



HAL
open science

L'intégration de la sphère informelle à un contexte formel comme levier de la compétence de médiation et du rôle d'apprenant×e-expert×e

Lily Schofield

► To cite this version:

Lily Schofield. L'intégration de la sphère informelle à un contexte formel comme levier de la compétence de médiation et du rôle d'apprenant×e-expert×e: Cas d'un dispositif en ligne et asynchrone en anglais de spécialité. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT: . tel-04685718v1

HAL Id: tel-04685718

<https://hal.science/tel-04685718v1>

Submitted on 15 Jan 2024 (v1), last revised 3 Sep 2024 (v2)

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Université Paris Cité

École doctorale 622

Laboratoire Éducation, Discours et Apprentissages (EA 4071)

**L'intégration de la sphère informelle à un contexte
formel comme levier de la compétence de
médiation et du rôle d'apprenant·e-expert·e**

*Cas d'un dispositif en ligne et asynchrone en anglais de
spécialité*

Par Lily SCHOFIELD

Thèse de doctorat en Sciences du Langage

Dirigée par Geoffrey SOCKETT

Présentée et soutenue publiquement le 26 juin 2023

Devant un jury composé de :

Alex Boulton, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Rapporteur

Muriel Grosbois, Professeure des Universités, Conservatoire national des arts et métiers, Examinatrice

Annick Rivens Mompean, Professeure des Universités, Université de Lille, Rapporteur

Geoffrey Sockett, Professeur des Universités, Université Paris Cité, Directeur de thèse

Volume I

Manuscrit

Résumé

Titre : L'intégration de la sphère informelle à un contexte formel comme levier de la compétence de médiation et du rôle d'apprenant·e-expert·e : cas d'un dispositif en ligne et asynchrone en anglais de spécialité

Résumé : Cette recherche-action étudie l'applicabilité des descripteurs de la médiation et de l'interaction en ligne du Volume Complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (ou CECR/VC), par le biais d'une expérimentation d'enseignement sous forme de la conception et utilisation d'un dispositif d'anglais en ligne à destination d'étudiant·e·s en première année de licence Économie et Gestion en LANSAD.

Cette conception se situe dans la continuité de la recherche sur la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL), par l'intégration de fictions à substrat professionnel (FASP) financière au scénario pédagogique. À cela s'ajoute la prise en compte des descripteurs du CECR/VC pour les tâches proposées et la valorisation de contenus issus de la sphère informelle des étudiant·e·s et des types d'interactions en ligne leur étant familières en les plaçant au centre des tâches. L'objectif est ainsi de réduire la distance entre le contenu spécialisé d'un domaine dont les étudiant·e·s sont expert·e·s en herbe et leurs connaissances préalables afin de les placer en position de détenteur·rices du savoir et apprenant·e·s-expert·e·s.

Les tâches ont été différenciées entre deux espaces de cours sur *Moodle*, avec une plus grande importance accordée à la dimension expérientielle et personnelle des savoirs partagés dans l'un des deux espaces, afin de dépasser la définition traditionnelle de la médiation en langue étrangère comme un transfert d'informations factuelles et préexistantes et d'observer si ce dépassement donne lieu à des différences en termes de médiation entre les deux espaces de cours.

Cette recherche se fonde principalement sur des données déclaratives recueillies par le biais de questionnaires pré- et post-cours auprès de 85 étudiant·e·s et d'entretiens semi-directifs avec 17 d'entre eux, complétées par des données plus tangibles provenant des productions et interactions étudiantes sur les forums de discussion *Moodle*. Nos résultats mettent en lumière trois formes de médiation, dont différents acteurs et instruments sont à l'origine : la FASP comme instrument de médiation entre les apprenant·e·s et le milieu professionnel représenté, la médiation de savoirs entre les étudiant·e·s qui prennent le rôle d'apprenant·e·s-expert·e·s du contenu qu'ils médient, et la plateforme d'apprentissage comme levier de cette médiation entre étudiant·e·s. Ces résultats illustrent les manières dont la réduction de distance entre formel et informel favorise les opportunités de différentes activités de médiation détaillées dans le CECR/VC, notamment la médiation de textes, de communication et de concepts, et la mise en œuvre de stratégies de médiation, sans négliger la compétence d'interaction en ligne. Enfin, par le biais de nos observations, étayées par les différences notées entre les deux espaces de cours, nous questionnons enfin les distinctions et catégorisations du CECR/VC, la pertinence de ses échelles de niveau, et mettons en lumière la frontière floue entre déficits d'information et d'opinion dans les tâches, entre informations factuelles et personnelles, et entre usages transactionnel et créatif ou interpersonnel de la langue, dès lors que la frontière entre formelle et informelle se trouve elle-même brouillée.

Mots clefs : Médiation, Volume Complémentaire du Cadre Européen (CECR/VC), Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL), apprentissage des langues médiatisé par les technologies, LANSAD, anglais de spécialité, fiction à substrat professionnel (FASP)

Abstract

Title: Integrating the informal sphere into a formal context to promote mediation skills and the role of learner as expert: the example of an online asynchronous ESP course

Abstract: This action research studies the applicability of the Common European Framework for Languages Companion Volume's (or CEFR/CV) descriptors for mediation and online interaction, through a teaching experiment involving the design and use of an online English for Specific Purposes course aimed at first year Economics and Management students.

This design is in line with and follows on from previous research in the Didactics Integrating Online Informal Practices field, by integrating financial profession-based fiction (FASP) to the teaching scenario. It also takes the CEFR/CV's descriptors into account for task design, and places value on content from the students' informal sphere, and modes of interaction they are familiar with, by making them central to the tasks at hand. The aim is to reduce the distance between specialist content from a field the students are budding experts in and their previous knowledge, in order to put them in the position of knowledge holders and learners as experts.

The tasks were differentiated between two sub-groups on different *Moodle* learning spaces, with a greater emphasis on the experiential and personal dimension of the shared knowledge in one of the two, in an attempt to go beyond the traditional definition of mediation in foreign languages as a transfer of factual and pre-existing information, and to observe whether trying to adopt a wider definition gave rise to differences in terms of mediation between the two learning spaces.

This research is mainly based on declarative data collected through pre- and post-course questionnaires taken by 85 students, and semi-structured interviews with 17 of them, complemented by empirical data from student productions and interactions on the *Moodle* discussion forums. Our results highlight three forms of mediation, involving different actors and instruments: profession-based fiction as a mediation instrument between learners and the depicted work environment, the mediation of knowledge between students taking on the role of learners as experts of this mediated content, and the learning platform as leverage for this mediation between students. These results illustrate the ways in which reducing the distance between formal and informal contexts can foster opportunities for the different mediation activities detailed in the CEFR/CV, including mediating a text, mediating concepts, mediating communication, and using mediation strategies, as well as online interaction. Finally, based on our observations, supported by the differences noted between the two learning spaces, our study questions the distinctions and categories created for the CEFR/CV, the relevance of its scales of levels, and highlights the blurred boundary between information and opinion gaps in tasks, between factual and personal information, and between transactional and creative or interpersonal language uses once the boundary between formal and informal becomes blurred itself.

Keywords: Mediation, the Common European Framework for Languages Companion Volume (CEFR/CV), online informal learning of English (OILE), technology mediated language learning, institution-wide language provision (IWLL), English for Specific Purposes (ESP), profession-based fiction

Remerciements

Je tiens tout d'abord remercier les différentes personnes ayant aidé à la réalisation et à l'accomplissement de cette thèse.

Merci à mon directeur, Geoffrey Sockett, de m'avoir donné l'opportunité d'élaborer le cours ayant servi de fondement à ce travail, l'accès au public ayant participé à cette étude, et les conseils nécessaires pour mener cette recherche à terme.

Je remercie chaleureusement les membres de mon jury, Alex Boulton, Muriel Grosbois, et Annick Rivens Mompean pour le temps consacré à la lecture de ce travail et pour leur participation à son évaluation.

Je remercie également Claire Tardieu et Patricia Von Münchow pour leurs conseils, leurs encouragements, et leur soutien lors de mes trois comités de suivi individuel.

Enfin, je remercie les dix-sept gentil-le-s L1 qui ont accepté de sacrifier une partie de leur palpitant confinement du printemps 2020 pour parler à leur prof sur Skype. Je leur souhaite tous-tes un avenir glorieux.

Je voudrais aussi exprimer mon immense gratitude envers les différentes personnes de mon entourage m'ayant accompagnée durant ces quatre ans et demi, et ayant directement, par leur aide ou leurs conseils, ou indirectement, par leur présence, contribué à l'accomplissement de cette thèse.

À mes deux frères Joel et Rory aux esprits bien plus scientifiques, synthétiques, et occupés que moi pour leur relecture attentive de ce long travail brodé et digne d'une bac littéraire.

To my parents for hardly batting an eyelid the times I announced a new job or course in another country, and for driving me everywhere to make it happen. Pretty sure I'm done now.

À mes belles-sœurs Kelly et Marjo qui font de nous une famille.

À mon crew Sionien adoré, Cécilia, Clotilde, Léna, Lucile, et Thomas pour notre amitié de plus d'une décennie, qui nous vieillit affreusement, et qui me rend fière de vous connaître.

À Raphaëlle, pour nos rendez-vous des vacances devenus un repère bienvenu de ces dernières années.

À Laura, pour nos petits moments musicaux hors du temps, qui dureront, je l'espère, encore longtemps.

À mon duo de l'UPEC, Marine et Morgane, deux ancrs de ma vie dont la présence immuable et sans condition est d'une valeur incommensurable.

À mes grandes copines didacticiennes des langues, Assya, Justine, et Lucile, pour nos deux ans de master plein de rigolade et pour nos Skypes internationaux depuis.

À mes Maries au carré de Sarrebruck et Twickenham, qui prouvent que chaque pays d'Europe abrite une Marie à garder dans sa vie.

To the third Marie in my life, as well as Caitlin and Laurel, even though we shouldn't have favourites.

À Martina et Mónica, deux grandes sœurs de doctorat qui m'ont aidé bien plus qu'elles ne sauraient s'en rendre compte. Martina pour son encouragement sans faille et ses formidables conseils dès mes débuts, que cela soit en recherche ou au DU. Mónica pour avoir tout fait avant moi et pour avoir su m'y guider, pour nos fructueux travaux ensemble pendant plusieurs années, devenus source d'amitié.

À Marion, pour nos vendredis après-midi et nos pauses goûter pré-Covid, et pour sa présence encore aujourd'hui.

À Céline, pour ses nombreuses initiatives pour faire vivre le labo, pour sa disponibilité et sa gentillesse.

À Iman, ma plus vieille amie, à qui j'ai souvent pensé pendant cette expérience partagée de thèse, et que je n'oublie pas.

À ma petite – maintenant très grande – élève Victoria, dont le passage de la 6ème à la seconde entre le début et la fin de ce doctorat m'a permis de me rendre compte du temps qui file, et dont l'appétence pour l'anglais, bien que non liée à ce travail, a maintes fois su me rappeler l'utilité d'une recherche pour l'avenir de l'enseignement de l'anglais.

Aux nombreux animaux dans ma vie, qui ont à la fois essuyé mes plus grosses larmes et provoqué mes meilleurs fou rires.

Et enfin, à mon Louis. Comme on l'entend parfois, la thèse n'est pas une course mais un marathon : tu as toujours su m'imposer les pauses de ravitaillement aux bons moments pour éviter l'épuisement. Dès le départ, sur la durée, à la ligne d'arrivée. Rien n'aurait été possible sans toi.

Table des matières

Résumé	5
Abstract.....	7
Remerciements	9
Table des matières	11
Liste des figures.....	18
Liste des tableaux.....	22
Liste des abréviations, sigles et acronymes employés	24
Liste des descripteurs du CECR/VC adoptés et leurs sigles et acronymes associés	25
Conventions	27
Introduction	29
Première partie : Cadre théorique	41
Chapitre 1 : Un dispositif actionnel médiatisé par les technologies.....	41
1.1 La perspective actionnelle dans le Cadre Européen de Référence pour les Langues	41
1.1.1 Caractéristiques d'une tâche dans la recherche sur la perspective actionnelle	42
1.1.1.1 Passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle	42
1.1.1.2 Importance du processus et/ou du résultat	43
1.1.2 Dimension sociale de la perspective actionnelle	43
1.2 Points communs et différences avec le Task-Based Language Teaching et la	
définition anglo-saxonne de la tâche.....	45
1.2.1 Définition anglo-saxonne de la tâche et différences avec la tâche actionnelle .	46
1.2.2 Distinction entre tâche et exercice	46
1.2.3 Importance de la communication et des déficits à combler	47
1.2.4 Réalisme et authenticité de la tâche.....	48
1.2.4.1 La tâche définie par sa proximité avec la vie réelle.....	49
1.2.4.2 La tâche définie par sa dimension pédagogique.....	49
1.2.4.3 La tâche définie par sa situation de communication et/ou son interaction	
authentique 50	
1.2.4.4 La tâche perçue comme utile et pertinente par rapport aux besoins des	
apprenant-e-s.....	51
1.3 Numérique et enseignement des langues : liens dans la recherche	52
1.3.1 La notion de « numérique ».....	52
1.3.2 La notion de « web 2.0 »	53
1.3.3 Participation, contribution, interaction et socialisation en ligne : la notion de	
« web social »	54
1.3.4 Notions dans la recherche sur l'enseignement par les technologies.....	55
1.3.5 La notion de « littératie numérique ».....	56
1.3.6 La notion de « littératie informationnelle »	58
1.3.6.1 Modification de l'accès à l'information et du rôle d'auteur-e et d'expert-e....	59
1.3.6.2 Des compétences pertinentes à enseigner.....	60
1.4 Des caractéristiques rendant possible la mise en place de l'actionnel : apports du	
web 2.0 à la perspective actionnelle et au TBLT.....	63
1.4.1 Perspective actionnelle et TBLT dans un environnement en ligne et à distance	64
1.4.1.1 Pertinence du numérique et du web 2.0 pour un enseignement par tâches...	64
1.4.1.2 Terminologie autour de l'enseignement à distance : les notions de dispositif et	
d'innovation pédagogique.....	65
1.4.1.3 Critères généraux d'une tâche dans un environnement en ligne.....	68

1.4.1.4	<i>Une liberté de choix et un contrôle pédagogique pouvant favoriser l'autonomie</i>	70
1.4.2	Apports de la lecture et de l'écriture en ligne en didactique des langues	72
1.4.2.1	<i>Apports des réseaux sociaux en apprentissage des langues</i>	74
1.4.2.2	<i>Apports de la communication asynchrone médiée par ordinateur</i>	76
1.4.2.3	<i>Réduction de l'anxiété et plus grande volonté de communiquer</i>	79
1.4.2.4	<i>L'interaction en ligne en tant qu'activité langagière dans le Volume Complémentaire du CECRL</i>	80
1.4.3	Aspect social de l'apprentissage et nouvelles pratiques de socialisation	82
1.4.3.1	<i>Développement de la compétence sociolinguistique du CECRL</i>	83
1.4.3.2	<i>Co-construction du savoir</i>	83
1.4.3.3	<i>Pertinence du socioconstructivisme</i>	84
1.4.3.4	<i>Conflit sociocognitif</i>	86
1.4.4	Accès à une grande variété de ressources	86
1.4.4.1	<i>Une variété qui permet l'authenticité de la tâche</i>	87
1.4.4.2	<i>Didactique invisible</i>	88
1.4.4.3	<i>Apprentissage situé et communauté de pratiques</i>	88
1.4.5	Limites et obstacles possibles du recours au numérique et au web 2.0	90
Chapitre 2 : Un dispositif qui valorise les pratiques d'apprentissage informel, les connaissances préalables et les expériences personnelles des étudiant·e·s		95
2.1	<i>L'acquisition d'une langue seconde : manières d'apprendre</i>	95
2.1.1	Apprentissage et acquisition	95
2.1.2	Apprentissage implicite et explicite	96
2.1.3	Apprentissage intentionnel et incident	97
2.1.4	Pertinence de l'apprentissage implicite dans notre dispositif	99
2.1.4.1	<i>Efficacité de l'apprentissage implicite dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde</i>	99
2.1.4.2	<i>Apprentissage implicite par tâches</i>	100
2.1.4.3	<i>Implications pour le choix de nos ressources et tâches</i>	101
2.2	<i>Apprentissage informel : en théorie et en pratique</i>	103
2.2.1	Apprentissage formel et informel : Définitions, caractéristiques et distinctions	103
2.2.2	Caractéristiques et liens avec l'approche actionnelle	105
2.2.2.1	<i>Choix d'activités authentiques et motivantes par l'utilisateur·rice de la langue</i>	105
2.2.2.2	<i>Impact de la notion de motivation sur la conception de nos tâches</i>	106
2.2.2.2.1	Motivation intrinsèque et extrinsèque	106
2.2.2.2.2	La notion d'apprenance	108
2.2.2.2.3	L'engagement et l'investissement	109
2.2.2.2.4	La théorie de l'autodétermination	109
2.2.2.3	<i>Un apprentissage informel indissociable de sa dimension sociale : la notion de systèmes dynamiques complexes</i>	110
2.2.3	Inscription de l'informel dans notre dispositif	113
2.2.3.1	<i>Conclusions des études préalables en AIAL ayant guidé notre conception ...</i>	113
2.2.3.2	<i>Lien avec la littératie numérique</i>	116
2.2.3.3	<i>Question de la frontière entre les recours institutionnel et informel au web 2.0</i>	118
2.2.3.4	<i>Réception de cette frontière par les apprenant·e·s et réticence éventuelle d'une articulation</i>	120
2.2.3.5	<i>Appel à une articulation entre formel et informel : la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL)</i>	122
Chapitre 3 : Un dispositif qui instrumentalise la fiction à substrat professionnel pour placer les étudiant·e·s en tant que médiateur·rice·s et apprenant·e·s-expert·e·s		127

3.1	<i>Le LANSAD : un domaine d'enseignement permettant une certaine flexibilité</i>	127
3.1.1	Caractéristiques de l'enseignement et hétérogénéité du public	128
3.1.2	Objectifs de l'enseignement en LANSAD	129
3.1.3	Anglais de spécialité	130
3.1.4	Importance de la dimension transdisciplinaire et culturelle.....	130
3.1.5	Pertinence des niveaux du CECRL	132
3.1.6	Flexibilité rendue possible et pertinence d'un dispositif en ligne en LANSAD.	134
3.2	<i>Pertinence de la FASP comme support pédagogique auprès d'un public LANSAD.</i>	134
3.2.1	Apports du support filmique en général	135
3.2.2	Apports de la fiction à substrat professionnel spécifiquement	136
3.2.2.1	<i>Définitions</i>	136
3.2.2.2	<i>Un support motivant qui correspond aux pratiques de visionnage informel des étudiant·e·s</i>	137
3.2.2.3	<i>Indissociabilité de la langue et de la culture professionnelle</i>	138
3.2.2.4	<i>Outil de comparaison et confrontation culturelle</i>	140
3.2.3	Pertinence de la thématique morale et éthique pour le domaine d'étude des apprenant·e·s	141
3.2.3.1	<i>Une réflexion encouragée dans le contexte universitaire</i>	141
3.2.3.2	<i>Un domaine et une discipline se prêtant à cette réflexion</i>	142
3.2.4	Pertinence de l'éthique pour la production langagière : les questions éthiquement vives.....	146
3.3	<i>La valorisation d'une sphère dont les apprenant·e·s sont expert·e·s et des thématiques suscitant la divergence d'opinion : une opportunité de médiation</i>	147
3.3.1	Définitions de la notion de médiation.....	148
3.3.2	Catégorisation des formes de médiation	150
3.3.3	La médiation modifiée par le développement du numérique et de l'enseignement à distance	151
3.3.4	La médiation dans le CECRL.....	152
3.3.4.1	<i>La médiation selon le CECRL en 2001</i>	152
3.3.4.2	<i>La médiation selon le Volume Complémentaire du CECRL en 2018</i>	153
3.3.4.3	<i>Dimension sociale de la médiation et pertinence pour l'approche actionnelle</i>	154
3.3.5	Notre application de la médiation selon le Volume Complémentaire du CECRL	155
3.3.5.1	<i>Médiation générale</i>	156
3.3.5.2	<i>Médiation de textes</i>	158
3.3.5.3	<i>Médiation de concepts</i>	165
3.3.5.4	<i>Médiation de la communication</i>	168
3.3.5.5	<i>Stratégies de médiation</i>	171
3.3.5.6	<i>Récapitulatif et recoupements de catégorisations</i>	178
3.3.5.7	<i>Remises en cause du CECR/VC à considérer</i>	184
3.3.6	Instruments dans cette médiation	189
3.3.7	Rôle non négligeable de l'enseignant·e dans la médiation entre apprenant·e·s	191
3.3.7.1	<i>Minimisation du rôle d'enseignant·e dans la perspective actionnelle : l'enseignant·e médie pour permettre la médiation</i>	191
3.3.7.2	<i>Minimisation du rôle de l'enseignant·e dans le cadre d'un cours en ligne ...</i>	193
3.3.7.3	<i>Responsabilités propres au·à la tuteur·rice</i>	195
3.3.8	Rôle des apprenant·e·s en conséquence : un passage de novices à expert·e·s	196
3.3.9	Premières conclusions d'ordre théorique	199
	Deuxième partie : Cadre méthodologique.....	201
	Chapitre 4 : Choix méthodologiques et didactiques	201
4.1	<i>Recherche-action</i>	201

4.2	Présentation de notre public.....	202
4.2.1	Un public de natif-ve-s numériques.....	203
4.2.2	Une manière d'apprendre différente.....	204
4.2.3	Une remise en question de certaines compétences numériques.....	205
4.3	Conception des tâches.....	207
4.3.1	Critères pris en compte pour la conception d'un dispositif en ligne.....	207
4.3.2	Répercussions de la remise en cause du terme de « <i>natif-ve numérique</i> » pour la conception des tâches.....	209
4.3.3	Critères pris en compte pour la conception de tâches en ligne.....	209
4.3.4	Étayage et élaboration d'une progression.....	210
4.4	Apports de la plateforme Moodle pour la conception de notre dispositif.....	212
4.4.1	Caractéristiques de la plateforme.....	212
4.4.2	Activités fermées.....	213
4.4.3	Utilisation des forums pour la communication.....	214
4.4.4	Flexibilité et autonomie.....	216
4.4.5	Recherches en ligne et développement de la littératie numérique.....	217
4.4.6	Didactique invisible et authenticité dans notre dispositif.....	218
4.5	Choix du contenu.....	219
4.5.1	Choix des films et des extraits.....	219
4.5.1.1	<i>Margin Call</i>	221
4.5.1.2	<i>The Wizard of Lies</i>	225
4.5.1.3	<i>Rogue Trader</i>	228
4.5.2	Question des droits d'auteur et montage des extraits.....	232
4.5.3	Utilisation de ces extraits dans les tâches.....	232
4.5.3.1	<i>Productions écrites</i>	234
4.5.3.2	<i>Productions orales</i>	241
4.5.3.3	<i>Présentations sous forme de diaporama narré</i>	244
4.5.3.4	<i>Autres activités intégrant des activités de médiation</i>	250
4.6	Évaluation.....	254
4.6.1	Évaluation selon les caractéristiques de l'approche actionnelle.....	254
4.6.1.1	<i>Primauté du sens sur la forme</i>	254
4.6.1.2	<i>Prévalence de la valorisation de la participation et de l'interaction</i>	255
4.6.2	Évaluation chez l'apprenant-e adulte en contexte universitaire.....	256
4.6.3	Place pour l'évaluation grâce aux fonctionnalités de <i>Moodle</i>	257
Chapitre 5 : Recueil et analyse des données.....		261
5.1	Choix et conception des outils.....	261
5.1.1	Questionnaires.....	261
5.1.1.1	<i>Caractéristiques, apports, et critiques possibles du questionnaire</i>	261
5.1.1.2	<i>Fonctions du questionnaire dans notre étude</i>	262
5.1.1.3	<i>Choix des items des questionnaires</i>	263
5.1.2	Entretiens semi-directifs : choix et fonctions dans notre étude.....	265
5.1.3	Phase de pilotage.....	266
5.2	Passation du questionnaire.....	268
5.3	Conduite des entretiens.....	269
5.4	Utilisation des productions et interactions.....	271
5.5	Analyse des données.....	271
5.5.1	Méthodologie mixte.....	272
5.5.2	Analyse des questionnaires.....	272
5.5.3	Analyse des entretiens.....	273
5.5.4	Analyse de contenu du forum.....	275
5.5.5	Place accordée à la comparaison.....	276
Troisième partie : Résultats.....		279
Chapitre 6 : Éléments contextuels.....		279

6.1	<i>Pratiques informelles en anglais des étudiant·e·s interrogé·e·s</i>	279
6.1.1	Visionnage de séries télévisées et de films en anglais	279
6.1.2	Visionnage de fictions à substrat professionnel plus spécifiquement	281
6.1.3	Autres pratiques numériques.....	283
6.2	<i>Perception des étudiant·e·s d'eux-mêmes en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s</i>	288
6.2.1	Perception des étudiant·e·s des notions d'expert·e et d'expertise	288
6.2.2	Remise en cause ou doutes sur le terme d'expert·e par les étudiant·e·s	291
6.3	<i>Perception des étudiant·e·s d'eux-mêmes en tant que natif·ve·s numériques</i>	292
6.3.1	Perception des étudiant·e·s de leurs propres compétences numériques	293
6.3.2	Perception des étudiant·e·s de leurs propres compétences informationnelles 296	
6.3.3	Perception des compétences numériques et informationnelles de leurs pairs 298	
6.3.4	Différence(s) de compétences entre celles nécessaires pour leurs études et pour leurs pratiques informelles.....	299
6.3.5	Une certaine remise en cause du terme de natif·ve numérique	302
Chapitre 7 : Médiation par le biais d'un instrument : la FASP comme levier dans une réflexion critique sur un domaine professionnel étudié		305
7.1	<i>Une découverte de la culture professionnelle</i>	305
7.1.1	En raison du réalisme perçu	305
7.1.2	Par le biais de la représentation des personnages.....	309
7.1.3	Par le biais de la représentation de l'environnement de travail.....	310
7.2	<i>Une réflexion critique encouragée par le biais de la médiation de textes</i>	313
7.2.1	Décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème 315	
7.2.2	Comparer deux œuvres, leurs thèmes, personnages, et scènes, rechercher les ressemblances et les différences, et expliquer la pertinence de leurs liens.	319
7.3	<i>Identification aux personnages des textes créatifs</i>	322
7.3.1	L'identification aux personnages au croisement de trois descripteurs de la médiation de textes	323
7.3.2	Donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages, et des thèmes d'une œuvre.....	325
7.3.3	Une identification facilitée par le réalisme des supports et l'aspect quotidien des situations illustrées.....	329
7.3.4	Une identification menant à une réflexion sur ses propres compétences professionnelles	332
7.3.5	Difficultés à s'identifier.....	334
7.4	<i>Évolution des perspectives professionnelles des étudiant·e·s et de leur vision du domaine</i>	336
Chapitre 8 : Médiation maïeutique et médiation entre étudiant·e·s		343
8.1	<i>Modifications dans la perception des rôles : fournisseur·euse·s du savoir dans ce contexte formel</i>	343
8.1.1	Modification de la perception du rôle d'enseignant·e.....	343
8.1.2	Modification de la perception de l'apprenant·e comme potentiel·le détenteur·rice et transmetteur·rice de savoirs.....	345
8.1.3	Un sentiment d'expertise en raison de la familiarité déjà présente et celle créée 350	
8.1.3.1	<i>En raison de la correspondance des tâches avec leurs propres pratiques informelles</i>	350
8.1.3.2	<i>En raison de la dimension éthique et morale du contenu et des tâches</i>	353
8.2	<i>Apprentissage de la part des pairs et à ses pairs</i>	354
8.2.1	Un apprentissage passant par la mise en œuvre de divers aspects de la médiation selon le CECR/VC.....	354

8.2.1.1	<i>Transmettre des informations spécifiques, précises, ou des points importants, et transmettre de façon simple des informations factuelles.....</i>	355
8.2.1.2	<i>Médiation de concepts</i>	363
8.2.1.3	<i>La prise en compte de la médiation de textes dans la conception des tâches permet la médiation de points de vue.....</i>	365
8.2.1.4	<i>Stratégies de médiation se trouvant naturellement associées aux différents usages de la langue.....</i>	368
8.2.1.5	<i>Stratégies RSP : faire le lien avec son expérience personnelle ou un concept déjà connu</i>	373
8.2.1.5.1	Associer ses connaissances ou expériences au contenu spécialisé	377
8.2.1.5.2	Associer ses connaissances ou expériences aux techniques de communication spécifiquement.....	380
8.2.2	Apprentissage par le biais des productions.....	396
8.2.2.1	<i>Un apprentissage par le biais de la collecte d'informations et d'arguments de différentes sources</i>	404
8.2.2.2	<i>Un apprentissage par le biais des références aux pratiques informelles, expériences personnelles et connaissances préalables.....</i>	407
8.2.2.3	<i>Un apprentissage spécifiquement expliqué par la familiarité ressentie</i>	412
8.2.3	Dissonance entre la perception de ce rôle de médiateur-riche et les interactions du dispositif	419

Chapitre 9 : La plateforme d'apprentissage comme levier de cette médiation entre étudiant-e-s : effets du format en ligne et des modalités d'interaction 425

9.1	<i>D'un point de vue personnel</i>	427
9.1.1	Différence perçue avec les cours en présentiel du point de vue de l'organisation	427
9.1.2	Adaptation du niveau et individualisation.....	430
9.2	<i>D'un point de vue relationnel.....</i>	432
9.2.1	Destinataire(s) des publications des étudiant-e-s.....	433
9.2.2	Apports de la dimension publique des productions des étudiant-e-s pour la médiation de savoirs	434
9.2.2.1	<i>Utilisation des productions des pairs comme modèle et opportunités de comparaison.....</i>	435
9.2.2.2	<i>Sentiment d'entraide ou de dialogue</i>	436
9.2.3	Entraves possibles à l'apprentissage entre pairs en raison de la dimension publique des productions.....	439
9.2.3.1	<i>Conscience du regard des autres.....</i>	439
9.2.3.2	<i>Timidité, volonté de communiquer et dimension anonyme</i>	441
9.2.3.3	<i>Réception de l'avis critique et peur du jugement</i>	441
9.2.3.4	<i>Lecture des productions des pairs en pratique et effets de l'asynchronisme des modules hebdomadaires.....</i>	446
9.2.4	Effets de la dimension publique sur les relations entre pairs	450
9.2.4.1	<i>Différence perçue avec les cours en présentiel du point de vue de l'interaction</i>	450
9.2.4.2	<i>Construction de liens entre étudiant-e-s.....</i>	453
9.2.4.3	<i>Passage du virtuel au réel.....</i>	457

Chapitre 10 : Effets de la réduction de distance sur les ressentis et la motivation des étudiant-e-s : implications didactiques 463

10.1	<i>Perception de la valeur de la tâche : des compétences perçues comme utiles pour leurs études ultérieures et vie professionnelle</i>	463
10.1.1	Pertinence des tâches sur la forme	464
10.1.2	Pertinence des tâches sur le fond.....	467
10.1.2.1	<i>Pertinence du lexique abordé.....</i>	469
10.1.2.2	<i>Pertinence des techniques de communication abordées</i>	471

10.1.3	Apprentissages linguistiques reconnus par les étudiant·e·s	473
10.1.3.1	<i>Ressenti sur l'apprentissage lexical</i>	473
10.1.3.2	<i>Adaptation du langage dans le cadre des productions demandées</i>	476
10.1.3.3	<i>Adaptation du langage pour s'adresser à leurs pairs</i>	479
10.1.3.4	<i>Autres compétences langagières spécifiques reconnues</i>	483
10.1.3.5	<i>Importance accordée à la forme par les étudiant·e·s</i>	484
10.1.4	Apprentissages numériques reconnus par les étudiant·e·s	486
10.1.4.1	<i>Un développement de compétences numériques directement lié au cours</i>	486
10.1.4.2	<i>Un développement de compétences informationnelles directement lié au cours</i>	490
10.2	<i>Perception de la contrôlabilité de la tâche</i>	497
10.2.1	Vis-à-vis des consignes	497
10.2.2	Vis-à-vis du contenu auquel iels se réfèrent	499
10.3	<i>Perception de leur compétence à accomplir la tâche</i>	500
10.3.1	Une aisance liée à la familiarité des ressources filmiques	501
10.3.2	Un support pédagogique perçu comme moins intimidant et plus abordable que d'autres documents spécialisés	501
10.3.3	Une production langagière accrue par la dimension morale et éthique des contenus et tâches	504
10.4	<i>Modification des pratiques des étudiant·e·s en dehors du contexte scolaire</i>	507
10.4.1	Évolutions dans le visionnage de la FASP	508
10.4.2	Évolutions des pratiques en ligne des étudiant·e·s	509
10.4.3	Évolutions de l'attention à la langue des étudiant·e·s et de leur confiance en soi	517
	Conclusion générale	521
	Index des notions	545
	Index des auteurs	551
	Bibliographie	556
	Classification des descripteurs de la médiation du Volume Complémentaire du Cadre Européen	579

Liste des figures

Figure 1 - Extrait du schéma présentant les activités et stratégies de médiation dans le CECR/VC (Conseil de l'Europe, 2018 : 107).....	172
Figure 2 - Schéma récapitulatif de l'articulation entre activités et stratégies de médiation et de la dichotomie entre transmission et subjectif.....	183
Figure 3 - Captures d'écran de la plateforme <i>Moodle</i> illustrant les noms attribués aux quatre sous-groupes sur les forums de discussion.....	215
Figure 4 - Consignes de l'activité de vocabulaire du huitième module	231
Figure 5 - Consignes de la tâche de production du premier module (Espaces 2 et 3).....	235
Figure 6 - Consignes de la tâche de production du troisième module (Espaces 2 et 3)	236
Figure 7a - Consignes de la tâche de production du cinquième module (Espace 2).....	237
Figure 7b - Consignes de la tâche de production du cinquième module (Espace 3)	237
Figure 8 - Encadré d'aide aux compétences informationnelles accompagnant la tâche du cinquième module (Espace 3).....	239
Figure 9a - Consignes de la tâche de production du neuvième module (Espace 2).....	240
Figure 9b - Consignes de la tâche de production du neuvième module (Espace 3)	240
Figure 10a - Scénario de communication pour la tâche de production du sixième module (Espaces 2 et 3).....	242
Figure 10b - Consignes de la tâche de production du sixième module (Espace 2)	243
Figure 10c - Consignes de la tâche de production orale du sixième module (Espace 3)	243
Figure 11a - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du sixième module (Espace 2).....	244
Figure 11b - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du sixième module (Espace 3).....	244
Figure 12a - Consignes de la tâche de production du huitième module (Espace 2)	246
Figure 12b - Consignes de la tâche de production du huitième module (Espace 2)	247
Figure 12c - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du huitième module (Espace 2).....	249
Figure 12d - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du huitième module (Espace 3)	249
Figure 13a - Consignes de l'activité de découverte d'une pyramide de Ponzi du quatrième module (Espace 2)	250
Figure 13b - Consignes de l'activité de découverte d'une pyramide de Ponzi du quatrième module (Espace 3)	250
Figure 14a - Consignes de l'activité de compréhension écrite sur Nick Leeson du septième module (Espace 3)	251
Figure 14b - Consignes de la cyberquête sur Nick Leeson du septième module (Espace 3).....	251
Figure 15a - Consignes de l'activité de lexique sur les types de mensonge du cinquième module (Espace 2)	252
Figure 15b - Consignes de l'activité de lexique sur les types de mensonge du cinquième module (Espace 3)	252
Figure 16 - Schéma récapitulatif de l'association des tâches de productions du dispositif aux descripteurs de la médiation de textes (MT) concernés	253
Figure 17a - Extrait d'une activité de compréhension orale au sujet d'un extrait.....	257
Figure 17b - Extrait d'une activité fermée incitant à la réflexion critique sur les événements représentés	257
Figure 17c - Extrait d'une activité focalisant l'attention des étudiant-e-s sur les techniques de minimisation employées dans la fiction	258
Figure 17d - Exemple d'une activité focalisée sur le nouveau lexique employé dans les extraits de fictions du module.....	258
Figure 18 - Chronologie des phases de l'expérimentation.....	268
Figure 19 - Fréquence de visionnage de films et séries télévisées en anglais par les étudiant-e-s des deux groupes avant le suivi du cours	280
Figures 20a et 20b - Fréquence de visionnage de contenus liés à un domaine professionnel en général (a) ou au domaine économique en particulier (b) par les étudiant-e-s des deux groupes avant le suivi du cours.....	282
Figures 21a et 21b - Fréquence de différentes pratiques sur Internet avant le cours dans l'espace 2 (a) et l'espace 3 (b).....	283
Figure 22a et 22b - Fréquence de la pratique de discussion en ligne à l'oral (a) et à l'écrit (b) dans les deux groupes avant le cours.....	286

Figure 23 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de l'aisance vis-à-vis des outils bureautiques avant le cours	293
Figure 24 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de l'aisance vis-à-vis de la discussion en ligne avant le cours.....	294
Figures 25a et 25b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur perception de leurs compétences informationnelles avant le cours	297
Figure 26 - Nombre de réponses positives dans les deux groupes au sujet de la perception du réalisme des supports et tâches	305
Figure 27 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes sur leurs apprentissages perçus au sujet de la culture d'entreprise et du domaine professionnel étudié, en comparaison au cours du premier semestre	310
Figure 28a et 28b - Niveau d'accord avec la tendance à mettre en œuvre des activités de médiation de textes dans l'espace 2 (a) et l'espace 3 (b) avant et après le cours	314
Figure 29 - Extrait d'une production exprimant la manière dont les deux films diffèrent dans leur traitement du mensonge (AC)	317
Figure 30 - Extrait d'une production montrant une comparaison dans la manière dont les films traitent du mensonge (AW).....	318
Figures 31a et 31b - Deux extraits d'une même production montrant une comparaison dans la manière dont les films traitent du mensonge (AL)	319
Figure 32 - Extrait d'une production montrant une comparaison indirecte entre <i>The Wizard of Lies</i> et <i>Rogue Trader</i> par le biais de leurs protagonistes (AW).....	321
Figures 33a et 33b - Deux extraits d'une même production montrant une comparaison indirecte entre <i>Rogue Trader</i> et <i>The Wizard of Lies</i> par le biais de manières de mentir y étant représentées (ABe).....	322
Figure 34a et 34b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur tendance à mettre en œuvre l'activité d'identification de la médiation de textes avant et après le cours	324
Figure 35 - Extrait d'une production exprimant une interprétation des raisons de l'action des personnages et un avis personnel, également liés à l'illustration des concepts de techniques de neutralisation ou persuasion (EZ)	326
Figure 36 - Extrait d'une production exprimant une interprétation de la raison de l'action d'un personnage, et l'illustration d'un nouveau concept (KW)	327
Figure 37 - Extrait d'une production exprimant une interprétation de la raison de l'action d'un personnage et un avis personnel, également liés à l'illustration du concept des techniques de neutralisation ou persuasion (EA)	327
Figures 38a et 38b - Extraits de deux productions (EZ, a ; AG, b) exprimant une interprétation d'un personnage et de ses actions, se chevauchant avec l'utilisation de la FASP pour illustrer les concepts du cours	328
Figure 39 - Extrait d'une production contenant une citation de <i>Margin Call</i> non soulignée dans les activités du cours, mais choisie par l'apprenante (AG)	329
Figure 40a et 40b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes sur leur réflexion critique au sujet des extraits (a) et du domaine professionnel étudié (b), en comparaison au cours du premier semestre.....	336
Figure 41 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur tendance à s'identifier aux personnages et se projeter dans le domaine, en comparaison au cours du premier semestre	340
Figure 42a et 42b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur tendance à partager des contenus liés à leurs pratiques informelles avant et après le cours	346
Figures 43a et 43b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur appréciation du partage de contenus liés à leurs pratiques informelles avant et après le cours	347
Figure 44 - Réponses des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur visionnage des fictions choisies après leur suivi du cours	351
Figures 45a et 45b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur appréciation du partage de sources avec leurs pairs avant (a) et après (b) le cours	356
Figures 46a et 46b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur appréciation de l'explication de contenus à leurs pairs avant (a) et après (b) le cours	357
Figure 47 - Document visuel expliqué par l'étudiante IB dans sa production écrite	359
Figures 48a et 48b - Extraits de deux productions comportant la présentation des principes de la banque éthique (LC, a ; HH, b).....	360
Figure 49 - Extrait d'une production contenant une explication des conséquences de la crise comme une adresse à des collègues (HH).....	361
Figure 50 - Extrait d'une production contenant des principes de la banque éthique, associée à une référence aux escrocs qui représentent un exemple à ne pas suivre (LC).....	361
Figures 51a et 51b - Deux extraits d'une même production présentant d'autres escrocs financiers que ceux des fictions du cours (AS)	362

Figure 52 - Extrait d'une production présentant un comportement à adopter, une adresse à des collègues, la définition d'un terme clé, l'explication de contenu lié au domaine étudié et un découpage en étapes (IB).....	363
Figure 53 - Extrait d'une production comportant le récapitulatif d'une liste en étapes simples, rendu plus aisé par les fonctionnalités de <i>PowerPoint</i> (EA)	369
Figure 54 - Extrait d'une production présentant un tableau récapitulatif de la propre présentation de l'étudiant (AS).....	370
Figure 55 - Extrait d'une production présentant une proposition de catégorisation personnelle des techniques de persuasion (AG)	370
Figure 56 - Extrait d'une production présentant un récapitulatif des informations mentionnées plus tôt dans la présentation (LC).....	371
Figure 57 - Extrait d'une production comportant un quiz récapitulatif dans le cadre de la formation de collègues (KJ)	372
Figure 58a et 58b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur tendance à mettre en œuvre la stratégie RSP avant (a) et après (b) le cours.....	374
Figure 59 - Captures d'écran de messages personnels partagés par l'apprenant dans le cadre de la tâche de production du module 9 (AA)	376
Figure 60 - Extrait de production de l'espace 2 comportant l'ajout de trois autres œuvres à celles du dispositif pour illustrer le concept de mensonge (AA).....	382
Figures 61a et 61b - Deux extraits de productions de l'espace 3 (AC, a ; EN, b) illustrant l'ajout d'une autre œuvre à celles du dispositif dans les exemples proposés (AC et EN)	383
Figure 62 - Extrait d'une production de l'espace 2 présentant un récapitulatif de la présentation, accompagné de références à un proverbe et à une série française (KW)	383
Figures 63a et 63b - Deux extraits d'une même production de l'espace 3 présentant des exemples liés à la malhonnêteté et ses conséquences par le biais de deux séries regardées par l'étudiante (EA).....	384
Figure 64 - Extrait d'une production de l'espace 3 présentant un élargissement du thème des techniques de communication par rapport au contenu du cours, par le biais d'une ressource extérieure (AG).....	385
Figure 65 - Capture d'écran d'une vidéo de Kylie Jenner accompagnant la production étudiante (AG).....	386
Figure 66 - Capture d'écran d'une image de Natalia téléchargée en ligne accompagnant la production étudiante (LC)	386
Figure 67 - Capture d'écran d'une vidéo YouTube de Greg Guillotin accompagnant la production de l'étudiante (HH)	387
Figure 68 - Captures d'écran des bijoux mentionnés par l'étudiante, accompagnant sa production (AW) ..	388
Figure 69a - Capture d'écran d'une vidéo de la créatrice de contenu Chloe B accompagnant la production étudiante (IB).....	389
Figure 69b - Capture d'écran d'une vidéo citée par l'étudiante accompagnant la production (IB).....	389
Figure 70 - Image de la couverture du roman <i>L'Adversaire</i> , cité par l'étudiante, accompagnant sa production (EN)	390
Figure 71 - Capture d'écran de l'interview de Jérôme Cahuzac, citée par l'étudiante, accompagnant sa production (ABa).....	390
Figures 72a, 72b et 72c - Extrait de productions présentant des exemples de memes pour illustrer les diapositives et techniques de communication mentionnées (KJ, a et b ; EA, c).....	393
Figure 73a - Extrait d'une production comportant une référence à <i>Rogue Trader</i> et un exemple quotidien pour illustrer le concept de minimisation (EZ)	394
Figures 73b, 73c et 73d - Trois extraits d'une même production comportant des exemples quotidiens pour illustrer les techniques de neutralisation (EZ)	395
Figures 74a et 74b - Deux extraits d'une même production comportant des exemples quotidiens pour illustrer les techniques de neutralisation (KW).....	396
Figure 75a et 75b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur appréciation du fait de se faire expliquer du contenu avant (a) et après (b) le cours.....	397
Figure 76a et 76b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur appréciation du fait de se faire fournir des sources avant (a) et après (b) le cours.....	398
Figure 77 - Extrait de la production étudiante présentant le concept de dissonance cognitive (HH)	400
Figure 78 - Capture d'écran de la vidéo du sketch accompagnant la production étudiante (AC)	409
Figures 79a et 79b - Captures d'écran d'une vidéo et d'un email personnel partagés dans le cadre d'une production pour étayer l'expérience personnelle de l'étudiante (AW)	409
Figure 80 - Image de Piscou, comparé à Madoff, accompagnant la production de l'étudiante (EA)	415
Figure 81a et 81b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur recours à la référence à des informations extérieures au cours (a) et à leurs connaissances personnelles (b), en comparaison au cours du premier semestre	418

Figure 82a et 82b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de à leur recours à l'explication aux autres et apprentissage par les autres (83a) et à la lecture des autres et interaction avec les autres (83b), en comparaison au cours du premier semestre.....	420
Figure 83 - Extrait d'une production comportant un logo de banque réelle dans l'intention de rendre la présentation plus réaliste (AS)	422
Figure 84a - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 au sujet des différentes fonctions accordées au forum de discussion après le cours	425
Figure 84b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 3 au sujet des différentes fonctions accordées au forum de discussion après le cours	426
Figure 85 - Nombre de réponses positives des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur perception de la valeur du contenu des tâches après le cours.....	467
Figure 86 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur perception d'un apprentissage lexical lié à leur domaine, en comparaison au cours du premier semestre	474
Figure 87a et 87b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur aisance avec les outils bureautiques avant et après le cours	487
Figure 88a et 88b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur aisance avec la discussion en ligne avant et après le cours	488
Figures 89a et 89b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur aisance avec le choix de mots-clés lors d'une recherche en ligne, avant et après le cours	491
Figure 90a et 90b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur capacité à reconnaître une information véridique ou source fiable lors d'une recherche en ligne, avant et après le cours	491
Figure 91a et 91b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur tendance à consulter plusieurs sources lors d'une recherche en ligne, avant et après le cours	492
Figure 92 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur recours à la recherche en ligne pour le cours, en comparaison au cours du premier semestre.....	494
Figure 93 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur recours à la recherche d'informations complémentaires à celles fournies dans le cours, en comparaison au cours du premier semestre	494
Figure 94 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet du rôle d'entraînement à la recherche en ligne joué par le cours	496
Figure 95 - Nombre de réponses positives dans les deux groupes au sujet de l'impression des étudiant-e-s que leurs pratiques informelles ont évolué depuis le début du semestre.....	507
Figure 96 - Nombre de réponses positives dans les deux groupes au sujet des intentions de visionnage des étudiant-e-s après le suivi du cours	508
Figures 97a et 97b - Nombre de réponses positives par langue au sujet de la langue privilégiée pour les recherches en ligne liées aux loisirs des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b).....	510
Figures 98a et 98b - Nombre de réponses positives par langue au sujet de la langue privilégiée pour les recherches en ligne liées aux études des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b).....	511
Figure 99a et 99b - Niveau de fréquence de la réalisation de recherches en ligne liées aux loisirs des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)	512
Figure 100a et 100b - Niveau de fréquence de la réalisation de recherches en ligne liées aux études des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)	512
Figures 101a et 101b - Niveau de fréquence du visionnage de vidéos liées aux loisirs des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)	513
Figure 102a et 102b - Niveau de fréquence du visionnage de vidéos liées aux études des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)	514
Figure 103a et 103b – Niveau de fréquence de la lecture en ligne liée aux loisirs des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)	515
Figures 104a et 104b - Niveau de fréquence de la lecture en ligne liée aux études des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)	515

Liste des tableaux

Tableau 1 - Catégorisation des descripteurs retenus pour la médiation de textes, et sigles ou acronymes associés.....	160
Tableau 2 - Échelle de la médiation de concepts présentée dans le CECR/VC (Conseil de l'Europe, 2018 : 123)	166
Tableau 3 - Catégorisation des descripteurs retenus pour la médiation de concepts, et sigles ou acronymes associés.....	167
Tableau 4 - Catégorisation des descripteurs retenus pour la médiation de la communication, et sigles ou acronymes associés	170
Tableau 5 - Catégorisation des descripteurs retenus pour les stratégies de médiation, et sigles ou acronymes associés.....	176
Tableau 6 - Tableau illustrant l'articulation entre les activités de médiation et les stratégies de médiation selon notre interprétation.....	179
Tableau 7 - Tableau présentant la base macro-fonctionnelle des catégories du CECRL pour les activités langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2018 : 31)	188
Tableau 8 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet des pratiques de visionnage avant le cours.....	282
Tableau 9 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet des pratiques en ligne avant le cours.....	284
Tableau 10 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la fréquence de la pratique de discussion en ligne avant le cours.....	287
Tableau 11 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant-e-s de leur littératie numérique avant le cours.....	294
Tableau 11 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant-e-s de leurs compétences informationnelles avant le cours.....	297
Tableau 12 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant-e-s du réalisme des supports et tâches après le cours.....	306
Tableau 13 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la découverte de la culture d'entreprise par le biais des FASP après le cours	310
Tableaux 14a et 14b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de leur tendance à mettre en œuvre des activités de la médiation de textes avant (a) et après (b) le cours.....	315
Tableau 15 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance à mettre en œuvre l'activité d'identification de la médiation de textes avant le cours	324
Tableau 16 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance à mettre en œuvre l'activité d'identification de la médiation de textes après le cours.....	325
Tableau 17 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la projection dans le milieu professionnel rendue possible, en comparaison au cours du premier semestre	337
Tableau 18 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de leur tendance à s'identifier aux personnages et se projeter dans le domaine, en comparaison au cours du premier semestre	341
Tableaux 19a et 19b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance des étudiant-e-s à partager des contenus liés à leurs pratiques informelles avant (a) et après (b) le cours	346
Tableaux 20a et 20b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s du partage de contenus liés à leurs pratiques informelles avant (a) et après (b) le cours	347
Tableaux 21a et 21b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s du partage de sources avec leurs pairs avant (a) et après (b) le cours.....	357
Tableaux 22a et 22b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s de l'explication de contenus à leurs pairs avant (a) et après (b) le cours.....	358
Tableaux 23a et 23b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance à mettre en œuvre la stratégie RSP avant (a) et après (b) le cours	374
Tableaux 24a et 24b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s du fait de se faire expliquer du contenu avant (a) et après (b) le cours.....	398
Tableaux 25a et 25b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s du fait de se faire fournir des sources avant (a) et après (b) le cours	399

Tableau 26 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet du recours la référence à des informations extérieures au cours en comparaison au cours du premier semestre et à leurs connaissances personnelles, en comparaison au cours du premier semestre	418
Tableau 27 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet du recours des étudiant·e·s à l'explication aux autres et apprentissage par les autres et à la lecture des autres et interaction avec les autres, en comparaison au cours du premier semestre	420
Tableau 28 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet des différentes fonctions accordées au forum de discussion par les étudiant·e·s après le cours	426
Tableau 29 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de la valeur du contenu des tâches après le cours	468
Tableau 30 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s d'un apprentissage lexical lié à leur domaine, en comparaison au cours du premier semestre	474
Tableaux 31a et 31b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie numérique avant (a) et après (b) le cours	488
Tableaux 32a et 32b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie numérique, entre avant et après le cours	489
Tableaux 33a et 33b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie informationnelle avant (a) et après (b) le cours	492
Tableaux 34a et 34b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie informationnelle, entre avant et après le cours	493
Tableau 35 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s des effets des tâches sur leurs compétences de littératie informationnelle	496
Tableaux 36a et 36b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de de la réalisation de recherches en ligne par les étudiant·e·s.....	513
Tableaux 37a et 37b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet du visionnage de vidéos par les étudiant·e·s	514
Tableaux 38a et 38b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la lecture en ligne par les étudiant·e·s.....	516
Tableau 39 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de l'évolution de leurs pratiques en ligne après le cours.....	517

Liste des abréviations, sigles et acronymes employés

ABC – American Broadcasting Company

AIAL – Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne

ALMT – Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies

CALL – *Computer Assisted Language Learning*

CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CECR/VC – Volume Complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CMO – Communication Médiée par Ordinateur

DFGSM – Diplôme de Formation Générale en Sciences Médicales

DIPIAL – Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne

ESP – *English for Specific Purposes*

FASP – Fiction à Substrat Professionnel

FBI – *Federal Bureau of Investigation*

HBO – *Home Box Office*

LANSAD – LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

LMS – *Learning Management System*

NASDAQ – *National Association of Securities Dealers Automated Quotations*

QR – Question de Recherche

SIMEX – *Singapore International Monetary Exchange*

TBLT – *Task-Based Language Teaching*

TIC – Technologies de l'Information et de la Communication

TICE – Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Liste des descripteurs du CECR/VC adoptés et leurs sigles et acronymes associés

Médiation de textes MT	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit TIE	Transmettre par écrit des informations précises ou des points importants TPE	
	Expliquer des données à l'écrit EDE	Décrire les faits importants DF	
		Présenter par écrit PresE	
	Traiter un texte à l'écrit TTE	Expliquer par écrit en faisant référence au document original ExERO	
		Résumer par écrit ResE	
		Paraphraser des passages écrits ParE	
	Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs RTC	<i>Émotions, impressions, opinions, réactions</i>	Relier les émotions ressenties à des émotions vécues REEV
			Décrire les émotions ressenties ou suscitées DE
			Expliquer les impressions ou opinions suscitées EIO
			Présenter ses réactions, les étayer d'arguments et d'exemples PR
		<i>Évènements</i>	Associer les évènements à des évènements similaires ou vécus AAEV
		<i>Transversaux</i>	Exposer son interprétation d'un personnage ou intrigue (état psychologique, raisons des actions, conséquences) IP
			Expliquer pourquoi des aspects l'ont intéressé EAI
			Exprimer une réaction à la forme, style, contenu, aspects appréciés EAA
		<i>Personnages</i>	Décrire la personnalité d'un personnage DP
			Expliquer avec quel personnage il/elle s'identifie et pourquoi EPI
	Analyser et critiquer des textes créatifs ACTC	Apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification aux personnages OFI	
Avis motivé, se reporter aux opinions et arguments d'autres personnes AM			
Décrire comment les œuvres diffèrent dans le traitement du même thème OD			
Comparer deux œuvres (thèmes, personnages, scènes), ressemblances et différences CO			

Médiation de concepts MCon	Coopérer pour construire du sens CCS	Envisager deux aspects d'un même problème, donner des arguments pour ou contre DAP
		Présenter ses idées et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe SR
		Approfondir les idées et opinions d'autres personnes AIA
	Susciter un discours conceptuel SDC	Se servir des idées des autres et les reprendre SIA
		Demander de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale DPCCP
		Poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement PQC

Médiation de la communication	MCom	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles ISI	Communiquer le sens principal et transmettre de façon simple des informations factuelles CS
	Fcom	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords	Résumer les déclarations , souligner les accords, obstacles et désaccords RD

Stratégies de médiation	SM	Décomposer une information compliquée DIC	Faciliter la compréhension en présentant séparément les divers éléments de l'argument, ou en décomposant en une série d'étapes plus petites FComp
		Adapter son langage AL	Expliquer des sujets techniques dans une langue non technique EST Simplifier par des paraphrases SPar Clarifier et expliciter par des paraphrases CEPar Rendre compréhensible en utilisant des paraphrases RCPAr
		Relier à un savoir préalable RSP	Expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes EEQ Expliquer un nouveau concept/procédure en comparant et opposant à concept/procédure que les gens connaissent déjà EGCD
	Stratégies pour simplifier un texte SST	Élaguer un texte ET	Simplifier un texte en supprimant les informations non pertinentes STS
	Amplifier un texte dense AT	Réviser un texte en supprimant RTS	Rendre plus accessible ou compréhensible (exemples, en récapitulant, répétant, illustrant) RPAC

Interaction en ligne	IEL	Engager des échanges en ligne, relier ses contributions EERC
		Commenter des publications et répondre aux commentaires CPRC
		Participer activement ou publier une contribution claire à une discussion en ligne, donner son point de vue, répondre à des opinions PA
		Publier en ligne des récits d'évènements sociaux, expériences et activités, intégrer liens, partager impressions personnelles PRE
		Publier une contribution claire à une discussion en ligne PCC Peut se rendre compte de malentendus et désaccords RCM

Conventions

Écriture inclusive

Cette thèse est rédigée en utilisant l'écriture inclusive. Nous employons les pronoms condensés iels, celui, ceux et elleux. En cas de référence à nos rôles spécifiques au sein de l'étude, tels qu'enseignante-tutrice, enseignante-conceptrice, ou chercheure, nous emploierons leur forme au féminin.

Les citations directes en français ont été laissées telles quelles et n'emploient pas l'écriture inclusive. Nous avons opéré ce même choix pour notre retranscription des entretiens auprès des étudiant·e·s : aucune des personnes interrogées n'a employé de langue inclusive perceptible à l'oral. Il ne nous semblait donc pas justifié d'opérer ce choix à leur place, et nous avons employé le masculin générique dans notre retranscription.

Références bibliographiques

Les références bibliographiques dans le corps de notre texte apparaissent sous les formes :

- Nom (date)
- Nom (date : page)
- (Nom, date)
- (Nom, date : page)

Nous emploierons (ibid.) lorsque la même référence vient d'être citée. En cas d'ouvrage identique et de page différente, nous préciserons (ibid. : page).

Références secondaires

Les références secondaires seront indiquées dans le corps du texte par les expressions « *citée·e·s dans* », « *citant* » ou « *résumant* », et seront répertoriées en note de bas de page, directement sur la page de la référence principale. Seules les références principales apparaîtront dans la bibliographie en fin de manuscrit.

Citations en langue étrangère

Toutes les citations directes dont l'original est en langue étrangère apparaissent directement traduites, selon une traduction personnelle, dans le corps du texte. La formulation originale de la citation est alors indiquée en note de bas de page. Lorsque nous employons une traduction préexistante dans la littérature, cela est spécifié, et la traduction est citée.

Pour les citations en langue étrangère pour lesquelles nous proposons une traduction, lorsque la forme neutre est employée dans la citation originale, nous avons employé l'écriture inclusive.

Introduction

« *Tu pousses le bouchon un peu trop loin, Maurice !* », « *Ça va être tout noir !* », Michel Drucker, Michel Blanc, ou Michel Polnareff, *Les Bronzés*, *Les Visiteurs* ou *Les Enfoirés*, en tant qu'enfant d'immigré·e·s britanniques, ayant grandi en France en parlant la langue minoritaire, l'anglais, au domicile, nous avons régulièrement eu à justifier de notre méconnaissance de références populaires françaises considérées quasi-universelles. Une fois la langue française en elle-même maîtrisée à l'école maternelle, les seules lacunes qui demeuraient, créant un décalage nous plaçant sans cesse face à notre statut d'étrangère, provenaient de références à des chansons françaises de la génération des parents de nos camarades, différentes des nôtres, à des émissions télévisées doublées au titre entièrement différent de ce que nous connaissions, à des noms de présentateurs, ou à des slogans de publicités. Devant les regards ahuris de nos camarades face à cette méconnaissance, en contraste total avec notre maîtrise native de la langue en soi, la réponse itérative « *on ne regarde pas la télé française chez moi* » nous a semblé souligner que l'accès à différentes références culturelles populaires représentait un critère de distinction entre la·le natif·ve et l'étrangère, qu'une ignorance de ces références partagées accentuait le caractère étranger, et a ancré en nous la conscience que la culture d'un pays et de sa langue passait nécessairement par cette dimension populaire.

Pour compenser ces lacunes perçues et tenter de nous fondre dans la masse, nous devons régulièrement et délibérément nous renseigner au sujet de ces acteur·rice·s, films ou répliques, comme pour apprendre des éléments que nos pairs semblaient connaître implicitement, et ces références venaient compléter celles typiques d'une native anglophone britannique, méconnues, quant à elles, de nos camarades. Pourtant, dès le début de notre scolarité, nous avons pu témoigner de l'hégémonie et du statut particulier de l'anglais dans la société actuelle, compte tenu de l'enthousiasme des instituteur·rice·s face à notre bilinguisme, en comparaison à celui nos camarades, parfois locuteur·rice·s d'autres langues, et plutôt encouragé·e·s à ne pas les parler, pour éviter tout parasitage. Ce n'est que progressivement, au cours de notre adolescence, que nous notions que les références populaires anglophones nous étant, fut un temps, personnelles et exclusives, devenaient démocratisées et partagées avec nos pairs, du fait de leur circulation en ligne, ce qui nous a permis de constater que la place prépondérante de la langue anglaise dans la société migrait naturellement vers les sphères virtuelles avec le développement d'Internet.

En ce sens, la recherche dans le champ de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL, Sockett, 2014) de ces quinze dernières années a noté que la circulation de nombreux contenus médiatiques en langue anglaise sur les plateformes de création de contenus, réunissant des locuteur·rice·s, natif·ve·s ou non, pouvait impacter la maîtrise de la langue anglaise chez les utilisateur·rice·s, sans qu'ils ne soient nécessairement passé·e·s par un enseignement officiel, et témoigne d'apprentissages significatifs, notamment lexicaux (voir **2.2**). La recherche dans le champ de l'apprentissage informel de manière plus générale, en constante évolution depuis le premier emploi du terme en 1926¹ et les premiers travaux à son sujet en 1950², soutient effectivement la possibilité d'apprendre sans nécessairement se situer entre les quatre murs d'une institution officielle de formation délivrant un diplôme ou une certification, ou attribuant une note chiffrée.

Les avancements en termes de nouvelles technologies et d'Internet sont progressivement venus amoindrir le caractère nécessaire de ces quatre murs de manière plus générale, le fait

¹ Lindemann, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic

² Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. Association Press.

de se trouver dans un lieu physique devenant lui-même facultatif. Dans un même temps, les pratiques en ligne des internautes et le rôle qu'elles auraient à jouer dans l'apprentissage deviennent de plus en plus admises, et les préconceptions associant le temps passé sur Internet à des activités limitées aux loisirs s'atténuent.

La pandémie de 2020 a directement contribué à l'évolution de ces normes, en engendrant des changements de ces pratiques et de leur acceptation dans les mœurs : la non-nécessité de se trouver dans un lieu physique pour réaliser des activités intellectuelles et productives et contribuer à la société depuis chez soi n'a plus rien d'étonnant. Le fait d'être chez soi n'est plus seulement associé à la détente et aux loisirs, et n'est plus vu comme l'antinomie du travail. Par conséquent, il semblerait que la consultation ou consommation de médias dans son temps libre soit plus universellement associée à des activités jugées productives, ou contribuant au développement du savoir individuel ou d'un groupe. Dans un même temps, le temps de travail s'est immiscé dans les foyers, et de ce fait, le temps accordé aux activités de loisir, ou du moins non professionnelles, réalisées chez soi, s'en est imprégné. La situation sanitaire semble donc avoir entièrement réorganisé le temps accordé au travail et aux loisirs, et ces activités productives et formelles perdent de plus en plus leur cadre temporel précis, une autre caractéristique de l'informel. De manière générale, le brouillage de frontière entre formel et informel serait plus accepté qu'auparavant.

De même qu'il n'est plus nécessaire de réaliser une activité professionnelle hors d'un lieu physique s'y prêtant, ou d'entreprendre des interactions en face-à-face, pour que cela soit jugé légitime, le fait de pouvoir apprendre une langue ne nécessite plus, non plus, de se situer dans un cadre physique prédéfini, tel qu'un pays étranger, ou d'être en contact direct avec les locuteur·rice·s natif·ve·s de cette langue. L'apprentissage langagier au sein de cette sphère virtuelle, différemment investie, par le biais des pratiques y ayant lieu et des contenus médiatiques s'y trouvant, serait donc à son tour plus accepté, selon ces évolutions récentes. Pour autant, l'enseignement dans les institutions ou établissements officiels, de manière structurée, en vue de diplômes ou certifications, pour l'obtention de notes chiffrées, demeure une réalité, non remplacée ni remplaçable par ces nouveaux modes d'interaction avec la langue. Cela étant, les nouvelles manières d'apprendre la langue en dehors de ce contexte intéressent les chercheur·euse·s et les éducateur·rice·s, qui cherchent à savoir comment cet apprentissage pourrait être rendu utile à celui en salle de classe. Pour certain·e·s, cela passerait par le fait de donner conscience aux apprenant·e·s, lors de leurs cours, des apports possibles et avantages de ces pratiques, afin qu'ils les poursuivent dans leur temps libre. Pour d'autres, il s'agirait d'amener de plus en plus de ces pratiques et contenus médiatiques associés, au sein de la classe, en les adaptant constamment aux nouvelles tendances, allant de séries et films classiques, à d'autres plus en vogue, issus des plateformes de vidéos à la demande comme Netflix, sans négliger les contenus provenant de YouTube, ou plus récemment de TikTok.

Cependant, par définition, l'immiscion de ces références et contenus à tout contexte scolaire, académique, ou certificatif retire à l'apprentissage informel l'essence même de son existence et de sa dénomination. Apprendre informellement en classe en vue d'obtenir une note serait alors un oxymore. Il serait nécessaire, pour être exact, de parler d'intégration de ces pratiques informelles au formel, une tentative ayant donné lieu à la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne ou DIPIAL (Fierro, 2022), dans la continuité de laquelle nous nous plaçons. Après avoir découvert le cours en ligne issu de ces travaux lors d'un stage effectué en deuxième année de Master en Didactique des Langues, l'intégration de références de nature distrayante, que nous maîtrisons, en tant que support principal pour l'enseignement dans un contexte nous paraissant trop éloigné et spécialisé de nos connaissances, nous a semblé intéressant à découvrir et développer. En effet, les travaux de

Fierro (2022) prônent l'intégration des pratiques informelles des étudiant·e·s par le biais des contenus choisis par l'enseignant·e-concepteur·rice, notamment sous forme d'extraits de films de fiction à substrat professionnel ou FASP (Petit, 1999), dont l'intrigue est ancrée dans un domaine professionnel particulier (voir 3.2). L'association que nous faisons déjà entre les contenus médiatiques populaires et la maîtrise de la culture propre à une langue nous a confirmé l'intérêt de ce choix de support, à titre d'abord personnel. Par ailleurs, notre réflexion au sujet de notre propre expérience informelle et notamment de nos connaissances dans le domaine de la médecine, provenant foncièrement du visionnage de documentaires et fictions ancrées dans le milieu, a renforcé notre perception de la pertinence de cette intégration de l'informel dans un domaine d'études spécifique.

De surcroît, la liberté laissée à l'enseignant·e dans le choix des supports et du contenu à enseigner, que nous avons observée au sein de ce premier cours DIPIAL, nous a semblé essentielle après avoir témoigné d'une certaine rigidité pédagogique et d'une absence de place pour la créativité lors de notre année de formation dans l'enseignement secondaire au Royaume-Uni. La dimension en ligne et distancielle de ce cours DIPIAL, certes imposée par les contraintes institutionnelles, nous a semblé renforcer cette liberté de choix des supports exploitables, ainsi que la flexibilité de l'enseignement dans le temps et dans l'espace, deux caractéristiques de l'apprentissage informel.

Dans le cadre de ce stage, nous avons pu concevoir notre propre cours en ligne, à destination du même public que le dispositif initial, à savoir des étudiant·e·s en première année de licence d'Économie et Gestion à l'Université Paris Cité³, pour l'enseignement de l'anglais au second semestre, dans la continuité des travaux de Fierro, qui concernaient le premier semestre. Pour faire référence à ce cours sur lequel cette étude est fondée, et dont la conception a débuté lors de ce stage en 2018, nous emploierons le terme de « *dispositif* » pour caractériser « *un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s)* » (Bernard, 1999 : 263⁴, cité par Pothier, 2003 : 82) qui « *englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif* » (Albero, 2010 : 47) et « *prévoit des usages spécifiques et un accompagnement* » (Rivens Mompean, 2011 : 384).

Nous avons ainsi souhaité profiter pleinement de la souplesse évoquée ci-haut, en termes de temps, d'espace, et de contenu pouvant être proposé, propre à ces dispositifs, pour tenter d'approfondir les principes de la DIPIAL. Nous avons souhaité, d'une part, poursuivre la même intention, par le biais de l'intégration des FASP en tant que support ou substrat pédagogique principal, et d'autre part, également intégrer la sphère informelle des étudiant·e·s au dispositif par le biais de contenus supplémentaires qu'ils fourniraient eux-mêmes, de manière que les connaissances liées au cours passent par l'intermédiaire des étudiant·e·s et des contenus médiatiques qu'ils proposent, en d'autres termes, que les apprenant·e·s soient les médiateur·rice·s de ces connaissances.

Cette notion de médiation (voir 3.3), qui, comme nous le présenterons, est centrale à notre étude, est également au cœur de tout contexte formel ou informel d'interaction sociale : toute personne médie et recourt à des objets – physiques ou abstraits – médiant un contenu dans sa vie quotidienne et professionnelle. Cependant, la notion est principalement employée dans certains contextes spécifiques (médiation culturelle, médiation sociale, etc.), ainsi qu'en enseignement. En didactique des langues, le terme a pris de l'ampleur lors de la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou CECRL, lors de sa publication

³ L'université était encore appelée Université Paris Descartes lors de cette période.

⁴ Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris: L'Harmattan.

par le Conseil de l'Europe en 2001 (voir **1.1**). Ce document peut être considéré comme une norme ou un standard en enseignement des langues, au sens d'un « *document conçu et validé de manière consensuelle par un organisme reconnu, qui fournit, pour des usages communs et répétés, des règles, des lignes directrices ou des caractéristiques, pour des activités ou leurs résultats* » (ISO/IEC, 2004⁵, cité dans Longuet et Springer, 2021 : 20). Cette publication a été complétée par son Volume Complémentaire, ou CECR/VC (voir 3.3.4), en 2018, afin de rester dans l'air du temps et s'aligner aux évolutions numériques préalablement évoquées. Pour ce faire, le CECR/VC met à jour sa caractérisation de la notion de médiation, et tient compte de l'interaction en ligne, en tant que nouvelle activité langagière absente en 2001.

Si nous avons souhaité poursuivre les travaux en DIPIAL en rendant pertinents les contenus informels pouvant être médiés par les étudiant·e·s, il nous a semblé approprié de tenir compte des préconisations actuelles en termes de médiation en langue étrangère, et ainsi, d'étudier l'applicabilité des nouvelles caractérisations et des nouveaux descripteurs de la notion en termes de réalisations concrètes au sein d'un contexte d'enseignement. En effet, l'une des activités de médiation du CECR/VC, la médiation de textes (voir 3.3.5.2), évoque explicitement la médiation autour de textes créatifs, et y inclut explicitement les films. Ainsi, le rôle de la FASP dans l'étude de la médiation dans notre cours nous a semblé naturellement émerger de ces descripteurs. De plus, dans la continuité des travaux de Fierro, nous avons recours aux forums de discussion de l'environnement numérique d'apprentissage *Moodle* pour la publication des productions étudiant·e·s. Il nous a donc semblé pleinement judicieux, dans notre tentative d'observer l'applicabilité de la compétence de médiation du CECR/VC, de tenir compte des ajouts de ce Volume Complémentaire de manière plus générale, et donc de considérer également l'applicabilité des descripteurs de l'interaction en ligne : de fait, la seule forme d'interaction de notre dispositif, étant donné sa nature distancielle.

Avant même la publication de ce document en 2018, les travaux au sujet de la perspective actionnelle, la méthodologie prônée par le CECRL depuis 2001 (voir **1.1**), s'étaient naturellement étendus aux environnements d'enseignement-apprentissage en ligne et à la réalisation de tâches (voir **1.1** et **1.2**) selon ces modalités distancielles (voir **1.4**), rendant le concept même de salle de classe en quelque sorte obsolète. Toutefois, ces recherches, puisqu'elles précédaient la publication du CECR/VC, ne prenaient pas explicitement en compte la compétence de médiation dans la mise en place de la perspective actionnelle en ligne. Au même titre, depuis sa publication le 2018, le CECR/VC a été directement adopté pour certaines méthodes de langue, par exemple les manuels de Français Langue Étrangère de la collection *l'Atelier* chez Didier⁶, mais il n'existe pas encore de travaux significatifs sur la prise en compte précise de ces descripteurs de la médiation du CECR/VC pour la conception d'activités et tâches dans un environnement en ligne.

Par le biais de notre étude, nous souhaitons combler cette absence dans la recherche et, d'une part, étudier l'applicabilité de la compétence de médiation pour la réalisation de tâches en langue étrangère dans un environnement en ligne, et d'autre part, observer s'il peut exister une relation directe entre le degré de prise en compte de la sphère informelle des étudiant·e·s et le degré de médiation ayant lieu au sein du cours. Nous mesurons ce degré de médiation par la quantité d'activités de médiation y ayant lieu, c'est-à-dire, la quantité de descripteurs de la médiation du CECR/VC pouvant être rendues pertinentes à la conception des tâches, puis, pouvant s'observer dans le cadre des productions et interactions ayant lieu au sein du cours.

En ce sens, nous avons tenté de créer une gradation de la prise en compte de la sphère informelle en différenciant légèrement les tâches conçues entre deux groupes différents, sur

⁵ <https://www.iso.org/fr/standard/39976.html>

⁶ <https://didierfle.com/categorie-produit/collections/l-atelier/>

deux espaces d'enseignement de la plateforme *Moodle*. En effet, au sein des activités de médiation du CECR/VC, nous avons noté une différence entre une médiation concernant surtout la transmission d'informations préexistantes, extérieures à l'apprenant·e, et une médiation plus personnelle, se rapportant à une transmission plus subjective, pouvant relever d'émotions, d'évènements, ou connaissances plus personnels à chaque étudiant·e. Nous avons ainsi souhaité reproduire cette distinction dans nos deux espaces de cours, en limitant notre définition de l'intégration de la sphère informelle à une immiscion de contenus et modalités d'interaction liés aux pratiques informelles des apprenant·e·s – c'est-à-dire, à la définition de la DIPIAL – dans l'un des deux espaces, et en élargissant cette définition dans le deuxième espace, pour y inclure les apports plus personnels pouvant être fournis par les étudiant·e·s. Ces apports sont considérés plus personnels dans le sens qu'ils peuvent se rapporter à des contenus directement liés aux pratiques informelles de chacun·e, mais aussi à leur vie personnelle, en dehors du cadre virtuel, et donc à diverses expériences vécues.

En effet, au sein des descripteurs de la médiation, et même de l'interaction en ligne, figurent des références aux savoirs préalables des apprenant·e·s, à des émotions déjà ressenties, à des évènements déjà vécus, et à des récits d'évènements ou expériences. Il nous a donc paru intéressant d'étudier l'applicabilité de la compétence de médiation et des activités y étant associées en tenant compte de cette dimension relative à l'expérience personnelle des étudiant·e·s, sans seulement tenir compte des contenus, savoirs, récits ou évènements pouvant être présentés par l'enseignant·e, et sans seulement considérer la sphère informelle comme étant liée à un contenu médiatique consulté. En considérant la définition même de l'apprentissage informel, celle-ci concerne bien les apprentissages ayant lieu lors d'activités de loisirs, en dehors d'un contexte formel (voir 2.2.1). Bien que les études sur l'apprentissage informel en ligne concernent, de fait, l'apprentissage par le biais de contenus médiatiques se trouvant sur Internet, le fait d'apprendre informellement, peut, plus traditionnellement, se faire par l'intermédiaire de conversations quotidiennes, d'anecdotes entendues ou d'évènements anodins vécus, que cela soit en ligne ou non. Il s'agit de cette dimension de l'informel, relative à l'expérience, sans nécessairement être liée à un contenu spécifique, que nous souhaitons considérer dans la conception des tâches pour ce deuxième groupe.

Dans les deux groupes de notre dispositif, les étudiant·e·s sont tout de même amené·e·s à médier selon un usage transactionnel et un usage interpersonnel et créatif de la langue (voir 3.3.5), c'est-à-dire qu'ils sont incité·e·s à médier des informations factuelles, contenues dans les extraits de FASP que nous avons instrumentalisés en tant que supports pédagogiques (voir 3.3.6), mais qu'ils sont aussi encouragé·e·s à réagir à ces fictions de manière personnelle. Dans le groupe pour lequel nous considérons la sphère informelle dans sa définition plus large, cette transmission d'informations et la réaction personnelle peut également concerner tout élément informel et personnel fourni directement par les étudiant·e·s. Ces éléments peuvent relever de contenus médiatiques liés à leurs pratiques informelles en dehors du cours, mais également des expériences de vie ou récits d'ordre anecdotiques, en lien avec les thématiques travaillées. En ce sens, nous étendons la notion de sphère informelle à la dimension expérientielle de la vie des apprenant·e·s.

À la suite de sa publication, Maurer et Puren (2019), Puren (2019), et Longuet et Springer (2021) ont publié des ouvrages au sujet du CECR/VC, traitant de ses descripteurs, leur formulation, dénomination, et catégorisation, afin de les questionner, voire de les remettre en cause. Par leurs questionnements, Longuet et Springer soulignent précisément la nécessité d'une meilleure prise en compte de l'expérientiel et du social dans la considération de la médiation en enseignement des langues, une posture nous ayant conforté dans notre choix de conception lors de notre expérimentation d'enseignement en 2020, ayant justement fait

apparaître cette dimension expérientielle dans l'un des deux espaces de cours seulement. De ce fait, en tirant des conclusions sur les effets d'une prise en compte plus ou moins importante de l'expérientiel, nous espérons que notre étude pourra répondre à l'appel des auteur·e·s. De plus, dans le même ouvrage, Longuet et Springer questionnent la pertinence des échelles de niveau du CECRL, en ce qui concerne la compétence de médiation, soutenant qu'il serait difficile de proposer une gradation pour une telle compétence, au même titre que les autres activités langagières du Cadre Européen. De même, il n'existe pas encore de travaux tenant compte de ces questionnements récents des formulations, catégorisations, et échelles de niveaux de la compétence de médiation pour la conception d'un cours et pour l'étude des réalisations y ayant lieu, et nous espérons que notre recherche pourra contribuer à ces questions.

Cette remise en cause des échelles de niveau se retrouve dans les travaux au sujet de l'enseignement des langues à des spécialistes d'autres disciplines, ou secteur LANSAD (voir 3.1), à des fins académiques ou professionnelles spécifiques, sujets pour lesquels les apprenant·e·s pourraient tout à fait posséder des connaissances très précises et spécialisées en termes de lexique ou de compréhension de documents spécifiques à leur milieu, sans pour autant être en mesure de dialoguer sur des sujets plus familiers. De même, dans certains contextes d'enseignement pour lesquels il est nécessaire de préparer des apprenant·e·s à un usage de la langue à des fins très spécifiques sur une courte durée, certaines compétences considérées comme avancées (prise de notes en conférence, rédaction d'article scientifique, etc.) pourraient parfaitement passer en priorité face à des interactions plus anodines telles qu'une réservation au restaurant ou un échange au sujet d'évènements quotidiens.

Il paraîtrait raisonnable de s'attendre à ce que, dans le cadre de notre dispositif, les apprenant·e·s en licence d'Économie et Gestion puissent être plus informé·e·s sur leur discipline que l'enseignant·e, une situation qui remet nécessairement en cause le rôle de ce·tte dernier·ère comme personne apportant le savoir, et confirme la pertinence de concevoir un cours qui encourage explicitement les apprenant·e·s à fournir leurs propres contenus et connaissances et à les transmettre. Il s'agit de ce qu'a souhaité montrer Chaplier (2011) en définissant la médiation maïeutique comme une forme de médiation selon laquelle les étudiant·e·s seraient amené·e·s à expliquer le contenu spécialisé à l'enseignant·e et à sa place. Dans son étude, cette médiation se fait précisément par le biais de fiction à substrat professionnel, bien que cela soit dans un contexte d'enseignement en présentiel. De manière générale, les travaux sur l'utilisation de la FASP pour l'enseignement de l'anglais à des non-spécialistes à l'université en France n'ont rien d'inédit, mais, à l'exception des travaux de Fierro (2022) en DIPIAL, ces recherches sont effectivement surtout menées dans un contexte d'enseignement en présentiel. Or, étant donné la perpétuelle évolution des nouvelles technologies et la normalisation croissante de l'enseignement en ligne, il semble tout à fait opportun de poursuivre les recherches sur la FASP en tant que support pédagogique en LANSAD au sein d'environnements d'enseignement-apprentissage en ligne.

Dans un même temps, puisque les étudiant·e·s de notre étude ne sont qu'en première année de licence, nous ne nous attendons pas à ce que leurs connaissances théoriques disciplinaires soient extrêmement avancées. Iels ne pourraient encore être considéré·e·s comme des expert·e·s de leur domaine, mais plutôt comme des expert·e·s en formation, ou expert·e·s en herbe (voir 3.3.8). En ce sens, nous tenons compte des travaux dans le champ de l'enseignement de l'anglais à des fins spécifiques et dans le secteur LANSAD appelant au choix de thématiques vastes et transversales, permettant le développement de compétences non seulement langagières et avons choisi de construire le scénario du cours autour de thématiques d'ordre éthique et moral, à partir des extraits de FASP que nous avons choisi

d'instrumentaliser (voir 3.2.3). En effet, il nous semble que ces questions puissent faire appel tant à des connaissances disciplinaires et objectives, qu'à des avis plus personnels et des contenus plus anodins. Ainsi, nous considérons que ces thématiques favoriseront les références aux contenus liés aux pratiques informelles des étudiant·e-s, à leurs connaissances préalables et à leurs expériences personnelles, sans que cela ne paraisse incongru. En effet, en limitant les thèmes du cours à des concepts théoriques économiques, par exemple, il nous semblerait bien plus difficile de valoriser la sphère informelle des apprenant·e-s et les connaissances, contenus et récits d'expériences s'y rapportant. En choisissant des thématiques et en concevant des tâches qui placent les connaissances personnelles des apprenant·e-s en leur centre, nous souhaitons compenser leur statut d'expert·e en herbe de leur domaine d'études, en leur permettant de se placer en tant que véritables expert·e-s de ces connaissances, pratiques et expériences personnelles qu'ils maîtrisent à titre individuel.

Par ailleurs, du fait de sa nature distancielle, notre dispositif présente l'avantage de pouvoir faciliter le développement d'autres compétences transversales, notamment numériques : le CECR/VC tient compte de l'interaction en ligne comme une activité langagière à part entière à maîtriser (voir 1.4.2.4), et la médiation de textes implique explicitement la collecte d'informations et arguments provenant de différentes sources (Conseil de l'Europe, 2018 : 114). Il nous semble donc que l'étude de l'applicabilité du Volume Complémentaire impliquerait naturellement de concevoir des tâches tenant compte de compétences numériques, ces dernières étant, dans un même temps, tout à fait pertinentes à développer pour des étudiant·e-s débutant leur parcours universitaire et se destinant à une entrée imminente dans le monde professionnel.

La problématique centrale de notre étude serait ainsi de comprendre comment profiter pleinement de l'expertise établie de notre public envers leurs pratiques en ligne et leur contact informel avec la langue anglaise, pour qu'elle puisse contribuer à leur expertise, certes en formation, mais vraisemblablement supérieure à celle de l'enseignant·e d'anglais, de leur domaine d'études. Il s'agirait de comprendre comment concilier ces deux dimensions afin de rendre ces deux formes d'expertise pertinentes à un même cours, et afin de trouver un équilibre entre le fait de fonder entièrement un dispositif d'enseignement sur ce qui est déjà connu de l'apprenant·e, et de faire en sorte que du contenu inédit leur soit présenté, afin qu'ils y reconnaissent une plus-value, tout en s'assurant que le contenu reste accessible, et ne paraisse pas trop spécialisé ou inabordable pour des étudiant·e-s en première année de licence. Enfin, il s'agirait de faire en sorte que les apprenant·e-s se sentent non seulement légitimes elleux-mêmes en tant qu'expert·e-s en herbe de leur domaine ou expert·e-s de leur sphère informelle, mais qu'ils acceptent également l'adoption de ce rôle par leurs pairs. De manière générale, il s'agirait de constater si cette conciliation et cet équilibre à trouver pourraient tenir compte des préconisations actuelles en didactique des langues.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, une première version du cours en ligne sur lequel se fonde notre étude a été élaborée dans le cadre de notre stage de fin de Master, entre janvier et avril 2018. Le dispositif a été revu en 2019 après la précision de nos questions de recherche (voir 5.1.3). L'expérimentation d'enseignement s'est tenue au deuxième semestre de première année de licence Économie et Gestion à l'Université Paris Cité, de janvier à avril 2020, auprès de la moitié de la promotion ayant auto-déclaré les niveaux de langue les plus élevés lors du premier semestre. Cette moitié a elle-même été divisée en quatre sous-groupes selon les niveaux moyens auto-déclarés (B1+, B2, B2-C1 et C1-C2). Les sous-groupes B1+ et B2-C1 ont suivi le cours dans l'espace *Moodle* limitant l'intégration de la sphère informelle à l'instrumentalisation des FASP, tandis que les sous-groupes B2 et C1-C2 ont été placés dans l'espace ayant pour intention de valoriser d'autres pratiques informelles,

connaissances préalables et expériences personnelles des étudiant·e·s. Le scénario pédagogique général était identique dans ces deux espaces, les modules hebdomadaires portaient les mêmes intitulés et les mêmes extraits de FASP étaient instrumentalisés, mais les tâches étaient différenciées en termes de consignes afin de tenir compte des variations recherchées en termes de valorisation de la sphère informelle (voir **Annexes 2**).

En termes d'hypothèses formulées avant cette expérimentation, nous supposons que le fait d'intégrer les pratiques étant personnelles aux apprenant·e·s jouerait un rôle positif sur leur manière de percevoir l'accessibilité au contenu du cours. Nous supputons également que, du fait de leur familiarité vis-à-vis, non seulement des pratiques informelles intégrées par le biais des ressources choisies par l'enseignant·e-concepteur·rice, mais également des pratiques et contenus qu'ils fournissent et qui deviennent utiles à la réalisation des tâches, les apprenant·e·s se sentiraient plus en confiance, puisqu'ils reconnaîtront des pratiques qu'ils ont déjà réalisées par le passé dans le cadre de leurs loisirs et auxquelles ils n'auraient pas associé de difficultés ou d'expériences d'apprentissage négatives. Nous présupposons toutefois, qu'afin de valoriser la sphère informelle, les tâches conçues devraient avoir du sens pour les apprenant·e·s et ainsi proposer des scénarios plus vraisemblables et proches des besoins actuels ou futurs des étudiant·e·s, et donc plus proches de la vie réelle. Un autre présupposé est que la conception de tâches plus proches de ces besoins demanderait naturellement la mise en œuvre de plus de compétences numériques, comme cela serait le cas dans la vie réelle des apprenant·e·s pour la suite de leurs études ou leur avenir professionnel.

Par ailleurs, nous présumons que le choix de thématiques transversales d'ordre éthique et moral, étudiées à travers le prisme des fictions à substrat professionnel et de la manière dont ces thèmes y sont traités, signifierait que la FASP serait un objet de médiation entre le domaine représenté et les questions comportementales y étant rattachées d'une part, et l'univers actuel des étudiant·e·s de l'autre. De surcroît, nous émettions l'hypothèse que ce choix de thématiques représenterait justement cette plus-value précédemment évoquée, puisqu'il amènerait les étudiant·e·s à réfléchir aux évènements et comportements propres à un milieu professionnel et à la culture d'entreprise, chose qu'ils n'auraient pas nécessairement eu à faire auparavant, mais leur permettrait tout de même de créer des liens avec des évènements qu'ils auraient déjà vécus, des anecdotes qu'ils auraient déjà entendues, ou des émotions qu'ils auraient déjà ressenties, ce qui contribuerait à rendre le domaine représenté plus abordable. Dans l'ensemble, nous supposons que, du fait de cette aisance et cette familiarité ressenties, cette valorisation de la sphère informelle, couplée à une réflexion encouragée sur un milieu professionnel relatif à leurs études permettrait aux étudiant·e·s de concilier leur expertise de leur sphère informelle et leur expertise florissante de leur domaine d'études, pour donner lieu à un statut intermédiaire que nous appelons celui d'apprenant·e-expert·e (voir 3.3.8). Ainsi, par le biais de tâches faisant appel à des activités de médiation entre les étudiant·e·s, ayant pour intermédiaire la FASP ou leurs connaissances personnelles et expérientielles, les apprenant·e·s parviendraient à se considérer apprenant·e-s-expert·e-s, en capacité d'apprendre à leurs pairs, mais aussi d'apprendre de leur part, du fait du contenu inédit pouvant être apporté dans le cadre des tâches.

Enfin, dans le cadre de notre lecture du CECR/VC et de notre conception du cours, nous émettions l'hypothèse que la distinction entre la transmission d'information objectives et extérieures à l'apprenant·e et la médiation se rapportant davantage à l'expérience, au personnel et au subjectif, ne seraient pas aussi aisés à différencier en termes de réalisations concrètes qu'elles ne le paraissent dans le Volume Complémentaire. Nous supputons que cette distinction serait d'autant plus difficile à créer, lorsque la réaction personnelle à un contenu, ou l'avis personnel des étudiant·e·s au sujet d'informations factuelles seraient en

jeu. En ce même sens, nous supposons que les activités de médiation et d'interaction en ligne ajoutées au CECR/VC se trouveraient nécessairement liées dans le contexte d'un cours en ligne, du fait de la place accordée au recueil d'informations issues de différentes sources, à la transmission d'informations, et au traitement préalable de celles-ci, et nous supposons que la réalisation d'activités et tâches prenant en compte ces descripteurs pourrait engendrer un développement de compétences transversales, notamment numériques et de recherches d'informations en ligne.

Nos objectifs, par le biais de cette étude, sont, premièrement, d'observer les possibilités de prise en compte de la médiation dans la conception de tâches dans un environnement en ligne, et de constater si la prise en compte de ces différents descripteurs donne effectivement lieu à la mise en œuvre des activités de médiation décrites dans le CECR/VC, par les apprenant·e·s. Nous souhaitons également connaître les effets d'une valorisation plus ou moins importante de la sphère informelle des étudiant·e·s sur leur sentiment d'aisance et familiarité vis-à-vis du cours, et conséquemment, sur leur perception de leur capacité à réaliser les tâches demandées. Dans un même temps, il s'agit de noter si cette prise en compte de l'informel donne lieu à des apprentissages et à un développement de compétences jugées pertinentes par les apprenant·e·s, qu'elles soient langagières, propres à leur discipline, ou même transversales. Enfin, l'étude a pour objectif de noter si les étudiant·e·s reconnaissent que ces apprentissages ont pu se faire par le biais de leurs pairs et du contenu et des éléments inédits qu'ils fournissent, du fait de cette valorisation de la sphère informelle, rendue pleinement pertinente à la réalisation des tâches. En ce même sens, nous souhaitons observer si les étudiant·e·s, du fait des activités de médiation réalisées, parviennent à se considérer détenteur·rice·s et médiateur·rice·s de savoirs, au même titre que leurs pairs, et donc à se reconnaître apprenant·e·s-expert·e·s, au sens d'expert·e·s de leur sphère informelle et expert·e·s en herbe de leur discipline.

Ainsi, il apparaît que les représentations étudiantes auront le plus grand rôle à jouer dans cette étude, et donc que les données d'ordre déclaratif auront la place centrale. Il s'agit de la réception de l'intégration de l'informel, et de la perception des étudiant·e·s d'eux-mêmes en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s qui nous intéressent principalement. Toutefois, il nous a semblé nécessaire de confronter les déclarations étudiantes à ce sujet avec leurs réalisations tangibles sur la plateforme *Moodle*. En ce sens, ces données plus objectives, provenant des productions et interactions des étudiant·e·s sur les forums de discussion, ont pour fonction d'étayer nos données déclaratives.

Les représentations des étudiant·e·s ont été recueillies par le biais de deux questionnaires et d'entretiens semi-directifs. Les réponses à ces questionnaires représentent notre unique source de données quantitatives, analysées de manière descriptive et en termes de significativité statistique. Elles ont été recueillies par le biais d'un questionnaire identique pour les deux groupes, rempli par les étudiant·e·s en début de semestre, et d'un second, avec quelques légères différenciations entre les deux espaces, rempli en fin de semestre. En fin de questionnaire, les étudiant·e·s avaient l'option de laisser leurs coordonnées afin d'être interrogé·e·s lors d'entretiens semi-directifs. Des entretiens ont été conduits entre mi-avril et début mai 2020 auprès de 17 étudiant·e·s, et les transcriptions de ces entretiens ont été analysées en termes de contenu. Enfin, les productions et autres messages publiés par ces 17 étudiants sur les forums de discussion *Moodle* ont représenté la deuxième source de données qualitative, plus tangible, venue étayer les propos déclarés lors des entretiens.

L'analyse de ces trois sources de données recueillies lors de notre expérimentation d'enseignement viendra vérifier ou infirmer les diverses hypothèses que nous avons formulées. À partir de ces hypothèses, des objectifs de l'étude cités ci-avant, et de ces trois sources de données, nous tenterons de répondre aux questions de recherches suivantes :

- ◆ QR1 : Dans quelle mesure la place laissée à la sphère informelle de l'apprenant·e dans la conception d'un cours peut-elle servir de levier à la compétence de médiation ? Cette compétence s'applique-t-elle telle qu'elle est décrite dans le CECR/VC ?
- ◆ QR2 : Dans quelle mesure la valorisation plus ou moins importante de l'expérience personnelle en particulier peut-elle conduire les étudiant·e·s à revêtir une identité d'apprenant·e·s-expert·e·s ?
- ◆ QR3 : Dans quelle mesure la FASP peut-elle avoir une fonction de médiation entre des étudiant·e·s d'un public LANSAD et le monde professionnel ?
- ◆ QR4 : Quels sont les effets de la modalité en ligne et asynchrone de ce dispositif et de ses modalités d'interaction sur la compétence de médiation ?

Nos trois premiers chapitres mettront en lumière les courants théoriques « *qui s'opérationnalise[nt] par le biais du dispositif* » (Rivens Mompean, 2013 : 159) que nous avons conçu. Notre premier chapitre définira et caractérisera le CECRL, la perspective actionnelle dans sa définition traditionnelle, et le concept de tâche tel qu'il apparaît dans la recherche sur l'actionnel et la recherche anglo-saxonne sur la notion. Il traitera également des réadaptations de la caractérisation de la tâche et de la perspective actionnelle dans le cas d'un enseignement dans des environnements en ligne. Il précisera de quels apports de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies, ou ALMT, nous tenons compte dans la conception de notre dispositif et définira les termes clés de littératie numérique et informationnelle.

Dans notre deuxième chapitre, nous caractériserons l'apprentissage informel de l'anglais en ligne, ou AIAL, en passant par la présentation de manières d'apprendre s'opposant et se complétant dans le domaine de l'acquisition d'une langue. Cette caractérisation sera principalement dans le but d'élucider les points communs de l'apprentissage informel avec la perspective actionnelle et la notion de tâche en langue étrangère, et de justifier les choix réalisés dans notre intégration de la sphère informelle à notre cours, compte tenu des travaux antérieurs dans le domaine.

Dans notre troisième chapitre et dernier chapitre de notre cadre théorique, nous nous focaliserons sur notre public LANSAD, ses caractéristiques et les nombreux travaux préexistants, attestant de la pertinence du recours à la FASP comme support pédagogique avec ce public. Nous mettrons précisément en lumière le bien-fondé de notre choix de thématiques éthique et morale et la manière dont elles peuvent directement favoriser la médiation. Enfin, nous présenterons les différents travaux autour de la médiation en didactique des langues et les définitions que nous y attribuons, avant de mettre en avant les descripteurs du CECR/VC et la catégorisation des activités de médiation que nous retenons pour notre étude.

Notre quatrième chapitre et premier chapitre de méthodologie propose d'autres précisions sur les caractéristiques de notre public, et notamment sa prétendue nativité numérique. Il élucide aussi les apports spécifiques de la plateforme *Moodle* pour notre dispositif, notre choix de FASP et de leurs extraits, et la manière dont ces extraits ont été exploités pour les activités et tâches de notre dispositif. Ces activités et tâches y seront présentées en détail afin de mettre en lumière notre prise en compte des descripteurs de la médiation et de l'interaction en ligne du CECR/VC. Enfin, nous y présenterons les formes que prennent l'évaluation dans le dispositif.

Notre cinquième chapitre expose notre choix d'outils de recherche pour recueillir nos trois sources de données, et présente la conception de ces outils. Nous y justifierons également notre choix d'une méthode d'analyse mixte, mêlant analyse quantitative et qualitative, sous

forme d'une analyse de contenu. Nous y détaillerons les étapes de notre recueil de données et apporterons quelques détails sur les différentes phases ayant précédé l'expérimentation.

Nos résultats se divisent en cinq chapitres. Dans le chapitre 6, les données déclaratives provenant de nos questionnaires et entretiens apporteront des informations contextuelles sur les pratiques informelles des étudiant·e·s, permettant d'illustrer leur adéquation avec celles rendues pertinentes à notre cours (QR1), afin que des informations sur la perception des étudiant·e·s d'eux-mêmes et de leur pairs en tant que potentiel·le·s expert·e·s (QR2) et natif·ve·s numériques (QR4).

Dans notre septième chapitre, nous tenterons de démontrer le rôle que la FASP a pu jouer en tant qu'instrument de médiation entre les étudiant·e·s et le domaine professionnel qu'elles dépeignaient, lui-même lié aux études des apprenant·e·s. Ce chapitre mettra également en lumière les effets directs de la plus grande valorisation de l'expérience personnelle (QR2) des étudiant·e·s sur leur capacité à se projeter dans le milieu socio-professionnel représenté et dans le monde du travail plus généralement (QR3).

Notre chapitre 8 illustrera les effets de la différenciation faite dans la valorisation de la sphère informelle et de l'expérientiel entre nos deux espaces de cours. Ces effets concerneront ici les activités de médiation entre étudiant·e·s, lors desquelles iels ont pu se placer en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s (QR1 et QR2), et les résultats présentés montreront les différences que nous avons notées en termes de mise en œuvre d'activités de médiation du CECR/VC (QR1)

Notre neuvième chapitre élucidera les effets des modalités en ligne et asynchrone de notre dispositif sur cette médiation entre étudiant·e·s, et sur leur capacité à se considérer apprenant·e·s-expert·e·s du contenu à médier à leurs pairs (QR2). Nous présenterons notamment la perception des étudiant·e·s de la distance et de l'absence de face-à-face comme un levier dans cette médiation, mais également une entrave, parfois pour les mêmes raisons (QR4).

Enfin, notre dixième et dernier chapitre se focalisera sur les données provenant des questionnaires de début et fin de semestre, étayées par des extraits des entretiens semi-directifs, afin de souligner, d'une part, les évolutions ayant eu lieu entre le début et la fin de l'expérimentation, et d'autre part, les différences s'étant créées entre les deux groupes du cours, afin de tirer des conclusions en termes des implications didactiques de cette valorisation de la sphère informelle de manière générale (QR1, QR2, QR3, et QR4).

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1 : Un dispositif actionnel médiatisé par les technologies

Ce premier chapitre de notre cadre théorique présentera les deux champs de recherche principaux sur lesquels notre recherche est fondée : la perspective actionnelle et l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies. En effet, notre dispositif d'anglais LANSAD en ligne en première année de licence d'économie et gestion se fonde sur la réalisation de plusieurs tâches, dont l'accomplissement dépend de la compréhension et l'assimilation de divers concepts présentés par le biais de fictions à substrat professionnel, et le dispositif a lieu entièrement en ligne.

Afin d'éclaircir la logique suivie lors de la conception de ce cours, nous présenterons ici les définitions et caractéristiques générales de la perspective actionnelle, ainsi que de l'approche par tâches, selon sa définition dans la recherche anglo-saxonne. Nous mettrons ainsi en lumière les éléments de ces deux sous-champs de la didactique des langues, ainsi que leurs caractéristiques lorsqu'il est question d'enseignement en ligne. En ce sens, nous définirons aussi plusieurs notions centrales à cette modalité d'enseignement et à notre dispositif.

1.1 La perspective actionnelle dans le Cadre Européen de Référence pour les Langues

Le Volume Complémentaire du Cadre Européen de Référence pour les Langues ou CECR/VC (ibid.) fut un document clé pour la conception du cours en ligne ayant servi pour cette expérimentation d'enseignement. Pour en comprendre les spécificités et saisir la pertinence de ses ajouts depuis le *Cadre* de 2001, il est nécessaire d'éclaircir les caractéristiques de ce dernier.

Le *Cadre Européen* est un document de description, d'énumération et de définition qui permet l'élaboration de programmes en langues étrangères en Europe. Il est le fruit d'un travail du Conseil de l'Europe et son but premier est d'assurer une certaine cohérence concernant l'enseignement des langues étrangères, en proposant une base commune d'objectifs pour l'élaboration de programmes, ainsi qu'une description détaillée, selon une échelle de niveaux, des connaissances et habiletés que les apprenant·e·s doivent acquérir « *afin d'avoir un comportement langagier efficace* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Millot (2017 : §3) le définit comme un « *point de repère* » qui permet d'organiser l'élaboration de programmes d'apprentissage, la conception d'échelles d'évaluation pour des manuels et certifications, ainsi que « *la communication entre enseignants de langues* ». Par conséquent, ce *Cadre* permettrait de faciliter « *la communication et les échanges entre Européens* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10) mais également entre enseignant·e·s de langues.

En termes de méthodologie de l'enseignement des langues, la publication de ce document marque également le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, de l'apprentissage d'actes de parole à un apprentissage en situation, ainsi que le passage du rôle d'apprenant·e au rôle d'utilisateur·ère de la langue, tout en tenant compte des aspects culturels, qui deviennent indissociables de la langue. En effet, le *Cadre* représente une base de conception ayant contribué à une redéfinition du rôle de l'apprenant·e : la notion de centration sur l'apprenant·e y devient notamment essentielle.

Un autre terme clé dans le domaine de la didactique des langues, introduit dans le *Cadre*, est celui de la « *perspective actionnelle* » qui tient son nom du fait que les apprenant·e·s de la

langue étrangère sont considéré·e·s comme des acteur·rice·s sociaux·ales, qui agissent et accomplissent des tâches. Ces dernières ont du sens pour l'apprenant·e, puisqu'elles sont situées dans un contexte social (ibid.). Les termes d' « agir » et d' « acteur » (Puren, 2009 : 3) sont alors centraux pour cette perspective, puisque l'apprenant·e, en tant qu'usager·ère de la langue, doit accomplir ces tâches et utiliser la langue dans un contexte social précis.

L'emploi du mot « perspective » pour définir cette méthodologie fait référence à « une vision au loin, vision plus ou moins claire » ou à un « angle d'approche » (Springer, 2010 : 515) et suppose également que les enseignant·e·s doivent diversifier leur vision et leurs perspectives (Puren, 2009 : 25). Le terme serait ainsi à privilégier à celui d' « approche », puisqu'il implique l'existence de « perspectives plurielles » et non d'une « approche unique » (Maurer et Puren, 2019 : 173). Le terme traduit par ailleurs un changement de perspective par rapport à l'approche communicative, qui fait entrer la société en classe, tandis que la perspective actionnelle « ouvre la salle de classe à la société » (Bourguignon, 2006 : 62). Bien que le terme d' « approche actionnelle » demeure courant dans la recherche, nous nous limiterons à celui de « perspective » pour des raisons de cohérence.

1.1.1 Caractéristiques d'une tâche dans la recherche sur la perspective actionnelle

La notion de tâche constitue la base de l'enseignement au sein de notre dispositif en ligne. Nous définirons et caractériserons à présent ce terme, selon ses critères dans la perspective actionnelle, puis dans la recherche anglo-saxonne en didactique des langues, avant de souligner les caractéristiques de ces deux courants dont nous avons tenu compte dans notre conception.

1.1.1.1 Passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle

Comme nous l'avons évoqué ci-haut, la publication du CECRL marque un passage de l'approche dite « communicative » à cette perspective actionnelle, qui représenterait le « détachement que la didactique des langues étrangères a aujourd'hui avec la linguistique » (Bento, 2013 : 96).

Dans l'approche communicative, la méthodologie privilégiée dans les années 80 et 90, bien que la communication soit contextualisée, elle est ponctuelle et fait « rarement allusion à des échanges antérieurs » (Puren, 2006 : 40) : l'information utilisée n'est pas réinvestie par la suite. L'une des évolutions principales concerne l'interlocuteur visé. L'approche communicative prépare les apprenant·e·s à parler à d'autres étrangers dans le pays de la langue cible, le travail sur la langue fonctionnant donc selon une simulation, puisque les apprenant·e·s font comme s'ils n'étaient pas entre eux, mais avec des locuteur·rice·s natif·ve·s de la langue étrangère. Dans la perspective actionnelle, il ne s'agit plus de « faire comme si », mais de « faire comme ça se fait déjà ailleurs et comme chacun (...) pourra être amené à faire à l'avenir » (ibid. : 27).

Il y a donc une réelle volonté de reproduire les situations dans lesquelles les apprenant·e·s se trouvent ou pourraient se trouver à l'avenir, en tant qu'usager·ères de la langue. La recherche évoque un passage de l'enseignement à l'apprentissage, de la salle de classe à la société, d'un enseignement-apprentissage « scolaire » à une acquisition « naturelle », de documents fabriqués à des documents authentiques, de la dimension collective à la dimension individuelle (Puren, 2014). Notre conception a pour intention de tenir compte de ces éléments, en instrumentalisant des documents authentiques, et en proposant des situations de communication pertinentes pour l'avenir professionnel dans le cadre de tâches incitant à

la co-construction de sens et à l'échange entre étudiant·e·s. Ces différents aspects seront détaillés à présent.

1.1.1.2 Importance du processus et/ou du résultat

L'action d'une tâche doit être motivée par un objectif ou un besoin. Celui-ci doit être clair et le résultat de la tâche identifiable (Goullier, 2006 : 21). Ainsi, toutes les actions demandées aux apprenant·e·s doivent servir d'une manière ou d'une autre à l'accomplissement et doivent être orientées vers la tâche, sinon, elles n'ont pas lieu d'être. Le CECRL met justement l'accent sur ce « *résultat identifiable* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 121), et Nissen (2003 : 33) confirme que la tâche est bien la mise en œuvre de compétences afin de « *mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* ».

La tâche peut être orientée « *communication* » ou « *résultat* » (Puren, 2006 : 80), mais il s'agirait du fait d'aller au bout du processus qui montrerait une réalisation concrète (Saydi, 2015 : 21) et la réalisation de la tâche. Les actes de paroles sont seulement le moyen de « *faire* » (Puren, 2006 : 37) et ne sont plus placés au centre : la communication ne suffit pas pour l'action et peut même la gêner (ibid. : 38).

En termes d'organisation de ce processus vers la réalisation d'un produit, les tâches sont catégorisées dans la recherche selon leur structure. Nous pouvons distinguer les mono-tâches (Nissen, 2011 : 4), la suite de tâches scénarisées, au sein de laquelle il n'a pas de tâche finale mais des sous-tâches faisant partie intégrante de la tâche (ibid. : 14), et les tâches complexes (Bertocchini et Contanzo, 2010 : 27) qui se composent de « *plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe* » (Puren, 2008 : 56⁷, cité dans Médioni, 2009a : 7). Dans notre dispositif, une tâche dite « *finale* » ou récapitulative est proposée dans le module de la semaine 8, en fin de semestre, et celle-ci nécessite une reprise de tous les éléments abordés lors du cours. Cependant, bien que les tâches de production proposées lors des semaines précédentes soient nécessaires à la réalisation de cette dernière tâche, elles ne représentent pas pour autant des étapes vers la tâche finale, mais bien des mono-tâches, donnant lieu à d'autres productions à part entière en cours de semestre. Par ailleurs, ces différentes mono-tâches sont conçues de manière à devoir être réalisées en ordre chronologique, afin que les apprenant·e·s soient progressivement en possession de tous les éléments nécessaires pour les accomplir. La structure de nos tâches se situerait ainsi au croisement entre le principe de mono-tâches, celui d'une suite de tâches scénarisées, mais aussi celui de tâches complexes. Notre organisation ne correspond toutefois pas à l'idée de projet, qui intègre plusieurs tâches et qui passe par toutes les étapes, de la planification à la réalisation (Nissen, 2011 : 5).

1.1.2 Dimension sociale de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle, telle qu'elle est décrite dans le CECRL, stipule que l'apprenant·e est considéré·e comme un·e utilisateur·rice de la langue, dans un contexte social précis. Cette « *visée* » sociale se justifie par le fait que « *l'objectif d'apprentissage est de vivre et de travailler avec des étrangers* » (Nissen, 2004 : 2). Ce critère est pertinent à la conception de notre cours, puisque nos tâches se situent dans le contexte professionnel précis correspondant au domaine étudié par les apprenant·e·s, pouvant éventuellement les préparer à ces mêmes

⁷ Puren, C. (2008). « *Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ?* » APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars 2006

interactions dans un contexte étranger, ou avec des locuteur·rice·s d'autres langues qu'eux, à l'avenir. Nous aborderons d'ailleurs cette idée d' « *entraînement* » en 1.2.4.1.

Pour comprendre l'aspect social attribué aux tâches de notre cours en ligne, il s'agira de préciser les distinctions dans la recherche entre différents termes liés à la réalisation d'une tâche de manière non individuelle. Bien qu'il n'y ait pas de tâche de groupe en soi proposée dans notre dispositif (voir Chapitre 4 pour la conception même du dispositif, et 4.3 pour la conception des tâches), ces notions nous intéressent, puisque la plateforme *Moodle*, sur laquelle cette expérimentation d'enseignement a lieu, encourage tout de même l'interaction entre individu·e·s. La recherche classe cette interaction sous différentes formes : la mutualisation, « *où chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs* », la discussion ou conversation, « *en grands groupes ou en groupes restreints* », pour laquelle « *les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production* », et la coopération et la collaboration « *qui se déroulent obligatoirement en groupe restreint* » (Mangenot, 2017 : 70).

Selon ces premières définitions, les interactions prévues dans notre cours correspondraient plutôt à la discussion ou conversation, nos sous-groupes ayant des effectifs de taille-classe, soit une trentaine d'étudiant·e·s, correspondant davantage à un grand groupe qu'un groupe restreint. Par ailleurs, les apprenant·e·s sont effectivement incité·e·s à se référer aux arguments des autres dans leurs productions, une activité correspondant à la compétence d'interaction en ligne du Volume Complémentaire, qui sera réabordée en 1.4.2.4. Nous tenons également compte du terme de mutualisation, en ce qui concerne la mise en commun de sources extérieures au sein de la plateforme, lorsque la réaction des pairs est facultative. Ce terme représente aussi une définition adéquate des productions mêmes des étudiant·e·s, avant que leurs pairs n'aient publié de commentaire co-évaluatif à leur sujet, lorsque Mangenot (2013 : 14), la définit comme un ensemble de « *réalisations individuelles juxtaposées* ».

Tandis que les concepts de coopération et collaboration sont considérés au même titre dans cette première définition de Mangenot (ibid.), d'autres travaux les distinguent pour faire référence au travail de plusieurs apprenant·e·s sur une même tâche. En reprenant la distinction entre « *produit* » et « *processus* » évoquée en 1.1.1.2, la coopération serait définie comme une « *interaction entre des personnes travaillant en groupe qui facilite la réalisation d'un projet ou d'un but* » (Nissen, 2003 : 74) où l'accent est sur le produit final. Elle implique une répartition ou un partage des tâches selon une distribution des rôles, et un assemblage final donnant lieu au résultat. Lors d'une collaboration, chaque tâche est plutôt réalisée en commun (Soubrié, 2009) et l'accent est mis sur le processus et l'autonomie du groupe (Perrichon, 2009 : 105). En effet, pour Médioni (2009a), l'idée de l'actionnel n'est pas d'acquérir des compétences pour pouvoir faire la tâche, mais bien de les acquérir en faisant la tâche. Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010 : 24) vont dans ce même sens et distinguent le travail coopératif, fondé sur l'interaction de plusieurs acteurs autour d'une tâche commune et la division du travail de manière individuelle, du travail collaboratif, n'impliquant pas de division de la tâche, et pouvant être réalisé entièrement à distance sur des « *plateformes collaboratives* ».

Les définitions de ces deux concepts permettent ainsi de clarifier ce que les tâches de notre cours sont et ne sont pas : elles impliquent une interaction entre apprenant·e·s sous forme de discussion : il n'y a pas de production commune, mais bien des productions individuelles que les autres apprenant·e·s doivent cependant prendre en compte, ce que Nissen (2006) appelle une « *communication entre apprenants sans réalisation commune* ». Cet accomplissement avec les autres, aussi dénommé « *co-action sociale* », à savoir une « *action finalisée et conjointe dans un cadre social donné* » (Nissen, 2003 : 1) transforme l'espace d'apprentissage

en « *société-classe* ». Ainsi, un terme allant dans ce sens et nous paraissant plus adapté au cadre de notre dispositif et à l'organisation de ses tâches est celui « *d'apprentissage collectif* », défini par Mangenot (2002) comme « *la conjonction d'un système rendant publiques toutes les contributions, d'une pédagogie fondée sur des tâches pertinentes et d'étudiants acceptant de jouer le jeu de la mutualisation* », une situation correspondant tout à fait au fonctionnement et à la dimension sociale de nos tâches individuelles, au sein desquelles les ressources et informations utiles sont mises en commun.

Par ailleurs, à sa définition initiale d'une tâche, le Conseil de l'Europe (2001 : 15) ajoute qu'« *il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* », une précision mettant en avant la possibilité pour une tâche d'être réalisée seul·e ou non, un constat confirmé par Bento (2013 : 90), qui précise que « *la tâche dans une perspective actionnelle est vue comme une action à la fois individuelle et collective* ».

Cette idée est particulièrement pertinente pour notre dispositif, puisque nous avons cherché à y créer un équilibre entre des tâches purement individuelles et une certaine dimension collective (voir Chapitre 4), étant donné la difficulté à concilier le caractère asynchrone du dispositif et le travail de groupe. Les dires de Mangenot (2017 : 78), selon qui

« il semblerait au final qu'un modèle de type non collaboratif soit plus réaliste quand il s'agit de mettre à distance un enseignement universitaire, à la fois en termes de temps et d'énergie consacrés par les étudiants et en termes de coût de l'accompagnement tutorial »

nous conforte dans nos choix. Il défend effectivement qu'il ne faudrait pas penser qu'il est nécessaire de faire collaborer les participant·e·s, dans le cadre d'une formation en ligne, pour la simple raison que « *les machines rendent maintenant cela plus facile* », et qu'il s'agirait de « *la forme d'apprentissage la plus chronophage et exigeante* » (ibid. : 208). Dans ce même travail, Mangenot amène à la réflexion sur une manière de s'assurer que les apprenant·e·s se lisent bien les uns les autres, et conseille d'encourager la publication de commentaires sur les productions des pairs, ce que nous avons effectivement instauré. L'importance de la notion de socioconstructivisme dans le cadre d'une approche par tâches sur une plateforme en ligne sera revisitée en 1.4.3.3.

1.2 Points communs et différences avec le Task-Based Language Teaching et la définition anglo-saxonne de la tâche

La conception de notre dispositif est entièrement fondée sur la notion de tâche, définie de manière précise dans la recherche au sujet de la perspective actionnelle. Toutefois, la recherche anglo-saxonne sur la tâche en langue étrangère présente autant de points communs que de différences dans sa définition de cette même notion. Ces divergences et ressemblances seront mises en lumière ici, afin que nous nous focalisions sur les caractéristiques de chaque sous-champ dont nous avons tenu compte pour notre conception, notamment l'authenticité de la tâche, les opportunités d'utilisation vraisemblable, plausible, ou réaliste de la langue que cela permet, et la centration sur l'apprenant·e, qui est caractéristique de la perspective actionnelle, mais également pertinente pour la prise en compte des pratiques informelles des apprenant·e·s. Nous illustrerons ainsi que nous ne nous situons ni purement dans l'approche actionnelle, ni seulement dans la vision anglo-saxonne de la tâche.

1.2.1 Définition anglo-saxonne de la tâche et différences avec la tâche actionnelle

Puren (2013) met justement en lumière le problème de distinction entre l'actionnel et l'approche par tâches anglo-saxonne, qu'il ne faudrait pas considérer comme étant la même approche, et dont il faudrait comprendre les différences en termes de mise en œuvre. Il s'agit de ce que nous souhaitons faire ici. Dans la recherche anglo-saxonne sur le *Task-Based Language Teaching*, soit l'enseignement des langues fondé sur les tâches ou *TBLT* (Long, 1985 ; Willis, 1996 ; Ellis, 2003 ; Nunan, 2004), la tâche est définie comme « *une unité de travail impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et l'interaction dans la langue cible, principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme* » (Médioni, 2009a : 7 traduisant Nunan, 1989 : 19⁸). Bien que la focalisation soit sur le sens (Ellis, 2003 : 3), la tâche, dans sa définition anglo-saxonne, peut, à la différence de la tâche actionnelle, être spécifiquement tournée vers un point linguistique, et ainsi, ne pas nécessairement avoir une sortie « *non linguistique*⁹ ».

Le but n'est toutefois pas d'enseigner des blocs¹⁰ de langue, mais de partir de ce que connaissent les apprenant·e·s, et ces blocs seront remarqués du fait de leur régularité dans l'*input*. Ellis soutient que l'apprentissage langagier a lieu lorsque la tâche se situe dans des contextes dans lesquels la capacité naturelle de l'apprenant·e peut se développer. Il doit utiliser ses propres ressources linguistiques (Ellis, 2009 : 223) pour l'accomplir, et il serait donc inutile de fournir un effort systématique pour enseigner la langue par blocs, avant que la tâche n'ait lieu. Le fait de ne pas maîtriser tous les éléments linguistiques nécessaires n'empêchera pas de réaliser la tâche, puisque, de même qu'en langue première (L1), les blocs de langue employés ne sont pas toujours prévisibles, ni toujours les mêmes, et Ellis soutient ainsi qu'il n'y aurait aucune raison de faire autrement en enseignement d'une langue étrangère (ibid. : 222).

De surcroît, dans la littérature anglo-saxonne, une tâche « *définit clairement un résultat communicatif identifiable* » (Springer, 2010 : 517, résumant Ellis, 2003¹¹) en ce sens qu'elle peut être considérée comme une activité fermée au résultat prévisible (Nissen, 2011 : §30) et ses réponses seraient « *connues de l'enseignant* » (Chaplier, 2011 : 67). Il semblerait donc y avoir davantage d'insistance sur l'idée d'une unité, d'un travail au début et à la fin bien définis, élément qui se retrouve moins explicitement dans la tâche du Cadre Européen. Il s'agirait précisément du fait d'arriver à ce résultat qui détermine si la tâche est accomplie ou non (Nunan, 2004 : 3).

Par ailleurs, en termes de structure et d'enchaînement, la tâche au sens anglo-saxon peut davantage être perçue comme un élément isolable, au sens de la mono-tâche actionnelle, tandis que la perspective actionnelle s'apparenterait davantage à ce qu'Ellis (2003) définit comme un projet, à savoir, une séquence de plusieurs tâches et des étapes planifiées. En ce qui concerne son mode de réalisation, individuel ou collectif, la tâche dans sa définition anglo-saxonne peut être interactive, mais ne l'est pas nécessairement (Lee, 2000).

1.2.2 Distinction entre tâche et exercice

Afin de préciser la définition de la tâche dans notre étude, il convient de la confronter à celle de l'exercice, une partie intégrante de l'approche communicative. L'exercice en langues

⁸ Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

⁹ "non-linguistic outcome"

¹⁰ "chunks"

¹¹ Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

étrangères « renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, ciblé vers un objectif spécifique » (Cuq, 2003 : 94), focalisé, donc, sur la forme de la langue. Il a une sortie linguistique, alors que la tâche a le plus souvent une sortie « non linguistique » (Bertocchini et Contanzo, 2010 : 26). Il est considéré terminé si les formes grammaticales sont correctes, ou si le lexique attendu a été employé, puisqu'il n'a pas d'autre but ni issue visible, tandis que l'issue de la tâche peut être plus large ou complexe. L'acte de parole est central à l'exercice, mais subordonné à la tâche (ibid. : 26), la communication est la visée même de l'accomplissement d'un exercice, mais seulement un intermédiaire à l'accomplissement de la tâche (Saydi, 2015 : 17). L'évolution de l'exercice à la tâche accompagne le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, déjà évoqué dans ce chapitre, et marque un passage du répétitif au duratif (Puren, 2014 : 7).

Les actions d'un exercice sont donc, par définition, moins variées que celles d'une tâche (Coste, 2010 : 502). Rappelons toutefois que selon sa définition anglo-saxonne, la tâche peut être focalisée sur un point linguistique. Il s'agirait plutôt de la variété des issues possibles qui différencierait les deux notions.

Comme nous l'aborderons dans notre quatrième chapitre au sujet de la conception du dispositif, notre cours en ligne tient pleinement compte de cette distinction, en combinant des activités fermées (voir 4.4.2), focalisées sur la compréhension, et des tâches (voir 4.3) orientées vers la production, l'interaction et la médiation.

1.2.3 Importance de la communication et des déficits à combler

Pour autant, même dans les travaux anglo-saxons sur la tâche, l'apprenant-e est plus dans une mobilisation de connaissances pour faire passer un sens, que dans une manipulation de la forme (Nunan, 2004 : 4), afin d'atteindre un objectif qui nécessite l'utilisation de la langue (Van den Branden, 2006 : 4). Ainsi, du point de vue de l'objectif principal et de la primauté du sens sur la forme, les définitions des deux sous-champs demeurent relativement similaires.

Toutefois, dans sa définition anglo-saxonne, la tâche est avant tout une activité communicative¹² (Willis, 1996 : 36), bien qu'elle présente un objectif précis. En effet, Willis (ibid.) identifie divers intérêts à l'enseignement par tâches, non nécessairement mis en avant par le Cadre Européen, tels que le fait de donner confiance aux apprenant·e·s pour « tester » la langue, leur donner de l'expérience en interaction spontanée et l'occasion de remarquer comment d'autres expriment la même chose, leur permettre d'utiliser la langue dans un objectif précis¹³, de participer à une interaction complète et d'expérimenter des stratégies de communication, illustrant que, de manière générale, dans la recherche anglo-saxonne, l'accent demeure sur l'efficacité de la communication, plutôt que sur le fait d'agir.

Dans le cadre de cette attention à la langue, nous tenons compte d'une des catégorisations des types de tâches, proposée par Ellis (2009) qui distingue la tâche « focalisée¹⁴ » qui vise un point linguistique, de la tâche « non focalisée¹⁵ » qui concerne une communication générale (ibid. : 223). Il distingue également les tâches concernant la compréhension orale et écrite, qualifiées comme « fournissant l'input¹⁶ » des tâches orientées vers la production orale et écrite, définies comme « fournissant l'output¹⁷ ». Cette catégorisation nous importe pour

¹² "goal-oriented communicative activity"

¹³ "purposefully"

¹⁴ "focused task"

¹⁵ "unfocused task"

¹⁶ "input-providing"

¹⁷ "output-providing"

notre conception, puisqu'elle suggère que la production ne serait pas une condition indispensable pour pouvoir parler de tâche.

Bien que ces définitions semblent éloigner le concept de tâche de son ancrage dans la perspective actionnelle, cette primauté de la communication nous intéresse particulièrement puisqu'elle a pu servir pour notre conception, en raison d'une autre catégorisation de tâches qu'elle crée, et dont nous avons tenu compte. En effet, les travaux en *TBLT* stipulent qu'il serait nécessaire de créer un déficit d'information¹⁸, d'opinion¹⁹ ou de raisonnement²⁰ (Prabhu, 1987 : 46-47) afin de rendre l'échange entre apprenant-e-s nécessaire. Le déficit créé est comblé par la communication (Erlam, 2016), au travers de laquelle l'apprenant-e apprend quelque chose qu'il ne savait pas avant.

Les catégorisations de tâches mentionnées jusqu'à présent, que cela soit dans la recherche sur la perspective actionnelle ou en *TBLT*, ont concerné le mode de réalisation des tâches de manière individuelle ou collective, leur structure ou manière de s'enchaîner les unes aux autres, leur focalisation sur le processus ou le résultat, sur la langue ou la communication, ou le manque existant pour rendre la communication nécessaire. Un dernier critère de catégorisation qui classe davantage les tâches selon leurs thématiques, et qui a joué un rôle central dans notre conception, est celui du réalisme que nous définirons et catégoriserons ci-après.

1.2.4 Réalisme et authenticité de la tâche

Ce degré de réalisme est intrinsèquement lié à l'authenticité de la tâche, puisque « *le degré d'authenticité se mesure (...) au degré de ressemblance avec des tâches que l'apprenant pourra être amené à réaliser plus tard dans la vie réelle* » (Ollivier, 2018 : 45-6). Le fait de proposer une situation authentique serait même nécessaire afin de donner lieu à une production langagière authentique (Nikitina, 2011 : 42).

D'autres travaux du domaine proposent des définitions variées des notions de réalisme et d'authenticité, qui correspondent à différentes catégorisations de la tâche, en fonction de la vision des chercheurs. Une tâche serait réaliste lorsqu'elle est « *susceptible de se produire dans la vie hors des lieux d'apprentissage* » et « *ancrée dans un contexte approprié* » (Guichon, 2004 : §9). En complément de cette idée de réalisme, ou susceptibilité de se produire, se trouvent également les termes de tâches « *vraisemblables* » (Louveau et Mangenot, 2006 : 38), qui présentent une similitude avec la vie réelle, et de tâches « *plausibles* » (Mangenot et Penilla 2009 : 83) en fonction de « *la pertinence et la vraisemblance de la mise en situation proposée* ».

Un « *contexte approprié* », « *susceptible* », ou « *vraisemblable* » pour notre public d'étudiant-e-s en première année de licence d'Économie et Gestion serait un ancrage dans « *le (futur) contexte réel ou habituel de ces apprenants* », une caractéristique correspondant justement à la définition du réalisme d'une tâche dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 121). Narcy-Combes (2005 : 170) soutient que l'authenticité « *se mesure dans le lien entre la vie réelle et la tâche* », une définition qui correspond notamment à une des classifications de tâches nous ayant importé pour cette expérimentation d'enseignement, qui sera détaillée ci-après.

¹⁸ "information gap"

¹⁹ "opinion gap"

²⁰ "reasoning gap"

1.2.4.1 La tâche définie par sa proximité avec la vie réelle

Nunan (2004 : 1) classe les types de tâches selon leur réalisme ou leur authenticité en distinguant la tâche de la vie réelle, la tâche cible et la tâche pédagogique. La tâche cible²¹ est une tâche de tous les jours, n'étant pas nécessairement langagière et ayant donc une issue non-linguistique (ibid. : 2). Elle concerne une utilisation de la langue en dehors de la salle de classe. Il s'agit de ce type de tâche qu'il dénomme également tâche « *authentique* » ou « *de répétition*²² », en ce sens qu'elle sert de répétition à un acte communicatif qui sera à réaliser un jour, hors de la classe, ce qui ne serait pas le cas pour la tâche pédagogique, selon la définition qu'il en propose.

Une catégorisation similaire est reprise par Ollivier (2018 : 44-5), qui nuance l'idée de la proximité avec la vie réelle, lorsqu'il souligne la distinction faite entre les tâches « *proches de la vie réelle* », et celles « *plus éloignées de la vie réelle* », qui « *permettent d'acquérir une compétence spécifique utile à la communication et à l'action en langue cible* ». Dans le cadre de notre dispositif, les tâches encourageant l'identification, la définition et le réemploi de techniques de communication ou neutralisation (voir 4.5.3) rentreraient plutôt dans cette dernière catégorie de tâches : même si la situation de communication proposée pour ce faire demeure éloignée de la réalité immédiate des apprenant·e·s, elle permet bien un entraînement pertinent d'un aspect communicatif pertinent pour leur avenir.

1.2.4.2 La tâche définie par sa dimension pédagogique

Pour Nunan (2004 : 2), une tâche serait qualifiée de pédagogique, dès lors qu'elle est transférée du monde réel à la salle de classe, tandis que les tâches de la vie réelle utiliseraient la langue telle qu'est employée hors de la classe. Pour Boiget (2016 : §21), la tâche pédagogique correspond à une tâche adaptée « *aux possibilités souvent limitées de la classe* ». La définition est toutefois plus restreinte dans d'autres travaux. Soubrié (2009 : 4), par exemple, distingue la tâche « *pédagogique* », située en contexte scolaire, comme le fait de « *réaliser un exposé* », de la tâche « *fictive* », comme le fait de « *rédiger un article en se mettant dans la peau d'un journaliste sportif et planifier un séjour à l'étranger que l'on ne projette pas de faire* », qui, même si elle a lieu en salle de classe, n'a pas de dimension pédagogique à proprement parler. Cette vision s'aligne avec celle de Puren (2004 : 12), qui soutient que la tâche scolaire correspondrait à « *ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage* », à la différence de la perspective actionnelle, qui correspond à ce que l'utilisateur fait dans la société, et à celle de Perrichon (2009 : 92), qui distingue l'agir d'usage, ou l'agir social, de l'agir d'apprentissage au sein même de la perspective actionnelle.

Selon Nissen (2011 : §30), il faudrait tendre vers une tâche authentique et non se limiter à une tâche pédagogique qui « *a un intérêt seulement dans la situation d'apprentissage de la langue* ». Cela dit, ce n'est pas parce qu'une tâche est dite « *scolaire* » que l'interaction entre les apprenant·e·s est nécessairement simulée, puisqu'il y demeure un « *but réel de réalisation* », malgré ce contexte scolaire (Nissen, 2003 : 26). Par ailleurs, même lorsqu'elle est sous forme d'interaction simulée, la tâche tente tout de même de reproduire la situation de communication à laquelle l'apprenant·e se prépare, avec « *la plus grande authenticité* » (Cuq, 2003 : 221) et présente des avantages : elle donne la possibilité de faire des erreurs, de recommencer, de jouer un rôle (Guichon, 2006 : 60). Nous retrouvons, dans ces constats, l'idée de la tâche d'entraînement ou de répétition de Nunan (2004), qui nous paraît pertinente pour notre public. Selon nous, cette tâche « *plus éloignée* » de la vie réelle, pour reprendre

²¹ "target task"

²² "rehearsal task"

les termes d'Ollivier (2018), ne serait pas nécessairement à négliger, et il conviendrait de ne pas lui accorder une connotation négative.

Dans tous les cas, si la tâche est par défaut pédagogique, dès lors qu'elle se situe en salle de classe, l'aspect distanciel de notre dispositif remet nécessairement en cause la distinction entre tâche (plus ou moins proche) de la vie réelle et tâche pédagogique, puisque la salle de classe n'est pas un lieu physique. Il s'agira ainsi de repréciser ces typologies de tâches en fonction de la recherche propre à l'enseignement par tâches dans un environnement en ligne, en **1.4**. Pour l'instant, nous nous alignons plutôt avec Rosen (2010 : 489) qui privilégie l'idée d'une continuité entre ce qui est réalisé en classe et dans la vie réelle, plutôt qu'une vision plus tranchée, limitée au lieu de réalisation.

1.2.4.3 *La tâche définie par sa situation de communication et/ou son interaction authentique*

Que la tâche soit seulement une répétition pour la vie réelle ou non, la situation qu'elle présente doit représenter des relations de la vie réelle²³ (Skehan, 1998 : 268), des activités de la vie réelle²⁴ (Ellis, 2003 : 3), et des procédés d'utilisation de la langue de la vie réelle²⁵ (ibid. : 10). L'utilisation de la langue doit ressembler « *directement ou indirectement* » à la façon dont la langue serait utilisée dans la vie réelle (ibid. : 16). Ces définitions nous semblent illustrer l'importance de l'authenticité de l'interaction proposée dans le cadre de la tâche.

En effet, un autre élément permettant de définir l'authenticité de la tâche dans la recherche est le fait qu'elle soit ou non justifiée d'un point de vue de l'interaction, ou avérée d'un point de vue social (Soubrié, 2008). Dès 1990, Bachman distingue l'authenticité de la situation et l'authenticité de l'interaction, bien que, théoriquement, toute tâche serait censée provoquer les procédés interactionnels qui surviennent dans la vie réelle, tels que la négociation du sens, l'inférence ou la vérification. De même, Ellis (2003 : 6) parle d'authenticité situationnelle lorsque la tâche elle-même ressemble à une action de la vie réelle, et évoque l'authenticité interactionnelle lorsqu'il s'agit plutôt de l'interaction rendue nécessaire qui se rapproche de ce qui serait attendu dans le monde réel. Ces positionnements sont le signe d'un lien étroit entre l'ancrage de la situation dans la vie réelle de l'apprenant et la pertinence de l'interaction proposée. Certaines études, citées ci-dessous, appellent par ailleurs à un dépassement d'une authenticité limitée aux ressources utilisées pour réaliser la tâche, et à tenir compte des autres aspects non négligeables de cette authenticité, tels que celle de l'interlocuteur et de l'interaction, du contexte et de la situation sociale.

En effet, aux définitions de l'authenticité et du réalisme de la tâche évoquées en 1.3.3, nous ajoutons celle de Springer (2010 : 29) qui parle de « *sincérité* » de la tâche, un critère permettant de distinguer une tâche de la vie réelle d'une simulation, puisqu'une tâche de la vie réelle implique un « *enjeu social authentique* » (Puren, 2002 : 62) afin que les situations « *interpellent et sollicitent ses réactions personnelles* » (ibid.). L'idée d'une tâche socialement avérée et justifiée d'un point de vue interactionnel sera réévoquée en 1.4.3.1, lorsque nous traiterons de la pertinence du socioconstructivisme dans un cours proposant des tâches en ligne.

²³ "real-world relationships"

²⁴ "real world activities"

²⁵ "real world processes of language use"

1.2.4.4 *La tâche perçue comme utile et pertinente par rapport aux besoins des apprenant·e·s*

Une dernière manière de juger de l'authenticité d'une tâche, retrouvée dans la recherche, dépend de l'adéquation de la tâche avec les besoins des apprenant·e·s. Rost (2002 : 124-125²⁶, cité dans Guichon, 2006 : 63) distingue effectivement l'authenticité de la langue, qui correspond à son utilisation hors de la classe, et l'authenticité de la tâche même, qui serait considérée ainsi, si elle correspond aux besoins des apprenant·e·s.

Comme le suppose la centration sur l'apprenant·e, la tâche doit reposer sur ses pratiques et avoir du sens pour ellui, prendre en compte ses acquis et expériences (Coste, 2010 : 501). Dans notre conception, nous considérons alors leur utilité pour l'apprenant·e, définie comme « *l'adéquation entre les buts visés par chaque utilisateur·rice, en l'occurrence apprendre une langue étrangère, et la finalité du dispositif conçu* » (Guichon, 2006 : 99, résumant Tricot, 2001²⁷).

Selon Nissen (2003 : 33), une tâche de la vie réelle peut concerner différents domaines, notamment ceux « *du travail, des études ou du quotidien* ». Cette précision nous mène vers la division entre quatre domaines de l'utilisation de la langue dans le *Cadre* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), à savoir les « *grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux* », soit les domaines public, personnel, professionnel et éducatif. Ainsi, une tâche peut être en adéquation avec les besoins des apprenant·e·s, non seulement pour la vie réelle quotidienne, mais bien académique ou professionnelle. Dans notre cours, elle peut correspondre à ce que les étudiant·e·s pourraient être amené·e·s à faire dans la suite de leurs études (domaine éducatif) ou dans le cadre de leur vie professionnelle à l'avenir (domaine professionnel). Dans les deux cas, pour des étudiant·e·s de notre public en contexte universitaire, les compétences à travailler concerneraient le fait de « *favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe* » (ibid. : 10). Nous avons pour intention que la tâche fasse sens pour les apprenant·e·s, non seulement du point de vue de l'apprentissage de la langue, mais « *parce qu'elle relève de son univers actuel ou futur* » (Nissen, 2011 : 10) et nous l'espérons significative et familière (Médioni, 2009a : 8) dans le sens que les apprenant·e·s savent à quoi elle sert et ce qu'elle leur apporte.

Selon ces définitions, les tâches de notre dispositif se situeraient dans la catégorie des tâches de « *répétition* » en ce qui concerne l'utilisation de la langue dans le domaine professionnel, étant donné qu'elles sont en lien avec le milieu dans lequel les apprenant·e·s pourraient être amené·e·s à exercer, et proposent des situations de communication qui pourraient réellement se présenter à l'avenir. Nous avons incité les étudiant·e·s à avoir des interactions socialement avérées pour la réalisation de la tâche, bien que l'enjeu social ne fût pas réel dans l'immédiat.

Du point de vue de leur format, nos tâches seraient plutôt « *proches de la vie réelle* », en ce sens qu'elles seraient davantage situées dans le domaine éducatif, qui est d'actualité pour les étudiant·e·s au moment du suivi du cours. Nous avons toutefois choisi des formats – numériques, comme nous le préciserons en 1.3.6 et 4.4.5 – afin qu'ils puissent

« préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales, et dans les universités où des étudiants de tous pays

²⁶ Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson.

²⁷ Tricot, A. (2001). Interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des documents électroniques. Dans M. Mojahid et J. Virbel (dirs.). *Les documents électroniques, méthodes, démarches et techniques cognitives*. Europa.

étudient ensemble dans la langue de l'enseignant étranger ou dans la langue du pays d'accueil » (Puren, 2006 : 40).

Dans l'ensemble, nos tâches ont été conçues pour être les plus réalistes et authentiques possibles, selon les visions de l'authenticité abordées ici, tout en tenant compte des limites imposées par les contraintes institutionnelles et les caractéristiques de la plateforme en ligne utilisée, abordées dans notre quatrième chapitre. Boiget (2016 : §38) soutient qu'« *il n'est pas toujours possible de réaliser uniquement des tâches strictement authentiques* », et nous avons accepté les concessions rendues nécessaires lors de notre expérimentation.

Les caractéristiques présentées ci-avant nous ont permis de définir ce qui rend une tâche authentique. L'authenticité des ressources centrales à ces tâches, à savoir la fiction à substrat professionnel, sera détaillée dans notre troisième chapitre (voir **3.2**).

Dans ces deux premières sous-parties, nous avons mis en lumière la définition de la tâche, notion centrale à notre dispositif d'enseignement en ligne, dans sa caractérisation selon la perspective actionnelle, ainsi que dans le domaine du *TBLT*. Ces définitions ont souligné plusieurs classifications de la tâche, selon différents critères thématiques ou structuraux, dont nous tenons compte pour notre conception. Nous avons toutefois précisé que ces classifications ne s'appliquent pas toujours parfaitement au contexte de l'enseignement en ligne.

Dans la prochaine sous-partie, nous illustrerons les manières dont ces catégories peuvent s'adapter, ou non, lorsque la perspective actionnelle est mise en œuvre dans un environnement en ligne, et nous présenterons quelques notions et catégorisations supplémentaires dont il nous a fallu tenir compte. L'influence précise de ces classifications sur la conception des tâches de notre dispositif sera abordée dans notre quatrième chapitre, au sein de notre cadre méthodologique. Nous allons à présent définir les termes se rapportant au format et fonctionnement de notre dispositif, notamment sa nature en ligne, correspondant à un enseignement à distance, médié par ordinateur. Nous développerons tout d'abord le terme de TICE, avant d'explorer son lien avec l'enseignement des langues, qui correspond à un domaine de recherches à part entière : l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT).

1.3 Numérique et enseignement des langues : liens dans la recherche

Avant de mettre en lumière les ajouts et modifications des définitions et catégorisations de la tâche présentées ci-haut, provoqués par la nature numérique et en ligne de notre dispositif, il conviendra, dans un premier temps, de définir quelques termes clés du domaine, afin de démontrer que notre recherche est ancrée dans le domaine de l'apprentissage médiatisé par les technologies et présenter les champs de recherche au sein desquels les domaines du numérique et de l'enseignement des langues se trouvent liés. Nous présenterons les caractéristiques des nouvelles technologies et du web 2.0 qui sauraient favoriser un enseignement selon une approche par tâches, et mettrons en lumière les notions de littératie numérique et de littératie informationnelle, pertinentes à la conception des tâches de notre dispositif.

1.3.1 La notion de « numérique »

La notion de « numérique » peut être considérée comme un terme « englobant » ou d'un « terme valise d'imaginaire », qui « entretient le flou », mais également comme un « compagnon d'une nouvelle forme de vivre ensemble » dont le développement a modifié les

relations entre individu·e-s, a donné lieu à des « *nouvelles proximités* » et remet inévitablement en question les modèles d'éducation (Grosbois, 2015 : §3, citant Devauchelle, 2013²⁸). Il s'agit effectivement du recours au numérique à ces fins d'enseignement, dans un contexte de relation entre individu·e-s, qui nous importe ici. Cependant, étant donné que notre dispositif intègre des ressources liées aux pratiques informelles des apprenant·e-s, que cela soit par le biais des contenus instrumentalisés par l'enseignante-conceptrice ou des contenus mutualisés par les étudiant·e-s elleux-mêmes, nous tenons également compte des usages numériques de manière plus générale.

Baron et Bruillard (2008 : 22) proposent une définition plus précise du terme et distinguent deux champs au sein du domaine du numérique, qu'ils caractérisent comme étant sémantiquement différents. Le terme ferait référence, d'une part, aux objets techniques, et d'autre part, aux services et applications, soit au « *type d'activité dans lequel les objets précédents sont utilisés* ». Ces activités peuvent ou non être prescrites par un tiers, tel qu'un·e enseignant·e ou parent·e. En effet, les usages du numérique peuvent être privés, mais également scolaires ou « *semi-scolaires* » (Dané et Manneux, 2006²⁹ dans Guichon, 2012b). Cette distinction est pertinente pour notre étude, puisqu'elle fait écho aux domaines public, personnel, professionnel et éducationnel du CECRL, illustrant que la nature numérique de notre dispositif est adaptée tant aux pratiques pertinentes à la vie académique des étudiant·e-s, que leur future vie professionnelle, mais également aux pratiques liées à leur vie privée, soit leurs pratiques informelles. La notion de « *semi-scolaire* » peut être mise en lien avec la frontière floue entre formel et informel, centrale à cette recherche.

1.3.2 La notion de « *web 2.0* »

Le terme de web 2.0 ferait référence à une version nouvelle améliorée d'Internet – mis en opposition au *web 1.0* – apparue à la suite d'un tournant dans les usages en ligne en 2001 (O'Reilly, 2007). La caractéristique principale de cette évolution est le passage du statisme des pages du web 1.0, à un dynamisme de ces pages, et un passage d'une toile « *orientée vers l'information*³⁰ » et sa transmission, à un accent sur l'interaction (Pegrum, 2009 : 20-21³¹, cité dans Harrison et Thomas, 2009 : 112).

Ollivier et Puren (2011 : 26-28, résumant Lancien, 2008³²) listent les quatre caractéristiques principales du multimédia, en explicitant leur correspondance aux spécificités du web 2.0. La première est la présence de l'hypertexte, c'est-à-dire la possibilité d'accéder à d'autres textes par le biais d'un un lien.

La deuxième est la multicanalité, qui est la cohabitation de plusieurs canaux ou moyens de communication, tels que l'audio, la vidéo, les images et le texte, également définie comme la « *présence sur un même support de modes perceptifs différents* » par Manganot (2017 : 53), permettant ainsi une coexistence des modes oral et écrit sur une même page web. Le texte n'occupe plus la place centrale, comme pour le web 1.0, mais constitue un message global avec d'autres formes de média (McBride, 2009 : 40).

²⁸ Devauchelle, B. (2013). Numérique, on ne parle que de toi !!! *L'expresso – Le Café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/10/11102013Article635170656165037172.aspx>

²⁹ Dané, E., Manneux, G. (2006). Utilisation des progiciels par les élèves des lycées d'enseignement général et technologique en France. Dans L-O Pochon, E. Bruillard et A. Maréchal, A. (dirs.), *Apprendre (avec) les progiciels : Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*, 237-245. IRDP et INRP.

³⁰ « *information-oriented web* »

³¹ Pegrum, M. (2009). Communicative networking and linguistic mashups on Web 2.0. Dans M. Thomas (dir.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*, 20-41. IGI Global.

³² Lancien, T. (2008). *Le multimédia*. Clé International

La troisième caractéristique est la multiréférentialité, c'est-à-dire le fait de pouvoir relier un document à d'autres (Ollivier et Puren, 2011), et le fait d'avoir une diversité de sources et de types de ressources sur une même thématique (Mangenot, 2017), une diversité qui sera exploitée dans le cadre de nos tâches.

La dernière caractéristique propre au web 2.0 est l'interactivité, qui inclut elle-même deux dimensions, celle de l'interactivité entre homme et machine, et celle de l'interaction entre hommes. Ces deux formes d'interactivité se retrouvent dans notre dispositif dans le cadre duquel a lieu une interaction entre étudiant·e·s sur les forums de discussion, ainsi qu'une interactivité entre les apprenant·e·s et la plateforme *Moodle*, notamment pour nos activités fermées pour lesquelles l'exactitude des réponses est donnée par le système informatique (Ollivier et Puren, 2011).

1.3.3 Participation, contribution, interaction et socialisation en ligne : la notion de « *web social* »

À ces quatre caractéristiques propres au web 2.0, Ollivier et Puren ajoutent la participation, l'ouverture et le partage, ainsi que la possibilité de personnalisation. Ces notions s'alignent également avec le fonctionnement de notre cours en ligne, qui permet le partage de contenus liés aux pratiques informelles des apprenant·e·s, ou de connaissances et expériences personnelles. En effet, la participation fait référence à la possibilité d'agréer ou combiner du contenu, et de le valoriser par des annotations (Zourou, 2012 : §16). Millerand, Proulx et Rueff (2010 : 15) parlent même d'un passage du web participatif au web contributif, qui permet aux utilisateur·rice·s de « *créer, remixer et partager des contenus* », et donne lieu à une réelle possibilité de publication et d'effort créatif. Cette possibilité de participation, contribution et création attribue un rôle simultané de lecteur et de contributeur aux utilisateur·rice·s (Auray, 2010 : 34). Cette idée d'un double rôle nous intéresse, puisqu'elle fait écho à ceux d'apprenant·e·s et d'expert·e·s recherchés dans notre dispositif, justement rendus possibles par la participation et les contributions publiques sur les forums de discussion de la plateforme *Moodle*. Ce rôle d'auteur·e sera réévoqué en 1.3.6.1, en ce qui concerne la pertinence de travailler les compétences de littératie numérique en contexte formel.

Par ailleurs, sur le web 2.0, cette création de contenu et sa publication par les internautes peut se faire entre groupes de personnes³³ et non seulement d'une personne à une autre (Harrison et Thomas, 2009 : 112). Par conséquent, cet aspect participatif est étroitement lié à la dimension interactive et sociale du web 2.0 (Chun, Kern et Smith, 2016 : 72). Les interactions entre utilisateur·rice·s deviennent multidirectionnelles au lieu d'unidirectionnelles, et horizontales, au lieu de seulement verticales (Ollivier et Puren, 2011 : 13). Il ne s'agit plus de quelques expert·e·s qui publient et tous·tes les internautes ont la légitimité de publier. Cette distinction entre dynamiques verticale et horizontale, qui remet en cause les notions d'expert·e et de novice sont pertinentes pour notre dispositif, puisque nous encourageons les interactions entre pairs, en tant qu'expert·e·s de leurs pratiques informelles et de leur domaine d'études, et souhaitons nous éloigner d'une relation verticale entre enseignant·e et apprenant·e.

Ces dimensions spécifiquement sociales et interactives du web 2.0 correspondent plus précisément au terme de « *web social* », proposé pour la première fois par Hoschka (1998). Similairement à la distinction au sein du terme de « *numérique* », soulignée par Baron et Bruillard (2008), Combe-Celik (2012 : 3) différencie le web social en tant que concept, et les médias sociaux, c'est-à-dire les services et applications existantes (blogs, communautés de

³³ “many-to-many” forms of publication”

contenus, réseaux sociaux, jeux, etc.). Zourou (2012 : §2) met par ailleurs en avant la diversité inhérente au web social, en insistant sur l'impossibilité de le traiter comme une « *collection homogène d'applications numériques* ³⁴ ». Cette ouverture du web social et ces diverses dimensions nous semblent représenter un véritable apport pour notre expérimentation, puisqu'elle assure une réelle variété des contenus et pratiques pouvant être rendus pertinents au cours.

1.3.4 Notions dans la recherche sur l'enseignement par les technologies

Kern (2014 : 341) définit Internet comme un « *phármakon* », en ce sens que son utilisation présente à la fois des promesses et des défis ou limites. Whyte (2016 : 4) soutient qu'au début de leur développement, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, désormais TICE, étaient principalement considérées comme un moyen de stimuler la motivation et la participation des apprenant-e-s, sans que les enseignant-e-s ne perçoivent leur effet direct sur les opportunités d'apprentissage des langues. Les TICE « *n'ont un effet réel que lorsqu'elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié* » (Legros et Crinon, 2002³⁵, cités par Guichon, 2006 : 11), le but n'étant pas qu'elles représentent un « *apport déconnecté* » (Pothier, 2003 : 5).

Le recours aux nouvelles technologies et web 2.0 ou web social connaît diverses dénominations dans la recherche en sciences de l'éducation, de l'information et de la communication, et en sciences du langage. Il y aurait quatre formes d'apprentissage « *induites par l'évolution d'Internet* » (Ollivier et Puren, 2011 : 43), toutes retrouvées au sein de notre dispositif.

La première est fondée sur la recherche et la gestion d'information, qui correspond, dans notre dispositif, des tâches ayant pour intention de développer les compétences de littératie numérique et informationnelle des étudiant-e-s, une dimension détaillée en 1.3.5 et 1.3.6.

La deuxième forme d'apprentissage concernerait la collaboration, les interactions et la co-construction du savoir, qui correspondent, dans notre expérimentation, aux interactions sur les forums de discussion, à la médiation de savoirs, et la position d'apprenant-e-s-expert-e-s des étudiant-e-s. Nous nous plaçons dans l'optique de « *considérer toute forme d'interaction à distance comme de la collaboration, du fait notamment de la nécessaire négociation du sens* » (Mangenot, 2013 : 13). Même si notre dispositif n'introduit pas de « *nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes* », il demeure une « *intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances* » (ibid. : 14). Pour cette deuxième forme, il apparaît déjà que les notions abordées plus tôt dans ce chapitre, telles que la collaboration, voient leur définition modifiée par la dimension en ligne et à distance de l'enseignement.

La troisième forme d'apprentissage évoquée par Ollivier et Puren (2011) est relative à la publication et l'apprentissage, faisant directement référence à la publication des productions des étudiant-e-s sur le forum public et l'apprentissage entre pairs qu'il permet dans notre cours.

La dernière forme concerne l'apprentissage et la mobilité, que nous lions à la dimension flexible et asynchrone de notre dispositif. Ainsi, notre cours en ligne tient compte de ces quatre formes d'apprentissage, démontrant qu'il profite des potentialités du web 2.0 pouvant être mises en œuvre par le biais de la plateforme *Moodle*.

³⁴ "Approaching the social web as though it were a homogeneous set of digital applications is like wanting to distinguish all the details in a landscape picture taken at a distance"

³⁵ Legros, D. et Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin.

En ce qui concerne le recours aux nouvelles technologies et au web 2.0 en enseignement des langues étrangères spécifiquement, différentes dénominations existent. Pour Blake (2011 : 1) la notion d'apprentissage des langues en ligne³⁶ (OLL), ferait à la fois référence à un cours dont le fonctionnement est facilité par l'utilisation du web, tel qu'un cours hybride, et à un cours ayant lieu entièrement à distance³⁷. Certains termes restreints au recours à un ordinateur pour l'apprentissage, sans prise en compte de la dimension en ligne, peuvent être considérés dépassés pour l'époque actuelle. Le terme d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), ou CALL³⁸ dans la recherche anglo-saxonne, par exemple, connaît à présent des alternatives plus pertinentes, telles que l'apprentissage des langues assisté par les technologies³⁹ (TELL) (Jarvis et Krashen, 2014), que nous rapprochons de la notion d'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies, ou ALMT (Guichon, 2012b : 4).

L'ALMT représente effectivement une évolution par rapport à l'ALAO, puisqu'il ne se limite plus à l'ordinateur et prend également en compte « *les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer* », marquant un passage vers un aspect plus social, ce qui correspond bien au contexte d'interaction de notre cours. Le rôle des technologies n'est plus limité à celui d'une assistance, mais bien à celui d'un intermédiaire qui transforme les activités humaines et les interactions préalablement mentionnées (ibid. : 5). De manière similaire, Sockett (2016 : 133) défend la nécessité d'élargir la définition de l'ALAO, lorsque les activités informelles sont considérées, afin de tenir compte de « *l'utilisation d'outils existants conçus à des fins autres que pédagogiques et vers un ensemble de pratiques sociales autour des outils web fixes et mobiles qui impliquent l'exposition à la langue étrangère* ».

Une notion étroitement liée à l'utilisation des nouvelles technologies et du web 2.0 en tant que compétences définissables est celle de la littératie numérique, présentée ci-après.

1.3.5 La notion de « *littératie numérique* »

La notion de « *littératie numérique* », ainsi que celle de littératie informationnelle comme sous-champ de ce premier concept, ont été considérées pour la conception des tâches de notre dispositif et pour la mise en place d'une mutualisation de ressources extérieures de la part des étudiant·e·s. Nous présenterons ici les différentes dénominations de la même notion, et les définitions de la recherche que nous accordons au terme dans la manière dont cette forme de littératie apparaît dans notre dispositif en ligne. Notre chapitre 4 présentera les consignes spécifiques des tâches ayant intégré le développement de ces compétences numériques et de recherche d'informations (4.3).

La littératie numérique est considérée comme une « *nouvelle littératie* » (Salaberry, 2000 ; Lankshear et Knobel, 2006) soulignant une évolution par rapport au concept initial de littératie telle qu'elle a été définie par l'OCDE⁴⁰ (2000 : 10), soit l' « *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». Au tournant du siècle, cette même notion est désignée par les termes de « *littératie technologique*⁴¹ » (Lankshear, 1997 ; Erben, 1999), de « *littératie électronique*⁴² » (Shetzer et Warschauer, 2000), de « *littératie web*⁴³ » (Mackey et Ho, 2005), et de « *littératie des médias et compétences*

³⁶ "Online Language Learning"

³⁷ "a Web-facilitated class, a blended or hybrid course, or a fully virtual or online course"

³⁸ Computer-Assisted Language Learning

³⁹ Technology-Enhanced Language Learning

⁴⁰ Organisation de coopération et de développement économiques

⁴¹ "technological literacy"

⁴² "electronic literacy"

⁴³ "web literacy"

numériques⁴⁴» (Gutiérrez-Martin et Tyner, 2012). Ces différences illustrent les deux facettes de cette littératie, qui implique d'une part, l'utilisation d'outils technologiques, et d'autre part, celle du web 2.0.

Une définition de la notion de « *littératie numérique* » nous paraissant tout à fait complète et en lien direct avec ce qui est demandé des apprenant·e·s dans le cadre de nos tâches, est celle issue du cadre européen pour la littératie numérique⁴⁵ pour le projet *DigEuLit* (Martin, 2005 ; Martin et Grudziecki, 2006), à savoir

« la conscience, l'attitude et la capacité d'utiliser les outils et services numériques de manière appropriée, afin d'identifier, accéder à, gérer, intégrer, évaluer, analyser et synthétiser les ressources numériques, de construire des nouvelles connaissances et des créations médiatiques, et communiquer avec les autres dans le contexte de situations spécifiques de la vie⁴⁶ » (Martin, 2005 : 135).

Il ne s'agit pas d'une simple compréhension des technologies et de leur fonctionnement technique, mais bien d'une utilisation à bon escient, pour arriver à des fins concrètes. Cette utilisation à bon escient implique d'acquérir et d'utiliser des connaissances, techniques, attitudes et qualités personnelles et inclut la capacité à planifier, exécuter et évaluer les actions numériques en solution à des tâches de la vie réelle, et la capacité à réfléchir sur son propre développement numérique (ibid.). L'un des objectifs de notre dispositif d'enseignement est d'encourager le développement de la littératie numérique par le biais d'une conception pertinente de notre cours, qui tient compte des compétences qui la définissent. Naturellement, ces dernières ne peuvent pas toutes être explicitement enseignées par l'enseignant·e, qui peut, par le biais d'une formulation précise de consignes, encourager les apprenant·e·s à acquérir certaines compétences techniques, ou planifier ces actions numériques dans le cadre de tâches, mais ne peut directement les amener à acquérir des qualités personnelles permettant de le faire. Ainsi, nous espérons pouvoir développer les compétences de littératie numérique des étudiant·e·s, non seulement par le biais direct de la réalisation de nos tâches, mais également par l'intermédiaire de nos questionnaires pré- et post-cours, en guidant les apprenant·e·s vers un travail de réflexion sur leurs compétences numériques et leur évolution entre avant et après le suivi du cours.

Ces premières définitions distinguent explicitement, d'une part, des compétences concrètes d'utilisation technique et de maîtrise des fonctionnalités d'un outil, et d'autre part, des compétences plus abstraites et individuelles, liées à l'esprit critique des utilisateur·rice·s dans leurs choix personnels d'outils pertinents en fonction de leurs objectifs, et leur sentiment de confiance lors de cette utilisation. Ces deux dimensions se retrouvent dans le Cadre de référence de la compétence numérique, qui parle d'une « *utilisation confiante, critique et créative du numérique* », qui implique aussi de « *choisir judicieusement les outils numériques à utiliser [pour] accomplir une tâche particulière* » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019 : 7). Le terme de littératie en son premier sens demeure donc pertinent, puisque la littératie numérique implique bien le fait d'atteindre des buts personnels ou d'étendre ses connaissances, et non simplement de maîtriser l'aspect technique des outils et ressources numériques.

⁴⁴ "media literacy and digital competencies"

⁴⁵ European Framework for digital literacy

⁴⁶ "awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations"

La définition de Ng (2012 : 1068) vient ajouter quelques compétences à celles évoquées dans les travaux préalablement cités, notamment la résolution de problèmes, la création de produits qui illustrent au mieux des nouveaux apprentissages, et enfin, le fait de se comporter de manière appropriée au sein de communautés en ligne. Ces éléments résonnent avec les principes mêmes de la perspective actionnelle abordés en début de chapitre, notamment le fait que le résultat d'une tâche illustre l'accomplissement. Ils correspondent aux compétences attendues dans le cadre de notre dispositif, que cela soit dans l'accomplissement direct des tâches, dans la publication des productions sur les forums de discussion, ou dans les échanges encouragés. Les précisions du Cadre de référence de la compétence numérique du Québec peuvent également être mises en lien avec les caractéristiques de la perspective actionnelle, puisque le document stipule qu'une pédagogie ayant recours au numérique peut à la fois développer « *des habiletés liées à la communication et des habiletés liées à la collaboration* » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019 : 11), deux notions abordées en début de chapitre. Par ailleurs, le Cadre québécois distingue des domaines de mise en œuvre de ces stratégies, en évoquant des activités « *pédagogiques, professionnelles ou de la vie courante* » (ibid. : 19), une différenciation faisant écho, à nouveau, aux différents domaines d'utilisation de la langue du Cadre Européen.

Ce lien entre littératie numérique et didactique des langues est explicité par Toffoli (2018 : 33), qui soutient qu'il s'agirait d'un élément à prendre en compte dans l'apprentissage des langues chez les apprenant·e·s plus contemporain·e·s, tandis qu'elle concernait moins les générations antérieures.

D'autres travaux autour de la notion ne différencient pas seulement l'utilisation technique du numérique et le choix pertinent et réfléchi des outils, mais distinguent plutôt l'utilisation même des technologies numériques – qui comprend et regroupe, cette fois, d'une part, la capacité à être critique dans sa sélection et utilisation des outils et la faculté à comprendre les affordances de différents outils nécessaires à l'accomplissement d'une tâche – et d'autre part, les compétences en communication numérique, liées aux textes et à la recherche, au partage, et à la distribution et production de nouvelles connaissances sur Internet de manière adaptée et appropriée aux besoins (Mutta, Pelttari, Salmi, Chevalier et Johansson, 2014 : 228). À l'aptitude à évaluer et choisir des outils pertinents pour réaliser des tâches et atteindre des objectifs, s'ajoute ainsi la capacité critique à évaluer et choisir du contenu pouvant être recherché et trouvé par le biais de ces outils numériques. Cette dimension peut être définie comme la « *littératie informationnelle* », que nous définirons ci-après.

1.3.6 La notion de « *littératie informationnelle* »

La définition, sans doute la plus répandue, de la « *littératie informationnelle* » est celle de l'UNESCO⁴⁷, qui la caractérise comme la « *compétence dans l'usage de l'information* » qui comprend « *la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent* » dans un document clé au sujet de cette littératie, la *Déclaration de Prague* (UNESCO, 2003 : 1).

D'autres travaux viennent compléter et préciser cette définition, en se focalisant sur les notions de pertinence et d'utilisation critique de l'information par les utilisateur·rice·s, en

⁴⁷ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture ou *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*

définissant la littératie informationnelle comme une « *utilisation pertinente et critique du contenu trouvé sur Internet en termes de littératie*⁴⁸ » (Mutta et al., 2014), ou le fait de savoir évaluer les documents sur leur actualité, pertinence et crédibilité (Meyers, Erickson et Small, 2013 : 358).

De même que la littératie numérique, à laquelle la littératie informationnelle est étroitement liée et dont elle ferait même partie, sa dénomination est une déclinaison du terme de littératie dans sa définition initiale, avant le développement des nouvelles technologies et les compétences spécifiques qu'elles impliquent. De la même manière que la littératie numérique fait référence à la sélection et l'utilisation pertinente et réfléchie d'outils numériques pour résoudre des problèmes, réaliser des tâches et atteindre des objectifs, la littératie informationnelle concerne la sélection et l'utilisation pertinente et réfléchie des informations disponibles sur le web 2.0, pour arriver à ces mêmes fins. Meinardi (2014 : 204) formule explicitement un parallèle entre l'importance de la littératie informationnelle et celle de la littératie plus traditionnelle avant le développement des nouvelles technologies, en stipulant que « *l'aptitude à rechercher, à interpréter et à utiliser l'information est aussi importante dans le monde d'aujourd'hui que l'était l'aptitude à lire et écrire à l'ère industrielle* ».

Le terme de littératie des médias et de l'information⁴⁹ (UNESCO, 2003 : 6) lie les notions de littératie numérique et littératie informationnelle, plutôt que de concevoir l'une comme une sous-catégorie de l'autre.

1.3.6.1 Modification de l'accès à l'information et du rôle d'auteur·e et d'expert·e

En 1.3.3, nous avons brièvement évoqué le rôle que joue le web 2.0 dans la possibilité pour chacun·e de devenir auteur·e, un rôle n'étant plus réservé à quelques expert·e·s. Ce rôle est directement lié à la manipulation et la republication de l'information trouvable en ligne, et donc aux compétences de littératie informationnelle nécessaires pour ce faire, puisqu'en effet, « *dans les réseaux d'informations ouverts et globaux, n'importe qui peut publier n'importe quoi, et la tâche difficile de contrôler la pertinence et la précision de l'information, traditionnellement dévolue aux éditeurs, est maintenant transférée aux étudiants eux-mêmes* » (Bråten, Strømsø et Samuelsteren, 2005 : 145⁵⁰, cités dans Cosnefroy, 2014 : 87).

Non seulement les nouvelles technologies et l'accès à l'information par tous·tes transfèreraient cette responsabilité à l'étudiant·e, mais elles brouilleraient également la frontière entre enseignant·e et étudiant·e (Blake, 2009 : 831 ; Sykes, Oskoz, Thorne, 2008 : 531). Tapscott (1997) parle d'un passage d'une logique « *push* » – dans laquelle l'information est donnée par la figure d'autorité de l'enseignant·e – à une logique « *pull* », selon laquelle l'apprenant·e doit chercher l'information ellui-même. En ce sens, le développement de la littératie numérique des étudiant·e·s contribuerait directement au développement de leur autonomie (une dimension qui sera abordée en 1.4.1.4) et leur esprit critique, en leur permettant de chercher seul·e·s des informations (Pereira, Fillol et Moura, 2019 : 48).

De manière semblable, Puren (2019 : 61) qualifie cette recherche d'information en ligne et le fait de « *repérer, évaluer, sélectionner et reformuler les éléments langagiers et culturels nécessaires pour leur propre production* » de « *documentation* ». Avec le développement des nouvelles technologies, il évoque un passage d'une logique « *document* », lorsque ces

⁴⁸ “*relevant and critical use of the material found on the internet in terms of literacy*”

⁴⁹ “*media and information literacy*”

⁵⁰ Bråten, I., Strømsø, H. et Samuelsteren, M. (2005). The relationship between internet-specific epistemological beliefs and learning within internet technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 33(2), 141-171.

compétences de repérage, sélection ou reformulation sont mises en œuvre par l'enseignant-e, à une logique « *documentation* », qui demande aux apprenant-e-s de les mettre en œuvre.

En langue étrangère spécifiquement, des « *emprunts*⁵¹» (Bakhtin, 1986) sont toujours possibles, comme pour toute utilisation de la langue, mais ceux-ci ne nécessitent pas de reconnaissance de l'auteur. Tout comme un objet numérique peut être copié et collé, la langue peut l'être aussi (Perkel, 2008⁵², cité dans Chun et al., 2016 : 69). Dans notre dispositif, nous encourageons ces emprunts et réinvestissements de l'information, qui va de pair avec la référence aux productions d'autres personnes.

1.3.6.2 Des compétences pertinentes à enseigner

Comme nous l'avons évoqué dans notre sous-partie précédente, la recherche présente la littératie numérique et la littératie informationnelle comme étant véritablement liées et à considérer à niveau égal. En effet, elles incluraient toutes les deux les compétences nécessaires à fonctionner dans une société numérique (Gutiérrez-Martin et Tyner, 2012. : 35), puisque la capacité à chercher et trouver une information et à juger de son actualité, de sa pertinence et de sa crédibilité fait partie des activités fondamentales de notre société (Singer, Norbistrath et Lewandowski, 2013⁵³, cités dans Mutta et al., 2014 : 228). Ces constats confirment les propos de l'UNESCO, qui déclare que la littératie numérique est « *préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie* » (UNESCO, 2003 : 1).

La maîtrise de ces compétences informationnelles serait particulièrement importante pour la génération actuelle, puisque la production participative ou le « *crowdsourcing* » des connaissances deviendrait de plus en plus courant chez les jeunes utilisateurs d'Internet (Krotoski, 2010). Puren (2009 : 2) défend ainsi l'importance de la gestion correcte de l'information, de sa transmission, du fait de savoir donner la bonne information à la bonne personne au bon moment et donc savoir la réutiliser (ibid. : 10). En ce sens, il propose même que des critères liés à la sélection d'information et à l'évaluation de sa pertinence soient ajoutés au CECRL.

Le positionnement de Pegrum (2010 : 352) sur la question fait indirectement écho aux domaines d'utilisation de la langue du CECRL, puisqu'il défend qu'il faudrait s'assurer que les jeunes soient équipés d'un certain niveau de compétence en littératie numérique, afin de les préparer à leurs vies futures, personnelles, sociales, éducationnelles et professionnelles. Or, selon Hubbard (2013), ces compétences ne viendraient pas nécessairement naturellement aux apprenant-e-s, et devraient être enseignées, notamment dans un but de promouvoir l'autonomie et l'« *apprentissage tout au long de la vie*⁵⁴» (ibid. : 173).

Dans les travaux en didactique des langues spécifiquement, North et Piccardo (2016 : 51-52) confirment le rôle important de cette maîtrise de l'information dans les différents domaines d'utilisation de la langue, et la mettent précisément en lien avec la notion de médiation :

⁵¹ "borrowing"

⁵² Perkel, D. (2008). Copy and Paste Literacy? Literacy Practices in the Production of a MySpace Profile. *Global Media Journal-Persian Edition*, 3(1).

⁵³ Singer, G., Norbistrath, U., et Lewandowski, D. (2013). Ordinary search engine users carrying out complex search tasks. *Journal of Information Science*, 39(3), 346-358.

⁵⁴ "lifelong learning"

« Dans la vie publique, académique et professionnelle, la médiation est quotidienne. (...) Dans des sociétés fondées sur le savoir, la capacité à trier et à traiter des informations – peut-être en plusieurs langues – à les identifier et à transmettre celles qui sont pertinentes, revêt également une importance croissante. ».

Dans le domaine professionnel spécifiquement, le développement des compétences de littératie numérique serait directement lié aux besoins de notre public et représenterait bien des compétences utiles pour leur avenir, même en matière de recrutement. En effet, « la compétence numérique est intimement liée au développement professionnel de tous les travailleurs et travailleuses du 21^e siècle », puisque les évolutions technologiques actuelles « transforment le marché de l'emploi et influent sur les compétences recherchées par les employeurs » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019 : 7). Une fois sur leur futur lieu de travail, la « littératie multimodale » (Mangenot et Nissen, 2016 : 3) et la compétence de multiréférentialité, impliquant de rassembler « des sources d'information diverses sur un thème donné » et d'en assurer la complémentarité (Guichon, 2006 : 69), seraient des compétences primordiales.

Pour préparer les apprenant·e·s à mettre en œuvre ces compétences dans le domaine professionnel, leur travail dans le domaine éducationnel serait indispensable, pour qu'elle soit justement développée en vue de sa mise en œuvre dans le domaine professionnel. Or, cela ne serait ni suffisamment fait, ni intégré aux formations de l'enseignement supérieur (Conole et Alevizou, 2010 : 42) alors qu'une littératie numérique développée pourrait décider « du succès des élèves dans leur future carrière professionnelle » (Kurkowska, 2012⁵⁵ dans Meinardi, 2014 : 205).

De surcroît, il ne s'agirait pas seulement d'une compétence professionnelle utile de manière générale, mais aussi spécifiquement lorsqu'elle est maîtrisée en langue étrangère. En effet, Mangenot (2017 : 151) soutient qu'« une certaine forme de littératie numérique ne peut qu'être un atout face au marché de l'emploi. L'acquisition de cette littératie s'effectue à travers une certaine immersion dans la langue étrangère ». Dans le cas de notre dispositif, étant donné que l'une des intentions est la préparation à la vie professionnelle, la maîtrise de cette littératie en anglais représenterait bien une compétence à développer dans le cadre du cours. Le fait de travailler ces compétences inscrit les actions des apprenant·e·s dans des usages ancrés dans leur futur domaine professionnel, rendant l'enseignement de cette littératie numérique entièrement pertinente.

Nous proposons ici une sélection de critères précis, directement appliqués à notre dispositif et ces tâches, liés à la littératie et à l'usage numérique : le fait de « prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information », de savoir « trouver l'information nécessaire », de « bien comprendre l'information trouvée », d'« organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources », de « communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/supports appropriés/utilisables », d'« utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin » et de « préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future » (Horton Jr., 2008 : 65-67), et pour ce faire, le fait de choisir des « mots-clés correspondant à la quête ou au besoin, évaluer la pertinence des résultats donnés par le moteur de recherche, puis sélectionner une ou plusieurs pages ⁵⁶ » et

⁵⁵ Kurkowska E.J. (2012.) *Edukacja informacyjna w bibliotekach, a rozwój społeczeństwa wiedzy*. W-wa : Wydawnictwo SBP.

⁵⁶ “generate keywords relevant to their query or need, evaluate the relevance of the results provided by the search engine, and then to select one or more webpages to visit”

de « reformuler la requête en ajoutant ou supprimant des mots-clés ⁵⁷ » (Mutta et al., 2014 : 229). Ces différents critères, et notamment le fait de sélectionner, reformuler, et transmettre une information, font pleinement écho aux descripteurs de la médiation de textes (MT), de concepts (MCon) et de la communication (MCom), ainsi que des stratégies de médiation (SM), qui seront détaillées dans notre troisième chapitre.

De même que pour les compétences de littératie numérique, nous avons souhaité amener les étudiant·e·s de notre étude à une réflexion sur leurs propres compétences informationnelles et avons ainsi intégré plusieurs items issus des définitions de la notion dans nos questionnaires pré- et post-cours, notamment le fait de faire un choix de mots-clés pertinents lors de recherches en ligne, d'avoir recours à plusieurs sources et la capacité à reconnaître une source fiable (voir 5.1.1.3 pour la présentation des questionnaires et de leurs items).

Enfin, dans le cas du développement de ces compétences en langue étrangère, dans le domaine éducationnel, mais en vue d'un réemploi dans le domaine professionnel, une autre distinction nous paraît importante : celle entre « *littératie numérique* » et « *usage numérique* » (Martin et Grudziecki, 2006 : 258). Ce dernier fait référence à la mise en œuvre de compétences numériques dans un domaine ou contexte professionnel spécifique, et à l'utilisation des compétences et éléments spécifiques à une profession, ou un domaine, ainsi qu'à l'utilisation d'outils numériques « *profondément ancrés* » dans un contexte ou une activité particulière. L'usage numérique se focaliserait ainsi davantage sur les contextes d'utilisation pour le développement de ces compétences (Meyers et al., 2013 : 360) et le besoin de chercher des informations devrait découler de ces tâches contextualisées (Kim, 2009 : 679). L'usage numérique représenterait alors une littératie numérique spécifique à un domaine, ce qui nous semble être le cas dans notre recherche. Par ailleurs, le fait de situer ces compétences dans un contexte professionnel rend la distinction entre littératie numérique et littératie informationnelle moins précise, puisque l'usage numérique tiendrait simplement compte de toutes compétences numériques et/ou informationnelles pertinentes à et ancrées dans le domaine ou le métier en question.

Cette précision a su nous guider dans la conception du choix de nos tâches, afin, d'une part, d'intégrer l'utilisation d'outils numériques pouvant resservir aux étudiant·e·s en choisissant des formats de tâches proches de ceux trouvés dans le monde professionnel, et d'autre part, de concevoir ces tâches de manière que la recherche d'information en découle naturellement, en tenant compte des vrais besoins informationnels des apprenant·e·s, et des « *choses qu'il leur importe de connaître*⁵⁸ » (UNESCO, 2003 : 12).

Ng (2012 : 1067) distingue par ailleurs différentes formes de littératies, qui résonnent aussi avec les activités de médiation du Volume Complémentaire, qui regroupent les compétences de littératie numérique et de littératie informationnelle, et qui ont été mises en place dans notre dispositif : le fait de lire à partir de visuels⁵⁹, l'utilisation d'outils numériques pouvant éditer ou combiner/recombinaer des matériaux nouveaux ou préexistants en de nouvelles créations⁶⁰, l'utilisation d'hypertexte et la capacité à naviguer librement entre des informations de manière non-linéaire⁶¹, la capacité à chercher, localiser et évaluer efficacement des informations basées sur le web, associée à la réflexion critique⁶² et, enfin, la

⁵⁷ "reformulate their query by adding and/or suppressing keywords"

⁵⁸ "things they care about knowing"

⁵⁹ Photo-visual literacy

⁶⁰ Reproduction literacy

⁶¹ Branching literacy

⁶² Information literacy

détention de facultés émotionnelles et sociales liées à la socialisation en ligne, la collaboration et la capacité à éviter les pièges existants en ligne⁶³.

Les travaux de recherche sur les notions de littératie numérique et de littératie informationnelle présentés ici ont su illustrer l'importance de chercher à développer des compétences non seulement purement techniques, mais également de gestion de l'information, dans un cours ayant pour vocation de pleinement profiter des possibilités du web 2.0, et de préparer des étudiant·e·s à la vie professionnelle.

À présent, en reprenant en partie les caractéristiques de la perspective actionnelle et de l'approche par tâche anglo-saxonne, définis en début de chapitre, il s'agira d'illustrer comment le développement de ces compétences numériques et informationnelles peut s'inscrire dans le cadre de la mise en place de tâches dans un environnement en ligne.

1.4 Des caractéristiques rendant possible la mise en place de l'actionnel : apports du web 2.0 à la perspective actionnelle et au TBLT

Les domaines du *CALL* (voir 1.3.4) et du *TBLT* (voir 1.2) se seraient longtemps ignorés, mis à part quelques recherches en *CALL* ayant considéré les phénomènes communs aux deux domaines (Thomas et Reinders, 2010). Ceci s'expliquerait par le fait que le domaine même de l'acquisition d'une langue seconde⁶⁴ a longtemps ignoré le champ du *CALL* (Chapelle, 2003 : 128), la technologie ayant été limitée à un rôle d'« appui⁶⁵ », ou un élément additionnel, et non comme un moyen pouvant présenter ses propres spécificités d'un point de vue théorique. Auparavant, les mises en place de l'approche par tâches se limitaient à l'apprentissage en face-à-face.

Or, les évolutions en enseignement des langues auraient précisément lieu en réponse aux évolutions en technologie (Van den Branden, Bygate et Norris, 2009) et selon Mangenot (2017 : 138), le web social offrirait une dimension « plus structurée », pertinente pour la pratique d'une langue étrangère, et particulièrement pour la mise en place de la perspective actionnelle, qui, par définition, a pour but de faire participer les apprenant·e·s. Les domaines du *CALL* ou de l'*ALMT* ne devraient donc pas ignorer « les nouveaux genres d'activité » propres aux environnements en ligne (ibid. : 151).

Dans cette partie, nous présenterons les caractéristiques du numérique qui représentent une réelle contribution et un apport au domaine de la perspective actionnelle, avant de mettre en avant les travaux inscrits dans le sous-domaine du *TBLT* en ligne et de la perspective en ligne. Ces apports à l'enseignement par tâches sont liés aux affordances strictement techniques du numérique, aux conditions distancielles et asynchrones de réalisation des tâches qui en découlent, et à l'accès au web 2.0, qui crée des modalités d'interactions particulières et donne accès à une grande variété de ressources. Enfin, nous présenterons les théories ancrées dans les domaines de la sociologie ou des sciences de l'éducation rendues pertinentes à la particularité de la réalisation de tâches dans un environnement en ligne.

⁶³ Socio-emotional literacy

⁶⁴ Second Language Acquisition, ou *SLA*

⁶⁵ «support»

1.4.1 Perspective actionnelle et TBLT dans un environnement en ligne et à distance

Nous nous focaliserons ici sur les critères de l'approche par tâches et de la perspective actionnelle – considérés pour la conception de notre dispositif et présentés au début de ce chapitre – qui sont adéquats et compatibles avec un environnement d'apprentissage du web 2.0. Nous nous intéresserons également aux notions d'innovation pédagogique et d'autonomie, souvent associées à l'utilisation des nouvelles technologies à des fins d'enseignement.

1.4.1.1 Pertinence du numérique et du web 2.0 pour un enseignement par tâches

Bien que les domaines de l'enseignement par tâches et de l'enseignement médiatisé par les technologies ne se soient pas mutuellement considérés dès leurs débuts, Nissen (2011 : 10) soutient que le développement d'Internet serait précisément ce qui aurait contribué à la naissance de la perspective actionnelle et de la centration sur la tâche, puisque l'expansion vers le web 2.0 aurait donné lieu à une intensification des contacts dans différents domaines. Elle déclare que

« dans une Europe dans laquelle les contacts entre ses citoyens deviennent de plus en plus quotidiens et habituels, que ce soit lors d'échanges universitaires ou dans l'entreprise par exemple, l'apprenant visé n'est plus le touriste en contact occasionnel avec le locuteur étranger, mais celui qui est régulièrement en contact avec la langue cible » (Nissen, 2005 : 92).

Cette mention d'échanges, tant au sein de l'université qu'en entreprise s'applique tout à fait à la logique de notre dispositif et son intention de préparer les étudiant·e·s à leur rôle de citoyen·ne européen·ne.

Si l'objectif principal du CECRL, lors de son élaboration, était la formation et préparation de citoyens à la participation à la société dans les domaines public, privé, éducationnel et professionnel, alors l'interaction y est bien primordiale. Or, de nos jours, la circulation d'information et le brassage de communautés se ferait principalement sur Internet (Nissen, *ibid.*) et le manque d'opportunités pour l'interaction sociale serait une lacune des produits commerciaux disponibles en apprentissage des langues en ligne (Van Deusen-Scholl, 2015 : 400). Pour ces raisons, Nielson, González-Lloret et Pinckney (2009 : 175) définissent même ce web 2.0 comme un « *environnement naturel*⁶⁶ » pour la mise en place d'une approche par tâches.

Le web 2.0 ne pourvoit plus seulement un contact entre les individu·e·s et l'ordinateur, mais directement entre individu·e·s (Nissen, 2003 : 87). Ces interactions peuvent alors être entre apprenant·e·s, mais aussi entre apprenant·e·s et natif·ve·s ou expert·e·s de la langue, ce qui peut procurer « *une sorte d'immersion guidée au locuteur non natif* » (Mangenot, 2013).

Dans le cadre de notre dispositif, nous ne prévoyons pas d'interaction directe entre les étudiant·e·s et des locuteur·rice·s externes, mais seulement entre participant·e·s au dispositif. Toutefois, nous nous alignons avec le constat que le web 2.0 puisse représenter une immersion, aussi parce qu'elle donne accès à du contenu authentique, à destination de locuteur·rice·s natif·ve·s, voire à des interactions entre ces dernier·ère·s, sur les réseaux sociaux ou des plateformes de partage de contenu comme *YouTube*. De plus, des pratiques informelles essentiellement orientées vers la réception, telles que le visionnage de séries

⁶⁶ "natural environment"

télévisées ou de films, mettent bien l'apprenant·e en contact prolongé avec une langue et les valeurs partagées par une communauté (Sockett et Toffoli, 2012).

L'enseignement devrait, selon Reinders et White (2016 : 143) prendre la vie et les expériences des apprenant·e·s comme point central de l'apprentissage, et notamment comprendre le rôle que la technologie joue dans ces expériences d'apprentissage. Dans cette logique, nous incitons les étudiant·e·s, par exemple, à se référer à du contenu lié à leurs pratiques informelles en ligne, dans le but d'illustrer les arguments ou exemples de leurs productions. Ce faisant, iels devront s'immerger dans un environnement constitué de contenus créés pour et par des locuteur·rice·s natif·ve·s de l'anglais. Ainsi, même si les étudiant·e·s de notre cours n'ont pas d'interactions directes avec des expert·e·s de la langue, par le biais de l'intégration des pratiques informelles des étudiant·e·s au contenu du cours, nous souhaitons que chacun·e puisse se placer en apprenant·e-expert·e du contenu qu'iel aura trouvé et mutualisera dans le cadre du cours.

1.4.1.2 *Terminologie autour de l'enseignement à distance : les notions de dispositif et d'innovation pédagogique*

Les travaux cités en 1.4.1.1 ont présenté le web 2.0 comme un environnement permettant de mettre en place une approche par tâches, en adéquation avec les besoins des citoyens actuels en formation, de manière tout à fait naturelle. Il s'agit à présent de définir les lieux – non-physiques, par définition – du web 2.0 au sein desquels un enseignement par tâche peut se faire, et les différentes notions autour de ces modalités d'enseignement.

Premièrement, un cours ayant lieu exclusivement sur le web 2.0, est, de fait, un cours à distance. Celui-ci peut être défini comme tout apprentissage planifié, ayant lieu lorsqu'il existe de la distance entre l'enseignant·e et l'étudiant·e, dans le temps et/ou dans l'espace. Dans tous les cas, « *les apprenants et le formateur ne sont pas physiquement coprésents* » (Nissen, 2003 : 46). En effet, dans un dispositif à distance, le terme peut à la fois désigner « *la distance instaurée par le recours à une plate-forme d'apprentissage* » et « *la distance temporelle en lien avec des pratiques d'apprentissage synchrones ou asynchrones* » (Rivens Mompean, 2011 : 376). Dans le cas de notre cours, cette distance est bien double.

Cette définition de l'auteure souligne également la distinction créée par la distance en termes de temporalité, entre des activités réalisées et interactions entreprises par les étudiant·e·s en même temps, soit synchrones, et la possibilité pour ces activités et interactions d'avoir lieu de manière décalée, ou asynchrone. Notre dispositif serait qualifié d'asynchrone, puisque les apprenant·e·s ne sont pas tenus de réaliser les tâches en simultané. Cependant, le cours fonctionne selon une publication de modules hebdomadaires, lors desquels les étudiant·e·s sont incité·e·s à publier des commentaires co-évaluatifs au sujet des productions de leurs pairs. Ces commentaires perdent ainsi de la pertinence s'ils ne sont pas publiés avant que le prochain module hebdomadaire n'ouvre, mais il est techniquement possible pour les étudiant·e·s de le faire plus tard. Une certaine modalité synchrone à un rythme hebdomadaire est donc suggérée, du fait des consignes des tâches, mais il n'existe aucune tâche nécessitant une interaction entre pairs de manière simultanée.

Concernant la didactique des langues plus spécifiquement, Blake (2011 : 1) emploie le terme d'apprentissage des langues en ligne⁶⁷ (OLL) pour faire référence, à la fois, à un cours dont le fonctionnement est « *facilité* » par le recours au web, à un cours hybride, et à un cours entièrement virtuel ou en ligne. Un cours peut être hybride, en ce sens qu'il mêle des

⁶⁷ "online language learning"

modalités à présence et à distance, et/ou des modalités synchrones et asynchrones d'interaction. Notre dispositif est bien exclusivement à distance, et intègre des modalités strictement asynchrones, donc ne peut être défini ainsi, mais bien comme entièrement en ligne. Dans un cours de langue, le web 2.0 permettrait d'« améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance », selon la définition de l'Union européenne du e-learning, traduit comme « formation en ligne » en français (Mangenot, 2017 : 10).

Ces cours de langue entièrement à distance peuvent être qualifiés de « dispositif d'enseignement ». Dans le cadre de cette étude, nous avons déjà employé le terme de « dispositif », selon les définitions proposées dans l'introduction de ce travail. Celle-ci est à compléter par quelques critères mis en lumière par Pothier (2003), qui précise qu'un dispositif d'enseignement devrait tenir compte du public visé, avoir des objectifs pédagogiques, présenter des modalités de travail, une description et une structuration, disposerait de ressources humaines et matérielles, et proposer une évaluation de l'apprentissage, du système, du rôle des enseignant·e·s. Ces dispositifs ou cours à distance nécessitent souvent un Learning Management System (LMS) par le biais duquel étudiant·e·s et enseignant·e·s peuvent communiquer (Nielsen et al., 2009 : 169). Un dispositif devrait allier les moyens ou affordances de l'aspect technique et les finalités didactiques recherchées. Il est bien à distinguer de la ressource, puisqu'il implique une intervention pédagogique et un investissement humain (Guichon, 2006 : 14).

Le dispositif de notre expérimentation, ayant lieu sur la plateforme *Moodle*, remplit ces différents critères : les tâches ont été conçues pour tenir compte des besoins d'étudiant·e·s en licence d'Économie et Gestion, en proposant un contenu pertinent, un travail de réflexion sur le domaine et sur des techniques de communication applicables à l'interaction dans le domaine professionnel de manière générale. La première section du cours fournit clairement les objectifs pédagogiques et modalités de travail aux apprenant·e·s, le cours est structuré selon des modules hebdomadaires, et chaque nouvelle section comprend une description des contenus et des activités et tâches prévues. Chaque module comprend des ressources matérielles, et le cours est guidé et rythmé par une enseignante-tutrice. Les apprentissages de contenu et langagiers des apprenant·e·s sont évalués dans le cadre des activités et tâches de production proposés, et les étudiant·e·s ont l'opportunité pour évaluer le dispositif en lui-même et leur accompagnement en fin d'expérimentation, par le biais du questionnaire post-cours ayant servi pour cette recherche.

Nous considérons que notre dispositif représente une véritable intégration des nouvelles technologies à l'enseignement, et non un simple ajout de la modalité en ligne à un dispositif qui pourrait exister sans recours au web 2.0. En effet, Mangenot (2000⁶⁸, cité dans Mangenot, 2017 : 22) parle d'intégration « quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » et soutient (2017 : 208) que l'utilisation de machines seules ne suffit pas à parler d'innovation pédagogique lorsqu'il s'agit d'un cours en ligne. Nous considérons bien user des affordances du numérique et du web 2.0 afin qu'elles soient au service de nos objectifs pédagogiques. Par ailleurs, cette notion d'intégration s'applique tant au fonctionnement du cours, directement lié au numérique, qu'à son contenu même, étant donné que ce cours en ligne a pour vocation d'intégrer les pratiques informelles, connaissances préalables et expériences personnelles des étudiant·e·s à ses modalités d'interaction, mais aussi à ses ressources.

⁶⁸ Mangenot. F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues Modernes*, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, 3, 38-44.

Le recours aux nouvelles technologies et au web 2.0 pour la mise en œuvre d'une méthodologie préexistante nous mène à la notion d'innovation. Celle-ci peut désigner un produit, qui peut être « *nouveau* », donc « *différent de l'existant* », ou bien une « *évolution vers une meilleure appropriation aux situations rencontrées et aux objectifs visés* » (Holec, 1999 : 94). Dans les deux cas, l'innovation prend la forme d'une « *modification partielle ou totale (ajustement ou remplacement) de l'existant* » (ibid. : 96). Le produit innovant peut remettre en cause « *l'horaire d'enseignement/apprentissage, la constitution des groupes, l'accès aux ressources d'apprentissage (...) et les comportements, les exigences* » (ibid. : 95). Notre dispositif en ligne mettant en œuvre un enseignement par tâches peut ainsi être considéré comme une innovation, en comparaison avec la mise en place de cette même approche dans un cours en présentiel, puisque le fonctionnement du dispositif remet effectivement en cause les éléments évoqués par Holec (ibid.). Ces modifications supposent, par ailleurs, une évolution des rôles des apprenant·e·s, qui doivent prendre des décisions « *avec ou sans aide* », et des enseignant·e·s, qui doivent créer « *des conditions permettant des apprentissages autodirigés* », ainsi que construire et mettre à disposition des « *matériels adéquats* » (ibid.).

La modification du rôle de l'enseignant·e dans le cadre d'un dispositif en ligne, et du nôtre en particulier, sera davantage détaillée en 3.3.7. Par ailleurs, cette notion d'innovation et la volonté de modifier le préexistant est à mettre en lien avec les objectifs d'une recherche-action, qui seront détaillés dans notre cadre méthodologique, en **4.1**.

La recherche cite quelques apports du recours à un dispositif à distance pour l'enseignement-apprentissage, illustrant cette dimension d'innovation, d'évolution et d'une meilleure appropriation. Un dispositif en ligne donnerait notamment de la flexibilité⁶⁹ (Nielson et al., 2009 : 169), la possibilité de travailler à son rythme⁷⁰ (ibid.) et d'adapter le dispositif à chaque apprenant·e⁷¹ (ibid. : 170). Ce travail à distance peut être adapté, mesuré et personnalisé, il « *permet à l'apprenant de se focaliser sur ses besoins et ses intérêts spécifiques* » (Martin, 2015 : 173). Comme nous le préciserons ultérieurement, le public de notre étude est plutôt hétérogène en termes de niveau (voir 3.1.1 et 4.2) ou en termes d'aspirations professionnelles (voir **7.4**), ainsi qu'en ce qui concerne leurs circonstances personnelles et leur temps libre. La possibilité d'adaptation nous semble donc bien adaptée aux spécificités de notre public. De surcroît, puisque nous souhaitons inciter à la référence à des éléments issus de la vie informelle et personnelle des apprenant·e·s dans le cadre du cours, la personnalité facilitée par le recours à un dispositif en ligne nous semble également en adéquation avec le contexte de notre étude. Enfin, en **3.1**, nous traiterons aussi des particularités du public LANSAD, et notamment des difficultés possibles de l'enseignement auprès de ce public, qui incluent la surcharge des groupes-classe. Or, Martin (ibid.) soutient que « *le grand nombre d'étudiants n'est plus un problème quand on peut diviser le groupe, l'absentéisme n'en est plus un quand l'enseignement peut se suivre à distance* », une raison supplémentaire pour laquelle nous considérons que le recours à un dispositif en ligne est en adéquation avec les besoins de ce public. Dans la présentation de nos résultats, il s'agira de montrer si les étudiant·e·s sondé·e·s et interrogé·e·s ont souligné ces possibilités de flexibilité, d'adaptation et de personnalisation de l'apprentissage.

Toutefois, le développement des nouvelles technologies est plus rapide que le développement de la pédagogie et, par conséquent, Mangenot (2017 : 22) note qu'une

⁶⁹ "flexibility"

⁷⁰ "self-paced"

⁷¹ "tailor (...) to each student"

innovation technologique ne va pas nécessairement donner lieu à une innovation pédagogique. En ce qui concerne notre expérimentation d'enseignement, celle-ci se situe dans la continuité des travaux de Fierro (2022) en DIPIAL, dont le principe central était l'intégration de contenus liés aux pratiques informelles de l'anglais en ligne des étudiant·e·s en tant que ressource pédagogique centrale. Dans sa recherche, au sein d'un dispositif entièrement en ligne, les étudiant·e·s interagissaient sur les forums de discussion de la plateforme *Moodle* autour des tâches de production de leurs pairs, en publiant des commentaires co-évaluatifs. Ainsi, en termes de fonctionnement général, notre recherche et le dispositif en découlant présentent de nombreux points communs avec ce travail préexistant. Toutefois, les objectifs de notre étude sont différents, et elle a pour intention de présenter une évolution par rapport à ce premier dispositif DIPIAL.

En effet, au principe DIPIAL caractérisé par Fierro, nous ajoutons la valorisation des connaissances préalables des étudiant·e·s sur les sujets abordés, ainsi que la prise en compte de leurs expériences de vie personnelles, pouvant être mises en lien avec les thèmes du cours. En ce sens, l'intégration de l'informel ne passe plus seulement par ce que l'enseignant·e·concepteur·rice peut contribuer et concevoir, mais également par les apports des étudiant·e·s directement. Les apprenant·e·s participent donc activement à l'intégration de l'informel au formel et sont incité·e·s à se placer en position d'apprenant·e·expert·e du contenu et des connaissances qu'ils apportent. De plus, ce faisant, nous souhaitons élargir la définition de la sphère informelle telle qu'elle est considérée dans les travaux de Fierro, en y incluant la sphère expérientielle. Cette élaboration de liens a pour intention d'inciter les apprenant·e·s à la mise en œuvre d'activités de médiation, selon leurs descripteurs dans le Volume Complémentaire du CECRL, afin d'étudier l'applicabilité de la compétence de médiation du CECR/VC dans le contexte de l'enseignement en ligne. Ces notions d'apprenant·e·expert·e et de médiation représentent donc un ajout par rapport aux premiers travaux DIPIAL, et notre dispositif serait alors une modification, un ajustement (Holec, 1999 : 94) ou une mise à jour de la recherche préexistante, et pourrait alors être qualifiée d'innovation pédagogique.

1.4.1.3 Critères généraux d'une tâche dans un environnement en ligne

La perspective actionnelle et l'approche par tâches en son sens anglo-saxon sont associées aux recherches dans le domaine de l'apprentissage en ligne depuis seulement quelques années (voir **1.4**, Thomas et Reinders, 2010). Plusieurs travaux de recherche ont ainsi étudié la situation spécifique de la mise en place d'une perspective actionnelle dans un environnement en ligne, et ces études nous permettent de préciser les caractéristiques d'une tâche dans la conception des nôtres.

Au même titre que la simple intégration du numérique n'équivaut pas à une innovation pédagogique, il est important de noter qu'un cours de langue en ligne ne peut ni simplement être la « *traduction d'un cours équivalent en face-à-face*⁷² » (Nielson et al., 2009 : 171), ni une « *reproduction du cadre conventionnel de la modalité du face à face*⁷³ » (Hampel et Hauck, 2006 : 4). La mise en œuvre d'un enseignement par tâches ou de la perspective actionnelle dans un environnement en ligne implique bien d'étendre la perspective, et non seulement de « *virtualiser* » ce qui se fait en salle de classe (Chapelle, 2003 : 135). Pakdel et Springer (2012 : 169) vont même jusqu'à dire que « *l'objectif actionnel ne pourra pas être réellement atteint si on reproduit le cadre formel du groupe classe traditionnel* » dans un contexte en ligne. La recherche sur le domaine s'accorde ainsi pour dire que la mise en place de tâches en

⁷² "A distance course should not be a 'translation' of an equivalent face-to-face course"

⁷³ "replicates of conventional face-to-face settings"

ligne ne permet pas de simplement « *faire comme avant*⁷⁴ » (Svensson, 2004⁷⁵, cité dans Hampel, 2006 : 106).

Pour autant, certains des critères d'une tâche en ligne sont, sur le papier, identiques à ceux d'une tâche traditionnelle, mais ils en diffèrent nécessairement en réalité, du simple fait d'être en ligne. À titre d'exemple, Mangenot (2017 : 34) stipule que les constituants principaux d'une tâche en ligne sont l'utilisation d'un ou de plusieurs documents-support, la présence de consignes, d'aides à la réalisation et de modalités d'évaluation. La lecture de ces critères n'élucide pas, de prime abord, de grande évolution par rapport à la perspective actionnelle à ses débuts. Cependant, dès lors que la définition de ces documents-support ou aides à la réalisation est appliquée à la réalité et variété du web 2.0, il apparaît que la conception d'une tâche en ligne présente bien les apports d'adaptation ou de personnalisation évoqués en 1.4.1.2. Comme nous l'évoquions dans cette même sous-partie, nous estimons avoir pleinement intégré les possibilités du numérique et du web 2.0 à notre dispositif d'enseignement en incitant les apprenant-e-s à mutualiser du contenu issu de leurs propres pratiques informelles, ainsi que de leurs connaissances personnelles ou récits d'expériences de vie, afin que ce contenu fasse partie intégrante des ressources du cours. En ce sens, parmi les critères d'une tâche en ligne de Mangenot (ibid.), les contenus proposés par les étudiant-e-s peuvent représenter, à la fois, des documents-supports, et des aides à la réalisation pour les tâches de leurs pairs.

Ce constat nous mène vers l'une des principales évolutions de la caractérisation de la tâche, lorsque la perspective actionnelle et le *TBLT* sont associés au numérique, à savoir la nature de l'interaction pouvant avoir lieu pour la réalisation de la tâche. Le web 2.0 donne accès à des « *outils flexibles et facilitant une interaction plus large entre un nombre croissant de participants* » (Lamy et Hampel, 2007⁷⁶, citées dans Ollivier, 2012 : §17), permettant non seulement de recevoir de l'*input*, mais d'en échanger. Le potentiel du web 2.0, pour « *développer des compétences langagières parfois négligées comme l'interaction écrite* » est, selon Guichon (2012a : 213) rarement exploité. Ce constat est d'autant plus pertinent dans le cadre de notre dispositif, étant donné notre volonté d'observer l'applicabilité des descripteurs de la médiation et de l'interaction en ligne (*IEL*) du Volume Complémentaire dans le contexte d'un cours en ligne (voir 1.4.2.4).

Hampel (2010) cite également l'interaction dans ses critères d'une tâche en ligne, en conseillant l'association de « *tâches individuelles* », telles que la collecte d'informations, et de « *tâches interactives* » au sens du partage d'informations, deux dimensions que nous combinons dans notre dispositif. Enfin, à ces critères généraux d'une tâche en ligne, González-Lloret et Ortega (2014) ajoutent l'importance d'intégrer des relations de la vie réelle et une authenticité de l'interaction, deux critères qui seront réabordés lorsque nous nous focaliserons plus spécifiquement sur la dimension sociale des tâches dans un environnement en ligne en 1.4.3.

Tous ces critères généraux seront réabordés dans notre quatrième chapitre, en 4.3.1, afin d'illustrer la manière dont ils ont été appliqués à la conception de nos tâches spécifiquement.

Jusqu'à présent, nous avons abordé plusieurs affordances du numérique et du web 2.0 pour la mise en place de tâches en ligne, notamment les possibilités de flexibilité, de

⁷⁴ "you do what you did before"

⁷⁵ Svensson, P. (2004). *Dispelling the Myth of the Real in Educational Technology*. The Open University, Milton Keynes, Royaume-Uni.

⁷⁶ Lamy, M.-N., et Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.

personnalisation, ou d'adaptation, ainsi qu'un élargissement des possibilités concernant les documents-supports et les interactions pouvant avoir lieu. Nous illustrerons à présent que cet élargissement et la multiplication des possibilités va de pair avec le développement de l'autonomie des apprenant·e·s ainsi rendu possible, voire, nécessaire.

1.4.1.4 Une liberté de choix et un contrôle pédagogique pouvant favoriser l'autonomie

L'autonomie peut être définie comme une situation dans laquelle l'apprenant·e assumerait « *la responsabilité de déterminer le but, le contenu, le rythme et la méthode de leur apprentissage, d'en suivre le déroulement, et d'en évaluer les résultats*⁷⁷ » (Holec, 1981 : 3), et dans laquelle « *l'apprenant est totalement responsable de toutes les décisions relatives à son apprentissage et de la mise en œuvre de ces décisions*⁷⁸ » (Dickinson, 1987 : 11⁷⁹, cité dans Benson, 2007 : 22).

Reinders et White (2016 : 151) soutiennent que l'évolution des nouvelles technologies, de manière générale, irait de pair avec l'évolution de l'autonomie de l'apprenant·e, tandis que ces deux domaines étaient auparavant considérés séparément. Les auteurs encouragent une meilleure compréhension de l'autonomie, afin qu'elle corresponde aux contextes dynamiques des pratiques d'apprentissage des langues dans des environnements en ligne. Pour ce faire, il faudrait être ouvert, et s'intéresser à la vie des apprenant·e·s et leurs pratiques afin de valider ou évaluer l'apprentissage ayant lieu hors de la classe. Nous nous alignons entièrement avec cette posture, étant donné la grande importance accordée à la valorisation des pratiques en dehors du contexte formel, ainsi qu'aux expériences de vie, de notre public.

Les travaux sur l'apprentissage des langues en ligne illustrent effectivement la coexistence dans la recherche des évolutions du numérique et de l'autonomie des apprenant·e·s : les apports du numérique pour l'autonomisation de l'apprenant·e sont bien les mêmes apports que ceux cités pour la mise en place d'un enseignement par tâches en ligne, notamment le fait que le numérique favorise l'asynchronie, « *une gestion plus individualisée du temps* », une souplesse, et une créativité (Narcy-Combes, 2005 : 172), ou que « *les nouveaux médias offrent un éventail d'outils dont les affordances permettent de planifier, d'organiser et de contrôler son apprentissage*⁸⁰ » (Turula, 2016 : 55-56). Ces avantages font en très grande partie écho à ceux évoqués par Nielson et al. (2009) en 1.4.1.2, mais permettent ici d'illustrer en quoi les affordances technologiques accordent davantage de responsabilité et de contrôle aux apprenant·e·s.

Reinders et White (2016) attribuent quatre modalités à cette autonomie. La première concerne la situation ou localisation de l'apprentissage, c'est-à-dire s'il a lieu en classe ou en dehors ; la deuxième fait référence à la formalité de l'apprentissage, s'il est informel, formel, voire non formel (voir 2.2.1 pour des définitions des termes) ; la troisième relève de la pédagogie, en fonction de si l'instruction est explicite ou non (voir 2.1.2 pour des définitions des termes) ; la quatrième et dernière concerne le locus de contrôle, soit la perception des apprenant·e·s de leur propre degré de contrôle sur l'activité en question. Cette dernière notion serait à mettre en parallèle avec les concepts d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité de Bandura (1997), qui fait référence à la croyance personnelle en sa capacité à accomplir une tâche, et avec l'idée de la contrôlabilité, citée par Viau (1994), comme l'une des

⁷⁷ "assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes"

⁷⁸ "the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions"

⁷⁹ Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press

⁸⁰ "the new media offer an array of tools whose affordances allow to plan, organise and monitor one's learning"

trois conditions de la motivation en contexte scolaire. Selon cette catégorisation de Reinders et White (2016), il apparaît que la perception des apprenant·e·s de leur propre capacité dans la réalisation des tâches jouerait un rôle favorable pour leur autonomie.

En ce sens, il existerait bien un lien entre l'autonomie et la motivation de l'apprenant·e : lorsque l'apprenant·e est motivé·e, son comportement est choisi, volontaire, et non imposé par une source extérieure (Ryan et Deci, 2000), ce qui lui donne le sentiment que ses actions sont auto-déterminées. Cette liberté dans la prise de décision rend ainsi l'apprenant·e plus autonome. L'auto-déterminisme sera réévoqué dans notre sous-partie sur la notion de motivation, en 2.2.2.2.

Un autre terme lié à la prise de décision de l'apprenant·e et à son degré de contrôle sur son apprentissage, tous deux favorisés par le numérique et le web 2.0, est celui de l'auto-direction. Celle-ci est rendue possible dans les dispositifs d'enseignement en ligne lorsque l'apprenant·e se voit ouvrir « *des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle (...) pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages* » (Jézégou, 2005 : 103). Or, « *la prise de décision ne peut s'exercer que dans la mesure où le dispositif lui propose un éventail de choix possibles* » (Jézégou, 2008 : 100, citant Hiemstra, 2000⁸¹), illustrant que la préexistence de choix pouvant être faits par l'apprenant·e est bien une condition indispensable à sa prise de contrôle sur son apprentissage. Jézégou (2008) s'aligne ainsi avec Soubrié (2008 : 2) qui stipule que « *ce qui importe avant tout, c'est de redonner la main aux apprenants, de leur laisser prendre une certaine part d'initiative dans leur apprentissage* ».

Ces notions de « *liberté de choix* » (Jézégou, 2005) et de « *contrôle pédagogique* » (Jézégou, 2008) sont centrales à la manière dont les tâches de notre dispositif sont réalisées, puisque ces termes reflètent précisément la formulation des consignes de nos tâches, et le degré de contrôle que les étudiant·e·s peuvent exercer sur la réalisation de celles-ci, notamment concernant les contenus, connaissances et expériences auxquels iels se réfèrent. Bien que nos tâches comportent des consignes, celles-ci incitent chaque apprenant·e à apporter ses propres connaissances et sources extérieures au sein du cours, lui permettant de « *faire des choix et lui apportant ainsi l'autonomie, un sentiment de responsabilisation et la possibilité de devenir un participant actif dans l'apprentissage des langues*⁸² » (Furstenberg, 1997 : 22). Par ailleurs, le fait de choisir des ressources adaptées à une situation particulière représente, selon nous, une compétence utile pour la suite des études des apprenant·e·s, ainsi que pour leur avenir professionnel, et le développement de cette compétence contribuerait alors au rôle de préparation pour le monde du travail que notre dispositif cherche à adopter.

À cette liberté de choix concernant les ressources, nous ajoutons celle concernant les modalités de réalisation de nos tâches : l'asynchronie, que nous privilégions, laisse une liberté en termes de lieu et de temps (Mangenot, 2017 : 32), tandis que la synchronie, même lorsqu'elle est à distance, laisse seulement libre le choix du lieu. La dimension asynchrone de notre dispositif permettrait ainsi de renforcer davantage le degré de « *contrôle pédagogique* » (Jézégou, 2008) et la « *liberté de choix* » (Jézégou, 2005) des étudiant·e·s quant à leur rythme de travail.

Les caractéristiques favorisant l'autonomie de l'apprenant·e présentées jusqu'ici concernent l'enseignement-apprentissage par les biais du numérique et du web 2.0 de manière relativement générale. Le recours à une plateforme en ligne ou un LMS

⁸¹ Hiemstra, R. (2000). Self-directed learning: The personal responsibility model. Dans G. A. Straka (dir.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*, 93-108. Waxmann.

⁸² "the learner to make choices and thus provides autonomy, a sense of empowerment, and the opportunity to become an active participant in language learning"

spécifiquement aurait son propre rôle à jouer sur cette autonomisation. En effet, les LMS aussi donneraient plus de contrôle aux apprenant·e·s sur leur apprentissage (Blattner et Lomicka, 2012) et représenteraient une « *décentralisation de la gestion de l'apprentissage, faisant passer certaines décisions (...) des preneurs de décision centraux aux apprenant·e·s elleux-mêmes*⁸³ » (Downes, 2010 : 29). D'autres travaux sur les LMS en particulier font écho, en termes d'apports pour l'autonomie de l'apprenant·e, à ceux présents dans la recherche sur le rôle des nouvelles technologies et du numérique plus généralement. Guichon et Penso (2002 : 89) confirment que les plateformes rendent possible l'individualisation, ou la pédagogie différenciée. Rien que du point de vue de la gestion technique des ressources et documents intégrés à la plateforme, par exemple, les touches de contrôle permettraient de mettre un document en pause ou de revenir en arrière, ce qui représenterait une aide à la compréhension orale (Guichon, 2011), puisque chaque étudiant·e pourrait adapter l'activité à son niveau de langue.

De manière générale, les nombreux apports cités dans la recherche sur l'enseignement des langues en ligne et sur l'approche par tâches plus spécifiquement, se recourent avec les avantages que le numérique et les dispositifs d'enseignement en ligne représentent pour l'autonomisation de l'apprenant. Ces correspondances n'ont rien d'inattendu, puisque la perspective actionnelle et le *TBLT* ont bien pour vocation de préparer les apprenant·e·s à une utilisation de la langue en dehors de la classe, et donc, de fait, de manière autonome.

Dans le cadre de notre cours en ligne, les notions de choix et de liberté laissés aux apprenant·e·s nous importent tout particulièrement, puisqu'elles reflètent la logique et les consignes de nos tâches, qui laissent effectivement différents choix aux étudiant·e·s. Ces travaux nous confirment alors que ce degré de contrôle laissé aux apprenant·e·s pourrait non seulement voir leurs pratiques informelles valorisées, mais, dans un même temps, encourager leur autonomisation. Comme nous l'évoquerons en 2.2.2.2.1, ce degré de contrôle jouerait, dans un troisième temps, un rôle favorable sur la motivation des étudiant·e·s. Les résultats de notre étude permettront de déterminer si cette contrôlabilité a bien été perçue, ainsi que les effets qu'elle a pu avoir sur le ressenti des étudiant·e·s au sujet de notre dispositif d'apprentissage.

1.4.2 Apports de la lecture et de l'écriture en ligne en didactique des langues

En 1.4.1.1, nous citons l'élargissement des possibilités d'interaction comme étant l'un des apports principaux du numérique et du web 2.0 à l'enseignement par tâches. Il s'agit d'une dimension importante pour notre recherche, puisque, pour rappel, celle-ci s'intéresse à l'applicabilité à un cours en ligne des descripteurs du Volume Complémentaire du CECRL, et notamment aux réels ajouts figurant dans ce document. Ceux-ci concernent principalement la compétence de médiation, mais aussi celle de l'interaction en ligne (IEL). Dans le cadre de notre cours, cette interaction, en son sens strict, a lieu sur les forums de discussion du LMS *Moodle*.

Toutefois, dans un même temps, les tâches de notre dispositif ont pour vocation d'aider les étudiant·e·s à développer leurs compétences en littératie numérique et informationnelle, et leurs consignes incitent les apprenant·e·s à chercher des informations en ligne, à partir de sources liées à leurs pratiques informelles, entre autres, ce qui pourrait donc inclure les réseaux sociaux. De ce point de vue, l'interaction avec la langue, telle qu'elle est utilisée par

⁸³ "decentralization of the management of learning, pushing some decisions (...) from central decision-makers to the learners themselves"

des locuteur·rice·s natif·ve·s, passe aussi par le contact avec ces contenus authentiques qui réunissent des communautés (Sockett et Toffoli, 2012).

Dans cette section, nous nous intéresserons d'abord aux apports de la lecture et/ou de l'écriture dans un environnement en ligne, en tant que compétences à part entière, pour la lecture de ressources ou documents authentiques écrits, ou la production écrite individuelle, mais aussi lorsqu'elles sont combinées pour donner lieu à une interaction écrite en ligne. Nous mettrons en lumière les avantages propres à la lecture sur et la consultation des réseaux sociaux (1.4.2.1), et rappelons que l'interaction avec ces réseaux sociaux dans notre cours se limite bien à cette fonction de contact avec la langue et les ressources à destination de locuteur·rice·s natif·ve·s, et n'implique pas d'échange à proprement parler avec ces derniers. Enfin, nous justifierons notre choix d'une interaction en ligne entre les étudiant·e·s selon une modalité asynchrone (1.4.2.2), avant de spécifier l'apport tant affectif (0) que langagier (1.4.2.4) que cette communication peut apporter.

Les technologies du web 2.0 feraient de l'écriture un moyen de générer des idées plutôt qu'un moyen de les délivrer (Purdy, 2010 : 57). La lecture et l'écriture joueraient un rôle plus important dans l'enseignement à distance que dans un cours en présentiel, puisque la communication médiée par ordinateur⁸⁴ (CMO), dont nous traiterons en 1.4.2.2, s'appuie souvent sur ces deux compétences (Bertin et al., 2010 : 71).

Les compétences propres à la lecture en ligne peuvent être considérées comme faisant partie intégrante des compétences de littératie numérique, détaillées en 1.3.5, et sont évoquées tant en didactique des langues qu'en sciences de l'éducation. Amadiou et Tricot (2014 : 77), par exemple, soutiennent que la navigation en ligne implique une nouvelle manière de lire, et par conséquent, des compétences lui étant spécifiques, en comparaison à la lecture papier. Ils distinguent trois modes de lectures applicables aux environnements en ligne : les lectures « *linéaire* », « *en scannant le texte* » et « *en diagonale* » (ibid. : 71). Parmi ces trois modes, le développement de la lecture en diagonale serait le mode favorisé par la lecture de documents numériques, la recherche d'informations en ligne et les « *fonctions de navigation* » y étant associées. Ils soutiennent que le grand nombre de documents présents sur Internet encouragerait les apprenant·e·s à un repérage des idées principales plutôt qu'à une lecture approfondie, une compétence qui, nous l'espérons, sera développée chez les apprenant·e·s de notre dispositif. Dans cette même logique, Leu, McVerry, O'Byrne, Zawilinski, Castek et Hartmann (2009⁸⁵, cités dans Amadiou et Tricot, 2014 : 74-75) listent cinq niveaux de compétences liées à la lecture en ligne : l'identification de questions importantes, la localisation des informations, l'évaluation de manière critique de celles-ci, l'évaluation de leur pertinence, précision et fiabilité, et, enfin, la synthèse de ces informations que l'apprenant·e pourra être amené·e à communiquer.

Par le biais de tâches qui appellent à la recherche de ressources et d'informations complémentaires en ligne sur le sujet travaillé, nous considérons que ces compétences de lecture spécifiques pourront être développées par les étudiant·e·s, bien que cela ne soit pas une compétence propre à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous ne précisons volontairement pas dans nos consignes si les ressources consultées doivent ou non être en anglais, puisque la médiation que nous souhaitons développer chez les apprenant·e·s peut être inter- ou intralinguistique (voir 3.3.4 pour une définition de la médiation selon le CECR/VC). Nous estimons que le développement d'autres modes de lecture que la lecture

⁸⁴ Computer-mediated communication, ou CMC

⁸⁵ Leu, D. J., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., Castek, J., et Hartmann, D. K. (2009). The New Literacies of Online Reading Comprehension and the Irony of No Child Left Behind: Students who Require our Assistance the Most, Actually Receive it the Least. Dans L. M. Morrow, R. Rueda, et D. Lapp (Éds.), *Handbook of Research on Literacy and Diversity* (p. 173-194). Guilford Press.

linéaire dans le cadre de notre dispositif représente une compétence utile et pertinente pour la suite des études et l'avenir professionnel des apprenant·e·s, au même titre que les autres compétences numériques et informationnelles pouvant être travaillées par le biais de nos tâches.

1.4.2.1 Apports des réseaux sociaux en apprentissage des langues

Nous n'avons pas la prétention de présenter notre dispositif comme un cours au sein duquel les interactions se passeraient directement sur les réseaux sociaux, ni que les étudiant·e·s seraient tenu·e·s d'interagir avec d'autres internautes que ceux de leur sous-groupe dans le cadre du dispositif. Bien qu'aucun enseignement n'ait lieu en dehors du cadre de la plateforme *Moodle* dans le cadre de cette recherche, l'interaction écrite par le biais de la plateforme y joue un rôle central. De plus, lorsqu'il est demandé aux étudiant·e·s de recueillir des informations trouvées en ligne, issues de diverses sources, et les réseaux sociaux sont explicitement suggérés dans nos consignes comme l'une de ces sources possibles (voir 4.5.3 pour les exemples de ces consignes). Notre intention est ainsi de rendre la lecture sur les réseaux sociaux pertinente à la réalisation des tâches, bien qu'ils ne soient pas le lieu de l'interaction même, afin d'établir un lien entre les pratiques informelles des étudiant·e·s et les pratiques formelles inscrites dans le cours.

Les réseaux sociaux semblent adaptés pour ce faire, puisqu'ils donneraient la possibilité de « *sortir des murs de l'institution* » (Pakdel et Springer, 2012 : 171), « *de rapprocher l'apprentissage formel et informel grâce à des cultures numériques participatives*⁸⁶ » (Combe Celik, 2012 : 11), et permettraient aux apprenant·e·s de « *trébucher* » ou « *tomber par hasard*⁸⁷ » sur du contenu et d'en tirer un apprentissage (Kukulka-Hulme, 2006⁸⁸, cité dans Comas-Quinn, Mardomingo et Valentine, 2009 : 101). Dans le cadre d'un cours de langue, leur consultation « *expose les apprenant·e·s à de nombreux genres et registres différents, et surtout à la langue des jeunes, qui était auparavant très difficile d'accès, à moins de passer du temps à l'étranger*⁸⁹ » (Kern, 2014 : 354), un constat faisant écho à l'idée d'une « *immersion guidée* » (Mangenot, 2013), évoquée en 1.4.2.1.

Les réseaux sociaux sont définis comme « *un groupe d'applications en ligne qui se fondent sur l'idéologie et la technologie du Web 2.0 et permettent la création et l'échange de contenu généré par les utilisateurs* » (Kaplan et Haenlein⁹⁰, 2010 : 61 dans Coutant et Stenger, 2012 : 77), cette dimension de création et d'échange de contenu correspond à la nature des tâches de notre cours en ligne.

Grahl (2013)⁹¹ en distingue six catégories : les réseaux sociaux au sens strict du terme, qui permettent de se connecter avec des personnes aux centres d'intérêts similaires ; les sites de partage de signets ou de « *marque-pages sociaux*⁹² » qui permettent d'enregistrer, organiser et gérer des liens vers différents sites ; les réseaux sociaux d'information sur lesquels les utilisateur·rice·s postent des éléments de l'actualité et des liens vers d'autres articles et y

⁸⁶ "it is argued that social media has the potential to bridge formal and informal learning through participatory digital cultures"

⁸⁷ "stumble and learn"

⁸⁸ Kukulka-Hulme, A. (2006). Learning activities on the move. *Handheld Learning 2006*, 12-13 October 2006, Londres

⁸⁹ "It exposes learners to many different genres and registers, and especially to the language of young people, which was formerly very hard to access unless one spent time abroad"

⁹⁰ Kaplan, A. et Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*. 53(1).

⁹¹ <https://outthinkgroup.com/the-6-types-of-social-media/> [consulté le 10/02/2022]

⁹² "bookmarking"

apportent une dimension sociale en votant pour ces différents éléments ; les sites de partage de médias sur lesquels l'utilisateur·rice peut mettre en ligne et partager différentes formes de médias comme les images et vidéos ; les microblogs, fondés sur des courtes mises à jour envoyées aux personnes abonnées ; enfin, les commentaires de blogs et les forums, qui permettent aux membres de converser en postant des messages ou des commentaires de réaction à des publications. Tous peuvent être utilisés par les apprenant·e·s de notre dispositif pour trouver des informations dans le cadre des tâches et pour compléter le contenu leur étant proposé.

Un apprentissage de l'anglais pourrait bien avoir lieu par le biais de l'utilisation des réseaux sociaux, selon Sockett (2011), et cette activité donne lieu à la réalisation d'une variété d'activités, telles que la lecture d'informations sur une diversité de sujets, ou la lecture et l'écriture de commentaires (Sockett, 2012 : §35). Sur tous les réseaux impliquant une interaction entre internautes, ou la publication de commentaires d'autres membres au sujet d'un contenu, les étudiant·e·s pourraient se trouver en interaction avec la langue anglaise, même sans interagir avec d'autres locuteur·rice·s elleux-mêmes. Il est cependant important de distinguer les réseaux sociaux dits « généralistes » des réseaux sociaux spécifiques (Zourou, 2012 : §12). Ces catégories de réseaux pourraient être utilisées par les étudiant·e·s pour compléter les tâches de notre dispositif, tandis que les réseaux sociaux pouvant être utilisés dans le but spécifique d'apprendre les langues⁹³ dans le temps libre de l'apprenant·e ne sont pas rendus pertinents.

Par ailleurs, le fonctionnement et les usages premiers des réseaux sociaux – soit la production et l'interaction écrites, ainsi que la compréhension écrite et orale – correspondent à certaines des activités langagières du CECRL, ce qui « peut constituer un puissant levier pour utiliser la langue comme outil d'interaction et d'action sociales, et mettre en place une approche actionnelle dans l'apprentissage d'une langue » (Martin, ibid. : 150). Cette observation nous importe, étant donné l'absence de mention de la production et de l'interaction orale en tant qu'activités langagières centrales à l'utilisation des réseaux sociaux. En effet, comme il sera révoqué dans notre cadre méthodologique en 4.5.3.2), nous avons souhaité proposer un travail en production orale dans la mesure du possible, étant donné les modalités asynchrones et à distance de notre cours. Cette production a pris la forme d'enregistrements audio publiés sur le forum de discussion *Moodle* pour l'une des tâches de production, ainsi que pour les commentaires co-évaluatifs laissés par les pairs au sujet de ce travail. D'une part, cette modalité pourrait être perçue comme une limite et une exploitation insuffisante de la compétence de production orale dans les dispositifs en ligne de ce type, mais de l'autre, la primauté de la compréhension orale sur la production, ainsi que celle de l'interaction écrite sur l'interaction orale, nous semblent plus probablement correspondre aux usages réels des étudiant·e·s de la langue et du numérique, en dehors de tout contexte formel.

Selon la même logique, Martin (ibid.) associe trois principes de l'actionnel aux réseaux sociaux, et ceux-ci se retrouvent bien dans les tâches de notre dispositif : le fait de communiquer (dans notre cas, entre pairs sur les forums de discussion), le fait de s'informer (par le biais de recherches en ligne de ressources complémentaires pour accomplir nos tâches), et le fait de partager (sa production de manière publique sur les forums de discussion *Moodle*). De manière générale, nous considérons que les fonctionnalités de la plateforme *Moodle* s'alignent avec les caractéristiques des réseaux sociaux perçus comme des apports en enseignement-apprentissage des langues.

⁹³ Social Network Sites for Language Learning, ou SNSLL

1.4.2.2 Apports de la communication asynchrone médiée par ordinateur

Les modalités de production et d'interaction écrite asynchrone se retrouvent en réalité dans cinq des six catégories de réseaux sociaux citées en 1.4.2.1, à l'exception des sites de partage de signets. Ainsi, nous considérons que cette modalité, intégrée à notre dispositif, serait proche des modalités d'interaction que les étudiant·e·s pourraient avoir dans le cadre de leurs pratiques en dehors du contexte formel. Le format de production et d'interaction écrite correspondant le plus aux modalités de notre dispositif est, de fait, celle des forums, qui impliquent une communication médiée par ordinateur⁹⁴ (CMO) en modalité asynchrone. Il nous semble donc pertinent de prendre en compte les recherches sur ce mode d'échange, les préférences notées chez les apprenant·e·s dans des travaux préexistants sur le sujet, et les effets possibles sur la production langagière des apprenant·e·s.

En 1.4.1.3, nous évoquions déjà que la compétence d'interaction en ligne en enseignement des langues n'était pas suffisamment exploitée (Guichon, 2012b : 213). Or, le rôle de l'interaction écrite spécifiquement est « *devenu fondamental* » avec l'évolution des nouvelles technologies, tandis qu'auparavant, il était difficile de concevoir l'interaction comme étant autrement qu'en face-à-face (Piccardo, 2012 : 287).

De manière générale, sans tenir compte de la modalité synchrone ou asynchrone, l'une des caractéristiques de la CMO la plus citée comme étant favorable à l'apprentissage des langues est la « *persistance* » du texte sur l'écran, perçue comme l'une des plus grandes affordances de l'ordinateur (Kern, 2015⁹⁵ dans Blake, 2016 : 129). Lors de l'interaction asynchrone, cette persistance du texte s'accompagne d'un temps prolongé pour sa lecture et la réaction au message lu. D'un point de vue linguistique, la CMO – qu'elle soit synchrone ou asynchrone – augmenterait les opportunités pour les apprenant·e·s de porter leur attention à la forme de la langue, tout en proposant un environnement moins stressant aux apprenant·e·s (Mackey et Gass, 2005 : 63). Les travaux de Stevenson et Liu (2010) notent un développement du vocabulaire des apprenant·e·s dans un contexte de CMO, et ceux de Sotillo (2000), un développement de la complexité syntaxique.

Plusieurs travaux cités ci-après, au sujet de la CMO synchrone plus spécifiquement, ou de comparaison entre CMO synchrone et asynchrone, en contexte formel spécifiquement, nous semblent illustrer les avantages que représente la communication asynchrone, telle qu'elle a lieu sur les forums de discussion en ligne.

Le mode d'interaction en ligne synchrone donnerait lieu à plus de fluidité, d'*output* et à des interactions plus variées qu'en communication asynchrone, mais ces interactions seraient moins précises (ibid. : 94). En effet, ce mode et le rythme soutenu des échanges créent une pression du temps qui limiteraient la cohérence (Kern, 1995) et l'attention à la forme de la langue par les apprenant·e·s (Stockwell, 2010 : 85), apparentant les échanges écrits synchrones à de l'interaction orale (ibid. : 89), moins formelle qu'un échange écrit asynchrone, du fait de son instantanéité. Ce manque de précision linguistique se manifesterait par l'utilisation d'abréviations, un manque de majuscules (ibid. : 96), une grammaire moins complexe et un évitement de la prise de risque de manière plus générale (ibid. : 99-100). Enfin, la communication synchrone augmenterait la tendance à copier les erreurs des autres (ibid. : 102). Dans son étude, même lorsque la langue est précise en communication synchrone, Stockwell (ibid.) l'explique par le fait que les apprenant·e·s sortaient moins de leur zone de confort, en raison d'un manque de temps.

⁹⁴ Computer-Mediated Communication

⁹⁵ Kern, R. (2015). *Language, Literacy, and Technology*. Cambridge University Press.

L'interaction asynchrone, quant à elle, permettrait de revenir sur ses propos, du fait d'un temps supplémentaire laissé, tandis que cela ne serait pas nécessairement possible, ni en présentiel, ni même en interaction synchrone. D'un point de vue linguistique, lorsque Peterson (2009 : 46-47) compare l'interaction en ligne générale à l'interaction en face-à-face, il conclut que ces délais créés par la communication en ligne contribueraient au développement de la conscience métalinguistique des apprenant·e·s et au fait de remarquer ses erreurs, puisqu'il y a une possibilité de « *revisiter*⁹⁶ » et de modifier sa production langagière.

Nous considérons que ces délais seraient d'autant plus accentués en modalité asynchrone, et ces avantages seraient ainsi favorisés. En effet, selon (Sotillo, 2000), l'*output* en communication asynchrone serait plus juste syntaxiquement, plus complexe, et comporterait moins d'erreurs grammaticales. Par ailleurs, Blake (2016 : 130) soutient que le fait d'avoir plus de temps de planification donnerait lieu à moins de frustration, et, selon Stockwell (2010 : 101), bien que la communication asynchrone puisse donner lieu à moins d'*output*, ce temps supplémentaire permettrait aux apprenant·e·s de donner plus de structure et de cohésion à leurs productions. Enfin, dans le cadre d'une étude sur l'utilisation de Twitter, Borau, Ullrich, Feng et Shen (2009 : 79) soutiennent que lors de la rédaction de messages, les étudiant·e·s pouvaient choisir une structure grammaticale correspondant à leur niveau. Cette idée d'adaptation possible en fonction du niveau de chacun·e nous paraît tout à fait pertinente dans le cadre de notre enseignement à un public hétérogène (voir 3.1.1 et 4.2).

Les forums de discussion *Moodle*, du fait de leurs fonctionnalités techniques, proposent effectivement un délai permettant l'édition et la correction des messages publiés. Étant donné le principe de nos tâches, nous souhaitons privilégier la communication asynchrone, puisque le fait de laisser un maximum de temps aux apprenant·e·s pour réaliser leurs productions laissera davantage de temps pour consulter des ressources extérieures, auxquelles les étudiant·e·s sont incité·e·s à se référer dans leurs travaux.

La recherche note davantage une différence grammaticale et syntaxique entre communication synchrone et asynchrone, plutôt que des différences lexicales ou orthographiques. Cette différence s'expliquerait par l'hypothèse cognitive selon laquelle la complexité linguistique serait accrue chez l'apprenant·e lorsque la communication nécessite un raisonnement, ce qui est le cas dans la communication asynchrone, plutôt que lorsqu'elle se base sur la mémoire à court terme, comme dans la communication synchrone (Robinson, 2005⁹⁷, dans Collentine, 2010 : 107). En effet, le délai supplémentaire laissé par la modalité asynchrone n'est donc pas seulement avantageux d'un point de vue de la confiance en soi ou de la langue, mais également en termes de recul que les apprenant·e·s peuvent prendre sur les idées et arguments mêmes de leurs productions. Dans son étude, Sotillo (2000 : 95) note, en effet, que lors de discussions asynchrones, les étudiant·e·s ont participé à un échange d'informations, ont discuté des points de vue de chacun·e, ont questionné les nouveaux concepts, des éléments tout à fait pertinents pour les interactions de notre cours. Ce constat est confirmé dans d'autres travaux, qui notent que le ralentissement du temps propre à l'interaction asynchrone favoriserait la prise de distance (Bruillard, 2003) et l'exposition des points de vue (Mangenot, 2002).

Puisque le mode d'interaction asynchrone est approprié à un travail de raisonnement, il nous semble plus adapté à la perspective actionnelle et donc pertinent pour nous, d'autant plus dans un contexte de production et d'interaction écrite en public. En effet, un forum de

⁹⁶ "revisit"

⁹⁷ Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. 43(1), 1-32.

discussion – « *espace public de discussion par écrit doté de mémoire* » (Bruillard, 2006 : 2, citant Beaudouin et Velkovska, 1999⁹⁸) – en particulier, présente certaines particularités mises en avant dans la recherche, dont, notamment la dimension publique de l'écriture asynchrone qu'elles permettent (Mangenot, 2002).

Du fait de la possibilité de chaque auteur-e de lire les productions et les interactions des autres, certaines compétences sont développées en raison de la dimension sociale de cette l'interaction (voir 1.4.3), bien que celles-ci diffèrent de celles pouvant être développées en communication en face-à-face. En effet, certains chercheurs parlent de suspension partielle des règles sociales (Freiermuth and Jarrell, 2006 : 197) ou de réduction des conditions d'une interaction sociale (Peterson, 2009) lorsque que celle-ci est en ligne.

Un autre des principaux phénomènes pertinents à la dimension publique des productions et interactions dans notre dispositif est la réutilisation des termes des autres, appelée « *wreading*⁹⁹ » (Allen, 2003¹⁰⁰, cité dans Blake, 2016 : 135) ou « *lecture sociale numérique*¹⁰¹ » (Blyth, 2014¹⁰², cité dans ibid.). Charriau et Broadbridge (2016 : §11) parlent de « *recyclage* » naturel d'expressions authentiques lors de productions et d'échanges écrits, et concluent que cette réutilisation en permettrait une meilleure mémorisation. Nous évoquons plus haut que la modalité asynchrone de l'interaction en ligne aurait un effet positif du point de vue de l'échange de points de vue. Cette posture est confirmée par Mason et Rennie (2007) qui stipulent que l'interaction entre pairs encouragerait bien la participation et la réflexion critique, et que le fait que cela soit dans la sphère publique donnerait une implication sociale supplémentaire à l'écriture, ce qui aurait un impact positif et constructif sur les productions des étudiant-e-s.

La participation à un forum ne revient pas pour autant à composer un devoir écrit, mais plutôt à participer à une conversation prolongée et étalée dans le temps (Payne, 2004¹⁰³, cité dans Blake, 2009 : 825). En effet, bien que la recherche récente compare ces deux modalités d'interaction afin d'en présenter les avantages et apports, en fonction des objectifs pédagogiques recherchés, il s'avérerait que les nouvelles technologies brouilleraient en quelque sorte cette distinction, Richard-Principalli, Ferone et Delarue-Breton (2015 : 1) soutenant qu'elles contribueraient à la diffusion de nouveaux « *types de production verbale écrite, mi synchrone mi asynchrone, mi orale mi écrite, mi individuelle mi collective* » et citent explicitement les forums comme exemple.

Dans notre prochaine sous-partie, nous nous focaliserons plus précisément sur l'impact affectif de la distance, du délai de communication, et de l'absence de face-à-face, rendus possibles par l'interaction en ligne, notamment lorsqu'elle est asynchrone.

⁹⁸ Beaudouin, V. et Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur internet (Forums, pages personnelles, courrier électronique...), *Réseaux*, 17(97), 121-177.

⁹⁹ Un mot-valise constitué des termes "*writing*" et "*reading*"

¹⁰⁰ Allen, M. R. (2003). This Is Not a Hypertext, But...: A Set of Lexias on Textuality. CTHEORY.

¹⁰¹ "*digital social reading*"

¹⁰² Blyth, C. (2014). Exploring the affordances of digital social 201 reading for L2 literacy: The case of eComma. Dans J. Guikema et L. Williams (dirs.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*, 201–226. CALICO.

¹⁰³ Payne, S. (2004). Making the most of synchronous and asynchronous discussion in foreign language instruction. Dans L. Lomicka et J. Cooke-Plagwitz (dirs.), *The Heinle professional series in language instruction: Vol.1. Teaching with technology*, 79-93. Heinle.

1.4.2.3 Réduction de l'anxiété et plus grande volonté de communiquer

Dans notre sous-partie précédente, nous avons présenté les effets de la CMO – notamment lorsqu'elle est asynchrone – sur l'attention des apprenant·e·s à la forme de la langue, et sur leurs productions directement d'un point de vue linguistique. Plusieurs études stipulent également que cette absence de face-à-face, combiné au délai créé par la CMO asynchrone, aurait un effet positif sur les apprenant·e·s d'un point de vue affectif, ce qui influencerait également sur leur production langagière.

Plusieurs études ont suggéré que l'anxiété ressentie par certain·e·s apprenant·e·s de langue quand ils doivent communiquer en L2 est réduite dans des environnements d'échange en ligne, car cette forme de communication rendrait moins inhibé, augmentant ainsi la « *volonté de communiquer*¹⁰⁴ », ou WTC. Cette volonté est définie par MacIntyre, Dörnyei, Clement et Noels (1998 : 546) comme la « *probabilité d'entreprendre une communication*¹⁰⁵ » en L2 lorsque l'apprenant·e en a le choix. Les auteurs considèrent la WTC comme un trait de personnalité et une prédisposition à s'exprimer dans des situations variées, et la CMO serait un moyen « *moins menaçant* » pour ce faire en comparaison à l'interaction en face-à-face, incitant les apprenant·e·s à prendre plus de risques.

De manière similaire, Freiermuth et Jarrell (2006 : 196) soutiennent que l'anxiété provoquée par les situations de communication en face-à-face disparaîtrait en CMO, lorsque les apprenant·e·s ne verraient pas le visage de leurs interlocuteur·rice·s, ce qui est bien le cas dans notre dispositif. Selon Burbules (2006 : 117), les apprenant·e·s seraient plus à même de débattre, critiquer, divulguer des informations personnelles et faire confiance à leurs partenaires de conversation lorsqu'ils ne voient pas le visage de leurs interlocuteur·rice·s. Les environnements en ligne créent effectivement une forme d'anonymat qui pourrait faciliter la création de relations interpersonnelles (Peterson, 2009 : 46-47). Le cas de l'utilisation de pseudonymes, par exemple, mettrait « *tout le monde sur un pied d'égalité* » (Noet-Morand, 2003 : 379). Bien que les étudiant·e·s de notre dispositif soient dans la même promotion de la même licence, et que leurs noms apparaissent sur la plateforme *Moodle*, tous·tes ne se connaissent pas personnellement et ne se sont pas nécessairement vu·e·s en face-à-face. Dans notre neuvième chapitre, nous présenterons les effets qu'ont eus cette distance et cet anonymat sur les interactions et la production langagière des étudiant·e·s, ainsi que l'impact que l'évolution des relations entre pairs en face-à-face a joué sur les interactions virtuelles du cours.

Dans un contexte d'interaction asynchrone plus spécifiquement, l'anxiété autour de la situation de communication pourrait être diminuée, et la production langagière et le potentiel d'apprentissage accrus en raison de l'absence de pression du temps, qui réduirait conséquemment la peur de commettre des erreurs (Freiermuth et Jarrell, 2006 : 191). Pour la production orale, la production langagière accrue pourrait aussi s'expliquer par une baisse d'inquiétude concernant la prononciation (Peterson, 2009), amenant les apprenant·e·s à prendre plus de « *risques linguistiques* » (Sotillo, 2000 : 79) et donnant lieu à une « *fenêtre d'opportunité* » plus large pour la participation¹⁰⁶ (Freiermuth et Jarrell, 2006 : 197).

L'effet désinhibant de la communication écrite en ligne serait particulièrement positif pour la production langagière des apprenant·e·s timides ou complexé·e·s par leur niveau de langue, qu'ils percevaient comme étant inférieur à celui de leurs pairs. En effet, Sotillo (2000 : 78) parle d'une plus grande participation chez les personnes en « *position subordonnée*¹⁰⁷ ». De

¹⁰⁴ "Willingness To Communicate"

¹⁰⁵ "probability of engaging in communication"

¹⁰⁶ "wider window of opportunity to participate"

¹⁰⁷ "subordinate positions"

même, Charriau et Broadbridge (2016 : §14) parlent d'un passage de « *cap* » dans la prise de risque à l'écrit pour ces étudiant·e·s faibles, et justifient la disparition de la « *peur de faire des erreurs qu'ils ont dans le cadre de la classe* » par le registre familier et l'aspect informel de ces échanges (ibid. : §9). Noet-Morand (2003 : 375) va dans le même sens, soutenant qu'il s'agit de l'aspect ludique de cette modalité d'interaction qui « *pousse les étudiants à démultiplier leurs interventions* ». Rivens Mompean (2011 : 383) cite également les apprenant·e·s timides ou plus faibles, en particulier, comme pouvant tirer bénéfice du fait de pouvoir revenir sur ses propos en CMO asynchrone, et Wertsch (2002 : 106) parle d'une « *nouvelle forme de monologue*¹⁰⁸ », avantageuse pour les étudiant·e·s plus introverti·e·s (Lloyd, 2012). Concernant les « *systèmes de type forum* » plus spécifiquement, le « *caractère public de la communication* » représenterait « *l'une des spécificités les plus intéressantes* » puisqu'il permettrait aux étudiant·e·s « *muets* », non seulement de participer avec moins d'anxiété, comme nous l'avons évoqué, mais également de « *profiter des interactions entre leurs pairs et l'enseignant* » (Celik et Mangenot, 2004 : 4) sans pour autant y participer, en tant que spectateurs ou « *lurkers* » (Dennen, 2008).

1.4.2.4 *L'interaction en ligne en tant qu'activité langagière dans le Volume Complémentaire du CECRL*

La compétence de l'interaction en ligne représente l'une des évolutions principales dans le passage du web 1.0 au web 2.0, et il s'agirait de l'apport principal des environnements en ligne pour leur utilisation pour une mise en place de la perspective actionnelle en enseignement des langues. Son importance est bien notée par les auteurs du CECR/VC, qui l'intègrent en tant que l'activité langagière à part entière.

En effet, aux activités d'interaction écrite et orale déjà présentes en 2001, le document ajoute la « *conversation et discussion en ligne* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 100), qui est précisément l'activité langagière la plus pertinente dans le cadre de notre recherche. Cette échelle met l'accent sur « *la manière dont les interlocuteurs communiquent en ligne pour gérer des problèmes importants et des échanges sociaux de façon ouverte* » (ibid. : 99). Les notions clés de cette interaction – correspondant à celles prévues dans le cadre des tâches de notre dispositif – sont « *la participation à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs* », « *la rédaction de publications et de contributions pour que les autres réagissent* », « *des remarques (par ex. évaluatives) sur les publications, et les contributions des autres* » et « *les réactions aux médias intégrés* » (ibid.).

Dans le cadre de notre dispositif, les étudiant·e·s publient leurs productions écrites et des remarques évaluatives au sujet de celles de leurs camarades au sein d'un sous-groupe de taille-classe d'une trentaine d'apprenant·e·s, et ont donc bien un ou plusieurs interlocuteurs. Ces échanges ont lieu sur les fils de discussion du forum *Moodle*, qui préserve tous les messages, permettant aux étudiant·e·s d'avoir une interaction suivie. Enfin, iels sont incité·e·s à se référer à des sources extérieures et donc à faire figurer des médias intégrés à leurs messages. Comme nous l'avons précisé en 1.4.2.2, les interactions au sein du cours sont toutes asynchrones, et nous ne tenons donc pas compte des descripteurs concernant les « *cas d'interaction simultanée* » (Conseil de l'Europe, 2018), ni les « *transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs* » (ibid. : 102), puisque l'aspect principal de la communication sur notre dispositif est bien la discussion en ligne.

¹⁰⁸ « *a new kind of monologism* »

Longuet et Springer (2021 : 192) suggèrent qu'il n'y aurait pas de « *séparation stricte entre l'écrit et l'oral* » dans le cas de l'interaction en ligne, que les messages seraient « *multimodaux, ce qui signifie qu'ils relèvent de la linguistique mais aussi de la sémiotique du langage écrit et du langage visuel* », une caractérisation qui accorde précisément de l'importance tant au sens qu'à la forme, et prend en compte l'illustration des propos par des documents multimédias de sources variées, prévue dans notre cours. Les auteurs accordent alors aux usager·ères, et spécifiquement aux jeunes, le rôle de « *médiatiseur transmédiatique* » qui exploitent « *des langages qui leur sont propres* » par le biais de la « *diffusion de textes, d'images, de vidéos, de musiques* » (ibid. : 216), soit, dans notre cas, liés à leurs pratiques informelles en ligne.

La conception des tâches de notre dispositif a visé le niveau B2 du CECRL, afin de s'aligner au niveau attendu chez les néo-bacheliers en début de licence (voir 3.1.1 et 4.2) pour une description de notre public). À ce niveau, l'apprenant·e « *peut **participer activement**¹⁰⁹ à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain, à condition que les participants n'utilisent pas une langue compliquée ou sortant de l'ordinaire et laissent du temps pour répondre* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 100), désormais PA. Il peut également « *s'**engager** dans des **échanges** en ligne entre plusieurs participants, **relier** efficacement ses **contributions** à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion* » ou « *peut **engager** des **échanges** en ligne, **relier** ses **contributions** à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate* » (ibid.). Nous regroupons ces deux descripteurs très semblables sous le sigle EERC. L'enseignante-tutrice joue le rôle de modératrice dans notre cas, en lançant la discussion sur chaque fil lors de l'ouverture des nouveaux modules hebdomadaires. Enfin, l'apprenant·e. À ces descripteurs s'ajoute le fait de pouvoir « *se **rendre compte** de **malentendus** et de **désaccords** lors d'une interaction en ligne et (...) les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêts à coopérer* » (ibid.), désormais RCM. Les résultats de cette étude présenteront diverses occurrences de la mise en œuvre de ces descripteurs d'interaction en ligne.

Toutefois, la question des niveaux de langue du *Cadre* qu'il s'agirait de prendre en compte en première année de licence pose question, notamment avec un public de non-spécialistes de l'anglais, dont l'une des caractéristiques principales serait l'hétérogénéité du niveau de langue (voir 3.1.1 et 4.2). Nos tâches ont ainsi été pensées afin de se situer au croisement des niveaux B1 et B2. Étant donné que leurs consignes laissent une liberté de choix et un certain contrôle pédagogique, aucune longueur minimale n'est requise, et les scénarios proposés permettent une participation des étudiant·e·s n'ayant pas nécessairement un niveau B2. En effet, les descripteurs de l'IEL au niveau B1 s'alignent également aux interactions attendues dans le cadre de notre cours. L'étudiant « *peut **publier** une **contribution claire** à une discussion en ligne sur un sujet d'ordre familier, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits* » (ibid.), désormais PCC. Enfin, à ce niveau, l'apprenant·e « *peut **publier** en ligne des **révélations d'évènements** sociaux, d'expériences et d'activités, utiliser des hyperliens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles* » (ibid.), désormais PRE.

Au vu des descripteurs cités ci-haut, les différences principales entre les niveaux B1 et B2 concerneraient le temps de préparation laissé aux apprenant·e·s, le recours à des outils d'aide à la rédaction, et les sujets abordés, les descripteurs du niveau B1 précisant qu'il s'agirait de thèmes familiers ou liés aux centres d'intérêt. Or, notre dispositif a précisément pour vocation de mettre en lien les pratiques informelles des apprenant·e·s et le contenu relatif à leur domaine d'études. Ainsi, bien que les thématiques familières et proches de l'environnement

¹⁰⁹ Les termes clés apparaissant dans les sigles ou acronymes adoptés seront désormais indiqués en gras.

direct des apprenant·e·s soient des caractéristiques des niveaux de langues plus faibles, avant une spécialisation caractéristique des niveaux B2 et au-delà, nous estimons, en réalité, que la précision d’une interaction au sujet de récit d’expériences, d’activités et d’évènements sociaux – bien que située au niveau B1 du fait de ses thématiques – correspondrait tout à fait aux intentions de notre dispositif qui valorise les pratiques informelles, connaissances préalables et expériences personnelles des apprenant·e·s, et ne devrait être limitée en termes de niveau de langue du CECRL. Par ailleurs, dans le cadre de nos tâches, nous ne considérons pas nécessairement le recours à des outils de vérification et d’aide à la rédaction comme étant le signe d’un niveau de langue plus faible, puisque nous considérons qu’il s’agit d’une étape illustrant la mise en œuvre de compétences de littératie numérique (voir 3.3.7 pour d’autres précisions sur le recours à ces outils). Pour ces raisons, nous considérons que les descripteurs d’IEL, tant aux niveaux B1 et B2 du CECRL, s’alignent tout à fait avec les intentions des tâches de notre dispositif. Cette limitation des thématiques quotidiennes, personnelles et expérientielles aux niveaux plus bas du CECRL représente précisément l’une des catégorisations du CECRL que nous remettrons en question dans la présentation de nos résultats.

Dans cette partie, nous avons mis en lumière les bénéfices de la lecture en ligne et de la consultation des réseaux sociaux, en termes de compétences numériques et linguistiques, afin d’illustrer que le travail de ces mêmes compétences serait rendu pertinent à notre dispositif. Par ailleurs, nous avons montré que la production de textes dans un environnement en ligne, et plus particulièrement l’interaction écrite en ligne – en tant que caractéristique centrale du web 2.0 – représentait un réel apport pour la réalisation de tâches actionnelles en ligne, étant donné la place importance accordée à la dimension sociale de l’enseignement-apprentissage des langues dans le CECRL et dans la recherche depuis les années 2000.

1.4.3 Aspect social de l’apprentissage et nouvelles pratiques de socialisation

En **1.1**, nous précisons que la perspective actionnelle, en tant que méthodologie d’enseignement des langues, accorde une place centrale au rôle de citoyen·ne et d’usager·ère sociale des apprenant·e·s, et, par conséquent, à la dimension sociale de l’apprentissage d’une langue étrangère. En 1.4.1, nous rappelons qu’il s’agirait spécifiquement de la dimension sociale du web 2.0 et de l’interaction entre internautes, ou entre les internautes et un contenu propre à une communauté, qui représenterait un réel apport pour la mise en place d’une perspective actionnelle dans un environnement en ligne.

Ce changement de perspective au sujet de l’apprentissage des langues, pour aller vers une vision plus sociale, est qualifié de « *tournant social*¹¹⁰ » par Block (2003) et comme un rejet d’un modèle trop technique de l’interaction (Hampel, 2009 : 109). Ce nouveau « *tournant* » est justement rendu possible, et facilité, par le développement des nouvelles technologies. Block (2003 : 4) fait appel à une étude de l’acquisition d’une langue seconde « *plus large, socialement informée et davantage orientée vers la sociolinguistique*¹¹¹ ». Il serait même « *impératif*¹¹² » que les opportunités sociales et académiques créées par la technologie soient « *capitalisées*¹¹³ » (Blattner et Fiori, 2009¹¹⁴, cités dans Blattner et Lomicka, 2012 : §36). En ce

¹¹⁰ “social turn”

¹¹¹ “a broader, socially informed and more sociolinguistically oriented SLA”

¹¹² “imperative”

¹¹³ “capitalize”

¹¹⁴ Blattner, G. et Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, 6(1), 17-28.

sens, certaines théories de sociologie deviennent pertinentes à l'enseignement-apprentissage des langues. Sundqvist et Sylvén (2016 : 78) parlent d'un passage d'une explication « *psychologique* » de l'apprentissage des langues, à une explication « *sociale* », et stipulent que la recherche plus récente en didactique accorde plus d'importance aux variables sociales qu'aux variables linguistiques dans l'apprentissage.

1.4.3.1 Développement de la compétence sociolinguistique du CECRL

La perspective actionnelle ancre effectivement l'apprentissage de la langue dans un contexte social et place ainsi l'accent sur sa composante sociolinguistique, définie comme le fait de « *faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 93), ce qui inclut notamment les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les différences de registres, de dialectes et d'accent. La recherche sur la perspective actionnelle (Goullier, 2006 ; Ollivier, 2012) porte ainsi beaucoup d'importance à cette composante de la tâche et à l'importance de l'adéquation entre les actes langagiers et la situation proposée ou les interlocuteur·rice·s, tandis que les tâches de l'approche communicative ne tenaient pas compte de ce contexte social (Nissen, 2003 : 13).

En effet, comme nous le mentionnons en 1.2.4, la tâche actionnelle, de manière générale, serait « *une activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule* » (Louveau et Mangenot, 2006 : 40) et Mangenot et Penilla (2009) défendent justement le fait qu'une tâche en ligne serait nécessairement socialement justifiée, liée aux pratiques sociales existantes en ligne, et ne pourrait être uniquement didactique. Cela dit, la variété des situations et des discours présentés dans les tâches actionnelles devrait aller au-delà de la langue informelle associée aux interactions en ligne quotidiennes (Turula, 2016 : 69). Dans le cadre de notre dispositif, le recours aux fictions à substrat professionnel (voir 3.2) nous permet d'exposer les étudiant·e·s à cette variété et aux discours ancrés dans une communauté et un contexte professionnels précis, qui pourraient vraisemblablement faire partie de leur vie réelle à l'avenir.

1.4.3.2 Co-construction du savoir

En raison d'une évolution vers une vision plus sociale de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interaction et la collaboration sont bien perçues comme primordiales (voir 1.1.2) et les environnements en ligne facilitent leur mise en œuvre et rendent les dispositifs à distance pertinents à cette dimension sociale (Hampel et Pleines, 2013 : 361). Nous précisons que le terme d'« *apprentissage collectif* » (Mangenot, 2002, l'empruntant à George, 2001¹¹⁵) se rapprocherait au mieux de l'interaction et de la collaboration ayant lieu dans notre dispositif, puisqu'il ne propose pas de réalisation commune. Cette notion fait écho à correspond à la conception même du web social, que O'Reilly (2007 : 22) définit comme une « *intelligence collective* », qui met en valeur « *le traitement de l'information, la co-action et l'interaction sociale* » (Ollivier et Puren, 2011 : 276).

Aux formes d'interactions pertinentes à notre dispositif vient s'ajouter la co-construction, qui serait à distinguer de la simple transmission d'informations préexistantes (Orman, 2013 : 91). En effet, la médiation, telle qu'elle est considérée dans notre cours en ligne tient

¹¹⁵ George, S. (2001) Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet. [Thèse de doctorat en informatique, Université du Maine].

compte des descripteurs du CECR/VC, qui distinguent un usage transactionnel et un usage interpersonnel et créatif de la langue (voir 3.3.5.7). Tous deux sont pris en compte dans la conception de nos tâches qui ne se limitent ainsi pas à cette simple transmission d'informations préexistantes.

La co-construction est aussi une notion pertinente pour notre dispositif en ce sens qu'elle profite de la différence de niveau et de connaissances entre les apprenant·e·s, l'idée étant de faire interagir les étudiant·e·s avec d'autres personnes « *plus informées* », « *plus averties* », ou « *ayant plus de connaissances* »¹¹⁶ (Attwell, 2010) pour permettre cette construction du savoir (Gunawardena, Lowe et Anderson, 1997 : 65). En étant incité·e·s à faire référence à leurs connaissances préalables, et ressources issues de leurs pratiques informelles, les étudiant·e·s de notre dispositif peuvent chacun·e contribuer un contenu qu'il connaît et dont il pourrait être plus informé·e que ses pairs.

Dans notre dispositif en ligne, la co-construction est rendue possible par la dimension publique du forum, et donc la mutualisation des idées et des réalisations qui deviennent des ressources du cours (Mangenot, 2002). En effet, le fait de profiter des outils qui encouragent la co-construction de connaissances représenterait un moindre fardeau pour l'enseignant·e et réduirait les attentes des étudiant·e·s que toutes les connaissances et supports proviennent de l'enseignant·e (Whyte, 2011 : 228-229).

1.4.3.3 Pertinence du socioconstructivisme

Dans ce contexte, le concept de socioconstructivisme, défini comme la construction du savoir par l'interaction sociale, devient tout à fait pertinent dans le cadre de notre dispositif, puisque cette théorie met l'accent sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage (Vygotsky, 1978) en ajoutant la dimension sociale à la théorie constructiviste de Piaget (1964).

La connaissance est d'abord construite dans un contexte social puis appropriée par les individu·e·s (Vygotsky, 1978¹¹⁷, cité dans Hoven et Palalas, 2011 : 6), un sujet est surtout « *social en communication avec autrui* » et ce sont ces échanges qui transforment « *son environnement et lui-même* » (Médioni, 2009a : 3). Le terme de « *sujet social* » fait écho aux notions d'usager·ère·s de la langue et de citoyen·ne·s, prônés par le CECRL.

Selon ces théories, les apprenant·e·s construisent leur savoir par le biais de leur expérience (Jonassen, 1994), ainsi que par la déconstruction des savoirs antérieurs (Piaget, 1964), donnant lieu à une réorganisation du système de pensée (Vellas, 2008). L'accent est sur la transformation de la connaissance et une reconstruction grâce aux autres, et non seulement sur une construction de nouvelles connaissances. Ce point de vue correspond à la logique des interactions prévues par notre dispositif, puisque nous souhaitons que les apprenant·e·s deviennent coproducteur·rice·s de la connaissance (Selwyn, 2011¹¹⁸, cité dans Greenhow et Lewin, 2016) en apprenant avec et grâce aux autres (Springer, 2010). Ces travaux sur le socioconstructivisme soutiennent que leur vision correspond à la nature même de l'apprentissage entre individu·e·s :

« Le socioconstructivisme n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une

¹¹⁶ "more knowledgeable others"

¹¹⁷ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

¹¹⁸ Selwyn, N. (2011). Social media in higher education. Dans A. Gladman (dir.), *The Europa world of learning*, 1-9. Routledge.

réponse, celle de l'ensemble de la recherche, à la question générale : qu'est-ce qu'apprendre ? comment les êtres humains apprennent-ils ? » (Vellas, 2008).

Des travaux plus récents en sciences de l'éducation soutiennent que l'apprentissage par les autres serait « *le contexte d'apprentissage le plus instinctif et naturel dont nous faisons l'expérience*¹¹⁹ » (Race, 2001 : 139)

Pour que cet apprentissage ait lieu, il faudrait, selon Nissen (2005 : 96), un certain étayage et une relation dissymétrique entre une personne perçue comme « *novice* » et une autre comme « *expert* ». Cette idée d'expertise est centrale à notre dispositif, au sein duquel chacun·e apporte ses connaissances et chacun·e est expert·e de la langue et du contenu disciplinaire de manière différente et individuelle, en fonction de ses propres pratiques informelles. Nous reconnaissons que les étudiant·e·s puissent avoir des connaissances variées et différentes et le valorisons. Par ailleurs, malgré ce type d'organisation, il serait attendu qu'il demeure une certaine hétérogénéité (voir 3.1.1) et une différence de niveau au sein des sous-groupes, et que les productions d'étudiant·e·s plus avancé·e·s puissent jouer le rôle de modèle pour des étudiant·e·s plus faibles ou douteux·ses de leurs compétences. Ces productions, au-dessus du niveau de certain·e·s étudiant·e·s, pourraient représenter pour eux leur « *niveau de développement potentiel* » selon l'idée de la zone proximale de développement, à savoir « *la distance entre le niveau de développement de l'apprenant, déterminé par sa résolution de problèmes indépendante, et le niveau de développement potentiel, déterminé par sa résolution de problèmes (...) en collaboration avec des pairs plus capables*¹²⁰ » (Vygotsky, 1978 : 86) et ainsi favoriser leur apprentissage, en complément du matériel fourni lors de la conception. L'imitation jouerait un rôle important (ibid. : 84), mais plutôt dans un sens de modèle et d'apprentissage par observation et d'étayage que vraiment par mimétisme (Bruner, 1983¹²¹, cité dans Nissen, 2005 : 96) et ne serait donc pas à sanctionner. Cet étayage serait particulièrement important dans les formations à distance, dans le cadre desquelles « *le rôle des pairs* » serait « *décisif face à la situation d'isolement qui est ressentie dans un tel contexte* » (Bourdet et Teutsch, 2012 : 18). L'idée d'une relation novice/expert nous paraît ainsi intéressante à prendre en compte, dans le sens où un étayage entre apprenant·e·s suppose, dans tous les cas, une relation bidirectionnelle et horizontale entre apprenant·e·s, et non verticale entre un·e enseignant·e-expert·e et ses apprenant·e·s.

Cependant, cette idée d'apprentissage avec et grâce aux autres nous semble pertinente, tant concernant le niveau linguistique que les connaissances plus empiriques, par le biais des références aux pratiques et expériences personnelles, selon les descripteurs de la compétence de médiation du CECR/VC. Il ne s'agit pas nécessairement de mettre en place une situation dans laquelle les apprenant·e·s ayant un meilleur niveau de langue assisteraient les plus faibles, mais plutôt de créer l'occasion pour chacun·e d'apporter sa pierre à l'édifice et de se baser sur ce qu'il connaît personnellement pour illustrer ses arguments et propos. En effet, la recherche sur le socioconstructivisme mentionne bien le partage d'expériences personnelles : les connaissances seraient la combinaison de faits et d'autres dimensions de l'expérience humaine, telles que les opinions ou valeurs (Dede, 2008 : 80). Poteaux (2015 : 42) parle même de « *s'engager à construire connaissances et compétences quand chacun apporte*

¹¹⁹ *"learning from other people is the most instinctive and natural of all the learning contexts we experience"*

¹²⁰ *"the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving (...) in collaboration with more capable peers"*

¹²¹ Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.

sa pierre à l'édifice en fonction de son expérience transformée en compétences », illustrant ainsi que l'expérience personnelle serait pertinente à l'apprentissage et serait « *un puissant changement de paradigme pour l'éducation et pour une société éducative dans laquelle experts et natifs apprennent mutuellement et collectivement* » (ibid.). Enfin, ce point de vue serait à mettre en lien avec l'importance de l'expérientiel prônée par Longuet et Springer (op. cit : 202) : limiter la médiation à l'idée d'un « *tiers espace* » ne permettrait pas de prendre en compte l'altérité et le fait de « *se transformer en transformant l'autre* ». La collaboration dans notre dispositif a pour objectif de valoriser « *les potentiels des acteurs* » qui constituent justement « *la richesse d'une communauté* » (ibid. : 163) et de placer « *l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences* » (ibid. : 199) afin que chacun·e puisse se sentir représenter un apport, malgré une certaine hétérogénéité persistante. Les auteurs suggèrent justement que la prise en compte du socioconstructivisme serait davantage assumée dans le CECR/VC que dans le *Cadre* de 2001 (ibid. : 55). Cette posture nous importe d'autant plus, étant donné l'accent mis sur les questions d'éthique et de morale dans notre dispositif, et la place du conflit sociocognitif, que nous développerons à présent.

1.4.3.4 Conflit sociocognitif

Le conflit sociocognitif est défini dans la recherche comme « *les divergences entre l'élève et l'enseignant et surtout entre élèves* » qui « *vont conduire à une décentration par rapport au propre point de vue de chacun et permettre ainsi d'envisager le problème différemment* » (Bento, 2013. : 91). Une tâche donnant lieu à un conflit sociocognitif suit le principe du CECRL, puisque ce conflit préparerait les apprenant·e·s à leur rôle de citoyen·ne·s. L'interaction entre pairs permettrait « *la confrontation des représentations plus facilement que dans un 'dialogue' enseignant-élève* » (Médioni, 2009b : 141¹²², cité dans ibid.), et pourrait permettre à l'apprenant·e d'oser davantage le dialogue qu'avec un·e enseignant·e (Médioni, 2009a : 12).

Cette notion est directement liée aux apports que peuvent représenter les productions des pairs, et les connaissances de chacun·e, puisque le fait d'expliquer aux autres permettrait de souligner les contradictions entre la réponse d'un·e apprenant·e et celles de ses pairs, les imprécisions présentes dans ses propres réponses, ou les éléments nouveaux présents dans les réponses des autres étudiant·e·s (Galand et Frenay, 2005 : 37¹²³ dans Tano, 2016 : §24). Dans le cadre de notre dispositif, nous considérons que les thématiques de nos tâches, liées aux questions éthiques et morales ancrées dans le monde du travail en général, et du domaine de la banque et de la finance en particulier, pourront donner lieu à une confrontation de points de vue entre étudiant·e·s, permettant à chacun·e de remarquer ces divergences entre leurs propres opinions dans leurs productions, et celles de leurs pairs, afin de faire évoluer leurs points de vue sur les sujets abordés, voire de remettre leur position initiale en cause.

1.4.4 Accès à une grande variété de ressources

Outre les apports de la technologie et du fonctionnement des forums de discussion pour l'échange de connaissances, la co-construction de savoirs et la confrontation de celles-ci, menant à une réflexion critique sur le domaine professionnel en question, « *la première fonction d'Internet reste (...) la possibilité offerte de puiser dans le gisement d'informations disponibles* » (Guichon, 2012b : 167).

¹²² Médioni, M-A. (2009b). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*. [Thèse de doctorat] Université de Paris 8.

¹²³ Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur - Impact, enjeux et défis*. Presses universitaires de Louvain.

Blommaert et Rampton (2011¹²⁴, dans Godwin-Jones, 2018 : 9) parlent de « *superdiversité linguistique*¹²⁵ », caractérisée par la mobilité, la complexité et l'imprévisibilité. Internet a déjà renversé certaines dynamiques concernant les ressources utilisées lors de tâches, puisque les apprenant·e·s peuvent sélectionner et instrumentaliser leurs propres documents au service de la tâche (Puren, 2009 : 13). Bien que nous instrumentalisions une partie des ressources, et notamment les FASP, en tant qu'enseignante-conceptrice, nous souhaitons que les étudiant·e·s soient également apporteurs de contenus qu'ils auront choisis, parmi tous ceux disponibles sur le web 2.0.

En plus de cette diversité et du changement de dynamique par rapport à cet accès aux ressources, Internet donne accès à des documents et ressources linguistiques qui ne sont pas disponibles dans la salle de classe (González-Lloret, 2015 : 58) et à des documents « *d'experts* » auxquels l'apprenant·e aurait difficilement eu accès auparavant (Ollivier et Puren, 2011 : 43).

1.4.4.1 Une variété qui permet l'authenticité de la tâche

Il est toutefois à souligner que les ressources doivent être des déclencheurs donnant lieu à des actes sociaux, et non seulement des supports matériels (Médioni, 2009a : 7). Le web 2.0 permettrait justement à l'apprenant·e de « *faire* » quelque chose et de ne pas seulement être exposé au contenu (González-Lloret et Ortega, 2014 : 3), et la technologie aurait créé de nouvelles possibilités de tâches de la vie réelle¹²⁶ (ibid. : 6) puisqu'elle permet la créativité et l'exposition à des environnements authentiques partout dans le monde (ibid. : 4).

Comme nous l'avons déjà abordé en 1.2.4 – au sujet de la tâche selon sa définition plus générale – l'authenticité ne se limite pas aux ressources disponibles, mais dépend également de la manière dont elles sont utilisées. Nous considérons donc que la dimension authentique de notre dispositif ne provient pas seulement de l'exploitation de documents authentiques, mais également de la présence d'un vrai destinataire et interlocuteur dans le cadre des productions en ligne. La ressource seule ne suffit pas à rendre la tâche authentique et nous souhaitons ainsi, comme le préconise Guichon (2012b : 180) valoriser le « *potentiel de communication* » des outils numériques et ne pas nous limiter à une orientation vers la diffusion d'information et la simple exposition à la langue.

À titre d'exemple, l'étude de Manganot et Penilla (2009), qui ont souhaité mettre en œuvre un cours en ligne selon une perspective actionnelle, illustre le fait que la tâche doit vraiment concerner les apprenant·e·s pour qu'il y ait une participation active, doit présenter un réel enjeu de partage d'idées et de conviction des autres, et que si elle ne correspond pas à un vrai besoin pour les apprenant·e·s, elle ne leur paraîtra pas crédible. Ce constant va dans le même sens que celui de Gilmore (2007), selon qui l'authenticité dépendrait du récepteur et de la valeur que ce dernier accorde à la tâche, et non seulement de la nature des ressources elles-mêmes. Nous nous alignons avec cette posture qui rend la dimension interactive de la tâche tout aussi importante que les documents-soutiens et ressources utilisés, lorsqu'il s'agit de définir une tâche comme authentique ou non, et vient ainsi compléter les définitions détaillées en 1.2.4.

¹²⁴ Blommaert, J. et Rampton, B. (2011). Language and superdiversity, *Diversities*, 13(2), 1–21.

¹²⁵ "linguistic superdiversity"

¹²⁶ "technology itself has created a whole new set of real-world target tasks"

1.4.4.2 Didactique invisible

Ollivier (2012 : §10) critique d'ailleurs certaines définitions de la tâche en langue étrangère, qui, même si elles mentionnent l'authenticité de l'interaction, se concentrent sur la négociation du sens et non sur l'intersubjectivité de l'interaction. Il serait d'avis que les définitions d'Ellis (2003) et Nunan (2004) soient restreintes à la salle de classe, « *limitant ainsi la variété des interactions possibles* » (Ollivier, 2012 : §12). L'auteur appelle au dépassement de la simulation et des murs de la salle de classe pour pouvoir varier les interlocuteur·rice·s et pour que la tâche paraisse réaliste aux yeux des apprenant·e·s. Les ficelles didactiques de l'enseignant·e devraient « *se fondre dans le décor réel ou virtuel* » (Mangenot et Penilla, 2009 : 7), afin que les tâches soient plausibles. Ollivier (2012 : §27) encourage le fait de donner une « *apparence aussi peu didactique que possible* » à un environnement d'apprentissage, afin que l'apprenant·e ait un rôle d'usager·ère et non seulement d'apprenant·e, et que les interactions soient moins influencées par la présence de l'enseignant·e (ibid. : §20). Dans notre cadre méthodologique, nous reviendrons sur la faisabilité de la mise en place de cette didactique invisible, étant donné les contraintes institutionnelles que nous connaissons.

1.4.4.3 Apprentissage situé et communauté de pratiques

Une autre notion étroitement liée à l'authenticité des situations de communication rendue possible dans les environnements en ligne est le concept d' « *apprentissage situé* », défini comme un « *procédé ayant lieu dans un contexte reflétant des conditions de la vie réelle*¹²⁷ » (Develotte, Mangenot et Zourou, 2005 : 230). Cet apprentissage situé est également à mettre en lien avec la notion de centration sur l'apprenant·e, puisqu'il implique de considérer l'apprenant·e comme un individu dans des contextes situés (Godwin-Jones, 2018 : 8), ce qui permet, tout comme le recours au numérique, la sélection de ressources par l'apprenant·e, le partage d'expérience ou l'invisibilité de l'aspect didactique, et de donner du sens à l'apprentissage. Lave et Wenger (1991) formulent ce terme qui met l'accent sur le fait de placer l'apprentissage dans le contexte d'une expérience vécue de participation dans le monde, afin que les apprenant·e·s puissent s'y identifier, soulignant à nouveau la pertinence de l'expérientiel dans l'apprentissage.

Par ailleurs, dans le cas de l'anglais spécialisé, de la langue inscrite dans un domaine et même un métier, l'idée d'apprentissage situé est pertinente puisque la langue apprise s'inscrit précisément dans un contexte professionnel. L'apprenant·e peut donc en acquérir le « *sens situé*¹²⁸ », par opposition à un sens seulement littéral, ce qui fait la différence entre la simple répétition de contenu et une compréhension théorique permettant d'appliquer ces connaissances dans un contexte pratique concret (Lankshear et Knobel, 2008 : 13). Dans le cas de notre dispositif – comme nous le détaillerons en **3.2** dans notre partie sur la FASP – nous nous intéressons à la présentation d'un domaine particulier, d'une culture d'entreprise et des questions morales les concernant et les termes présentés deviennent ainsi indissociables de ce contexte.

Au terme d'apprentissage situé est souvent associé celui de « *communauté de pratiques* », qui fait référence à « *des personnes qui partagent une préoccupation, des problèmes ou une passion pour un sujet, et qui approfondissent leur connaissance et expertise sur le domaine en*

¹²⁷ "a process which occurs in a context reflecting real-life conditions"

¹²⁸ "situated meaning"

*interagissant*¹²⁹ » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002 : 4). Les caractéristiques principales de ces communautés sont un engagement mutuel, une entreprise commune interne à la communauté, et un répertoire partagé (Wenger, 2005), ou similairement, un domaine d'intérêt partagé, un engagement envers le domaine et une compétence partagée (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2015 : 1). Dans le cas de notre public, nous considérons que les étudiant·e·s partagent un domaine d'intérêt, soit leur domaine d'études, et un répertoire y étant lié. Nous pouvons aussi considérer qu'ils partagent certaines compétences et un engagement envers ce domaine qui les intéresse et vers lequel ils se destinent, pour certain·e·s, pour leur avenir professionnel.

Ce concept de communauté de pratiques est à mettre en lien direct avec le socioconstructivisme, puisque l'apprentissage au sein de ce groupe, au sujet de leur intérêt commun, se fait par le biais de l'interaction. Le partage social provoque l'apprentissage (Coste et Cavalli, 2015 : 23), les membres apprennent les uns des autres, et voient donc de la valeur dans leurs interactions (Wenger et al., 2002 : 4), bien que les individu·e·s puissent ne pas se rendre compte que leurs discussions sont leur principale source de connaissance (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2015 : 2).

Le fait que le cours soit en ligne représente un renforcement de ce sentiment d'identification à une communauté. Dans un cours en ligne, la « *présence sociale* » – définie comme le sentiment d'appartenance à un cours et la capacité à interagir avec d'autres étudiant·e·s et l'enseignant·e – serait d'autant plus importante, malgré l'absence de contact physique (Picciano, 2002 : 22). Par le biais de *Moodle*, nous souhaitons justement situer l'apprentissage dans un contexte donnant lieu à des interactions intéressées et ayant du sens (Lave, 1991 : 67) et placer les apprenant·e·s au sein d'une communauté de pratiques. Nous prenons en compte l'importance de la reconnaissance par les pairs au sein de la communauté, puisqu'elle nous semble centrale aux interactions en ligne entre étudiant·e·s sur *Moodle*. Si les étudiant·e·s ne se sentent pas lu·e·s, ils ne verront pas un intérêt aux tâches, puisqu'il s'agirait du fait d'être reconnu par le reste de la communauté qui y donnerait du sens.

D'ailleurs, dans ces pratiques en ligne, les compétences sociales au sein de la communauté sont perçues comme plus importantes que les compétences langagières, et celles-ci ne pourraient être apprises en classe (Hanna et De Nooy, 2003). Kurek et Hauck (2014 : 120¹³⁰, dans Godwin-Jones, 2015 : 14) décrivent ces compétences comme allant de l'observation, à l'imitation, puis à la participation, démontrant, selon nous, la pertinence de valoriser la dimension publique des forums de discussion dans le cadre de notre dispositif, afin que le recours aux productions des pairs comme modèles soit rendu possible, et ne soit pas considéré comme une forme de copie ou de plagiat, mais plutôt comme un signe de participation à une communauté de pratiques. Cette notion d'imitation fait écho, selon nous, à la notion d'apprentissage vicariant¹³¹ (Bandura, 1986), qui consiste en un apprentissage par l'observation de ses pairs, afin d'en déduire et de reproduire le comportement qui serait à acquérir. Dans le cas de notre dispositif, cette observation sur les forums de discussion pourrait concerner le format (structure, longueur, registre, etc.) ou le contenu (thème général, exemples choisis, etc.) des tâches de production. Les résultats de notre neuvième chapitre mettront en lumière les effets de la dimension publique des forums sur les ressentis des étudiant·e·s concernant la réalisation de leurs productions.

¹²⁹ "people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting"

¹³⁰ Kurek, M., et Hauck, M. (2014). *Closing the "digital divide" – a framework for multiliteracy training*. Dans J. Pettes Guikema et L. Williams (dirs.), 12. CALICO.

¹³¹ "vicarious learning"

Nous espérons renforcer ce sentiment de communauté de pratiques en tentant de placer les apprenant·e·s en position d'apprenant·e·s-expert·e·s qui partagent leurs propres pratiques informelles. Nos tâches sont fondées sur l'idée qu'en tant qu'expert·e·s en herbe de leur propre domaine et de leurs pratiques informelles, les apprenant·e·s pourraient devenir médiateur·rice·s de leurs connaissances, et développer leur propre expertise en interagissant au sein de la communauté de pratiques (Wenger et al., 2002 : 9) formée par les étudiant·e·s participant au cours. Nous souhaitons que les expériences d'apprentissage du dispositif soient ancrées dans les pratiques de leur communauté, à la fois d'étudiant·e·s en Économie et Gestion, mais aussi de potentiel·le·s futur·e·s employé·e·s du domaine, et que les expériences de la communauté représentées par l'intermédiaire des FASP soient mises en lien avec les expériences personnelles des étudiant·e·s.

Enfin, les étudiant·e·s de notre dispositif pourraient être considéré·e·s comme membres d'une même communauté de pratiques du point de vue de leurs pratiques informelles, lorsqu'ils partagent les mêmes, Sockett (2012) stipulant que la recherche sur l'apprentissage informel place l'accent sur l'importance du sens de communauté, l'identification avec les autres membres de cette communauté et la présence d'objectifs communs. Ce sentiment d'appartenir à une communauté de pratiques affecterait positivement la motivation des apprenant·e·s : il y aurait une satisfaction personnelle à comprendre les points de vue des autres et à faire partie d'un groupe jugé intéressant (Wenger et al., 2002 : 5), puisque « *les gens apprennent mieux lorsque leur apprentissage s'inscrit dans le cadre d'un engagement hautement motivé dans des pratiques sociales qu'ils apprécient*¹³² » (Gee, 2004 : 77), ce qui serait le cas dans notre cours en ligne, dont les pratiques d'interaction s'alignent avec celles issues des pratiques informelles des étudiant·e·s, et dont les ressources peuvent être issues de ces mêmes pratiques ayant lieu hors du contexte formel.

1.4.5 Limites et obstacles possibles du recours au numérique et au web 2.0

Malgré les nombreux apports du web 2.0 et du numérique pour l'enseignement-apprentissage des langues, tels que la facilitation de la conception de tâches à caractère social et interactif, l'accès et la référence à une variété de ressources authentiques, et le partage au sein d'une communauté partageant des mêmes pratiques et intérêts, il existe quelques limites dans les travaux antérieurs à notre étude, dont nous tenons nécessairement compte.

Premièrement, Derivry-Plard (2014 : 56) souligne le risque d'un recours aux nouvelles technologies non pas pour « *faciliter et optimiser* » l'enseignement-apprentissage, mais pour le réduire « *à de l'efficacité technisée (...) à moindre coût économique* ». Bien que la mise en ligne de l'enseignement de l'anglais à l'Université Paris Cité fût une décision institutionnelle, nous avons précisément souhaité mettre en place cette recherche-action afin de proposer un enseignement n'étant pas simplement technisé, mais profitant pleinement des affordances du LMS *Moodle* et des caractéristiques de l'enseignement à distance.

Deuxièmement, en termes de structure et organisation d'un cours actionnel en ligne, Hampel (2010 : 150) attire l'attention sur les tensions potentielles entre la tâche – qui est centralisée et au format linéaire – et les outils du web 2.0, de nature décentralisée et anti-linéaire. Elle note (2009) qu'il serait nécessaire de trouver un équilibre entre le fait de donner le contrôle aux apprenant·e·s, tout en leur fournissant suffisamment de consignes précises et de guidage pour compenser l'absence d'*input* de la part de l'enseignant·e.

¹³² "people learn best when their learning is part of a highly motivated engagement with social practices which they value"

Concernant la volonté de communiquer, détaillée en 1.4.2.3,, Mangenot et Nissen (2016) rappellent que la prise de parole et les interactions, qu'elles soient écrites ou orales, ne sont pas nécessairement simplifiées par la nature en ligne d'un cours, soutenant qu' « *il ne suffit pas d'utiliser une application du web social pour que les langues (ou les claviers) se délient* ». Brudermann, Aguilar, Miras, Abendroth-Timmer, Schneider et Xue (2018 : §15) citent justement la possibilité de « *résistances ou préoccupations (...) face à des modalités de travail souvent nouvelles* » ou des « *écarts entre les intentions didactiques et les usages des apprenants* » comme pouvant représenter des barrières à la mise en œuvre de « *pratiques de médiation 'pertinentes'* » dans des dispositifs en ligne. Nous espérons compenser ce risque, en proposant justement des activités et un scénario didactique tenant compte des réels usages des apprenant-e-s, afin de réduire les écarts cités ci-dessus.

Par ailleurs, les apprenant-e-s peuvent tout simplement ne pas voir la valeur de l'utilisation des outils du web 2.0 dans un contexte d'enseignement, ou manquer des compétences nécessaires pour les utiliser (Conole et Alevizou, 2010 : 65). Cette remarque fait écho aux travaux remettant en cause l'expertise de la génération des « *natifs numériques* » (Prensky, 2006) (voir 4.2.3) et aux observations de Hampel et Pleines (2013 : 356) qui mentionnent la possibilité d'un manque d'expertise technique, de temps, d'une inquiétude d'être exposé à du langage incorrect utilisé par leurs pairs, et d'une tension entre les activités interactives et l'évaluation individuelle. Bien que nous souhaitions encourager la médiation et le partage de connaissances et pratiques, il peut demeurer une certaine méfiance des étudiant-e-s vis-à-vis de l'expertise de leurs pairs sur des contenus ou sujets qu'ils maîtrisent.

La présence de l'enseignant-e peut également représenter un obstacle dans cette mutualisation des savoirs et pratiques dans un contexte de communication asynchrone, puisqu'il peut être perçu comme un « *regard évaluateur* » (Celik et Mangenot, 2004). Mangenot (2002) évoque aussi une possibilité de tensions entre des « *tendances individualisantes* » et « *mutualisantes* », signifiant, dans le cas de notre cours, que tous-tes les apprenant-e-s pourraient ne pas accepter de mutualiser des contenus informels, connaissances préalables, ou expériences personnelles qu'ils jugent individuelles.

Par ailleurs, selon Cosnefroy (2014 : 85),

« *l'usage d'Internet conduit à transformer les pratiques d'écriture* » puisqu'il « *permet non seulement d'identifier des sources adéquates pour étayer un travail d'écriture personnalisé, mais il devient possible également de construire un texte en procédant essentiellement à des opérations de copier/coller indolores* »,

ce qui augmenterait considérablement « *le risque de plagiat* », une observation étroitement liée à la notion de « *patchwriting*¹³³ » (De Jager et Brown, 2010), consistant à mettre ensemble une somme d'extraits non référencés pour traiter le sujet donné par l'enseignant-e. Selon nous, ce réemploi des informations trouvées en ligne ne serait pas à percevoir comme de la fraude, mais plutôt comme une mise en œuvre des compétences de lecture en diagonale, propre au web 2.0, mise en lumière par Amadiou et Tricot (2014 : 71) en 1.4.2.

En termes d'autonomie, cette dernière et la responsabilité de la gestion du temps sont davantage laissées à l'apprenant-e dans les environnements en ligne, en raison de la présence de « *différentes échelles de temps* » devant être combinées, et d'un temps pouvant être perçu comme contraint et fragmenté (Teutsch, Bourdet et Salam, 2017 : 68). Develotte et Mangenot

¹³³ Mot-valise composé de « patchwork » et de « writing »

(2010) soulignent d'ailleurs le caractère chronophage de la lecture-écriture sur le web 2.0, et Chen, Pedersen et Murphy (2012) le risque de surcharge cognitive sur le web 2.0, pouvant impacter l'appropriation des contenus.

Cette réorganisation du temps dans les environnements en ligne pourrait, de surcroît, affecter les rapports sociaux, étant donné que « *le numérique n'est pas du temps en plus : il est seulement la recomposition de notre temps social (...) des rapports sociaux entretenus ou créés différemment* » (Bon, 2011¹³⁴, cité dans Martin, 2016 : 158). En effet, certains aspects du présentiel ne sont pas préservés dans le cadre des nouvelles technologies, notamment « *les modalités des objets, de la présence corporelle, du moment, de l'espace, du poids, de la température, de la lumière et de l'obscurité* » (Cook, 2003¹³⁵, cité dans Hampel et Hauck, 2006 : 5). Toutefois, nous considérons le contact que les étudiant·e·s ont entre eux à l'extérieur du dispositif, dans le cadre de leurs autres cours, comme pouvant compenser cette barrière. De même, Bertin et al. (2010 : 45) stipulent que la distance est souvent associée à des « *manquements*¹³⁶ », tels que l'absence ou la disparition de l'enseignant·e, et des sentiments d'isolement chez l'apprenant·e. Cependant, il est à rappeler que certain·e·s des apprenant·e·s de notre dispositif se connaissent en dehors des cours et auraient, selon nous, la possibilité de communiquer par d'autres biais afin vérifier leur compréhension des consignes, ou de comparer leur avancement, éléments effectivement soulignés par les étudiant·e·s lors des entretiens et présentés au cours de nos résultats.

Ces constats sont liés aux obstacles possibles relatifs au recours aux forums de discussion plus spécifiquement. En effet, dans un dispositif fonctionnant sur le principe de la discussion ou de la mutualisation, il serait plus facile de rester en position de spectateur ou de « *lurker* » (Mangenot, 2013 : 15). Concernant *Moodle*, Fluckiger (2011 : 398) confirme que, dans son étude, les étudiant·e·s avaient un « *rapport 'scolaire' et utilitariste* » à l'outil, puisqu'ils possédaient d'autres outils numériques pour la communication plus informelle. Concernant le forum plus spécifiquement, il y a le risque que tout aspect ne rentrant pas dans l'évaluation soit peu utilisé et que les apprenant·e·s se comportent en « *passagers clandestins davantage qu'en contributeurs actifs* » (Moeglin, 2010 : 119¹³⁷, cité par Miguët, 2011 : 344). De surcroît, Lee (2016 : 91) évoque la possibilité pour les apprenant·e·s d'oublier de se connecter ou de répondre à leurs pairs, une éventualité que nous tentons de contrer par le biais de la publication d'un message de rappel sur le forum tous les vendredis, afin de rappeler le délai du dimanche soir.

La dimension publique des forums de discussion pourrait également représenter une certaine pression si « *les étudiants se servent du forum pour se positionner, se comparer par rapport au groupe* » (Miguët, 2011). Iels pourraient aussi avoir recours à cette dimension publique pour « *se rassurer, mais restent souvent dans une logique de concurrence* » (ibid.). Sur ces forums, les apprenant·e·s pourraient également hésiter « *entre un registre de langue formel qui convient mieux à la situation d'apprentissage et un registre informel associé à l'outil* » (Rivens Mompean, 2011 : 383).

Il s'agira d'observer si certaines de ces limites sont évoquées par les étudiant·e·s sondé·e·s et interrogé·e·s dans nos résultats. De manière générale, « *les notions d'espace et de temps s'effondrent en ligne, et les frontières entre le privé et le public, le réel et le virtuel deviennent*

¹³⁴ Bon, F. (2011). *Après le livre*. Seuil.

¹³⁵ Cook, G. (2003). "Various shades of grey": The losses and gains of contemporary multimodality. *BAAL/CUP Seminar on Multimodality and Applied Linguistics*, Reading University

¹³⁶ "lacks"

¹³⁷ Mœglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. PUF, Coll. « Que sais-je ? ».

*floues*¹³⁸ » (Thorne, 2013¹³⁹, cité dans The Douglas Fir Group, 2016 : 22), un brouillage de frontière que nous percevons comme une affordance à exploiter (voir 2.2.3.5), et non comme une limite.

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté la définition que nous accordons à la notion de tâche, telle qu'elle est conçue dans notre dispositif en ligne, en tenant compte des travaux au sujet de la perspective actionnelle, ainsi que de la littérature anglo-saxonne. Par la suite, nous avons complété ces définitions relativement générales par certains critères propres à une tâche en ligne, compte tenu des nombreux apports du numérique et du web 2.0 pour la mise en place d'une perspective actionnelle sur Internet. Nous avons notamment cité la lecture et l'écriture en ligne comme permettant de développer des compétences pertinentes pour notre public, et l'interaction en ligne, plus spécifiquement, comme un signe de l'évolution principale de la définition de la perspective actionnelle depuis ses débuts, vers une vision plus sociale. Cette interaction contribue grandement à l'authenticité de la tâche et représente par ailleurs une activité langagière ajoutée au CECR/VC en 2018, aux côtés de la compétence de médiation, qui sera le sujet de notre troisième chapitre.

Dans notre deuxième chapitre, nous nous focaliserons spécifiquement sur le contenu de ces tâches d'enseignement et sur le brouillage de frontière que nous avons souhaité créer entre les contextes formel et informel, par le biais de l'intégration de pratiques informelles de l'anglais en ligne aux ressources de notre cours. Nous verrons également que notre étude tient en son centre une valorisation des pratiques informelles, connaissances préalables et expériences de vie personnelles des étudiant·e·s, permettant aux apprenant·e·s d'adopter le rôle d'apprenant·e·s-expert·e·s de ce contenu. Il s'agira, dans un premier temps, de définir quelques notions clés du domaine de l'acquisition d'une langue seconde.

¹³⁸ "Notions of space and time collapse online, and boundaries between private and public, real and virtual become blurred"

¹³⁹ Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. Dans M. Hawkins (dir.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*, 193–219. Routledge/Taylor & Francis.

Chapitre 2 : Un dispositif qui valorise les pratiques d'apprentissage informel, les connaissances préalables et les expériences personnelles des étudiant·e·s

Tandis que notre premier chapitre illustre la pertinence de travaux en didactique des langues et en sciences de l'éducation et se concentrait en grande partie sur la conception de nos tâches en termes de structure, fonctionnement et outils numériques sollicités, notre deuxième chapitre sera davantage tourné vers des travaux en sciences du langage et en acquisition d'une langue seconde, afin de présenter notre conception en termes de contenu pouvant être apporté par les étudiant·e·s, c'est-à-dire des ressources ou informations relatives à leurs pratiques informelles, connaissances préalables au suivi du cours et récits d'expérience personnelle. Les recherches évoquées puisent toutefois – au même titre que celles citées dans notre chapitre précédent – dans d'autres champs de recherche, tels que les sciences de l'éducation en ce qui concerne la notion même d'informel ou de motivation chez l'apprenant·e (2.2.2.2.1), l'anthropologie en ce qui concerne les communautés de pratiques (2.2.2.2.3), ou la psychologie en ce qui concerne la théorie de l'autodétermination (2.2.2.2.4).

Il nous importe de réaliser des choix théoriques en termes de la nature de l'apprentissage langagier prévu par nos tâches, bien que nous tenions compte de la complémentarité entre différentes manières d'apprendre, qui seraient, de prime abord, opposées. Ces manières d'apprendre sont pertinentes à notre étude, puisque les travaux qui les définissent soulignent la réalité que représente l'apprentissage informel pour notre public, et nous ont ainsi guidé dans le choix de nos contenus.

2.1 L'acquisition d'une langue seconde : manières d'apprendre

Dans cette première sous-partie, il conviendra de mettre en lumière quelques distinctions clés dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, sur lesquels se fonde la recherche au sujet de l'apprentissage informel en langue étrangère, afin d'en justifier la pertinence.

2.1.1 Apprentissage et acquisition

Une première distinction importante et récurrente dans les travaux sur l'apprentissage informel est celle entre les termes d'« *apprentissage* » et d'« *acquisition* ». En effet, malgré la dénomination d'« *apprentissage* » informel (voir 2.2), il existe des divergences dans la recherche en termes de l'attention et de la conscience de l'apprentissage ayant lieu.

Cuq (2003 : 22) définit l'apprentissage comme « *la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un·e apprenant·e s'engage, et qui a pour but l'appropriation* » et parle de « *décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou savoir-faire en langue étrangère* ». Il souligne toutefois que les termes d'apprentissage et d'acquisition ne sont pas toujours distingués en didactique, mais que lorsqu'ils le sont, la distinction se fait par rapport au milieu – naturel ou institutionnel – ou par rapport au processus cognitif concerné, auquel cas l'acquisition serait bien un « *processus largement involontaire et inconscient* » (ibid. : 12). Ces définitions suggèrent que la distinction clé résiderait dans l'absence ou la présence de « *conscience au moment de l'apprentissage*¹⁴⁰ » (Schmidt, 1994 : 20).

¹⁴⁰ "awareness at the point of learning"

2.1.2 Apprentissage implicite et explicite

De manière plus générale, la distinction entre conscience et attention de la part de l'apprenant·e s'aligne avec la distinction entre l'apprentissage explicite et implicite. En effet, l'apprentissage explicite supposerait un effort attentionnel (Ellis, 2002 : 170), tandis que l'apprentissage implicite serait un « *apprentissage sans conscience de ce qui est en train d'être appris*¹⁴¹ » (DeKeyser, 2003 : 314) et un procédé « *rapide, sans effort, inconscient*¹⁴² » (Reber, 2011 : 31).

Cette présence ou absence de conscience suppose aussi une intention ou non d'apprendre de la part de l'usager·ère de la langue. Hulstijn (2005 : 131) caractérise effectivement l'apprentissage comme étant explicite lorsqu'il y a une intention consciente de découvrir des régularités dans la langue et d'y découvrir des concepts et règles, et comme implicite si cette intention est absente. En d'autres termes, il s'agirait d'un apprentissage avec ou sans règles de grammaire (ibid. : 132). Ceci fait pleinement écho à la distinction d'Ellis (2011 : 38) qui soutient que l'apprentissage explicite serait également une opération consciente, dans le sens où il y aurait une attention prêtée à des aspects particuliers du stimulus et un test d'hypothèses pour rechercher une structure, par opposition à un procédé ayant lieu naturellement et sans opérations conscientes, dans le cas de l'apprentissage implicite.

En ce qui concerne la recherche consciente ou non de ces règles, il existe bien une opposition théorique dans la description du fonctionnement du langage, qui peut soit suivre des règles¹⁴³, soit se baser sur la mémorisation de « *modèles tout faits en lien avec leurs contextes d'emploi*¹⁴⁴ » et leur fréquence ou saillance (Narcy-Combes, 2005 : 35). Ces modèles ou « *blocs lexicalisés*¹⁴⁵ » (ibid. : 45) ont déjà été évoqués en 1.2.2. Ces deux systèmes de fonctionnement seraient parallèles et complémentaires, et non nécessairement à placer en opposition. Cependant, notre dispositif se fonde sur une approche par tâches – par définition tournée vers le sens et le contenu – et donc sur des exemples d'usage, et nos supports pédagogiques principaux sont des extraits de fiction présentant un discours professionnel en contexte. Bien que nos activités fermées, ayant un rôle de pré-tâche ou micro-tâche (voir 4.4.2), n'excluent pas une attention à la forme et aux techniques de communication plus spécifiquement, nous privilégions une approche basée sur les exemples de la langue, et faisant écho à un apprentissage implicite.

De même que pour la distinction entre apprentissage et acquisition, celle entre les termes d'explicite et d'implicite semble dépendre de l'existence ou non d'une intervention enseignante sur les éléments langagiers sur lesquels l'attention est portée. En ce sens, l'on parlerait alors d'instruction explicite, mais d'apprentissage implicite : l'instruction explicite est associée à un enseignement tourné vers la forme et à un effort pédagogique pour attirer l'attention des apprenant·e·s sur des aspects spécifiques de la langue – que cela soit fait de manière explicite ou implicite – (Spada, 1997 : 73¹⁴⁶, cité dans Loewen, 2005 : 362) et l'apprentissage implicite serait apparenté à un enseignement fondé sur le sens, par le biais de tâches et activités tournées vers l'échange de messages. (Richards et Rodgers, 2001¹⁴⁷;

¹⁴¹ "learning without awareness of what is being learned"

¹⁴² "fast, effortless, unconscious"

¹⁴³ "rule-based"

¹⁴⁴ "exemplar-based"

¹⁴⁵ "chunks"

¹⁴⁶ Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87.

¹⁴⁷ Richards, J., et Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Savignon, 2000¹⁴⁸, dans Loewen, 2005). En ce sens également, l'approche avantagée dans la conception de notre dispositif est un apprentissage implicite.

2.1.3 Apprentissage intentionnel et incident

Selon les distinctions déjà mentionnées, en fonction de l'attention d'un individu, son apprentissage pourrait être « *intentionnel* » ou « *incident* » (Schmitt, 2008). Tandis que les termes d'« *implicite* » et d'« *incident* » peuvent être considérés comme synonymes, certain·e·s chercheur·euse·s soutiennent qu'un individu peut être conscient de son apprentissage, bien qu'il soit implicite et non volontaire initialement, ou ne pas l'être.

Les termes anglais « *conscious* » ou « *aware* » peuvent être interprétés soit comme faisant référence au fait de se rendre compte d'un apprentissage ou non, soit au fait d'avoir l'intention d'apprendre ou non (Schmidt, 1994 : 168), donnant lieu aux divergences présentes dans la recherche à ce sujet. L'apprentissage intentionnel peut être mis en lien avec l'apprentissage explicite, tandis que l'apprentissage incident est à distinguer de l'apprentissage implicite, puisque lors d'apprentissage incident, l'apprenant·e peut être conscient ou non qu'il apprend, alors qu'il n'en est jamais conscient lorsqu'il apprend implicitement.

Le terme d'« *implicite* » met l'accent sur l'absence de conscience, tandis que celui d'« *incident* » implique une absence d'intention. En effet, selon Marsick et Watkins (1989¹⁴⁹, cités dans Las Vergnas, 2017 : 14), le terme d'« *incident* » peut être considéré comme synonyme de « *non-intentionnel* », puisque cet apprentissage a lieu lors de l'accomplissement d'une activité qui avait un autre objectif, comme « *produit dérivé non intentionnel* », appelé « *by-product* » par Hulstijn (2001 : 271). Il s'agit « *d'apprendre une chose (...) alors que l'objectif principal est de faire autre chose* »¹⁵⁰ (Schmidt, 1994 : 16). L'attention n'est tournée ni vers une volonté de mémorisation ou vers un but d'apprentissage (Ellis, 1994 : 38¹⁵¹ dans Rieder, 2000 : 26).

Par exemple, lors d'une acquisition incidente de vocabulaire, l'intention première de l'apprenant·e est bien souvent la compréhension du texte. Cette acquisition est donc non-intentionnelle mais pas pour autant nécessairement inconsciente, et est favorisée par l'investissement dans une variété d'activités communicatives pour lesquelles l'attention de l'apprenant·e est sur le plus plutôt de la forme (donc notamment lors de tâches communicatives) durant lesquelles l'apprenant·e va « *relever*¹⁵² » des mots et structures (Hulstijn, 2003¹⁵³ dans Hulstijn, 2005 : 132). Selon ces critères, cette forme d'apprentissage se rapprocherait alors de celle de l'apprentissage informel que nous définirons en **2.2**, Sockett (2012 : 80) soulignant justement que « *ces activités pourraient ne pas être reconnues par les individus eux-mêmes comme participant à leur apprentissage* ».

Toutefois, d'autres travaux affirment qu'il serait difficile de différencier réellement l'apprentissage incident de l'apprentissage intentionnel : aucun apprentissage ne serait

¹⁴⁸ Savignon, S. (2000). Communicative Language Teaching. Dans M. Byram (dir.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 125-129. Routledge.

¹⁴⁹ Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge.

¹⁵⁰ "learning of one thing (...) when the learner's primary objective is to do something else"

¹⁵¹ Ellis, N. C. (1994). Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition, *AILA Review*, 11, 37- 56.

¹⁵² "pick up"

¹⁵³ Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional Learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dirs.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 349-381. Blackwell Publishing Ltd.

vraiment incident, mais l'intention d'apprendre serait oubliée (Robinson, 2001 : 285-286). Cependant, la distinction entre incident et intentionnel reste pertinente en termes de conception de tâches (Narcy-Combes, 2005 : 48) puisque la mise en évidence d'*input* que l'apprenant·e doit repérer compte sur la possibilité d'apprendre intentionnellement. Dans l'accomplissement des tâches, il faudrait que l'intention de l'apprenant·e soit claire pour ellui.

Outre la prise en compte du fonctionnement basé sur les exemples et le sens – et donc l'apprentissage implicite – pour notre dispositif, nous nous plaçons également dans une logique d'instruction tournée vers la forme, lorsque celle-ci émerge de manière incidente, alors même que le focus était sur le sens et la communication (Long, 1991 : 45–46¹⁵⁴ dans Loewen, 2005 : 362) puisque nous cherchons volontairement à intégrer les pratiques informelles des apprenant·e·s au dispositif, et particulièrement les éléments linguistiques qu'ils ont pu apprendre de manière incidente.

Il est toutefois à rappeler que nous n'excluons pas entièrement les activités portant l'attention des apprenant·e·s sur la forme, compte tenu de la thématique morale et éthique de notre cours et de l'accent placé sur les techniques de neutralisation du comportement. Nous mêlons la réflexion sur le comportement à l'adaptation du langage à différents destinataires. Afin d'encourager le réemploi de ces techniques dans les tâches de production, il nous semble nécessaire d'attirer l'attention des apprenant·e·s dessus et donc de prévoir une focalisation sur la forme et des éléments linguistiques présélectionnés, même dans le cadre d'activités tournées vers le sens (ibid.). Cette focalisation présente plusieurs avantages : elle permet une « *pause*¹⁵⁵ » (Loewen, 2005 : 363) de la focalisation sur le sens, afin d'assister les apprenant·e·s à remarquer des éléments linguistiques qui pourraient ne pas l'être dans le cadre de cours entièrement focalisés sur le sens (Ellis, Basturkmen et Loewen, 2001¹⁵⁶; Schmidt, 2001¹⁵⁷; Skehan, 1998¹⁵⁸, cités dans Loewen, 2005 : 363). De plus, elle donne des occasions pour les apprenant·e·s de produire de l'*output* (Swain, 1985¹⁵⁹, 1995¹⁶⁰, 2000¹⁶¹ ; Swain et Lapkin, 1995¹⁶² dans Loewen, 2005 : 363), et, enfin, d'améliorer leur précision linguistique (ibid. : 384). Par le biais des activités fermées de notre dispositif, nous cherchons cette focalisation occasionnelle sur la forme, pour laquelle les éléments linguistiques émergent spontanément au cours des activités tournées vers le sens (ibid. : 362).

¹⁵⁴ Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. Dans K. De Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch (dirs.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*, 39-53. John Benjamins.

¹⁵⁵ "time-out"

¹⁵⁶ Ellis, R., Basturkmen, H., et Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281–318.

¹⁵⁷ Schmidt, R. (2001). Attention. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction*, 3–32. Cambridge University Press.

¹⁵⁸ Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

¹⁵⁹ Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. M. Gass et C. G. Madden (dirs.), *Input in second language acquisition*, 235-252. Newbury House.

¹⁶⁰ Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (dirs.), *Principles and practice in the study of language*, 125–144. Oxford University Press.

¹⁶¹ Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning*, 97–114. Oxford University Press.

¹⁶² Swain, M., et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.

2.1.4 Pertinence de l'apprentissage implicite dans notre dispositif

Dans cette sous-partie, nous définirons le terme d'apprentissage implicite, sa pertinence dans le cadre d'un enseignement selon l'approche par tâches, et la manière dont les travaux défendant l'efficacité de cette manière d'apprendre ont pu influencer nos choix de ressources et de tâches.

2.1.4.1 Efficacité de l'apprentissage implicite dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde

La recherche en acquisition d'une langue seconde diverge sur les liens et l'interface existants entre l'apprentissage explicite et implicite. La position la plus prononcée est celle de Krashen (1989), qui affirme, selon son « *Input Hypothesis* », qu'il n'existe pas d'interface entre explicite et implicite, mais bien une domination de l'acquisition implicite d'une langue étrangère. L'apprentissage ne peut être converti en acquisition et l'acquisition se ferait par l'exposition à de l'*input* compréhensible. Selon cette théorie, cet *input* serait suffisant à l'apprentissage et l'apprentissage langagier serait un produit ou résultat direct de la compréhension. Par *input*, il faut comprendre la langue à laquelle les apprenant·e·s sont exposés par le biais des contextes communicatifs qu'ils entendent ou lisent, et par *output*, la langue que les apprenant·e·s produisent dans un but de communication, et qui peut être écrit ou oral (VanPatten et Benati, 2010 : 36).

Krashen (1989) distingue cette première hypothèse du « *Monitor Hypothesis* », selon lequel l'apprentissage conscient serait seulement un « *moniteur* » ou un éditeur pour corriger l'*output* (Ellis, 2011 : 36) et la connaissance des règles de la langue étrangère serait seulement un supplément à ce qui a déjà été acquis.

Enfin, Ellis (1994) soutient qu'il existerait une interface entre explicite et implicite, mais qu'elle serait faible. Selon lui, la majeure partie de l'acquisition serait un apprentissage implicite par l'usage (ibid. : 40) et la plupart des connaissances seraient implicites¹⁶³ (Ellis, 2005 : 306). Les processus seraient bien distincts, tant dans leur contenu, forme, et localisation dans le cerveau, et les deux formes d'apprentissage seraient donc dissociables mais coopératives (ibid. : 305). Il soutient d'ailleurs l'idée d'un glissement d'intérêt pour l'apprentissage explicite vers l'implicite dans la recherche de ces dernières années, soulignant qu'il y aurait un consensus ces vingt ou trente dernières années sur le fait que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère serait inconscient (Ellis, 2011 : 39) et implicite à l'âge adulte, tout comme l'acquisition de la L1 (ibid. : 36) et étaye cet argument par le fait que les individu·e·s soient globalement incapables d'expliquer comment leur langue maternelle a été apprise.

Toutefois, certain·e·s chercheur·e·s suggèrent que l'apprentissage d'une langue commencerait par la connaissance explicite ou déclarative, qui « deviendrait » connaissance implicite ou procédurale, par processus d'automatisation, jusqu'à ce que ces comportements langagiers deviennent naturels, ou de « *seconde nature*¹⁶⁴ » à l'apprenant·e (DeKeyser, 2007 : 3¹⁶⁵, cité dans VanPatten et Benati, 2010 : 33). L'*input* servirait tout de même de « *déclencheur*¹⁶⁶ », et l'instruction explicite pourrait accélérer le processus d'apprentissage

¹⁶³ "the bulk of language acquisition is implicit learning from usage. Most knowledge is tacit knowledge; most learning is implicit"

¹⁶⁴ "second nature"

¹⁶⁵ DeKeyser, R. M. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. Dans R. DeKeyser (dir.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 1-18. Cambridge University Press.

¹⁶⁶ "trigger"

(Long, 1988¹⁶⁷ dans Ellis, 2008) en fournissant un *input* qui ne serait pas disponible en dehors de la classe (Krashen, 1985 : 33-34) et en permettant la focalisation de l'attention sur, et le repérage de, certains aspects de la L2.

Il s'agirait alors d'une connaissance explicite des règles linguistiques, mais non d'un système interne à déployer (Prabhu, 1987 : 72-73), et il n'existerait pas pour autant de lien direct entre la connaissance des règles de grammaire et le niveau dans la langue, voire, que certains aspects de la langue, tels que la syntaxe, pourraient résister à l'instruction explicite, poussant ainsi à y renoncer.

Nous nous positionnons donc dans une approche stipulant que l'apprentissage d'une langue étrangère est largement implicite et que l'effort fourni pour comprendre le contenu et remarquer l'écart entre ses compétences linguistiques et celles nécessaires pour transmettre un message, dans le cadre d'un enseignement privilégiant le sens favoriserait l'apprentissage incident de connaissances tacites ou implicites sur la forme langagière (Robinson, 2011 : 10).

2.1.4.2 Apprentissage implicite par tâches

La position d'Ellis sur l'interface entre implicite et explicite, que nous venons de présenter, souligne le fait que l'instruction explicite langagière devrait être intégrée à une communication ayant du sens pour l'apprenant-e. Cela rejoint l'idée de porter l'attention des apprenant-e-s à la forme de manière implicite lors de l'accomplissement de tâches, donc de remarquer l'écart entre la nouveauté linguistique et les connaissances antérieures de l'apprenant-e (Ellis, 2011 : 36-37), et ces conditions d'apprentissage sont bien réunies dans les principes de l'approche actionnelle.

Si l'un des apports principaux de l'instruction explicite est la possibilité d'intégrer de l'*input* qui n'est pas habituellement disponible hors de la salle de classe, mais que notre dispositif intègre précisément du contenu provenant du contexte extra-académique, nous pourrions conclure que l'exposition à cette langue d'usage contextualisée au domaine professionnel viendrait compenser les apports de l'instruction explicite. Cette instruction peut être bénéfique lorsqu'elle représente la seule opportunité d'exposition à certaines formes d'*input*, mais si ces dernières sont déjà fournies par les supports pédagogiques choisis dans le cadre de tâches proches de la vie réelle, nous pouvons déduire qu'une instruction explicite ne serait pas nécessaire dans le cadre de notre cours et de nos tâches.

Un autre élément de ces recherches théoriques sur l'acquisition d'une langue seconde qui nous importe est l'indissociabilité entre l'apprentissage et l'aspect social d'une langue : l'implicite serait bien indissociable des fonctions sociales (Reber, 2011 : 30). Ceci renforce l'idée que la langue doit être apprise comme elle est vraiment utilisée, dans un contexte, et non par la grammaire, et fait entièrement écho aux travaux au sujet de la perspective actionnelle présentés dans notre premier chapitre.

Par ailleurs, Schmidt (2001), par son « *Noticing Hypothesis* », souligne l'importance de l'interaction dans le développement langagier. En effet, il soutient qu'un individu peut s'apercevoir qu'il n'a pas les ressources nécessaires pour s'exprimer, soit lors de la réception, en cas de mauvaise compréhension ou incompréhension (Ellis, 1997 : 128), soit lors de la production, lorsque l'*output* qu'il produit lui permet de remarquer qu'il y a une lacune, un besoin de savoir autre chose, et qu'il lui manque des éléments pour dire ce qu'il souhaite. Le fait de remarquer ce décalage en recevant de l'*input* ou en produisant de l'*output* mène l'individu à reconnaître ce qu'il ne connaît pas, ou connaît seulement en partie

¹⁶⁷ Long, M. H. (1988). Instructed Interlanguage Development. Dans L. Beebe (dir.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, 115-141. Newbury House.

(Swain, 1995 : 125-126). En recevant de l'*input*, et notamment en « *une grande quantité* », dit « *flooding* » (Robinson, 2002¹⁶⁸ dans Narcy-Combes, 2005 : 44) et en produisant de l'*output*, l'usager-ère compare sa production à la langue cible (Schmidt, 2001 : 5), « *remarque l'écart*¹⁶⁹ » présent, et portera donc une attention à ces formes manquantes particulières par la suite (Swain et Lapkin, 1995 ; Schmidt, 1993). Selon cette théorie, il faudrait nécessairement une certaine attention aux éléments de la structure de l'*input* pour qu'il y ait un apprentissage, des ajustements et modifications (Schmidt, 1993 : 134), et cet apprentissage est amené par la communication entre personnes (Lomicka et Lord, 2016), une hypothèse intrinsèquement liée à la négociation de sens qui caractérise l'approche par tâches ou la perspective actionnelle.

Ces théories partent du postulat que l'apprentissage implicite se fait par la fréquence (Paradis, 1994¹⁷⁰, 2004¹⁷¹, cité dans Ellis, 2005 : 324). Reber (1976 : 93), pionnier de la recherche sur l'apprentissage implicite, définit justement l'apprentissage d'une langue étrangère comme le fait d'appréhender la structure en portant attention à la fréquence des formes. Ce phénomène serait en grande partie statistique, et les formes à haute fréquence seraient apprises plus facilement (Ellis, 2015 : 5). Cette théorisation accorde ainsi tout de même une importance à la forme, et non seulement du sens, mais l'attention à la forme n'est plus considérée seulement comme des règles à intégrer et réappliquer, minimisant conséquemment le besoin d'une instruction explicite par l'enseignant·e, mais mettant en lumière la valeur d'une exposition à des énoncés fréquemment utilisés.

2.1.4.3 Implications pour le choix de nos ressources et tâches

En ce qui concerne le choix de nos ressources, et notamment des FASP, le choix d'un document authentique qui, comme nous le réaborderons dans notre chapitre 3, est un document dont la langue n'est pas simplifiée, et qui, de fait, ne correspond pas à un niveau du CECRL en soi. Nous souhaitons, par le biais de ces supports, proposer un *input* compréhensible, mais pouvant être légèrement au-delà du niveau des apprenant·e·s (Lomicka et Lord, 2016) afin de leur permettre de noter la divergence entre leurs connaissances linguistiques antérieures et celles nécessaires à la réalisation des tâches. Par ailleurs, la classe peut représenter une contrainte en termes de quantité et qualité de l'*input* proposé aux apprenant·e·s (VanPatten et Benati, 2010 : 56-57), mais le « *monde extérieur* » peut ne pas proposer des structures suffisamment complexes pour l'apprentissage, puisque la classe prévoit du contenu plus élaboré que les échanges quotidiens. Ainsi, en choisissant des FASP, nous souhaitons mêler le contenu informel des séries télévisées, présentant à la fois des discours de la vie quotidienne, ainsi que de la vie professionnelle, représentant tous deux un usage réel dans l'avenir des étudiant·e·s.

Concernant la conception de nos tâches, détaillée dans notre quatrième chapitre, nous avons tenu compte, d'une part, de la position de Krashen (1985), puisque nous considérons que la production d'*output* n'est pas nécessaire pour qu'un apprentissage ait lieu, puisque cela signifierait qu'un·e apprenant·e devrait tester des hypothèses afin de développer tous les aspects de la langue, et cela n'est pourtant pas le cas. Certains aspects sont appris sans production d'*output* et cette position est pertinente dans le cadre des activités fermées de compréhension que nous proposons, leur objectif central étant bien le fait d'attirer l'attention

¹⁶⁸ Robinson, P. (2002). *Individual differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins

¹⁶⁹ "notices the gap"

¹⁷⁰ Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism. Dans N. C. Ellis (Éd.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (p. 393-419). Academic Press.

¹⁷¹ Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Benjamins.

des étudiant·e·s sur certains éléments linguistiques comme le lexique lié au domaine représenté, ou les techniques de communication et neutralisation.

D'autre part, nous considérons le positionnement de Swain (1985 : 252) qui soutient, selon son « *Comprehensible Output Hypothesis* », que le fait de produire de l'*output* serait tout de même nécessaire à l'apprentissage, puisque cela donne des opportunités pour une utilisation qui est contextualisée et a du sens pour l'apprenant·e, afin de tester des hypothèses sur la langue cible. L'un des objectifs de nos tâches étant de proposer des scénarios pouvant être rencontrés par les étudiant·e·s dans leur avenir professionnel, nous nous accordons sur le fait que les productions proposées permettraient de tester les éléments linguistiques nécessaires.

Il est à souligner que le format des tâches de notre dispositif ne permet pas l'interaction orale à proprement parler. Nous proposons de l'interaction écrite, ainsi que de la production orale et écrite. Toutefois, les théories mentionnées ci-dessus ne précisent pas s'il s'agit d'une condition indispensable pour permettre un apprentissage. Nous considérons que les interactions écrites au sein de notre dispositif peuvent présenter les mêmes apports en termes d'apprentissage langagier. Par exemple, en complémentarité du positionnement de Schmidt (1993), Long (1996), par le biais de son « *Interaction Hypothesis* » soutient les mêmes apports de l'interaction, soit le fait de remarquer l'écart entre sa production et celle de l'interlocuteur et d'attirer l'attention sur les formes de la L2. Ce qui nous intéresse particulièrement est la précision que ces apports de l'interaction aient lieu dans le cadre de tâches nécessitant un transfert d'informations, puisque l'apprenant·e peut se reformuler afin de se rendre compréhensible en cas de difficulté de compréhension (Long, 1983¹⁷² dans Ellis, 2000 : 199). Cette reformulation en fonction de l'interlocuteur fait écho aux stratégies de médiation, et notamment au fait d'adapter son langage au destinataire. De surcroît, même à l'écrit, nous considérons que les étudiant·e·s puissent apprendre en confrontant leurs productions à celles des autres, comme le stipule Giordan (1998¹⁷³, cité dans Guichon, 2006 : 17) qui affirme que « *ce n'est pas l'accumulation d'informations qui détermine l'apprentissage, mais la confrontation et l'intégration de connaissances nouvelles à des connaissances anciennes* », une posture très proche de celle du conflit sociocognitif, défini en 1.4.3.4.

Les travaux présentés dans cette première sous-partie nous ont permis d'illustrer la réalité de l'apprentissage d'une langue étrangère de manière implicite, même en contexte formel, ainsi que les liens existants entre la recherche en acquisition d'une langue seconde, qui soutiennent l'existence d'un apprentissage implicite, et la recherche au sujet de la perspective actionnelle en tant que méthodologie d'enseignement. Les recherches citées nous semblent confirmer la pertinence du recours à des documents authentiques et à l'interaction dans le cadre de nos tâches.

Une autre raison nous ayant guidé vers le choix de documents authentiques sous leur forme filmique est leur proximité, voire leur correspondance avec les ressources consultées par notre public, en dehors du contexte académique, c'est-à-dire lors de leurs pratiques informelles. Le champ de recherche de l'apprentissage informel, lorsqu'il concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, est, justement, intrinsèquement lié aux recherches sur l'apprentissage implicite et incident présentées ci-haut.

¹⁷² Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.

¹⁷³ Giordan, A. (1998). *Apprendre !*. Belin.

2.2 Apprentissage informel : en théorie et en pratique

En tenant compte des différentes manières d'apprendre évoquées ci-avant, nous nous intéresserons maintenant plus particulièrement à l'apprentissage informel. Nous proposerons quelques définitions du concept en l'opposant à, mais en le présentant aussi comme sur un continuum avec, l'idée du formel lorsque l'apprentissage est en question. Nous avancerons également un panorama des différents termes, sigles et acronymes liés à cette manière d'apprendre, étant apparus dans la recherche ces dernières années.

2.2.1 Apprentissage formel et informel : Définitions, caractéristiques et distinctions

La définition centrale que nous adoptons pour définir l'apprentissage informel est celle de Schugurensky (2007 : 14) selon qui le terme correspondrait à « *tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non-officiels (...) ou par des cours* ». L'auteur oppose ainsi le terme à celui de formel, associé à l'éducation au sein d'une « *organisation institutionnelle de la maternelle à l'université* » proposant des « *programmes précis avec des objectifs et des systèmes d'évaluation explicites* ». Il situe le non formel entre les deux, le définissant comme « *toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel* » (ibid.). Bien que les définitions de Schugurensky se situent en sciences de l'éducation, il cite différents exemples précis de contextes d'apprentissage, dont les « *cours de langue* » (ibid.). L'apprentissage non formel d'une langue correspondrait cependant au cas d'un cours dans le cadre de loisirs, tandis que les cours de langue dispensés dans le cadre d'une formation correspondent bien à la définition de l'éducation formelle.

Comme nous l'avons évoqué ci-avant, ces termes de formel et d'informel sont à mettre en lien avec ceux d'explicite, implicite, intentionnel et incident, présentés en 2.1. En effet, Martin (2016 : 153) distingue l'apprentissage formel, « *limité dans le temps, dans le cadre d'un cours institutionnalisé* » de l'apprentissage informel qui est « *non limité dans sa durée, ni cadré ou dirigé par les consignes de l'enseignant* » et qui n'est « *pas intentionnel chez l'apprenant* ». L'idée d'intentionnalité est à souligner ici, puisque Martin définit le concept intermédiaire d'apprentissage non formel comme un « *apprentissage intentionnel chez l'apprenant* » mais « *non cadré explicitement par l'enseignant* ». De même, Stevens et Shield (2010 : 12) opposent le formel, « *généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation (...) entraînant une certification* » qui est intentionnel, à l'informel, qui « *résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille et aux loisirs et « qui peut ou non être intentionnel* ». L'apprentissage est souvent « *diffus et désorganisé* » (Schugurensky, 2007 : 18), et les savoirs issus d'un apprentissage informel ne seraient pas reconnus, mais « *ignorés ou invisibles*¹⁷⁴ » (Tough, 1999 : 2).

Schugurensky (2007 : 16) dépasse la classification du formel comme intentionnel et de l'informel comme ne l'étant pas : il distingue les apprentissages autodirigés, qui sont intentionnels, conscients, et qui présentent un objectif d'apprentissage, les apprentissages fortuits, qui sont conscients mais non intentionnels, pour lesquels l'apprenant·e se rend compte de l'apprentissage une fois l'activité terminée, et les apprentissages tacites, qui ne sont ni intentionnels ni conscients.

L'apprentissage non formel n'est pas ce qui nous importe directement dans notre dispositif, mais la notion nous permet de distinguer certaines pratiques courantes d'apprentissage des langues étrangères n'ayant pas lieu dans un contexte académique. Nous

¹⁷⁴ "ignored or invisible"

cherchons l'intégration de pratiques informelles des apprenant·e·s, mais reconnaissons qu'il pourrait théoriquement s'agir de pratiques non formelles selon les définitions données, si ces activités sont réalisées hors du contexte scolaire mais qu'elles demeurent intentionnelles. Cependant, notre dispositif ne tient pas du tout compte des activités langagières réalisées par les étudiant·e·s en dehors des cours, ayant pour but explicite d'apprentissage de la langue, telles que l'utilisation de l'application *Duolingo*¹⁷⁵. En effet, la perspective actionnelle ne correspond pas à cet apprentissage, puisque son but premier n'est pas l'apprentissage des langues, mais la réalisation d'une tâche. Cependant, nous cherchons à intégrer d'autres activités habituelles des apprenant·e·s dans notre cours en ligne, et cela pourrait impliquer des activités non formelles, qui présentent un objectif, et qui peuvent inclure l'apprentissage auto-dirigé ou la recherche active d'information de sources pouvant inclure leurs pairs ou les médias (Sefton-Green, 2004¹⁷⁶ ; 2013¹⁷⁷ dans Greenhow et Lewin, 2016), soit, dans notre cas, la référence à des contenus trouvés en ligne et issus de leurs pratiques informelles.

Le terme « *informel* » suggère « *involontairement l'idée que les expériences d'apprentissage vécues sur le lieu de travail et dans la communauté seraient incohérentes, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt* » (Tough, 1999¹⁷⁸; Billett, 2001¹⁷⁹, dans Schugurensky, 2007 : 14), alors que la plupart des apprentissages significatifs s'acquerraient ainsi. Nous considérons qu'il est nécessaire d'en reconnaître les apports et ainsi de valoriser les pratiques des apprenant·e·s et « *promouvoir des interactions et des tâches autour des préoccupations quotidiennes des apprenants*¹⁸⁰ » (Sockett et Toffoli, 2019 : 484). Il s'agit de l'intention centrale de notre dispositif, dans une logique de centration sur l'apprenant·e et de mise en position d'apprenant·e·s-expert·e·s de nos étudiant·e·s.

La frontière entre formel et informel n'est cependant pas si aisée à déterminer, en tenant compte du fait que « *les apprentissages informels peuvent aussi se faire dans les locaux des établissements éducatifs* » (Schugurensky, 2007 : 15). En 2.2.3.3 à 2.2.3.5, nous nous intéresserons à l'importance de la prise en compte de ces frontières floues, et la manière dont notre dispositif aide à concilier ces deux formes d'apprentissage, souvent en tension en didactique des langues et en sciences de l'éducation.

Toffoli et Sockett (2010) précisent la dénomination de ce phénomène d'apprentissage informel avec le terme d' « *apprentissage informel de l'anglais en ligne* » et le sigle AIAL que nous adoptons pour cette recherche. Il « *englobe l'ensemble des activités de loisirs en ligne qui impliquent un recours à l'anglais* » (Sockett et Kusyk, 2013 : 76-77) et ce pendant leur temps libre, « *en dehors du contexte académique* » mais qui mène à un développement langagier (Sockett, 2016 : 128). Cet apprentissage implique l'utilisation de ressources non destinées à l'enseignement, n'étant pas des outils pédagogiques, ce qui exclut l'apprentissage non formel selon les définitions de Schugurensky (2007). Sockett (2012 : 79) cite « *l'utilisation de sites web, le choix et l'écoute de musique sur demande, le téléchargement de séries télévisées et de films, et le réseautage social* » comme exemples d'activités nécessitant ce recours à la langue. Les recherches en AIAL emploient le terme de L2 ou langue seconde pour parler de l'anglais en particulier dans le contexte français, du fait que l'anglais joue un rôle de langue véhiculaire en France, en considérant Internet comme étant un contexte social. (Sockett, 2016 : 130).

¹⁷⁵ <https://www.duolingo.com/>

¹⁷⁶ Sefton-Green, J. (2004). Report 7: Literature review in informal learning with technology outside school. Futurelab

¹⁷⁷ Sefton-Green, J. (2013). *Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings*. MIT Press.

¹⁷⁸ Tough, A. (1999). *The Iceberg of Informal Adult Learning*. NALL Working Paper n°49. New Approaches for Life-long Learning Network, OISE/UT.

¹⁷⁹ Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for effective practice*. Allen et Unwin.

¹⁸⁰ "promoting interactions and tasks around the real daily preoccupations of learners"

Dans certains travaux plus récents, le terme d'« *apprentissage informel et digital de l'anglais*¹⁸¹ » et l'acronyme IDLE sont employés (Lee et Dressman, 2018 ; Toffoli, 2020) pour se référer à un apprentissage auto-dirigé et informel, par l'utilisation d'un éventail de dispositifs numériques et de ressources, indépendants des contextes formels (Lee, 2019 : 768). La recherche sur ce phénomène utilise également les dénominations d'apprentissage et enseignement des langues au-delà de la salle de classe¹⁸² (Reinders et Benson, 2017), d'apprentissage autonome des langues en dehors de la classe grâce à la technologie¹⁸³ (Lai, 2015) et d'anglais extra-mural¹⁸⁴ (Sundqvist et Sylvén, 2016), qui, pour sa part, tient également compte d'activités langagières n'ayant pas nécessairement lieu en ligne, telles que la lecture.

Cette variété de notion part d'un même constat, celui d'un nouveau type d'étudiant·e en cours d'anglais, compétent·e dans de nombreux aspects de l'anglais (Henry, 2013 : 138). Il existe de plus en plus de d'éléments indiquant un changement majeur dans le mode de développement des langues secondes, et ce particulièrement chez les jeunes, pour qui ce développement langagier se déroule en dehors des cadres institutionnels, et notamment par l'utilisation de réseaux et médias en ligne (Godwin-Jones, 2018 : 8). Ceci correspond bien à notre public, si nous tenons compte des travaux antérieurs sur les étudiant·e·s en première année de licence d'Économie et Gestion à l'Université Paris Cité (Fierro, 2022 ; Fierro Porto et Schofield, 2021a, 2021b, 2022 ; Schofield, 2022).

La notion est adéquate dans le cadre de l'intégration des pratiques informelles des étudiant·e·s dans le contexte formel de notre dispositif, puisque le cours suit une approche actionnelle, dans laquelle la communication est un moyen et non un but en soi, ce qui serait également le cas dans l'apprentissage informel. En effet, selon Sockett (2016 : 135), « *les activités informelles sont une manifestation de ce pilier des perspectives actionnelles qu'est l'action de l'apprenant·e en langue cible dans un contexte social, en l'occurrence par le biais d'internet* ». Ceci est à mettre en relation avec l'apprentissage incident, en ce sens que l'intention est autre (communiquer ou réaliser une tâche) et que l'apprentissage langagier est donc un produit dérivé de la communication (Toffoli et Sockett, 2015 : 7).

2.2.2 Caractéristiques et liens avec l'approche actionnelle

Ainsi, il s'agit à présent d'illustrer la manière dont la conception de notre dispositif tient compte des travaux sur l'AIAL, et comment elle s'y inscrit, bien que le contexte de notre cours en ligne ne s'apparente pas à de l'apprentissage informel en soi. En effet, le cours inclut des consignes et du guidage, la réalisation des tâches est prescrite et présente un objectif de validation d'un diplôme. Nous souhaitons ainsi présenter les caractéristiques de l'AIAL s'alignant avec celles de la perspective actionnelle.

2.2.2.1 Choix d'activités authentiques et motivantes par l'utilisateur·rice de la langue

Les raisons d'accès à ces ressources extérieures dans la langue cible correspondent à des besoins de la vie quotidienne, tels que le divertissement, l'obtention ou le partage d'informations utiles à leur vie (Lai, Hu et Lyu, 2018 : 7) ce qui correspond aux domaines

¹⁸¹ "informal and digital learning of English"

¹⁸² "language learning and teaching beyond the classroom"

¹⁸³ "out-of-class autonomous language learning with technology"

¹⁸⁴ "Extramural English"

d'utilisation de la langue retrouvés dans le CECRL. Les activités d'apprentissage informel seraient donc des tâches en soi puisque l'exposition au contenu dépasse la simple écoute ou lecture de texte et concerne bien la réalisation de tâches significatives (Toffoli et Sockett, 2010 : 115). En ce sens, les apprenant·e·s peuvent être considéré·e·s comme des utilisateur·rice·s de la langue réalisant des activités informelles par plaisir, et l'apprentissage en est un résultat dérivé ou un bonus (Sockett, 2014).

Ainsi, une notion fondamentale qu'il nous semble nécessaire de présenter ici est celle de la motivation, qui définit, de fait, les raisons pour un·e apprenant·e de réaliser une activité. En didactique des langues, la motivation peut être définie comme le degré « *d'envie d'apprendre* » la langue (VanPatten et Benati, 2010 : 111), perçu comme dynamique et changeant (Dörnyei et Ottó, 1998 : 64).

2.2.2.2 Impact de la notion de motivation sur la conception de nos tâches

Cette notion nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de cette recherche, puisque nous considérons l'intégration et la valorisation des pratiques informelles comme un levier de motivation : dans leur compte-rendu au sujet de la perception des enseignant·e·s de l'apprentissage informel, Toffoli et Sockett (2015 : 13) soulignent « *une plus grande curiosité à l'égard de l'anglais, une plus grande motivation pour apprendre la langue (souvent favorisée par l'impression de pouvoir comprendre), une plus grande confiance et un sentiment général d'aisance vis-à-vis de la langue parlée*¹⁸⁵ » notés par les enseignant·e·s interrogé·e·s. Ainsi, le fait d'intégrer ces activités jugées motivantes à un cours permettrait d'aller vers des situations authentiques encouragées en enseignement des langues, favorisant ainsi la motivation étudiante, tout en tenant compte des préconisations actuelles en didactique. Pour ce faire, l'intégration de ces activités informelles en contexte formel devrait être explicitement considérée et valorisée par l'enseignant·e, puisque, selon Hubbard (2019 : 409), « *lorsqu'un enseignant montre à la fois de l'intérêt et du soutien pour l'apprentissage informel des langues, les chances que les étudiant·e·s s'y engagent de manière productive augmentent*¹⁸⁶ ».

2.2.2.2.1 Motivation intrinsèque et extrinsèque

Deux types de motivation sont à distinguer. La première est motivation intrinsèque, qui correspond à une situation lors de laquelle l'apprenant·e réalise une activité dans le but d'obtenir de la « *satisfaction inhérente* » à l'activité en soi (Ryan et Deci, 2000 : 71). Elle se définit par une tendance naturelle à l'assimilation, la maîtrise, l'intérêt spontané et l'exploration et l'apprenant·e n'en attend pas de récompense (ibid. : 70). La seconde, la motivation extrinsèque, concerne plutôt la réalisation d'une activité afin d'atteindre un objectif extérieur, séparé, et d'en obtenir une récompense (ibid. : 71).

Ces définitions nous intéressent dans le cadre de notre conception, puisque, selon ces chercheurs, la motivation interne à l'apprenant·e serait nécessaire afin que ce dernier aille au bout de la tâche. Elle peut cependant évoluer au cours de l'activité entreprise, en étant d'abord provoquée par une motivation extérieure, telle qu'une note, puis devenir interne une fois l'apprenant·e investi·e. Ainsi, dans nos tâches, nous n'ignorons pas le fait que la motivation principale les étudiant·e·s soit extrinsèque, étant donné que leur participation est

¹⁸⁵ "increased curiosity about English, increased motivation to learn the language (often promoted by the students' impression of being able to understand), more confidence and a general feeling of being at ease with the spoken language"

¹⁸⁶ "when a teacher shows both interest in and support for informal language learning, the chances of students engaging in it in a productive way increase"

directement motivée par l'obtention d'une note chiffrée qui déterminera la validation de la matière, et indirectement, de leur première année de licence. Le cours n'est pas certificatif en soi, mais contribue à l'obtention de leur diplôme. Cependant, en intégrant des ressources familières pour les apprenant·e·s, la référence à celles-ci, ainsi que des modalités d'interactions associées à une favorisation de la motivation dans la recherche, nous espérons que la motivation initialement extrinsèque des étudiant·e·s pourra évoluer vers une motivation plus intrinsèque vis-à-vis de l'accomplissement des tâches. Nos résultats révéleront si cela a été le cas.

Parmi les différentes hypothèses de Krashen (1982) concernant l'acquisition d'une langue seconde, précédemment citées, l'hypothèse du filtre affectif¹⁸⁷ avance précisément que la motivation intrinsèque serait à rechercher lors de la conception de tâches. En effet, bien que notre dispositif soit un cours en contexte institutionnel, ce qui implique un enjeu, une nécessité perçue de réussir le cours et donc une motivation extrinsèque inévitable, nous souhaitons rendre le cours le plus motivant possible, faire en sorte que les étudiant·e·s souhaitent le faire, non seulement pour valider la matière, mais également pour développer leur connaissance du domaine professionnel et de la langue, et pour échanger au sujet de leurs intérêts et expériences personnelles avec leurs pairs. Ainsi, en intégrant la pratique informelle habituelle des étudiant·e·s de l'interaction en ligne au cours, nous estimons qu'en raison de la familiarité présente, il est plus probable que le cours favorise une baisse d'anxiété et conséquemment une motivation intrinsèque de la part de l'apprenant·e.

La définition de Viau (1994) de la dynamique motivationnelle chez l'apprenant·e nous semble tout à fait adaptée au contexte de notre recherche. En effet, celle-ci dépendrait de trois piliers : le premier est la perception de l'apprenant·e de la valeur de l'activité d'apprentissage, qui fait référence au jugement porté « *sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit* » (Viau et Bouchard, 2000 : 17, résumant Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998¹⁸⁸), le deuxième est la perception de l'apprenant·e de sa compétence à accomplir l'activité en question, relatif à la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1993¹⁸⁹, cité dans Viau et Bouchard, 2000) et le troisième est sa perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences de cette activité, une condition formulée par Skinner (1995¹⁹⁰, cité par Viau et Bouchard, 2000).

En ce sens, en intégrant les pratiques habituelles des apprenant·e·s à notre dispositif, nous cherchons à favoriser ce sentiment de réussite, d'efficacité personnelle (Bandura, 1993) et de compétence chez l'apprenant·e, puisque les tâches comprennent des activités qu'ils pratiquent déjà et envers lesquels ils devraient se sentir compétent·e·s au préalable. Par ailleurs, en ne donnant pas d'indications ou attentes de longueur minimale pour nos tâches, par exemple, nous espérons favoriser cette perception du degré de contrôlabilité.

Dans leurs recherches sur la motivation, Dörnyei et Ottó (1998) font également un lien avec la théorie attributionnelle de Weiner (1984¹⁹¹) qui met l'accent sur la manière dont une personne traite ses exploits passés, que ceux-ci soient des réussites ou des échecs. Ainsi, le fait de savoir qu'une activité a été réussie auparavant ou l'est habituellement pourrait favoriser la motivation de l'apprenant·e à l'entreprendre à nouveau. Nous pouvons donc imaginer que si le dispositif est basé sur des pratiques dont les apprenant·e·s ont l'habitude,

¹⁸⁷ *Affective Filter Hypothesis*

¹⁸⁸ Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Éd.), *Handbook of child psychology*, 3, 1017–1095. New York: J. Wiley.

¹⁸⁹ Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.

¹⁹⁰ Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Sage Publications.

¹⁹¹ Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. Dans R. Ames et C. Ames (Éds.), *Student motivation*, 1. Academic Press.

ces dernier·ère·s associeront le cours à leurs succès passés lors d'interactions en ligne ou d'utilisations de ressources similaires ou identiques, et ainsi gagner en motivation.

Les trois piliers de la motivation selon Viau (1994), qui nous accompagneront au cours de l'analyse de nos résultats, peuvent être directement mis en lien avec les facteurs du filtre affectif de Krashen (1982), au sein desquels se retrouvent l'idée de la confiance, des aptitudes et des compétences perçues par l'apprenant·e.

2.2.2.2.2 La notion d'apprenance

Un autre terme étroitement lié à la motivation est celui de l'apprenance, un « *ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations* » (Carré, 2014 : 105) qui peuvent être « *formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005¹⁹², cité dans Martin, 2016 : 159). En effet, il n'y aurait pas d'apprentissage sans disposition à apprendre (Carré, 2014) et cela concerne le contexte formel de notre dispositif, ainsi que le contexte informel que nous souhaitons intégrer. La posture de Carré rappelle que les apprentissages informels peuvent se faire non seulement par le biais d'une consultation de contenus médiatiques, mais bien directement par des expériences. Ainsi, nous nous alignons avec ce point de vue lorsque nous considérons la prise en compte des anecdotes liées aux expériences de vie des apprenant·e·s comme un élargissement de la sphère informelle, telle qu'elle est considérée et valorisée dans les premiers travaux en DIPIAL.

Chez les adultes, notamment, cet apprentissage se fait par « *appropriation* », applicable à différents contextes, « *sous l'effet de l'expérience, dans le travail et la vie quotidienne* » (ibid. : 104). Les différentes situations citées par Carré comprennent le e-learning, l'utilisation de Google et des réseaux sociaux, l'expérience, l'apprentissage grâce à des collègues ou amis, mais il cite également le travail, ou chez soi, qui correspondent aux situations et aux usages présentés dans notre dispositif, puisque ce dernier prend en compte l'intégration de pratiques informelles réalisées par les apprenant·e·s chez eux, mais les rend pertinentes à leur avenir au travail, tout en accordant de l'importance au recours à des outils numériques et en ligne.

Cette variété de situations et de types d'apprentissage nous semble refléter les frontières floues entre les domaines public, éducationnel et professionnel du CECRL, ainsi qu'entre apprentissage formel et informel, tels qu'ils s'appliquent dans notre cours. La notion reflète par ailleurs la logique de la centration sur l'apprenant·e et la notion d'usager·ère de la langue prônées par le CECRL, puisque Carré encourage à penser selon les termes de « *client* », « *usager* », « *apprenant* » et non de « *produit* », « *stagiaire* », ou de « *formé* » dans le cadre d'un enseignement (ibid. : 105-106). Les dispositions doivent donc être prises pour placer l'apprenant·e dans un contexte favorable à l'apprentissage, et cela est intrinsèquement lié aux expériences passées et ce qui est connu de l'apprenant·e. Selon ce concept, il est bien primordial de rendre le cours motivant, de favoriser l'envie des apprenant·e·s d'y prendre part et de le rapprocher au mieux de leurs propres pratiques, de reconnaître celles-ci et de les valoriser par la médiation. Selon Carré (ibid. : 106), ce n'est pas le formateur qui forme les adultes, mais bien les adultes elleux-mêmes, avec ou sans aide. Tout comme le laisse supposer la théorie attributionnelle, il serait donc primordial de pouvoir « *agir plus efficacement en synergie avec les attitudes, les motifs et les projets, le sentiment d'efficacité des personnes* » afin de promouvoir le sentiment de capacité, de confiance envers une activité, et d'accroître la motivation. Pour ce faire, il faudrait encourager les « *apprentissages librement choisis* »

¹⁹² Carré, P. 2005. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

(ibid.), ce qui serait justement encouragé par les affordances du web 2.0 et les « *possibilités démultipliées par les ressources encore récentes* » de celui-ci (ibid. : 107).

2.2.2.2.3 L'engagement et l'investissement

La notion d'investissement est pertinente au concept de motivation, puisqu'elle cherche à créer un « *lien significatif entre le désir et l'engagement de l'apprenant d'apprendre une langue, et les pratiques langagières d'une classe ou communauté*¹⁹³ » (Norton et Toohey, 2011 : 415). Il y aurait donc un lien direct entre le désir d'apprendre d'un individu et les pratiques langagières présentes dans le lieu dans lequel il communique, d'où la pertinence d'intégrer les pratiques des apprenant·e·s au sein du contexte formel du cours et de la communauté de pratiques formées par les apprenant·e·s. En effet, les pratiques langagières proposées en cours pourraient ne pas correspondre aux attentes de l'apprenant·e. Ainsi, malgré une grande motivation, iel pourrait présenter un « *faible investissement dans les pratiques langagières d'une salle de classe ou d'une communauté données* » (Zeiter et Bemporad, 2016 : 193, traduisant Norton, 2013¹⁹⁴). Or, selon nous, en incluant justement ce qui motive habituellement l'apprenant·e au cours, la probabilité qu'iel soit motivé·e et qu'iel se sente conséquemment investi·e dans le contenu serait accrue, d'autant plus si ce contenu est lié au domaine professionnel qu'iel étudie et envisage pour son avenir. En valorisant ces pratiques et en proposant des tâches proches de la vie réelle, faisant sens pour les apprenant·e·s, nous considérons que le contenu de notre cours pourrait correspondre à ces attentes.

2.2.2.2.4 La théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000 : 68) pour être motivante, une tâche doit correspondre à trois critères : ceux d'un sens de compétence, de l'autonomie et de l'appartenance sociale¹⁹⁵. L'apprenant·e devrait avoir le sentiment de choisir l'activité en question, que ses sentiments sont pris en compte, et qu'il y a des opportunités d'être autonome, autrement dit, que l'activité est autodéterminée. Ceci augmenterait la motivation intrinsèque et donnerait lieu à une volonté d'interagir. De même, cette motivation est à mettre en lien avec le concept de contrôlabilité de Viau (1994) et avec l'impression d'avoir une « *certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages* » et croire être « *en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs* » (Viau, 2004¹⁹⁶, dans Flessel, 2017 : §12), et est ainsi directement lié à l'idée de contrôlabilité préalablement mentionnée. Le sentiment de contrôle des apprenant·e·s sur leur capacité à sélectionner des textes qui les intéressent encouragerait par ailleurs l'autonomie des étudiant·e·s (Judge, 2011).

Dans le cas de notre dispositif, les tâches sont conçues de manière à assurer ce sentiment : notre public est déjà expert·e des pratiques intégrées au cours, et peut donc se sentir compétent·e. Les pratiques lui sont familières et peuvent être partagées par les membres du groupe, ce qui renforce un sentiment d'appartenance et peut être mis en relation avec la notion de communautés de pratiques. Enfin, les tâches donnent l'occasion de choisir,

¹⁹³ "a meaningful connection between a learner's desire and commitment to learn a language, and the language practices of the classroom or community"

¹⁹⁴ Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.

¹⁹⁵ "competence, autonomy, and relatedness"

¹⁹⁶ Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3e congrès des chercheurs en Éducation*, Bruxelles.

d'être autonome sur une partie du contenu. En intégrant des ressources consultées ou activités faites par motivation intrinsèque à un enseignement souvent suivi par motivation extrinsèque, dans le but de valider son année de licence et d'obtenir un diplôme, la motivation des étudiant·e·s pourrait être positivement affectée.

Ce n'est pas pour autant que la tâche conçue doit être facile : selon Médioni (2009a : 5), une situation motivante doit également permettre des erreurs et « tâtonnements », laisser place à des questionnements et présenter un enjeu. Ce qui lui est demandé doit être « important à ses yeux » (Coste, 2010). La tâche motivante est celle que les étudiant·e·s trouvent intéressante, significative, pertinente et ayant de la valeur, mais aussi exigeante, tout en restant faisable (Dörnyei, 2009¹⁹⁷, dans Van den Branden, 2016 : 169). Cette position fait écho à celle de Guichon (2006 : 17), qui affirme que « l'apprentissage n'est enclenché qu'à la condition qu'il y ait une question à laquelle répondre, un problème posé, un enjeu quelconque ».

Dans le cas de nos tâches, la question d'un enjeu réel du point de vue de l'interlocuteur se pose, puisque l'apprenant·e est conscient·e que le récepteur final des productions sera l'enseignant·e, et que le·la destinataire donné·e est simulé·e. Cependant, nous mettons en valeur l'importance de la publication des travaux sur le forum, et donnons un rôle de collègues et d'égaux·ales aux destinataires que sont les autres apprenant·e·s lors des tâches, afin de compenser cette potentielle barrière et créer cet enjeu, dans le but de montrer la pertinence de ces tâches tant dans le domaine éducationnel actuel des étudiant·e·s que dans leur domaine professionnel envisagé.

Pour créer et entretenir cette motivation intrinsèque, la conception d'une tâche doit s'assurer de la clarté des objectifs, de sa faisabilité, de sa division en tâche principale et tâches intermédiaires, et de l'appréciation finale (Dörnyei et Ottó, 1998 : 48), ce qui est bien le cas pour notre dispositif, comme nous le détaillerons dans notre cadre méthodologique. Concernant notre conception, il pourrait être reproché que dans le cadre de notre dispositif et bien d'autres, les tâches ne sont pas choisies mais bien attribuées, qu'il s'agirait plutôt de conformité que d'engagement¹⁹⁸ (ibid. : 64), mais nous cherchons justement par l'intégration des pratiques informelles à ce que les dimensions du choix, du contrôle et de la responsabilité soient intégrées.

2.2.2.3 *Un apprentissage informel indissociable de sa dimension sociale : la notion de systèmes dynamiques complexes*

La recherche sur l'apprentissage informel de l'anglais emploie le terme de « *développement langagier* » pour faire référence à l'apprentissage, puisque la dénomination serait plus neutre vis-à-vis des divergences sur sa nature consciente ou inconsciente et montrerait que cet apprentissage n'a pas de point final et est toujours en cours (Larsen-Freeman, 2015). Cette notion de développement est liée au fait que les langues, et notamment les langues secondes, se comporteraient comme des systèmes dynamiques complexes (De Bot, Lowie et Verspoor, 2007 : 19). Ces systèmes sont caractérisés, naturellement, de « *dynamiques* », à savoir qu'ils changent de manière synchronique – selon des facteurs géographiques ou sociaux, par exemple – et diachronique – changement dans le temps – mais sont également définis comme « *complexes* », puisqu'ils évoluent de manière non-linéaire, comportent différents sous-systèmes et variables qui interagissent et

¹⁹⁷ Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.

¹⁹⁸ "compliance rather than commitment"

s'influencent mutuellement (De Bot, 2008 : 167) et sont sensibles à leurs conditions initiales (ibid. : 172).

Toutes ces propriétés générales des systèmes dynamiques complexes seraient ainsi à mettre en rapport avec le développement langagier. En désignant ce développement comme fonctionnant selon les principes de ces systèmes, il serait à conclure que son résultat imprévisible : un même *input* ne produira pas les mêmes effets sur l'apprentissage, en fonction de l'individu, et le développement langagier sera dépendant du point de départ ou des conditions initiales de chacun·e. La notion de changement devient ainsi centrale : on ne s'intéresse pas à l'apprentissage à un instant T mais bien aux évolutions possibles. Chaque apprenant·e a un point de départ différent et des « *ressources spécifiques* », donnant des profils imprévisibles et un apprentissage non linéaire, puisqu'il dépend de facteurs « *relationnels, intentionnels et cognitifs* » (Larsen-Freeman et Cameron, 2008 : 135). La recherche récente affirme que toute forme d'apprentissage des langues, qu'elle soit sous forme d'instruction, d'apprentissage plus autonome, voire en ligne, préserverait ces caractéristiques de non-linéarité et d'imprévisibilité (Godwin-Jones, 2018 : 20).

Le fonctionnement des systèmes dynamiques complexes est à associer aux théories d'acquisition du langage que nous avons définies plus tôt : les travaux dans ce domaine emploient les termes d' « *affordance* » et d' « *émergence* » en parallèle de ceux d'*input* et d'*output*. Les affordances correspondent à ce que « *l'environnement a à offrir*¹⁹⁹ » (Gibson, 1979 : 127). Les identifier revient à percevoir « *l'adéquation entre ces opportunités et des capacités et aspirations des apprenant·e·s*²⁰⁰ » et à « *donner un sens aux expériences d'apprentissage (...) dans différents contextes, et à la manière dont leurs expériences d'apprentissage dans différents contextes interagissent et se nourrissent les unes les autres*²⁰¹ » (Lai, 2015 : 267).

Dans notre cas, l'environnement d'apprentissage, soit la plateforme *Moodle*, offre les contenus et tâches conçues et présentés par l'enseignante-conceptrice, mais également ses propres affordances liées aux fonctionnalités de la plateforme. Il ne s'agirait donc pas seulement de « *fournir des 'inputs' aux apprenants mais plutôt de les exposer à des affordances* » (Gibson, 1977 : 147²⁰² dans Piccardo, 2012 : 294). Ainsi, en encourageant les étudiant·e·s à créer des liens entre leurs expériences d'apprentissage extérieures et celles représentées dans le cours, nous souhaitons donner ce sens à l'apprentissage et souligner les interactions entre les différents contextes expérientiels des étudiant·e·s, afin qu'ils puissent profiter de toutes les affordances du contenu disciplinaire proposé.

L'émergence, quant à elle, est définie comme « *l'occurrence spontanée de quelque chose de nouveau*²⁰³ » (Larsen-Freeman, 2017 : 15²⁰⁴ dans Godwin-Jones, 2018 : 19), ce qui est à rapprocher l'idée d'un apprentissage différent possible pour chacun·e, émergent de la situation d'apprentissage proposée, en fonction de l'*input* choisi, favorisé par les affordances de notre dispositif, notamment technologiques, telles que la facilitation de la mutualisation des contenus multimédias, des savoirs, et des réponses aux pairs. Il y aurait alors une différence entre un « *apprentissage prescrit* » et un « *apprentissage émergent* » (Hoppe, 2018 : 129).

¹⁹⁹ "the affordances of the environment are what it offers"

²⁰⁰ "the match between these opportunities and learners' capabilities and aspirations"

²⁰¹ "make sense of the (...) learning experiences in different contexts, and how their learning experiences in different contexts interrelate with, and feed into, each other"

²⁰² Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. Dans R. E. Shaw et J. Bransford (Éds.) *Perceiving, Acting, and Knowing, Toward and ecological psychology*, 67-82. Erlbaum.

²⁰³ "spontaneous occurrence of something new"

²⁰⁴ Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. Dans L. Ortega et Z. Han (Éds.). *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, 11-50. John Benjamins.

Par ailleurs, étant donné que ces systèmes évoluent en fonction de l'interaction entre un grand nombre de facteurs (Lee, Mikesell, Joaquin, Mates et Schumann, 2009 : 4²⁰⁵, cités dans De Bot, Lowie, Thorne, Verspoor, 2013 : 201), en appliquant cette caractéristique au développement langagier, le développement individuel serait difficile à dissocier de son aspect social, donnant à nouveau de l'importance à la notion de médiation dans ce contexte. En effet, selon ce principe, puisque les objets et personnes dans l'environnement « *coproduisent* » de l'action et de la réflexion en unisson avec des individu·e·s²⁰⁶ (ibid. : 205). Dans le cadre de notre étude, les apprenant·e·s « *co-produisent* » ou coconstruisent une réflexion avec les autres individu·e·s du cours, leurs pairs, au sujet des questions éthiques et morales liées au domaine professionnel illustré par les objets d'études choisis par l'enseignant·e, soit les FASP et ceux choisis par les étudiant·e·s elleux-mêmes. Les objets proposés par les apprenant·e·s seraient, de fait, différents, en fonction de leurs conditions de départ en termes de niveau de langue, de leurs connaissances préalables liées au sujet, et de leurs expériences personnellement vécues.

À l'interaction entre pairs dans notre dispositif, il conviendrait également de tenir compte de la manière dont l'apprenant·e agit et interagit (Van Lier, 2004 : 246) avec les différents éléments de l'environnement d'apprentissage comme un ensemble et un contexte groupé, à savoir les autres étudiant·e·s, l'enseignant·e et les outils technologiques (Lomicka et Lord, 2016), dans notre cas, les ressources choisies, les tâches à réaliser et la plateforme sur laquelle elles sont publiées. Ainsi, bien que nous nous alignions avec les théories soutenant que le développement langagier serait coconstruit par le biais d'interactions entre pairs et par l'émergence de blocs de langue répétés de manière contextualisée, l'acquisition à proprement parler serait bien individuelle, et présenterait des résultats uniques et spécifiques aux expériences des apprenant·e·s (Godwin-Jones, 2018 : 12). Nous savons ainsi que l'*input* issu de nos choix didactiques en tant qu'enseignante-conceptrice ne donnera pas lieu au même apprentissage chez tous·tes, et sera largement dépendant du point de départ personnel à chaque étudiant·e, au même titre que les ressources ou expériences personnelles auxquels les étudiant·e·s devront faire référence seront dépendantes de chacun·e.

L'indissociabilité du développement langagier de son aspect social, tient donc grandement compte de l'aspect individuel et personnalité de l'apprentissage, et ainsi de la centration sur l'apprenant·e, d'autant plus lorsque nous y ajoutons les pratiques informelles – et par définition personnelles – des étudiant·e·s. Puisque notre dispositif incorpore ces pratiques, il est important de laisser chacun·e participer comme iel peut, selon son point de départ et selon ce qu'iel connaît, ce qui variera nécessairement, puisque chaque apprenant·e a un point de départ différent dans son apprentissage informel (ibid. : 13), ainsi que pour ce qui relève d'autres facteurs, tels que leur accès à la technologie, leur histoire vis-à-vis de la langue étrangère, leurs besoins personnels et leurs intérêts, ou leurs expériences passées en ligne (ibid. : 17). Ce serait précisément en se centrant sur l'étudiant que « *la pédagogie tend à susciter et maintenir l'intérêt de l'étudiant sur le sujet, encourager la réflexion autonome et imaginative pour donner un sens aux informations et aux savoirs* » (Paivandi, Gremmo et Espinosa, 2017 : 103). Autrement dit, la centration sur l'apprenant·e implique la considération et la valorisation des pratiques que les apprenant·e·s ont en dehors de la classe, ainsi que la reconnaissance de la valeur et de l'effet positif que ces activités peuvent avoir sur l'instruction formelle, et ceci revient à l'enseignante-conceptrice.

²⁰⁵ Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A., Mates, A. et Schumann, J. (2009). *The Interactional Instinct. The Evolution and Acquisition of Language*. Oxford University Press.

²⁰⁶ "This open system principle includes a number of entailments, one of which is a focus on mediation – that objects and other people in the environment co-produce action and thinking in unison with individual human agents"

La présentation des caractéristiques de l’AIAL et des champs de recherche y étant pertinents nous a permis de nous aligner avec les recherches qui décrivent l’acquisition d’une langue étrangère comme un processus implicite, non-linéaire et pouvant avoir lieu par le biais d’une exposition à un contenu authentique. Les travaux présentés ont également démontré que l’apprentissage d’une langue peut être favorisé lorsque l’apprenant·e se sent motivé·e et parvient à se reconnaître dans des pratiques langagières qu’il juge autodéterminées et pertinentes à ses projets personnels, éducatifs ou professionnels en tant qu’usager·ère de la langue. Enfin, ils ont illustré que le développement langagier est un phénomène unique pour chaque apprenant·e, en raison d’un point de départ différent pour chacun·e, et ont confirmé son indissociabilité de sa dimension interactive et sociale, faisant ainsi entièrement écho aux caractéristiques de la perspective actionnelle. Ces différents constats ont su nous guider dans la conception de notre dispositif et dans notre tentative d’articuler formel et informel.

2.2.3 Inscription de l’informel dans notre dispositif

Les travaux dans le champ de l’apprentissage informel de l’anglais en ligne ont fortement influencé les choix réalisés lors de la conception de notre dispositif et de ses tâches, et lors de notre choix et instrumentalisation des ressources. En effet, puisque notre intention est de concevoir un dispositif DIPIAL, intégrant des pratiques proches de celles que les étudiant·e·s auraient en dehors du cours, il convient de tenir compte des pratiques avérées de notre public selon la recherche préexistante. Dans un même temps, il nous faudra considérer les questions relatives au brouillage de frontière entre formel et informel, et les potentielles difficultés de cette intégration prévue.

2.2.3.1 Conclusions des études préalables en AIAL ayant guidé notre conception

Notre choix d’une intégration de ressources liées aux pratiques informelles de notre public, que cela soit dans notre sélection de documents-soutiens pour les tâches, ou dans nos consignes appelant à la référence à ces ressources par les étudiant·e·s eux-mêmes, a été guidé par les travaux antérieurs du domaine, attestant des apports de ces pratiques réalisées en anglais, pour un apprentissage de la langue. Il existe de nombreuses études datant de ces dix à quinze dernières années au sujet d’une variété d’activités réalisées en anglais, allant de l’écriture de *fan fictions*²⁰⁷ (Sauro, 2017) à la participation à des jeux vidéo en réseau (Sundqvist et Vikström, 2015 ; Knight, Marean et Sykes, 2019), en passant par la chanson et la musique (Ludke, 2019). De manière générale, la recherche du domaine illustre que l’apprentissage informel de l’anglais aurait un impact sur l’apprentissage de vocabulaire (Kusyk et Sockett, 2012 ; Sockett, 2014) et de grammaire (Cole et Vanderplank, 2016) chez les apprenant·e·s.

L’étude de Toffoli et Sockett (2010) nous semble confirmer que la valorisation de ces pratiques informelles est pertinente pour notre public, puisque les auteurs concluent que la moitié des étudiant·e·s sondé·e·s en contexte universitaire en France écoutent de l’anglais au moins une fois par semaine, que cela soit par le biais de l’écoute de musique ou le visionnage de séries télévisées. Un quart des étudiant·e·s disaient lire de l’anglais sur Internet, leurs activités d’écriture en ligne étaient surtout limitées à des productions courtes, telles que la réponse à d’autres publications, et les personnes sondées déclaraient rarement s’impliquer dans une interaction verbale en ligne. Ces activités informelles d’interaction déclarées nous semblent être en bonne correspondance avec celles proposées dans le cadre de notre

²⁰⁷ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fanfiction>

dispositif, nous laissant penser que la primauté de l'interaction écrite sur l'interaction verbale, notamment, serait une représentation réaliste des pratiques de nos étudiant·e·s, issus du même contexte que celui de cette étude. Nos résultats en **6.1** illustreront si cette correspondance est confirmée par les apprenant·e·s sondé·e·s et interrogé·e·s.

En termes de travaux sur des activités informelles spécifiques, le visionnage de vidéos – qui inclut les séries télévisées, les films, ainsi que les vidéos sur les sites de partage de médias ou autres réseaux sociaux – représente l'activité la plus présente dans notre dispositif, puisque nos supports pédagogiques principaux prennent la forme d'extraits de films en langue anglaise. Nous aborderons les apports spécifiques de la fiction à substrat professionnel dans notre prochain chapitre, mais mentionnerons ici quelques études dans le domaine de l'acquisition du langage et de l'AIAL, illustrant les bénéfices de ce visionnage de manière plus générale.

Tout d'abord, il convient de noter que les données les plus récentes de la direction générale de la communication de la Commission Européenne (2021 : 9) précisent que le visionnage de la télévision représente la pratique médiatique la plus courante des Européens, puisque 95% la regarderaient au moins une fois par semaine, et 82% déclarent le faire tous les jours. Plus d'un tiers la regarderaient via Internet, et réaliseraient cette activité plus souvent que la lecture. Pour l'apprentissage langagier, ce visionnage représenterait d'ailleurs une meilleure source d'*input* que la lecture (Lindgren et Munoz, 2013) permettant une meilleure maîtrise de la langue, ainsi qu'un apprentissage lexical (ibid.).

En effet, bien que les compétences orales puissent être significativement et positivement affectées par l'exposition à la langue dans ces contenus, les effets seraient les plus notables en ce qui concerne le vocabulaire (Sundqvist, 2009). D'autres études vont en ce même sens, stipulant que le visionnage de séries télévisées et de films serait bénéfique pour l'apprentissage de vocabulaire (Sockett et Toffoli, 2012) et pour améliorer son étendue (Peters et Webb, 2018), en raison de la répétition de mots à basse fréquence (Webb et Rodgers, 2009a, 2009b) et, plus généralement, de l'exposition à une grande quantité d'*output* en anglais (Kuppens, 2010). Dans sa recherche doctorale sur l'apprentissage de l'anglais par le biais du visionnage de la télévision, Rodgers (2013) prend note de gains significatifs en compréhension, de l'acquisition de vocabulaire par le biais du visionnage d'épisodes avec un nombre de mots moyens connus plus élevé que dans son groupe de contrôle (ibid. : 267)

Parmi les manières d'apprendre évoquées en **2.1**, ce visionnage encouragerait bien l'apprentissage incident de vocabulaire en raison de cette fréquence et répétition de termes, que cela concerne les collocations (González-Fernandez et Schmitt, 2015), les phrases verbales (Schmitt et Redwood, 2011), ou les blocs lexicalisés²⁰⁸ (Sockett et Kusyk, 2015).

Ce visionnage pourrait plus particulièrement créer des occasions d'acquérir du vocabulaire et d'améliorer la compréhension orale si l'activité est réalisée de manière régulière (Webb et Rodgers, 2009a, 2009b). Rodgers et Webb (2011) notent d'ailleurs une plus grande occurrence de termes dans des émissions télévisées étant liées ou apparentées²⁰⁹ que dans des émissions ne l'étant pas, ce qui augmenterait la chance d'apprendre des termes de manière incidente. Cette observation nous semble confirmer la pertinence de proposer des films du même domaine, qui présentent des liens, non seulement pour l'applicabilité des descripteurs de médiation du CECR/VC sur la mise en lien entre différentes œuvres, mais également pour les bénéfices en termes d'apprentissage langagier. La pertinence de ce support est renforcée par le fait qu'il y en ait une grande disponibilité, et qu'elle fournisse une grande quantité d'*input*

²⁰⁸ "*chunks*"

²⁰⁹ "*related*"

authentique et parlé (Webb, 2015 : 159), un constant s’alignant avec les travaux sur la FASP en particulier, détaillés dans notre troisième chapitre.

Le fait de valoriser ces pratiques dans le cadre de notre dispositif pourrait influencer les pratiques des apprenant·e·s en dehors du contexte formel, même une fois le cours terminé. En effet, Rodgers (2013 : 271) soutient qu’il serait « *utile d’informer les apprenant·e·s des gains de compréhension potentiels* » du visionnage de la télévision pour apprendre une langue²¹⁰, et que « *les apprenant·e·s pourraient être plus enclin·e·s à commencer à apprendre par la télévision s’iels comprennent que leur compréhension s’améliorera au fur et à mesure qu’iels regarderont des épisodes*²¹¹ » et « *plus enclin·e·s à continuer à regarder la télévision s’iels sont conscients que leur compréhension peut être plus faible au début mais devrait s’améliorer au fur et à mesure qu’iels regardent des épisodes*²¹² ». Nous espérons ainsi que la réalisation de cette activité de visionnage en anglais de manière encadrée pourra favoriser la perception des étudiant·e·s de leur capacité à poursuivre cette pratique en anglais, pourra leur permettre de se rendre compte des apports en termes d’amélioration de la compréhension, notamment si ce visionnage est fait de manière régulière, et si les apprenant·e·s s’en laissent le temps, et pourra leur montrer qu’un apprentissage langagier par le biais de ces ressources est bien possible, s’iels n’en avaient pas encore conscience. Dans l’étude de Trinder (2017), par exemple, les étudiant·e·s ont reconnu la valeur de AIAL et ont commencé à changer leurs pratiques pour soutenir leurs études formelles. Nos résultats en **10.4** illustreront si les apprenant·e·s ont considéré avoir modifié leurs pratiques informelles en anglais après notre expérimentation.

Par ailleurs, en ce qui concerne les productions des étudiant·e·s, Matsuda et Nouri (2019 : 76) qualifient d’ « *écriture informelle*²¹³ » les pratiques d’écriture dans des situations aux enjeux relativement faibles, dans le sens que les lecteur·rice·s n’exercent pas de grand pouvoir sur l’auteur, ce qui semblerait être le cas des interactions de notre dispositif. Cependant, le contexte d’écriture devient formel dès lors que les étudiant·e·s sont tenu·e·s de participer, et qu’iels sont sujets à des procédures d’évaluation formelles (Alm, 2015 : 4²¹⁴, cité dans Matsuda et Nouri, 2019 : 77), ce qui est bien le cas de notre cours en ligne. Il demeure tout de même possible pour les enseignant·e·s d’encourager les étudiant·e·s à se sentir à l’aise vis-à-vis de l’activité d’écriture, plutôt que de se focaliser sur la correction de la forme. Le fait d’accorder moins d’importance aux règles et conventions permettrait aux étudiant·e·s de davantage explorer des idées et communiquer plutôt par plaisir que par obligation (ibid. : 80). Les auteurs appellent ainsi à un rendu de devoirs d’écriture plus pertinents pour les étudiant·e·s et adaptés au contexte proposé, sans les rendre trop rigides ou irréalistes (ibid. : 82). Selon ces définitions, nous considérons que les travaux d’écriture de notre dispositif correspondraient à cette notion : bien que leur réalisation en soi soit imposée par la condition de validation de la matière, nous avons fait le choix de laisser des libertés de choix et un certain degré de contrôle aux apprenant·e·s, concernant, notamment la longueur des productions, et les références faites à des contenus extérieurs au dispositif.

²¹⁰ “*useful to inform learners of their potential comprehension gains when they are introduced to the idea of language learning through viewing television*”

²¹¹ “*Learners might be more likely to begin learning through television if they understand that their comprehension will improve as they view more episodes*”

²¹² “*more likely to continue viewing television if they are aware that their comprehension may be lower at first but should improve as they view more episodes*”

²¹³ “*informal writing*”

²¹⁴ Alm, A. (2015). Facebook for informal language learning: perspectives from tertiary language students. *The EUROCALL Review*, 23(2), 3–18.

Enfin, nous rappelons que la recherche en anglais extra-mural (EE) tient compte d'activités n'ayant pas nécessairement lieu en ligne, telles que la lecture de livres ou de magazines (Sundqvist et Sylvén, 2016 : 66). Bien qu'elles ne soient pas directement pertinentes en ce qui concerne le contenu intégré à notre dispositif par l'enseignante-conceptrice, il convient de rappeler que les étudiant·e·s sont encouragé·e·s à faire référence à d'autres expériences personnelles ou pratiques hors de la classe, liées aux thèmes abordés, qui peuvent concerner – et comme nous le verrons, ont effectivement concerné – des activités informelles n'ayant pas lieu en ligne.

Dans tous les cas, comme le rappelait Alm (2015), toute activité prescrite par un enseignant·e dans le cadre d'un cours ne peut être considérée comme une activité d'apprentissage informel (Toffoli et Sockett, 2010 : 126). Nous tentons de nuancer cette idée d'activité prescrite, en laissant une liberté aux étudiant·e·s dans le contenu informel auquel ils se réfèrent. Ainsi, bien que la réalisation de l'activité en elle-même soit imposée, le contenu ne l'est pas. Cependant, dès lors que les apprenant·e·s ramènent certaines sources qu'ils ont trouvées sur le web 2.0 au sein du contexte formel, afin d'en discuter entre pairs ou avec l'enseignant·e, l'apprentissage devient, quoi qu'il en soit, formel (Odo, 2019 : 434), confirmant à nouveau, que notre expérimentation ne prétend pas permettre un apprentissage informel au sein de son dispositif, mais tend bien à une intégration de l'informel au formel et à un brouillage des frontières, ou une réduction de l'écart, entre ces deux formes d'apprentissage.

Bien qu'il serait limitant dire que les évolutions dues au numérique sont l'unique raison de l'existence de l'apprentissage informel, puisque le fait de se former par soi-même n'étant pas « *inhérent* » au numérique (Tingry, 2017 : 23), dans notre dispositif, la grande majorité des références à des contenus informels réalisées concernent bien des pratiques sur le web 2.0, et la réalisation même des tâches de production a lieu entièrement en ligne et à distance. Il convient donc d'élucider en quoi la compétence de littératie numérique des étudiant·e·s – définie en 1.3.5 – que nous souhaitons développer par le biais de nos tâches, devient indissociable, de fait, des pratiques informelles des apprenant·e·s.

2.2.3.2 Lien avec la littératie numérique

En termes de littératie numérique, en complément de l'intégration des pratiques informelles des étudiant·e·s en termes de ressources exploitées, nous tenant aussi compte de l'intégration de modalités de communication proches de celles relatives aux pratiques informelles des apprenant·e·s. En effet, le recours à l'interaction en ligne pourrait avoir un effet positif sur la motivation des apprenant·e·s, et conséquemment sur leur participation et ressenti sur leur apprentissage puisque « *ces technologies font partie intégrante de la vie des étudiants* » (Moss et Southwood 2006 : 1²¹⁵ dans Broadbridge et Charriau, 2013 : 144). White et Le Cornu (2011) parlent même de « *résidence* » numérique²¹⁶, un terme que Jarvis (2013 : 10) associe à l'apprentissage de l'anglais, stipulant qu'ils « *passent une partie de leur temps à résider dans une seconde langue*²¹⁷ ».

Par conséquent, les étudiant·e·s pourraient avoir de nouvelles attentes vis-à-vis de leurs enseignements formels, comme le soutiennent Sockett et Kusyk (2013 : §44) qui déclarent que « *l'objet de l'activité informelle étant le plaisir et la communication, l'utilisateur-riche informel de l'anglais pourrait avoir de nouvelles exigences par rapport à un cours dont l'objet*

²¹⁵ Moss, M. et S. Southwood, S. (2006). *E-learning for teaching English for Speakers of Other Languages*. Leicester : NIACE.

²¹⁶ Cette notion sera réévoquée en 4.2.1, lors de notre présentation du public de notre étude.

²¹⁷ "some of their time is spent residing in a second language"

est parfois l'obtention d'un diplôme ou d'une note ». Il serait donc primordial de « *replacer l'individu dans ses différents domaines d'action sociale* » (Silva et Brougère, 2016 : 60) et ainsi tenir compte de leurs pratiques numériques. Cette prise en compte dépendrait, en majeure partie, d'une acceptation et d'une valorisation de ces pratiques numériques informelles de la part de l'enseignant-e : « *les éducateurs gagneraient à mettre davantage l'accent sur l'utilisation quotidienne des technologies du Web 2.0 par les élèves et sur leur apprentissage dans et en dehors des salles de classe* ²¹⁸ » (Greenhow, Robelia et Hugues, 2009 : 255²¹⁹, cités dans Greenhow et Lewin, 2016 : 1). Plus précisément, les enseignant-e-s devraient accepter que ces pratiques numériques et virtuelles pourraient représenter une plus grande source d'apprentissage que les enseignements plus formels, et « *reconnaître que l'apprentissage a plus de chances de se dérouler dans des communautés virtuelles en dehors de la classe, où le temps disponible, les communautés virtuelles existantes et la motivation intrinsèque sont déjà en place* ²²⁰ » (Socket et Toffoli, 2012 : 149) et s'éloigner de la perspective d'un enseignement de l'anglais plus traditionnel, « *très loin de l'expérience de communication en anglais de la plupart des apprenants aujourd'hui* » (Socket et Kusyk, 2013 : §48). Ce constat est confirmé par Gutiérrez-Martin et Tyner (2012 : 32) qui soutiennent que « *l'éducation formelle doit également transcender la focalisation étroite sur les résultats des tests et les notes pour englober les connaissances, les compétences et les pratiques existantes des étudiant-e-s, apprises en dehors des écoles* » dans le but de « *préparer les individu-e-s à la vie dans un monde global, multiculturel et numérique* ²²¹ ».

Cependant, préparer les étudiant-e-s à un avenir ancré dans un monde numérique passerait aussi par le fait « *de faire prendre conscience (...) aux étudiants que ce qu'on leur demande de faire à l'école avec un ordinateur est différent de ce qu'ils font chez eux, et nécessite d'autres compétences* » (Amadiou et Tricot, 2014 : 86). En effet, certaines recherches plus sceptiques sur la question soutiennent que « *les jeunes utilisent beaucoup Internet, mais leurs usages sont limités à quelques types d'activités récurrents qui n'exploitent pas pleinement les potentialités du web 2.0* » (Ollivier et Puren, 2011 : 38). Dans le cas des tâches de notre dispositif, celles-ci sont situées dans un contexte professionnel précis, et nécessitent l'utilisation d'outils numériques, tels que PowerPoint, souvent associés au domaine éducationnel – tel qu'il est nommé dans le CECRL – et au monde du travail. Il se n'agit alors pas d'une utilisation du numérique en adéquation complète avec leurs pratiques en dehors de la classe, et il convient alors que combiner la prise de conscience de l'utilité de leurs pratiques informelles pour le contexte de leurs études et future vie professionnelle, tout en leur présentant des compétences supplémentaires, utiles et pertinentes pour cet avenir, qui ne seraient pas nécessairement développées ailleurs qu'en cours.

Or, en ce qui concerne la littératie informationnelle des apprenant-e-s plus spécifiquement – et non seulement l'utilisation d'outils – la recherche est globalement plus optimiste au sujet des compétences préexistantes des apprenant-e-s. Aillerie (2011²²², cité dans Tingry, 2017 : 40) constate que les pratiques informationnelles des jeunes dans le cadre informel

²¹⁸ "educators would benefit from a stronger focus on students' everyday use of and learning with Web 2.0 technologies in and outside of classrooms"

²¹⁹ Greenhow, C., Robelia, B. et Hughes, J. E. (2009). Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.

²²⁰ "acknowledging that learning is more likely to take place in virtual communities outside the classroom where available time, existing virtual communities and intrinsic motivation are already in place"

²²¹ "In order to prepare individuals for life in a global multicultural, digital world, formal education must also transcend the narrow focus on test scores and grades to embrace students' existing knowledge, skills and practices, learned outside schools."

²²² Aillerie, K. (2011). Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. [Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication]. Université Paris 13.

seraient souvent dénigrées, alors que ces pratiques « *peuvent potentiellement conduire à des apprentissages informels* » (ibid.). De manière similaire, Trinder, Guiller, Margaryan, Littlejohn et Nicol (2008 : §6.2) déclarent que les activités dans lesquelles les étudiant·e·s s'engagent lorsqu'ils « *utilisent les technologies sociales en dehors de l'université (dans le domaine informel)* » seraient « *valorisées si elles étaient mises en œuvre dans le cadre de l'apprentissage formel dans l'enseignement supérieur* », puisque les étudiant·e·s « *adoptent souvent des comportements sophistiqués de recherche d'informations, de collaboration avec des groupes de pairs et d'autoproduction et de partage d'informations et de ressources* »²²³. Il s'agit précisément des compétences et pratiques intégrées à notre dispositif. Nous estimons ainsi valoriser ces pratiques dans le contexte formel, tel que les auteur·e·s le préconisent, sans partir du postulat que ces compétences de littératie informationnelle sont inexistantes dans les pratiques informelles des étudiant·e·s.

Les divergences présentes dans la recherche au sujet des compétences des étudiant·e·s, développées lors de leurs pratiques informelles, pouvant être pertinentes à un apprentissage en contexte formel, reflètent une divergence quant à la relation entre ces deux formes d'apprentissage : coexistent-elles naturellement aux yeux des apprenant·e·s ou de l'enseignant·e ? Y aurait-il un fossé les séparant, ou plutôt une frontière brouillée les associant ? Cette frontière est-elle à appréhender ou à accueillir ? Nous présenterons ci-après quelques questionnements dans la recherche au sujet de cette frontière floue à transcender, et sur les difficultés que cela peut représenter.

2.2.3.3 Question de la frontière entre les recours institutionnel et informel au web 2.0

La recherche sur l'apprentissage formel et informel cite différentes tensions, voire une rupture entre les pratiques en classe et hors de la classe, entre celles réalisées sur le web 2.0 dans le temps libre des apprenant·e·s et celles réalisées dans le cadre d'un cours.

Internet peut être considéré comme un lieu « *d'apprentissage buissonnier* » (Martin, 2016 : 158), placé en opposition, d'une certaine manière, avec les « *lieux de savoirs traditionnels* » tels que l'école. Or, si Internet est utilisé comme source de connaissances théoriques et pratiques, même dans le contexte scolaire, cette distinction devient, de fait, brouillée. En effet, il s'agirait d'une source de connaissances tant théorique, permettant d'« *apprendre des choses*²²⁴ », que pratique, permettant d'« *apprendre comment faire des choses*²²⁵ » (Pereira et al., 2019 : 46). Lai, Hu et Lyu (2018²²⁶, cités dans Lamb et Arisandy, 2018 : 7) distinguent effectivement différentes utilisations des nouvelles technologies : les expériences technologiques « *orientées vers l'enseignement*²²⁷ », celles « *axées sur le divertissement et l'information*²²⁸ », et celles « *orientées vers le social*²²⁹ ». De même, dans le cadre de notre dispositif incitant à la référence à des contenus issus des pratiques informelles que les étudiant·e·s ont pour se divertir, impliquant, de fait, la recherche d'informations en ligne, et usant de modalités d'interaction proches de celles de leurs expériences sociales en ligne, il devient difficile de distinguer ces trois usages.

²²³ "When students use social technologies outside university (in the informal domain) they often engage in activities that would be valued if enacted in formal learning in higher education (...) students often engage in sophisticated information-seeking behaviours, in peer group collaboration and in the self-generation and the sharing of information and resources"

²²⁴ "learn things"

²²⁵ "learn how to do things"

²²⁶ Lai, C., Hu, X., et Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143.

²²⁷ instruction-oriented technological experiences

²²⁸ "entertainment and information-oriented technological experiences"

²²⁹ "social-oriented technological experiences"

Différents termes sont employés pour faire référence à l'idée d'une rupture entre formel et informel. Baron et Bruillard (2008 : 19) évoquent un « *hiatus important entre les pratiques scolaires et celles qui se développent dans la sphère privée* », donnant lieu à un « *écart d'authenticité*²³⁰ » entre la salle de classe et la vie privée des étudiant·e·s (Henry, 2013), et Trinder et al. (2008 : §2.1) soutiennent que la frontière entre formel et informel « *devient de plus en plus floue et problématique*²³¹ ».

D'autres travaux présentent une distinction entre formel et informel, plus nuancée, en des termes moins péjoratifs, sans nécessairement parler d'écart, de rupture ou de fossé. Ces frontières sont qualifiées de « *diluées* », en raison des « *récentes transformations technologiques et sociétales* » (Silva et Brougère, 2016), ou encore de « *poruses, glissantes et déroutantes*²³² » (Barron, 2004²³³ ; 2006²³⁴, cité dans Greenhow et Lewin, 2016).

Ces tensions pourraient s'expliquer par la nature même du web 2.0, par opposition à une formation, même lorsque celle-ci est en ligne. En effet, le web 2.0 serait « *un espace privé-public* », en ce sens qu'il y aurait une « *dimension privée de l'engagement* » et une « *dimension publique des données* », tandis que la formation représenterait « *un espace public-privé* », au sein duquel une « *dimension commune* » serait donnée aux forums et autres fonctions de communication intégrés, mais dans lequel la « *solitude et spécificité de chacun* » serait « *vécues dans l'isolement* » (Bourdet et Teutsch, 2012). Nous souhaitons faire de cette spécificité de chaque étudiant·e une manière de créer du lien et accentuer la dimension commune, malgré une réalisation individuelle des tâches de production, et cela passe par une prise en compte et une intégration pertinente du web 2.0, dont nous avons déjà présenté divers apports pour l'enseignement des langues en **1.4**.

La frontière entre formel et informel pourrait être renforcée par la réticence de la part de l'enseignant·e directement. En effet, Ollivier et Puren, 2011, résumant Conole et Alevizou, 2010) parlent d'un « *décalage important* » dans le contexte formel « *entre (...) les attentes et les potentialités que peut générer l'émergence du web 2.0 en termes d'éducation et (...) les expériences et usages qui en sont réellement faits* ». Espinosa et Humbert (2017 : 190) relèvent un paradoxe concernant les représentations des enseignant·e·s-chercheur·e·s sur les compétences numériques des étudiant·e·s : ces dernier·ère·s s'attendraient à ce que ces compétences aient été acquises dans leur vie sociale, mais remarquent paradoxalement que ces natif·ve·s numériques ne soient pas familiarisé·e·s avec les outils utilisés dans le contexte institutionnel. Les auteur·e·s notent une frontière séparant les usages des enseignant·e·s et ceux des apprenant·e·s, sans recherche d'une articulation. Nous reviendrons sur cette idée en 4.2.3, lors de la présentation de notre public en tant que natif·ve·s numériques et de la remise en cause de ce terme. En enseignement d'une langue étrangère, cette réticence pourrait s'expliquer par une perception négative des pratiques informelles des apprenant·e·s, auxquelles sont associées une présence importante de formes hybrides, d'argot ou de vocabulaire y étant spécifique (Godwin-Jones, 2015 : 9).

Ces observations confirment, à nouveau, qu'il reviendrait bien à l'enseignant·e de s'adapter et d'accepter ces pratiques informelles. Toutefois, malgré la volonté de l'enseignant·e, le

²³⁰ "authenticity gap"

²³¹ "is becoming increasingly blurred and problematic"

²³² "boundaries between learning in and out of 'formal' education can be porous, slippery and perplexing"

²³³ Barron, B. (2004). Learning Ecologies for Technological Fluency: Gender and Experience Differences. *Journal of Educational Computing Research*, 3(1), 1-36.

²³⁴ Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

succès d'une intégration de l'informel au formel dépendrait également de la perception des apprenant·e·s de cet écart, pouvant donner lieu à une réticence de leur part.

2.2.3.4 Réception de cette frontière par les apprenant·e·s et réticence éventuelle d'une articulation

Si la frontière entre les pratiques en contexte formel et les pratiques informelles pourrait être renforcée par l'enseignant·e et ses perceptions, il lui revient, par conséquent, de participer à modifier les perceptions par les étudiant·e·s de ce fossé entre leurs expériences d'apprentissage formel et informel. Nous avons dégagé quatre postures différentes dans la recherche concernant la perception des apprenant·e·s de la frontière entre leurs pratiques informelles et formelles, et de l'éventualité d'une mise en lien entre les deux. Ces postures pourraient représenter un obstacle à l'intégration de pratiques et de contenus liés à la vie des étudiant·e·s en dehors du contexte formel et académique.

Une première position serait que cet « *écart entre la réalité en classe et en dehors* » serait remarqué par les apprenant·e·s, mais serait accepté et considéré comme « *naturel*²³⁵ » (Pereira et al., 2019 : 45).

Selon d'autres travaux, la deuxième position serait que les activités formelles et informelles des étudiant·e·s ne seraient pas naturellement mises en lien, simplement en raison d'une méconnaissance des étudiant·e·s des possibilités d'apprentissage sur le web 2.0. En effet, iels auraient « *une connaissance très limitée des potentialités qu'offre le web 2.0, notamment en matière d'apprentissage* » et se montreraient « *prudents face aux éventuels changements, préférant en rester aux méthodes traditionnelles* » (Ollivier et Puren, 2011 : 40). Les auteurs ne parlent ainsi pas de réticence étudiante, mais bien d'une prudence liée à un manque d'informations. De manière similaire, Gutiérrez-Martin et Tyner (2012 : 32), soutiennent qu' « *avec peu de ponts entre ces mondes parallèles, de nombreux·ses étudiant·e·s ne prennent même pas la peine d'essayer d'établir des connexions entre les secteurs de l'éducation informelle et formelle*²³⁶ ».

Il faudrait alors comprendre que ces « *connexions* » (ibid.) seraient établies, si les ponts « *entre ces mondes parallèles* » (ibid.) étaient créés. Ce manque de connaissances de la part des étudiant·e·s des possibilités de l'informel pour l'apprentissage en contexte formel viendrait bien d'un manque de mise en lien et d'information au sujet des apports possibles, qui reviendrait, de fait, à l'enseignant·e dans sa conception d'activités. La notion de pont fait écho aux « *Bridging Activities* » ou « *activités de liaison* », « *de transition* », ou littéralement « *faisant le pont* », issues des travaux de Thorne et Reinhardt (2008), que nous réaborderons en 3.3.4.3. De la même manière, les auteurs appellent à valoriser l'expertise des étudiant·e·s de médias numériques en tant que contenus à exploiter dans le contexte formel, mais insistent sur le rôle de l'enseignant·e dans la conception d'activités pour ce faire.

La création de ce pont permettrait justement aux apprenant·e·s de se rendre compte et d'accepter qu'une articulation est possible. Toutefois, une troisième posture existant dans la recherche est qu'il demeure toujours le risque, même une fois informé·e·s des apports, que les apprenant·e·s ne perçoivent tout de même pas l'intérêt de l'intégration de leurs pratiques informel à un contexte formel, s'iels estiment pouvoir tout apprendre par elleux-mêmes. Une fois que les étudiant·e·s « *se rendent compte des avantages des contextes informels* », iels

²³⁵ "Youngsters notice a gap between the reality inside and outside the classroom, but they consider it natural"

²³⁶ "With few bridges between these parallel worlds, many students do not even bother to try establish connections between the informal and formal education sectors."

pourraient « *se retourner contre l'enseignement institutionnel des langues* »²³⁷ (Kalaja, Alanen, Palviainen et Dufva, 2011 : 57²³⁸, cités dans Lamb et Arisandy, 2018), puisque « *toutes les fonctions importantes pour les jeunes existent hors de l'école* » (Mediappro, 2006 : 26²³⁹ dans Baron et Bruillard, 2008 : 29).

Selon une quatrième posture, les apprenant·e·s pourraient même ressentir une sorte d'invasion de leurs pratiques (Kukulska-Hulme, Traxler et Pettit, 2007 : 58), donnant lieu à une résistance, du fait d'un sentiment d'intrusion dans leurs vies personnelles (Vavoula et Sharples, 2009 : 4). Même s'ils peuvent apprécier « *le fait de pouvoir introduire des outils qu'ils aiment dans la classe* », cela serait « *au prix il est vrai d'une invasion de leur vie privée* » (Charriau et Broadbridge, 2016 : §10). Guichon (2012a : 180) parle même de réticence face à la colonisation des pratiques numériques privées et d'une entrée en conflit avec la sphère personnelle, justifiant que les apprenant·e·s « *apprécient une différenciation des usages entre les deux sphères* ». Ziehe (2000²⁴⁰, cité dans Henry, 2013 : 26) va même jusqu'à soutenir que la dilution de la frontière entre formel et informel pourrait avoir un impact négatif sur la perception des étudiant·e·s de leur identité, déclarant qu'« *il serait important pour les jeunes de garder des frontières en termes d'identité entre qui ils sont à l'école, et qui ils sont en dehors* »²⁴¹.

Ces différentes barrières possibles au brouillage de frontière entre pratiques informelles et activités dans le contexte formel, du fait d'une méconnaissance, d'un désintérêt, ou d'une réticente étudiante, nous semblent illustrer que la conception de notre cours se doit de se fonder sur la recherche d'un certain équilibre. Cet équilibre se situerait entre le fait de proposer des activités proches de celles qu'un public en première année de licence en France réalise déjà, afin de favoriser les sentiments de familiarité, de compétence et d'expertise, et le fait de réussir à proposer des activités qui représentent une découverte, une dimension inédite, et donc une plus-value dans le contexte formel, par rapport à ce que ces étudiant·e·s pourraient déjà faire régulièrement de manière informelle, afin qu'ils en voient la valeur ajoutée. Toutefois, pour éviter tout risque de réticence, il conviendrait de ne pas imposer la création de liens entre les deux sphères : « *Si l'on considère que l'appropriation personnelle en dehors des ressources imposées peut être vue comme une valeur ajoutée, alors il vaudrait mieux laisser les apprenant·e·s gérer l'informel sans pour autant le rendre obligatoire* » (Cappellini, Eisenbeis et Rivens Mompean, 2016 : 4). L'un des apports de l'apprentissage informel demeure sa dimension non structurée et sa souplesse dans le temps et l'espace. Nous souhaitons ainsi préserver cette dimension en privilégiant surtout le degré de contrôle laissé aux apprenant·e·s dans les références qu'ils font à leur sphère privée.

²³⁷ "when students realize the benefits of informal contexts (...) they may turn against institutional language teaching"

²³⁸ Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., et Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Dans P. Benson et H. Reinders (Éds.), *Beyond the Language Classroom*, 47-58. Palgrave Macmillan UK.

²³⁹ Mediappro (2006). *A European Research Project: The appropriation of New Media by Youth*.

²⁴⁰ Ziehe, T. (2000). School and youth: A differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young*, 8, 54-63.

²⁴¹ "it is important for young people to maintain identity boundaries between who they are in school, and who they are outside"

2.2.3.5 Appel à une articulation entre formel et informel : la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL)

Nos deux sous-parties précédentes ont tenté de démontrer que la reconnaissance d'une articulation efficace entre les deux types d'apprentissage passerait nécessairement par une reconnaissance et une valorisation des pratiques informelles des apprenant·e·s de la part des enseignant·e·s, et par conséquent, à une réelle articulation entre ces deux formes d'apprentissage et les deux sphères de la vie des étudiant·e·s au sein desquels des activités informelles et formelles ont lieu.

Dans la continuité de la posture de Silva et Brougère (2016), selon qui la frontière entre formel et informel serait « diluée », et de Thorne et Reinhardt (2008) qui évoquent des activités « faisant le pont », Pélissier et Qotb (2012 : §51) parlent de « complémentarité » entre les contextes d'apprentissage institutionnel et non institutionnel, insistant qu'ils ne sont pas à voir en opposition. Aillierie (2011 : 500), quant à elle, parle de « réconciliation » à percevoir entre les deux dynamiques de « s'informer ou apprendre pour soi » et « apprendre pour l'école », plutôt qu'une rupture. De même, Grosbois (2015 : §9) encourage un « décloisonnement entre apprentissage formel et informel » qui pourrait opérer comme « un levier pour l'apprentissage des langues ». Enfin, Lai (2015 : 267) emploie le terme de « traverse », soutenant que « l'apprentissage hors classe doit être considéré en relation avec l'apprentissage en classe et comment les apprenant·e·s traversent l'apprentissage hors classe et en classe²⁴² ».

Une autre posture présente dans la recherche est celle défendant qu'il n'y aurait pas seulement deux contextes placés en opposition, mais bien une multitude en coexistence : Benson (2017 : 139) appelle à des recherches qui « partent du principe qu'il n'y a pas deux espaces - en classe et hors classe - dans lesquels les langues sont apprises, mais de nombreux espaces parmi lesquels la salle de classe n'en est qu'un²⁴³ ». Cette vision s'aligne avec la logique de notre dispositif, puisque celui-ci ne situe pas l'apprentissage de la langue dans une salle de classe, illustrant déjà une multiplication des espaces au sein desquels la langue peut être apprise en contexte formel. De manière similaire, Brougère et Bézille (2007 : §28) situent plutôt les formes d'apprentissage du domaine éducatif sur un « continuum (...) entre le purement fortuit, le 'pur informel' d'une part et les formes les plus scolaires d'autre part ». Cristol et Muller (2013 : 23), quant à deux, évoquent la notion de formes d'apprentissage « hybrides » qui « s'entrecroisent et s'entrelacent avec des situations formelles ».

L'articulation entre formel et informel doit passer par l'enseignant·e, dans sa conception des activités d'enseignement, et doit prendre la forme d'une valorisation de l'informel, dans le contexte de son cours, valorisation qui auraient un effet positif sur la motivation des apprenant·e·s, et qui pourrait ainsi amoindrir la réticence évoquée ci-avant. Ushioda (2011 : 206) défend le fait que plus les enseignant·e·s seraient « en mesure de créer des opportunités pour les étudiant·e·s 'de s'engager et d'exprimer leurs propres significations préférées, leurs intérêts et leurs voix', plus les apprenant·e·s seraient susceptibles d'investir des efforts dans leur apprentissage²⁴⁴ ». Pour ce faire, la conception des programmes devrait « davantage tenir compte de la vie personnelle et sociale des étudiant·e·s, afin qu'ils puissent

²⁴² "out-of-class learning needs to be viewed in relation to in-class learning and how learners traverse out-of-class and in-class learning."

²⁴³ "Research is also needed that begins from the assumption that there are not two spaces – in class and out-of-class - in which languages are learned, but many spaces among which the classroom is just one."

²⁴⁴ "The more teachers are able to create opportunities for students 'to engage and express their own preferred meanings interests and voices', the more likely effort will be invested in learning"

*trouver des compréhensions, des perspectives et des motivations plus personnelles*²⁴⁵ », et cela favoriserait la réussite²⁴⁶ des étudiant·e·s (Gabriel, Wiebe et McDonald, 2009²⁴⁷ dans Blattner et Lomicka, 2012), en complément de l'impact positif sur leur motivation. De même, Rémon (2016) soutient que le fait de prendre en compte l'intime, les émotions, et la sphère personnelle dans le cadre de l'enseignement, reviendrait à laisser une place à l'informel au sein de l'apprentissage formel. Le rôle que l'expérience personnelle de vie des étudiant·e·s a joué dans le cadre de nos tâches sera revisité dans notre troisième chapitre, dans le cadre de notre présentation de la notion de médiation.

Notre travail de recherche se place dans la continuité du travail de Fierro (2022) dont la volonté était précisément cette articulation entre informel et formel, lors de sa mise en place du cadre d'une Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL) dans un cours d'anglais en ligne pour un public très similaire au nôtre. Ce cadre peut être défini comme « *l'instrumentalisation de contenus informels et donc authentiques, notamment les séries télévisées et films en anglais en ligne, pour les utiliser comme ressource pédagogique principale dans un contexte formel d'enseignement* » (Fierro Porto et Schofield, 2022 : §4) et comprend quatre piliers qui décrivent sa mise en place.

Le premier pilier concerne la centration sur l'apprenant·e et la notion de socioconstructivisme (voir 1.4.3.3), impliquant que les étudiant·e·s pourront construire leur connaissances par le biais de leur lecture des productions des autres, et de leurs interactions avec leurs pairs au sein du dispositif. En ce sens, le cadre DIPIAL se fonde sur la publication des productions étudiantes de manière publique et sur l'utilisation de forums de discussion, donnant à chacun·e la possibilité de publier des commentaires co-évaluatifs, de partager ses opinions, et d'apprendre de ses pairs.

Le deuxième pilier est défini par l'instrumentalisation de ressources proches de celles liées aux pratiques informelles des étudiant·e·s – soit des séries télévisées ou films en anglais, et spécifiquement la fiction à substrat professionnel – comme ressource pédagogique principale du cours, pouvant favoriser la prise de conscience des étudiant·e·s de la pertinence et de l'utilité du visionnage de ces ressources pour l'acquisition de vocabulaire, afin de potentiellement influencer leurs pratiques informelles par la suite.

Le troisième pilier accorde une importance au travail de compétences langagières variées, malgré la dimension distancielle du dispositif : la production écrite est travaillée par publication de textes écrits sur les forums de discussion et la réalisation de présentations de diapositives, la production orale par enregistrements audio publiés sur les forums, et l'interaction écrite par le biais des commentaires co-évaluatifs et réponses laissés aux pairs sur leurs productions, et le dispositif permet le travail, en parallèle, de certaines compétences numériques, compte tenu des formats variés de ces tâches.

Le quatrième et dernier pilier concerne l'évaluation (voir 4.6), qui accorde plus d'importance au sens qu'à la forme des productions, et dont les critères dépendent du réemploi des notions présentées, de la créativité, du niveau d'investissement dans les interactions sur les forums de discussion en complément de la publication des productions. L'évaluation par l'enseignant·e-tuteur·rice y est complétée par une évaluation par les pairs sous forme de commentaires, se rapprochant des fonctions interactives issues des pratiques informelles des apprenant·e·s, et ayant pour intention de valoriser leurs opinions en tant qu'utilisateur·rice·s de la langue.

²⁴⁵ "need to be more inclusive of the personal and social lives of students so that they can find more personal understandings, perspectives and motivations"

²⁴⁶ "high academic achievement"

²⁴⁷ Gabriel, M. A., Wiebe, S. et MacDonald, R. J. (2009). Net generation expectations for technology-mediated learning at the university level. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 1, 996-1000.

Notre expérimentation d'enseignement représente une modification et un ajustement du travail mené par Fierro (2022) (voir 1.4.1.2 pour notre définition d'innovation pédagogique) et ajoute quelques spécificités à cette première définition du cadre DIPIAL et ses quatre piliers.

Premièrement, afin d'étudier l'applicabilité de la compétence de médiation définie par le CECR/VC, nous avons ajouté le fait de laisser « *carte blanche* » dans son choix d'autres ressources pour la réalisation de la tâche, en complément de celles « *mises à leur disposition sur l'environnement numérique d'apprentissage* » (Fierro Porto et Schofield, 2022 : §7). Ainsi, nous accordons une importance conséquente à la dimension flexible de l'apprentissage informel et tentons de la préserver, malgré le contexte formel de notre dispositif et la dimension obligatoire de nos tâches. Dans un même temps, ce choix laissé permettrait de favoriser le degré de contrôle (Viau, 1994) laissé aux apprenant·e·s, et conséquemment leur motivation. En effet, si l'intégration de l'informel au formel prend « *la forme de devoirs fixes et structurés* », cela équivaldrait à une simple « *extension de la classe dans le monde de l'élève, au même titre que la lecture de manuels ou la rédaction de documents au cours des dernières décennies*²⁴⁸ » (Hubbard, 2019 : 405). Ainsi, le fait de laisser une certaine liberté de choix et de limiter la dimension fixe et structurée de ces tâches à réaliser représenterait, selon nous, une intégration de l'informel, non seulement en termes de contenus, mais aussi en termes de fonctionnement de l'apprentissage. Nous espérons que cela pourrait contribuer à faire oublier la dimension proscrite de la tâche, puisque son contenu précis ne l'est pas, comme le suggèrent Dejean-Thircuir et Nissen (2013 : 7), qui soutiennent qu'« *il s'agirait de faire oublier à l'apprenant qu'il apprend (ou qu'il réalise une tâche à la demande explicite de l'enseignant, s'il utilise le web 2.0 à la demande de ce dernier), car c'est au niveau de l'intention d'apprentissage que se situe la distinction fondamentale* ».

De surcroît, au développement de compétences numériques lié à la réalisation de tâches de différents formats, nous ajoutons un recours plus important aux compétences informationnelles : étant donné cette liberté laissée dans les contenus auxquels les étudiant·e·s peuvent se référer, ces dernier·ère·s sont, de fait, amené·e·s à accomplir davantage de recherches en ligne. Enfin, cette collecte d'informations issues de différentes sources correspond à l'activité de la médiation de textes, développée dans notre troisième chapitre, une dimension n'apparaissant pas dans la première mise en œuvre du cadre DIPIAL par Fierro (2022).

Nous défendons qu'il s'agirait de cette articulation et de cette appropriation personnelle des ressources pertinentes au cours qui faciliterait la position d'expert·e de l'apprenant·e dans notre dispositif, puisque cela minimise le rôle de l'enseignant·e : aux « *frontières devenant floues*²⁴⁹ » entre apprentissage formel et informel sur le web 2.0, Conole et Alevizou (2010 : 24) ajoutent celles entre « *la propriété et le statut d'auteur*²⁵⁰ » et entre « *l'autorité de l'expert et la créativité de l'amateur*²⁵¹ », déjà évoquées en 1.3.6.1, et ces frontières deviennent effectivement brouillées dans le cadre de notre cours.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les caractéristiques principales de l'apprentissage informel dans la recherche en sciences de l'éducation, et en sciences du langage, en mettant en lumière celles dont nous tenons compte dans notre volonté d'intégrer les pratiques informelles de notre public au contexte formel de leur cours d'anglais LANSAD en ligne. Les travaux en acquisition d'une langue seconde auront su illustrer la nature implicite et incidente

²⁴⁸ "when these activities take the form of fixed, structured assignments, they simply represent the extension of the classroom into the student's world, just as reading textbooks or writing papers at home did in decades past"

²⁴⁹ "the blurring boundaries"

²⁵⁰ "ownership and authorship"

²⁵¹ "expert authority and amateur creativity"

du développement langagier, défendu par la recherche en AIAL. Par ailleurs, les travaux de ce dernier champ mettent en lumière plusieurs caractéristiques communes entre cette forme d'apprentissage langagier et la perspective actionnelle, démontrant ainsi la cohérence de leur coexistence au sein de notre dispositif, et confirment la pertinence d'un choix de support filmique comme ressource pédagogique principale de cette intégration de l'informel. Nous accordons une importance toute particulière à la motivation des apprenant·e·s, favorisée par le degré de contrôle, et la liberté de choix leur étant laissée, donnant lieu à un sentiment d'autodétermination et une volonté de s'investir dans un apprentissage, même formel. Par le biais de cette contrôlabilité encouragée, davantage présente que dans les travaux initiaux en DIPIAL, nous espérons rester au plus près des conditions de réalisation des activités informelles des étudiant·e·s, malgré la dimension prescrite de notre dispositif, et la motivation extrinsèque provenant de la nécessité de valider la matière que nous enseignons.

Au cours de ce chapitre, nous avons évoqué différentes perspectives concernant la coexistence du formel et de l'informel, allant de la notion de rupture ou fossé, à celle de frontières brouillées ou diluées, en passant par l'idée d'un continuum de formes d'apprentissage multiples.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous illustrerons que la notion de médiation est, tout d'abord, pertinente dans la définition des liens existants entre formel et informel, mais qu'elle permet également de définir le rôle que joue la fiction à substrat professionnel dans notre dispositif, de qualifier les interactions recherchées entre nos étudiant·e·s en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s, et enfin, d'étudier l'applicabilité du CECR/VC dans un cours de langue en ligne.

Chapitre 3 : Un dispositif qui instrumentalise la fiction à substrat professionnel pour placer les étudiant·e·s en tant que médiateur·rice·s et apprenant·e·s-expert·e·s

Dans ce dernier chapitre de notre cadre théorique, nous présenterons les caractéristiques du contexte d'enseignement de notre dispositif auprès d'un public LANSAD, composé d'étudiant·e·s issu·e·s du même domaine et de la même licence, rendant pertinent l'enseignement d'un anglais ancré dans un milieu spécifique et contextualisé selon des situations professionnelles précises.

Nous illustrerons qu'un support adéquat pour la présentation de la langue en contexte pour un public LANSAD est la fiction à substrat professionnel, ou FASP, en présentant divers travaux antérieurs sur son exploitation et ses apports en enseignement.

Nous présenterons la manière dont cette ressource, lorsqu'elle est considérée comme un texte créatif, peut donner lieu à une mise en œuvre de différentes activités de médiation selon la définition du terme dans le CECR/VC. Enfin, nous montrons comment la FASP est complétée, dans notre dispositif, par des contenus, savoirs et expériences sélectionnés et proposés par les étudiant·e·s elleux-mêmes, les plaçant en position de médiateur·rice·s – selon différentes définitions que nous adoptons pour le terme – voire, d'apprenant·e·s-expert·e·s.

3.1 Le LANSAD : un domaine d'enseignement permettant une certaine flexibilité

Le terme de « LANSAD » fait référence à l'enseignement d'une langue étrangère à des « *Spécialistes d'Autres Disciplines* », soit des étudiant·e·s en contexte universitaire dont le diplôme est dans une autre discipline que la langue étrangère pour laquelle ils suivent cet enseignement. L'acronyme aurait été proposé pour la première fois en 1993, par Perrin et ses collègues (Mémet, 2001 : 312²⁵², cité dans Van der Yeught, 2014 : §12). Les effectifs de ce secteur représenteraient « 90% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur » (Causa et Derivry-Plard, 2013 : 91). Plus récemment, la recherche anglophone a proposé le terme de « *disposition linguistique à l'échelle d'une institution* » ou *IWLP*²⁵³ (Morley, Campbell, Howarth et Nereo, 2013²⁵⁴, cités dans Toffoli, 2020 : 76) pour faire référence à cet enseignement linguistique dans le contexte universitaire, auprès de publics variés et non nécessairement spécialistes de la langue.

Dans sa définition générale, l'enseignement en secteur LANSAD est à distinguer de l'enseignement de l'anglais à des fins spécifiques, dorénavant *ESP* (Hutchinson et Waters, 1987) ou de l'anglais de spécialité (Trouillon, 2010), puisqu'il peut faire référence à un enseignement d'un anglais généraliste (Spack, 1988) pour répondre aux besoins d'étudiant·e·s issu·e·s de divers domaines d'études, tandis que l'anglais de spécialité s'inscrit dans un domaine spécifique (Horowitz, 1986 ; Braine, 1989). Toutefois, si l'enseignement en secteur LANSAD se fait auprès d'un public passant le même diplôme, ou étudiant le même domaine, l'anglais enseigné peut être qualifié de spécialisé et à des fins spécifiques, ce qui est le cas de notre dispositif.

²⁵² Mémet, M. (2001). Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non-spécialistes à l'anglistique du secteur LANSAD. Dans *L'anglais de spécialité en France : mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Collection ASP, GERAS Éditeur, 309-319.

²⁵³ "institution-wide language provision"

²⁵⁴ Morley, J., Campbell, C., Howarth, P., et Nereo, F. (2013). *UCML-AULC survey of institution-wide language provision in universities in the UK*. The Higher Education Academy

3.1.1 Caractéristiques de l'enseignement et hétérogénéité du public

Différents critères permettent de caractériser les publics en anglais à des fins spécifiques, et non seulement dans le contexte du secteur LANSAD en France. Certaines de ces caractéristiques seraient absolues, signifiant qu'elles s'appliquent à ce public dans tous les cas, et d'autres, de variables. Parmi les caractéristiques absolues se trouvent la correspondance de l'enseignement aux besoins des apprenant·e·s, une centration sur la langue spécialisée, mais aussi sur les compétences, les discours et les genres du domaine (Dudley-Evans et St John, 1998 : 4-5). L'enseignement doit être orienté vers un objectif spécifique, et des compétences et connaissances bien précises de la langue et de la culture de la discipline ou du métier, et proposer une interaction entre les connaissances de la langue et du contenu. Cet enseignement doit ainsi donner la possibilité d'accomplir des tâches de la vie réelle (Sarré et Whyte, 2016).

En termes de caractéristiques variables, la recherche cite la nature du public, qui est souvent composé d'apprenant·e·s adultes du supérieur ou déjà en situation professionnelle, mais qui peut être plus jeune. Le niveau des apprenant·e·s est souvent intermédiaire ou avancé, puisqu'il s'agit d'un enseignement qui compte souvent sur une connaissance de base du système linguistique, mais les apprenant·e·s peuvent être des débutant·e·s (Dudley-Evans et St John, 1998). La méthodologie pouvant être adoptée pour cet enseignement est également variable (approche par tâches, par projet, etc.), l'accomplissement de la tâche ne prévaut donc pas toujours sur la précision de la langue, et l'utilisation de documents authentiques serait une caractéristique optionnelle (Sarré et Whyte, 2016). Dans notre cas, le public correspond bien à des jeunes adultes d'un niveau intermédiaire à un niveau avancé, et nous adoptons une approche par tâches dont l'accomplissement prévaut sur la précision linguistique, et fondons ces tâches sur des documents authentiques.

Enfin, l'existence de contraintes institutionnelles représente une caractéristique absolue de l'enseignement en LANSAD, mais donne lieu à un enseignement à des groupes aux caractéristiques variables. Le profil et le niveau des étudiant·e·s, la taille du groupe d'apprenant·e·s, son hétérogénéité, la dimension plus ou moins obligatoire du cours influant sur la motivation des apprenant·e·s, et le temps de contact entre enseignant·e et étudiant·e·s (ibid.) sont des caractéristiques imposées par les conditions d'enseignement de chaque institution, permettant ainsi de définir tout enseignement en contexte LANSAD, mais étant, de fait, différentes pour chaque contexte. Cette variabilité des situations d'enseignement serait d'autant plus présente en France, compte tenu de la facilité d'accès à l'université, qui rend possible le suivi d'un cours – en théorie, à destination d'étudiant·e·s ayant suivi un enseignement de l'anglais dans le secondaire – par des personnes n'étant pas dans cette situation et provenant d'horizons très variés (Whyte, 2011 : 218).

En effet, Taillefer (2008²⁵⁵, cité dans Bruderermann et Poteaux, 2015 : §57) qualifie le secteur LANSAD en France de « *très variable* » et met en lumière différentes variétés concernées : celles « *des langues* », « *des niveaux des cours (...)* et *des objectifs poursuivis* », « *des institutions* », « *des dispositifs* », « *des dotations horaires* » et « *des niveaux des apprenants* » s'expliquant par le fait qu'il s'agit d'un « *public transversal aux différentes cursus, hétérogènes par les niveaux de langues et la motivation, très nombreux de fait* » (Poteaux, 2015 : 32), et de « *les profils hétérogènes de la réalité quotidienne* » (Petit, 2007 : 75).

²⁵⁵ Taillefer, G. (2008). Transformations, évolution : un regard sur la dynamique de notre métier. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(2), 49-65.

De surcroît, il convient d'ajouter que les étudiant·e·s du supérieur, notamment en première année de licence, s'iels sont néo-bachelier·ère·s, se situent dans une tranche d'âge intermédiaire, puisqu'iels « *ne sont plus des adolescents mais pas encore des adultes confirmés* » (Poteaux, 2015 : 38). La nature de l'enseignement et les attentes en termes d'autonomie peuvent évoluer, « *dans cet entre-deux qu'est l'université très proche à la fois de l'école et de l'activité professionnelle* » (ibid.), et ce particulièrement dans le cas de notre dispositif, qui était le seul cours suivi par les étudiant·e·s de manière entièrement distancielle et asynchrone lors de notre expérimentation.

3.1.2 Objectifs de l'enseignement en LANSAD

Notre sous-partie précédente a mis en lumière différentes caractéristiques variables chez les publics LANSAD. L'objectif de tout enseignement étant de répondre à des besoins, il s'agit alors de tenir compte de besoins pouvant, eux aussi, être variés. En effet, même si tous·tes les apprenant·e·s de notre dispositif étudient la même discipline, la notion de besoin serait en réalité un terme parapluie qui inclut les objectifs, le milieu, la maîtrise de la langue, les raisons de suivre le cours, ou les situations dans lesquelles les apprenant·e·s auront besoin de communiquer (Hyland, 2006 : 73).

Or, dans sa caractérisation du public LANSAD, Poteaux (ibid.) constate que les étudiant·e·s « *ne savent pas encore quelle sera exactement leur activité professionnelle* ». L'objectif de cet enseignement serait alors « *d'apprendre à l'apprenant à développer avec succès un large éventail de compétences*²⁵⁶ » (Rajapakse, 2019 : §11), applicables aux différentes situations dans lesquelles iels auront besoin de communiquer, et de permettre aux apprenant·e·s d'acquérir « *une compréhension plus approfondie des connaissances spécialisées, tout en encourageant la réflexion critique*²⁵⁷ » (ibid. : §8). Les tâches de notre dispositif s'alignent avec cette double fonction, et nous émettons l'hypothèse que cette réflexion critique sera particulièrement encouragée et rendue possible par la thématique éthique et morale de nos tâches. Par ailleurs, cette thématique, bien qu'elle soit traitée par le biais des FASP, ancrées dans un domaine professionnel lié aux études des apprenant·e·s, a pour vocation d'être suffisamment transversale pour être pertinente, même si les étudiant·e·s ne savent pas encore quel métier iels seront amené·e·s à exercer.

En termes d'enseignement linguistique, l'objectif serait de préparer les apprenant·e·s à une communication efficace lors de tâches prescrites par leur situation d'étude ou professionnelle (Dudley-Evans et St John, 1998 : 1). En fonction de l'hétérogénéité du public en termes de domaine d'études et domaine professionnel visé, cette situation pourra être plus ou moins ancrée dans un milieu, et impliquer plus ou moins de langue spécialisée. Cependant, l'une des caractéristiques de cet enseignement, avec laquelle notre dispositif ne s'aligne pas entièrement en termes d'objectifs d'enseignement, est la considération des besoins de l'apprenant·e par rapport à son rôle au travail ou lors de ses études, avec une focalisation sur ces milieux, plutôt que sur leurs besoins personnels ou liés à leurs intérêts généraux (Basturkmen, 2010 : 3). Nous concevons effectivement notre cours selon les besoins académiques et éducationnels des apprenant·e·s, qu'ils soient en termes de contenu, linguistiques, ainsi que numériques, mais nous souhaitons, pour ce faire, précisément tenir compte des intérêts personnels des apprenant·e·s et ne pas nous limiter à la considération des milieux du travail et des études.

²⁵⁶ "to instruct learner to successfully develop a broad range of skills"

²⁵⁷ "gain deeper understanding of the specialised knowledge, while fostering critical thinking"

3.1.3 Anglais de spécialité

En introduction de cette première partie, nous rappelions que l'enseignement auprès d'un public LANSAD n'implique pas toujours, de fait, un enseignement de l'anglais de spécialité, notamment si les apprenant·e·s dit·e·s « *non-spécialistes* » sont issu·e·s de domaines d'études ou de diplômes différents, et n'ont ainsi pas les mêmes besoins en termes de contenu et langue spécialisée. Cependant, la notion est pertinente pour notre dispositif, puisque tous·tes les étudiant·e·s sont en première année de licence d'Économie et Gestion, rendant pertinent un enseignement linguistique et disciplinaire ancré dans ce domaine.

Le terme de « *langues de spécialité* » ou de « *langues spécialisées* » est une « *expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galisson et Coste, 1976 : 511²⁵⁸, dans Mémet, 2008 : 14). La notion se réfère aux « *usages de la langue propres à un domaine d'activité : essentiellement les discours scientifiques (...), techniques (...) et professionnels* » (Maingueneau, 1996 : 78²⁵⁹, cité dans Broadbridge et Charriau, 2013 : 143).

En d'autres termes, la langue de spécialité correspond à tous les « *éléments linguistiques qui peuvent se manifester, dans une situation donnée, lors de la communication entre des spécialistes d'une discipline scientifique ou technique sur un sujet de leur discipline* » (Spillner, 1982 : 19²⁶⁰, cité dans Mémet, 2008 : 15).

L'anglais de spécialité, plus spécifiquement, est défini comme « *la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet* » (Petit, 2002 : 2-3). Selon les définitions ci-haut, les étudiant·e·s en anglais de spécialité « *n'ont pas besoin d'apprendre l'anglais pour maîtriser l'anglais uniquement ; ils l'apprennent dans le but de devenir autonomes dans leur propre champ de compétences et de spécialisation* » (Carnet, 2020 : 26).

Le terme de « *spécialité* » permet de refléter les besoins communicatifs différents de divers groupes d'apprenant·e·s (Nunan, 2004 : 7), mais le spectre de besoins est plus étroit qu'en enseignement de l'anglais général (Holme, 1996 : 4). L'enseignement de la langue de spécialité préparerait ainsi les apprenant·e·s à des situations de communication professionnelles ou académiques plus spécifiques que dans le cadre d'un enseignement LANSAD plus généraliste (voir 3.1.2).

3.1.4 Importance de la dimension transdisciplinaire et culturelle

Pour compléter ces définitions, Trouillon (2010 : 26) précise que la notion de langue de spécialité comprend aussi « *la culture des milieux qui utilisent cette langue* » et pas seulement la terminologie ou « *les aspects purement linguistiques* ». Elle inclut la connaissance d'autres professions en complément des connaissances linguistiques (Broadbridge et Charriau, 2013 : 143).

Parmi les différents critères pouvant définir les besoins d'un·e apprenant·e (Hyland, 2006), « *les besoins pratiques de l'apprenant sont devenus la préoccupation principale des enseignants en langue de spécialité* » (De Charentenay, 2001 : §4). Ainsi, puisque les étudiant·e·s en première année de licence ne savent pas encore précisément quelle activité

²⁵⁸ Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

²⁵⁹ Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.

²⁶⁰ Spillner, B. (1982). Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues de spécialité du français. *Langues modernes* 1 numéro spécial « Les langues de spécialité », 19-26.

professionnelle iels seront amené·e·s à exercer, nous privilégions des compétences pratiques, mais transversales, applicables à différents sous-domaines professionnels relatifs à l'économie et la gestion, susceptibles d'intéresser les étudiant·e·s. De plus, cette licence étant relativement généraliste, nous considérons que certain·e·s apprenant·e·s pourraient se diriger vers d'autres domaines, et souhaitons permettre le développement de compétences jugées pertinentes par tous·tes.

Concernant ces options dans les choix de conception, Basturkmen (2010 : 55) distingue l'angle « *large* » et l'angle « *étroit* »²⁶¹, considérant qu'un enseignement trop restreint permet seulement aux apprenant·e·s de communiquer dans ces circonstances très limitées. L'auteur défend l'importance de la prise en compte de la variété des rôles sur les lieux de travail et dans les enseignements académiques (ibid. : 58). Hyland (2006 : 387) va dans ce même sens, stipulant qu'il existe des compétences génériques et des formes linguistiques communes à différentes disciplines, professions ou objectifs et que l'anglais de spécialité devrait permettre d'enseigner ces compétences et formes transversales et transférables (ibid. : 389). L'hétérogénéité du groupe pourrait également être utilisée à bon escient, permettant d'« *opposer* » ou « *contraster* » les expériences et attentes des étudiant·e·s en matière de discipline²⁶² (ibid. : 393, résumant Swales et Feak, 2000²⁶³). Dans le cas de notre dispositif, nous supposons que les participant·e·s auront déjà des aspirations professionnelles variées, ainsi qu'une expérience variée du monde du travail, étant donné leur ancrage dans une tranche d'âge intermédiaire. Le point de vue des étudiant·e·s ayant déjà une expérience professionnelle pourrait ainsi venir s'opposer à celui d'autres apprenant·e·s moins expérimenté, et donner lieu à un partage de connaissances préalables et d'expériences personnelles variées.

L'enseignement focalisé sur ces compétences pratiques dans la langue étrangère – applicables à différents métiers d'un domaine, voire à différents sous-domaines – aurait pour objectif principal de permettre aux étudiant·e·s de « *fonctionner de manière adéquate dans l'environnement professionnel cible au niveau socioprofessionnel, plutôt que comme de futurs professionnels*²⁶⁴ » (Isani, 2011 : 35) et de leur fournir la « *conscience et les compétences culturelles nécessaires pour communiquer et interagir en tant que membres actifs d'une communauté professionnelle donnée*²⁶⁵ » (ibid. : 38).

Cette compétence culturelle professionnelle comprend les valeurs et comportements attendus, reconnus et partagés par tous·tes les membres (ibid.), ainsi que la connaissance des différent·e·s interlocuteur·rice·s que les étudiant·e·s pourraient être amené·e·s à rencontrer dans leur domaine (ibid. : 40). Cette notion de valeurs et comportement nous semble tout à fait s'aligner avec le fil conducteur de notre cours en ligne, fondé sur des questions au sujet des comportements adoptés par les personnages des FASP instrumentalisées, ayant pour intention de mener à une réflexion critique sur les problèmes éthiques et moraux relatifs au domaine de manière plus générale. Dans notre dispositif, cette dimension prend plus d'importance que la maîtrise précise de termes financiers au même titre qu'en français.

Rajapakse (2019 : §49) soutient que l'enseignement de l'anglais pour économistes, spécifiquement, donnerait la possibilité de présenter le domaine comme

²⁶¹ “‘wide- and narrow-angled’ course”

²⁶² “contrast their disciplinary experiences and expectations”

²⁶³ Swales, J., et Feak, C. (2000). *English in today's research world: a writing guide*. University of Michigan Press.

²⁶⁴ “function adequately in the target professional environment at socio-professional level, rather than as future legal professionals”

²⁶⁵ “the cultural awareness and skills necessary to communicate and interact as active members of a given professional community”

étant « *multidisciplinaire* » et « *aux frontières floues* »²⁶⁶ et qu'il conviendrait ainsi d'éviter de se limiter à la présentation de la théorie économique « *traditionnelle* », « *classique* » ou « *générale* »²⁶⁷ (ibid. : §7). Nous souhaitons effectivement éviter ce type d'enseignement théorique et profiter de la transdisciplinarité de l'économie pour inclure des questions morales et éthiques, s'éloignant du lexique du domaine propre, mais permettant une réflexion personnelle de la part des apprenant·e·s, et un apport individuel en fonction de leurs connaissances.

Par conséquent, le fait de profiter de la multidisciplinarité du domaine affectera notre évaluation. En effet, « *toute évaluation qui s'appuie sur le contenu valorise les candidats avancés dans le domaine, et peut donc donner des résultats biaisés sur la performance en L2 dans d'autres domaines* » (Narcy-Combes, 2005 : 56). Les étudiant·e·s sont en première année de licence, et nous ne souhaitons pas les évaluer sur leurs connaissances avancées et théoriques dans le domaine, afin d'éviter de privilégier les apprenant·e·s pouvant déjà avoir une connaissance avancée en économie théorique et traditionnelle en raison d'un intérêt pour ce domaine. Il s'agirait plutôt d'ouvrir les thématiques du cours au maximum de domaines d'intérêts, tout en représentant une plus-value en termes de connaissances disciplinaires abordées par le biais de ces questions d'ordre éthique et moral. Ainsi, le fait de proposer un contenu avec lequel tous·tes pourraient ressentir une familiarité favoriserait plutôt la performance de tous·tes les participant·e·s, comme le soutient Narcy-Combes (ibid. : 57) qui défend que, puisque l'automatisme et la fluidité dans la langue seraient dépendantes d'un fonctionnement par blocs lexicalisés, une « *familiarité avec le contenu* » faciliterait cette dimension de l'apprentissage.

Enfin, cette approche transversale permettrait de contrer les difficultés courantes en LANSAD concernant le manque de connaissances disciplinaires précises de l'enseignant·e. En effet, « *l'enseignant de langues de spécialité est, à quelques rares exceptions près, rarement issu du domaine professionnel ou disciplinaire dont il enseigne la langue* » (Isani, 2001 : 7-9²⁶⁸ dans Isani, 2004 : §51). En choisissant une thématique orientée vers la morale et l'éthique, au sujet desquelles chacun·e peut avoir quelque chose à dire, « *l'enseignant LANSAD (...) n'a pas à devenir spécialiste de la discipline en question* » (Dudley-Evans, 1993 : 2²⁶⁹, cité dans Trouillon, 2010 : 32). Cette posture nous convient, puisque nous souhaitons précisément nous éloigner d'une perception de l'enseignant·e comme expert·e et détenteur·rice du savoir, afin de plutôt placer les apprenant·e·s dans cette position.

3.1.5 Pertinence des niveaux du CECRL

En 3.1.1, nous évoquons que le passage vers l'enseignement supérieur marque une rupture avec le lycée, mais aussi une transition, particulièrement en première année de licence. Dans le cas d'un enseignement en anglais de spécialité, cette transition devient marquée par un passage d'un anglais général au lycée, à une langue plus spécialisée à l'université, ce qui n'implique pas les mêmes compétences.

Alors que le niveau visé de l'épreuve de LV1 au baccalauréat est le niveau B2 du CECRL²⁷⁰, selon Hardy (2011 : 48), « *leur niveau moyen en anglais* », une fois à l'université, « *oscille entre*

²⁶⁶ "English for Economics classes then provide an opportunity to present economics as multidisciplinary, with fuzzy boundaries"

²⁶⁷ "mainstream (textbook) economy theory"

²⁶⁸ Isani, S. (2001). Avant-propos. Dans Isani, S. (Éd.), *Culture et Communication en milieu professionnel interculturel*. Grenoble : Publications CERELC, Université Stendhal Grenoble, 3, 7-9.

²⁶⁹ Dudley-Evans, T. (1993). Subject specificity in ESP: How much does the teacher need to know of the subject. *Asp*, 1, 2-9.

²⁷⁰ <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo4/MENE1400244N.htm>

A2 et B1 ». Or, « la maîtrise de plusieurs langues étrangères – dont l’anglais majoritairement – devient une compétence transversale indispensable à l’insertion professionnelle en Europe et au-delà » (Brudermann et Poteaux, 2015 : §1). Cependant, dans le contexte LANSAD, les étudiant·e·s « possèdent de facto une bonne familiarité avec leur domaine de spécialité » et « une situation B2 peut en effet être définie à partir d’un ensemble de paramètres typiques du domaine spécialisé » (Millot, 2017 : §6). Selon l’auteur, il serait possible pour les apprenant·e·s d’avoir un niveau correspondant aux descripteurs B2 du CECRL, lorsque leur domaine de spécialité est concerné, alors qu’iels n’auraient pas nécessairement ce niveau en anglais général.

Ce constat s’alignerait avec l’hypothèse de « domaines de discours »²⁷¹ (Whyte, 2013 : §4) selon laquelle « le langage de l’apprenant varie en fonction du sujet du discours, plus précisément en fonction des domaines dans lesquels les apprenant·e·s ont des connaissances, dont ils parlent fréquemment et qui sont importants pour eux²⁷² » (Selinker et Douglas, 1985²⁷³, cités dans Whyte, 1994 : 289). Nancy-Combes (2005 : 56) va en ce même sens, constatant qu’ « une personne avancée dans un domaine en L1 paraîtra donc plus avancée dans le même domaine en L2 qu’un spécialiste de L2 ignorant du domaine ». Les apprenant·e·s auraient déjà des connaissances dans des domaines avec lesquels un·e locuteur·rice natif·ve moyen·ne éduqué·e n’aurait pas nécessairement de familiarité (Tudor, 1997 : 91²⁷⁴, cité dans Basturkmen, 2010 : 8), un constat sur lequel nous fondons la supposition que les étudiant·e·s seraient des experts en herbe de leur domaine, bien qu’à des niveaux d’avancement variés.

En ce sens, Millot (2017) remet en cause la pertinence du niveau B2 du CECRL pour les étudiant·e·s LANSAD, puisqu’il s’agirait d’un enseignement qui vise « l’atteinte d’une aisance disciplinaire en anglais dans les quatre activités langagières définies par le CECRL » (ibid. : §19) plutôt qu’une aisance générale. L’objectif visé n’est plus « l’anglais des locuteurs natifs » mais « une compétence accessible, orientée à la fois sur la fonction internationale de communication de l’anglais et sur la spécialité des apprenants » (ibid. : §2), comme une « performance dans un registre défini à l’avance » (ibid. : §28). L’auteur exprime une volonté « d’adapter le niveau B2 en vue d’attester d’une compétence réaliste, pertinente et opérationnelle pour la grande majorité des étudiants du secteur LANSAD » (ibid.).

Cette notion de compétence opérationnelle fait écho aux constats de Chapon (2011b : 123) qui défend que l’objectif en LANSAD « n’est pas de devenir un expert des champs disciplinaires », mais « d’atteindre une zone de confort qui rende la pratique professionnelle possible ». La FASP, qui sera présentée en 3.2, semble alors être un bon compromis entre une présentation d’un domaine professionnel de manière suffisante pour donner une aisance aux apprenant·e·s, et la présentation que pourraient offrir des documents plus spécialisés et complexes.

Comme nous l’illustrerons en 3.3.6, dans notre sous-partie sur notre exploitation des descripteurs de la médiation du CECR/VC, les mentions de la langue spécialisée, relative au domaine d’intérêt des apprenant·e·s, apparaissent à partir du niveau B2 dans le CECRL. Ainsi, selon ces descripteurs, il serait difficile, en théorie, de se placer à un niveau inférieur si l’enseignement concerne en majeure partie la langue employée dans un domaine spécifique.

Or, le fait que le CECRL ait une dimension descriptive plutôt que prescriptive lui donne justement une adaptabilité et une flexibilité à différents publics (Jones et Saville, 2009). Dans

²⁷¹ Discourse Domain Hypothesis

²⁷² “*learner language varies relative to topic of discourse, specifically in relation to topic areas in which learners are knowledgeable, on which they talk frequently, and which are important to them*”

²⁷³ Selinker, L. et Douglas, D. (1985). Wrestling with context in interlanguage theory. *Applied Linguistics*, 6(2), 190-204.

²⁷⁴ Tudor, I. (1997). *LSP or Language Education?* Dans R. Howard et G. Brown (Dir.), *Teacher education for LSP*, 90–102. Clevedon: Multilingual Matters.

le cas de notre dispositif, nous souhaitons valoriser les centres d'intérêts, expériences personnelles et connaissances préalables, pouvant être transversales, des apprenant·e·s et ne pas nous limiter à des thématiques spécialisées. Cette volonté, ainsi que la remise en question de la pertinence des niveaux du CECRL pour un public LANSAD, justifient notre choix de considérer les descripteurs des niveaux B1 et B2 du CECR/VC dans notre étude de l'applicabilité de la compétence de médiation à notre cours en ligne (voir 3.3.6).

3.1.6 Flexibilité rendue possible et pertinence d'un dispositif en ligne en LANSAD

Dans notre section précédente, nous avons constaté que la nature du CECRL donne lieu à une certaine adaptabilité de ces descripteurs à différents publics, et que cette adaptation serait même nécessaire auprès d'un public LANSAD, afin d'aligner les objectifs d'enseignement avec une préparation des étudiant·e·s pour un fonctionnement dans le domaine socio-professionnel à l'avenir. Pour des raisons similaires, l'enseignement dans le secteur LANSAD s'adapterait bien au numérique puisqu'il serait « *dépourvu d'importantes contraintes* », telles qu'une maquette ou un programme à respecter (Grosbois, 2015 : §1). Cette absence de contraintes et de « *maquettes de diplômes préétablies* » signifierait qu'il serait plus facile qu'ailleurs d'« *y lancer des innovations pédagogiques et des recherches didactiques* » (Demaizière et Grosbois, 2014 : 1). Dans un même temps, le fait d'adopter un format numérique en LANSAD permettrait de pallier « *la forte demande* » et les « *faibles moyens généralement disponibles* » (ibid.).

De surcroît, comme nous le soulignons en 1.3.6.1, le numérique a modifié l'accès que les apprenants peuvent avoir à une variété de ressources, modifiant ainsi les statuts d'auteur·e·s ou d'expert·e·s. Compte tenu de notre volonté de placer les étudiant·e·s en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s, en valorisant leur sphère informelle, les contenus provenant de leurs pratiques extérieures au cours, leurs connaissances préexistantes et leurs expériences de vie, nous considérons ainsi que le format en ligne serait idéal pour ce faire.

En termes de conception concrète de tâches en ligne pour des étudiant·e·s en anglais de spécialité, Harding (2007 : 10-11) appelle à exploiter des ressources authentiques que les étudiant·e·s utiliseraient dans leur spécialité ou occupation et à rendre les tâches authentiques afin que les étudiant·e·s utilisent les ressources comme iels le feraient dans leur travail. Dans notre dispositif, le recours à différents formats de tâches numériques, tels que la présentation de diapositives pour former des collègues, nous semble représenter une utilisation proche de celle que les apprenant·e·s pourraient avoir dans leur travail.

L'auteur recommande également l'exploitation de contextes, textes et situations liés au domaine d'études apprenant·e·s, qu'ils soient réels ou simulés, le plus important étant qu'ils impliquent naturellement la langue dont les étudiant·e·s auront besoin. Notre partie suivante (3.2) illustrera comment la FASP en tant que support pédagogique principal, permettrait de présenter cette langue en contexte.

3.2 Pertinence de la FASP comme support pédagogique auprès d'un public LANSAD

Dans notre première sous-partie, nous avons souligné la variabilité du public en LANSAD, et l'importance d'un enseignement de compétences transversales, et non trop spécialisées, en accordant une importance à l'idée de fonctionner dans un milieu socio-professionnel, et non seulement de maîtriser une terminologie spécialisée. Dans cette deuxième sous-partie, nous présenterons les différents apports de la FASP, afin de démontrer que son instrumentalisation comme principal support pédagogique de notre dispositif permettrait la

présentation de ce milieu socio-professionnel, des comportements y étant attendus, tout en abordant la langue qui s’y inscrit.

3.2.1 Apports du support filmique en général

En 2.2.3.1, nous avons mis en lumière divers travaux de recherche du domaine de l’AIAL, attestant des apports de l’activité de visionnage de séries télévisées, films et vidéos – ou du support filmique pour proposer un terme généralisant – pour l’apprentissage d’une langue étrangère. À présent, il s’agira de présenter différents travaux, ancrés dans le secteur LANSAD, qui soutiennent les apports du support filmique pour ce public spécifiquement.

Premièrement, le format filmique est souvent mis en opposition aux documents écrits, en tant que qu’option de support pédagogique, et est considéré avantageux car il permettrait « *de servir d’appui à la compréhension orale sans avoir recours à de nombreux documents annexes* » (O’Connell, 2011 : 131, résumant De Charentenay, 2001 : 203²⁷⁵). En termes de document fictionnel, « *l’image offre l’avantage d’être d’un abord plus immédiat pour la plupart des apprenants [par rapport à un roman]* » (Hardy, 2011 : 54). Nos résultats en 10.3.2 montreront si le support filmique a été perçu comme différent de supports pédagogiques écrits.

Deuxièmement, le support filmique serait en adéquation avec les manières de fonctionner et de consommer du contenu du public étudiant, décrit par Isani (2006 : 27) comme une « *génération d’apprenants instruits sur le plan auditif et visuel* » et comme des « *consommateurs avertis de sons et d’images* » qui « *interagissent avec les textes auditifs et visuels de la même manière que les élèves des générations précédentes interagissaient avec les textes écrits* »²⁷⁶.

Le visionnage de supports filmiques à des fins d’enseignement en serait, par ailleurs, une utilisation authentique : Galisson et Coste (1976 : 59) critiquent le fait que les documents dits authentiques soient « *arrachés au support situationnel dans lequel ils fonctionnent normalement* ». Or, la fonction première d’un film est qu’il soit visionné, il n’a donc pas une utilisation différente en dehors de la classe comme pourrait l’avoir d’autres documents authentiques, tels qu’une publicité ou des horaires de bus.

Nation (2007) liste cinq conditions pour qu’un *input* soit adapté et intégré dans un cours de langue : il devrait être traité en grande quantité et être familier pour les apprenant·e·s. Ces dernier·ère·s devraient être en mesure d’acquérir des connaissances à partir du vocabulaire employé, en utilisant des indices contextuels ou des connaissances de fond, et seul un petit pourcentage de ce vocabulaire devrait être inconnu des apprenant·e·s. Enfin, les apprenant·e·s devraient être intéressé·e·s par cet *input* et vouloir le comprendre.

Le support filmique s’aligne avec ces critères : il représente un format qui est familier pour les apprenant·e·s et qui peut ainsi les intéresser. En effet, Chapon (2011b : 113) stipule que « *la motivation est alimentée par le caractère novateur des supports pédagogiques* » et que « *le détournement de la fonction divertissante de la télévision en fait par essence une activité curieuse* » (ibid. : 126). Les apprenant·e·s trouveraient un intérêt aux supports télévisuels « *grâce à la proximité affective avec les personnages* » (Chapon, 2011c : 126).

²⁷⁵ De Charentenay, R. (2001). La fiction à substrat professionnel (FASP) : Un(e) média(tion) pas comme les autres. *ASp*, 31-33, 203-213.

²⁷⁶ “*In terms of learning, this revolution has given rise to a generation of aurally and visually literate learners. This means that our students, sophisticated consumers of sound and image, interact with aural and visual text in the same way that students of previous generations interacted with written text*”

En termes de vocabulaire employé, le film serait « *une source optimale d'acquisition de vocabulaire utile pour les apprenant-e-s*²⁷⁷ » (Lowe, 2007²⁷⁸, cité dans Di Pardo Léon-Henri, 2012 : 127). Il permet également le recours à des indices contextuels, par le biais de « *l'étude des traces graphiques observables à l'écran [pour] (...) clarifier des concepts maintes fois entendus mais souvent assez flous chez les étudiants* » (Chapon, 2011c : 121).

Enfin, le support filmique représente une utilisation réaliste de la langue. En effet, il montre « *les usages réels de la langue et de ses variations en fonction des situations de communication* » (André, 2018 : 73), et, selon Rey (2001 : 138), bien que « *le langage utilisé (...) ne soit évidemment pas le même que le langage non scénarisé, il représente le langage que les scénaristes imaginent que les femmes et hommes réels produisent*²⁷⁹ ». Ce dernier avantage du format filmique est tout particulièrement intéressant pour un public LANSAD, puisqu'il laisse entendre que la langue figurant dans un film sera présentée en contexte, telle qu'elle serait vraiment utilisée dans une situation semblable dans la vie réelle. Ainsi, dès lors qu'un film dépeint un milieu professionnel ou une situation spécifique y étant ancrée, la langue employée par les personnages serait également caractéristique de ce milieu, un constat qui représente l'apport principal de la fiction à substrat professionnel définie ci-après.

3.2.2 Apports de la fiction à substrat professionnel spécifiquement

Les apports du support filmique en général, cités ci-avant, sont également, de fait, des apports pouvant être attribués à la FASP. À ces apports viennent s'ajouter ceux liés au fait qu'un film soit ancré dans un domaine professionnel spécifique – ou du moins, dépeint le monde du travail – lorsqu'il s'agit d'une utilisation de ce support pour un enseignement à des fins spécifiques.

3.2.2.1 Définitions

Les fictions à substrat professionnel sont définies dans la recherche à ce sujet comme des « *thrillers qui mettent en scène des professionnels (...) dans le contexte culturel étudié* » (Petit, 2004 : 188, cité dans Chapon, 2011c). Le terme de « *substrat professionnel* » fait référence à « *la représentation d'un milieu professionnel* » (Petit, 1999 : §7).

Ces fictions utilisent ce milieu professionnel « *non seulement comme cadre général de l'histoire mais aussi et surtout comme l'une des sources principales des ressorts de l'intrigue* » (Petit, 2000 : 173-174²⁸⁰, cité dans Chapon, 2013 : 105). Cette histoire est :

« *essentiellement fondée sur l'aventure personnelle d'un personnage central qui, à partir d'une situation ordinaire de sa vie professionnelle, va se trouver confronté à une série de situations extraordinaires, mettant en danger sa sécurité personnelle et/ou son statut socio-professionnel et ouvrant sur des enjeux collectifs d'une ampleur et d'une gravité également extraordinaires* » (Petit, 1999 : §30).

²⁷⁷ "film is an optimum source for learners to acquire useful vocabulary"

²⁷⁸ Lowe, M. (2007). Films in English Language Teaching. *IH Journal*, 23, 16-19.

²⁷⁹ "while the language used in television is obviously not the same as unscripted language, it does represent the language scriptwriters imagine that real women and men produce"

²⁸⁰ Petit, M. (2000). Le paratexte dans la fiction à substrat professionnel. *Bulletin de la société de stylistique anglaise*, 21(Texte et Paratexte), 173-195.

Dans notre cadre méthodologique, en 4.5.1, nous préciserons qui sont ces personnages centraux dans les FASP que nous avons sélectionnées, et les situations auxquelles ils se retrouvent confrontés, mais il apparaît d'ores et déjà que cette notion d' « *enjeux collectifs* » (ibid.) présentés dans la FASP se prête à un enseignement autour de questions éthiques et morales, comme nous le prévoyons.

Les films, de manière générale, présentent l'avantage de montrer une utilisation réaliste de la langue par les personnages dépeints (voir 3.2.1). Cet avantage devient d'autant plus intéressant pour un public LANSAD lorsqu'il s'agit des FASP, puisque les personnages de ces fictions s'expriment « *dans une langue reproduisant les pratiques langagières (lexicales et discursives) de ce milieu* » (Petit, 2000 : 173-174²⁸¹, cité dans Chapon, 2013). En effet, « *la langue se nourrit du milieu professionnel (...) dans lequel se déroule l'action* », un fait qui s'explique par le fait que les auteurs entretiennent des liens avec le milieu professionnel (Hardy, 2011 : 47, résumant Petit, 1999²⁸²). Cette dimension sera également réabordée en 4.5.1, lors de notre justification de notre choix de FASP et de leurs extraits.

De nombreux travaux antérieurs ont su illustrer la pertinence de l'exploitation des FASP avec un public LANSAD dans une diversité de domaines d'études : Carnet (2020) en médecine ; Le Cor (2001) et Chaplier (2011) en sciences ; Van der Yeught (2004), Heuillard (2019) et Fierro (2022) en économie et finance ; De Charentenay (2001), Isani (2011), O'Connell (2012) et Chapon (2015) en droit ; Hamrit (2010) en psychologie.

3.2.2.2 *Un support motivant qui correspond aux pratiques de visionnage informel des étudiant·e·s*

Les travaux cités en 3.2.1 et 3.2.2 ont présenté quelques caractéristiques rendant le support filmique motivant et intéressant pour un public d'étudiant·e·s. Nous pourrions ainsi supposer que cet intérêt serait accru en LANSAD, lorsque le domaine illustré dans les supports filmiques se trouve lié à leur domaine d'études. Les FASP sont des « *documents de fiction se déroulant dans un milieu professionnel à destination d'un public varié* » et, en ce sens, sont à distinguer d'autres sources d'anglais de spécialité, telles que les « *documents produits par des professionnels à destination d'autres professionnels* », ou des « *documents produits par des professionnels ou assimilés* », tels que des journalistes spécialisés vulgarisant le contenu pour un public non-spécialiste, ou des « *documents produits par des professionnels à l'intention de futurs professionnels* » (Trouillon, 2010 : 36). Nous émettons ainsi l'hypothèse que ces documents seront jugés motivants par les apprenant·e·s de notre dispositif, voire, préférables à d'autres supports ou documents plus spécialisés.

En LANSAD, il y aurait un « *déficit de motivation intrinsèque* » – fréquent chez les étudiant·e·s du secteur – à combler (Hardy, 2011 : 58, citant Haramboure, 1997²⁸³), et ce déficit pourrait être comblé « *en faisant le lien avec leur discipline* » (Hardy, 2011 : 61).

Pour rappel, notre intention principale à travers l'intégration des pratiques informelles au contexte formel est la reconnaissance et validation des pratiques habituelles des apprenant·e·s comme étant valables et comme contribuant à leur apprentissage de l'anglais. « *didactiser la fiction* » pourrait alors être une manière de « *valider la pratique des étudiants* » (Toffoli et Sockett, 2010 : 137²⁸⁴, cités dans Chapon, 2011c : 126). Pour autant, il ne serait pas

²⁸¹ Petit, M. (2000). Le paratexte dans la fiction à substrat professionnel. *Bulletin de la société de stylistique anglaise*, 21(Texte et Paratexte), 173-195.

²⁸² Petit, M. 1999. La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité, *ASp*, 23/26, 57-81.

²⁸³ Haramboure, F. 1997. Le développement de cohérences transversales et verticales dans l'enseignement des langues étrangères. *ASp*, 15/18, 305-315.

²⁸⁴ Toffoli, D. et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using 2.0 tools, *ASp*, 58, 125-144.

suffisant de choisir des films pour la simple raison de valider les pratiques informelles de visionnage de films des apprenant·e·s. Il est aussi important que la FASP sélectionnée soit motivante pour les étudiant·e·s en question, à savoir, « être doublement convaincante : non seulement l'histoire doit plaire et intéresser en tant que narration dramatisée, mais elle doit également intégrer les caractéristiques techniques des métiers mis en scène » (Van der Yeught, 2010 : §1). Nos résultats en **10.3** traiteront de la dimension motivante attribuée à la FASP par les étudiant·e·s de notre dispositif.

3.2.2.3 Indissociabilité de la langue et de la culture professionnelle

Ce qui fait l'originalité de la FASP est le fait qu'elle propose « des situations réalistes permettant l'apprentissage de termes en contexte » (O'Connell, 2011 : 136). Autrement dit, elle ne présente pas seulement « la terminologie et la spécialité » liés à la discipline, mais aussi « la culture du milieu spécialisé qui relève du professionnel » (Petit, 2004 : 7).

Comme nous l'évoquions en 3.2.2.2, la FASP est à différencier d'autres documents spécialisés liés à un domaine. Elle serait même plus pertinente que ces autres documents spécialisés, puisqu'elle permet d'exposer les apprenant·e·s « aux dimensions culturelles plus 'nobles' de la langue cible », tandis que « l'utilisation de documents spécialisés authentiques comme matériel de référence » serait « une entrave à cet objectif »²⁸⁵ (Isani, 2006 : 28).

Les apports de cette forme de fiction, en termes de lexique, ne sont toutefois pas à négliger, puisque « chaque scène-clé est l'occasion d'aborder un lexique utilisé dans un contexte approprié qui en favorise l'assimilation et permet la mise en place de tâches d'apprentissage » (O'Connell, 2011 : 131, résumant De Charentenay, 2001 : 203²⁸⁶). En complément de ce lexique spécialisé, les FASP permettent aussi de présenter une langue propre à un milieu professionnel, sous forme de discours ou d'interactions qui dépeignent, par conséquent, les manières de s'exprimer, de dialoguer ou de se comporter dans le milieu professionnel dépeint.

Tout d'abord, la FASP présente des « dialogues entre professionnels, échanges informels, ordinaires, entre collègues de travail » (Petit, 1999 : §48) n'impliquant donc pas nécessairement de lexique spécialisé. Ce faisant, elle « privilégie le dialogue, l'utilisation des pronoms personnels plutôt que le style indirect », ce qui réduirait la surcharge cognitive (Chapon, 2011b : §33). Dans le cadre de ces différents dialogues présentés, Isani (2010 : §24) distingue différents interlocuteur·rice·s et, de ce fait, différents registres présents dans la langue des échanges « formels et codifiés en situation de communication professionnelle », « entre pairs en situation de communication socio-professionnelle », « entre professionnels et non-professionnels » et enfin, « la langue à usage général en situation de communication non-professionnelle ». L'exposition à ces différents échanges par le biais de la FASP donnerait donc lieu à une véritable découverte de l'environnement professionnel dans son intégralité, allant de situations de communication très codifiées, qui présentent « les règles d'adresse et de politesse » d'un milieu, les FASP illustrent, de ce fait, « la régulation des rapports entre les statuts ou encore les rituels de fonctionnement d'une communauté linguistique » (Chapon, 2010 : §17), à des échanges plus informels et quotidiens – sur le lieu

²⁸⁵ "The ESP learner, it is argued, needs to be exposed to the "nobler" cultural dimensions of the target language. The use of authentic specialist documents as resource material inhibits this objective"

²⁸⁶ Charentenay de, R. (2001). La fiction à substrat professionnel (FASP) : un(e) média(tion) pas comme les autres, *ASp*. 31-33.

de travail ou en dehors avec des personnes non issues du milieu – tout autant représentatifs de la culture professionnelle ou d'entreprise.

Hardy (2011 : 57) précise même que la langue des FASP pourrait « *surprendre ou choquer les étudiant·e·s dans un contexte universitaire* » car elle serait « *souvent directe et crue* », mais défend que « *cette déstabilisation est salutaire car elle provoque un questionnement, crée une distance par rapport à la culture source* ». Ce questionnement semble pertinent à notre dispositif, compte tenu de la dimension éthique et morale du monde du travail que nous souhaitons aborder, et notre intention d'encourager la réflexion critique et remise en question des étudiant·e·s. sur les comportements illustrés et le milieu de manière plus générale.

Conséquemment, cette authenticité linguistique permettrait l'authenticité des tâches proposées : et permettrait d'« *accomplir des tâches reflétant, de manière réaliste, un domaine d'étude ou des activités professionnelles* » (O'Connell, 2012 : 115), ou comme nous le souhaitons, des tâches proches de la vie réelle. En effet, la langue y est employée dans un contexte social, tel que le préconise le CECRL.

Si l'objectif de l'enseignement en langue de spécialité à un public LANSAD est de préparer les apprenant·e·s à fonctionner dans leur futur milieu socio-professionnel, plutôt que de seulement leur enseigner un vocabulaire spécialisé complexe, alors la FASP semble être un support tout à fait adapté pour ce faire.

Ce constat de l'authenticité de la langue utilisée dans les FASP pose la question de la nature de la FASP en tant que document spécialisé du domaine qu'elle dépeint. En effet, la FASP est bien à différencier d'autres documents spécialisés, sources d'anglais de spécialité (voir 3.2.2.2). Or, Petit (1999 : §54), dès sa présentation de cette forme de fiction, stipulait qu'elle « *comporte une valeur documentaire* » et Chaplier (2011 : 68) défend qu'elle « *restitue bien le milieu professionnel* ».

Cependant, Van der Yeught (2018) pose la question de savoir si elle peut véritablement être considérée comme source d'un discours spécialisé. Bien que les FASP ne seraient pas consultées au même titre qu'un autre document à destination d'un·e expert·e du domaine, et bien qu'un·e professionnel·le ne consulterait pas de FASP dans le but d'améliorer sa pratique, l'auteur note un « *maillage plus ou moins étroit que le narratif tisse entre les différents éléments culturels évoqués : lieux, objets, bâtiments, comportements, événements, processus et contenus de pensée caractéristiques de la communauté et du domaine*²⁸⁷ » (Van der Yeught, 2022 : §18, traduisant Van der Yeught, 2018 : §9). Le rassemblement de ces différents éléments informatifs suffirait ainsi à créer une impression d'authenticité et de spécialité, et l'auteur parle alors de « *connaissance encyclopédique fictionnalisée*²⁸⁸ » (Van der Yeught, 2016 : 69).

Les scènes de « *consultation de l'expert* » (Petit, 1999 : §36) seraient particulièrement intéressantes d'un point de vue pédagogique, puisqu'elles dépeignent une interaction entre un personnage de l'intrigue et un expert du domaine, qui l'aide à avancer. Il y a alors une mise en lien entre le spectateur issu de la « *communauté* » – ou dans notre cas, l'étudiant·e – et le domaine spécialisé, par le biais de cet expert (Van der Yeught, 2022 : §16). Ces scènes donnent ainsi un accès direct aux apprenant·e·s à cette connaissance encyclopédique provenant de l'expert·e concerné·e. De manière similaire, Chapon (2011c : §17) défend l'intérêt pédagogique des scènes de FASP dans lesquelles le protagoniste se trouve « *dans la position*

²⁸⁷ “seamlessly connects lexis, actions, places, historical events, technical details, behaviours, mindsets, problems and plot”

²⁸⁸ “fictionalised encyclopaedic knowledge”

d'un apprenant qui acquiert des compétences culturelles et pragmatiques afin de pouvoir réaliser une tâche ».

En ce sens, la FASP permet réellement de créer un lien, ou de réduire l'écart, entre l'apprenant·e, spécialiste ou expert en herbe de son domaine, et une connaissance encyclopédique du domaine spécialisé qu'il étudie, une dimension que nous réaborderons en 3.3.6, dans notre définition de la FASP comme instrument de médiation.

3.2.2.4 Outil de comparaison et confrontation culturelle

Les divers constituants culturels d'un environnement professionnel représentés dans les FASP – qu'ils soient des lieux concrets, des personnes ou des éléments plus abstraits tels que des comportements ou des valeurs – attribuent une certaine authenticité spécialisée à ces fictions.

Une dimension nous important plus spécifiquement est son rôle d' « *outil pédagogique de découverte de la culture d'entreprise étrangère* » (Hardy, 2011 : 47). Cette culture d'entreprise peut être définie comme les « *valeurs idéologiques, morales et professionnelles, de conceptions de base, croyances fondamentales plus ou moins bien perçues qui constituent le 'subconscient' de la firme* » (Lehmann, 1993 : 19²⁸⁹, cité dans Isani, 2004 : §16). En nous focalisant sur les valeurs morales des personnages dans le cadre de leur activité professionnelle, nous supposons que nos tâches permettront une réflexion au sujet de cette culture d'entreprise.

Une réflexion à ce sujet serait d'autant plus pertinente, étant donné que l'univers professionnel et le contexte universitaire seraient « *deux mondes culturellement opposés* » (Crosnier, 2002 : 158–159). Elle permet de montrer aux étudiant·e·s que la culture professionnelle étrangère « *n'est pas superposable* » avec la leur (Isani, 2001 : 117²⁹⁰, cité dans Chapon, 2011a : 121), et encourage ainsi une comparaison entre la culture professionnelle de leur pays, et celle représentée dans les FASP, de manière plus illustrative qu'elle ne le serait dans des documents écrits (Petit, 1999 : §51).

En ce sens, la FASP permet « *une bonne observation d'un objet généralement peu accessible* » (ibid. : §58) et offre un accès la culture professionnelle à des étudiant·e·s qui n'y auraient pas accès autrement ou ailleurs, ce qui serait notamment le cas dans notre étude auprès d'apprenant·e·s en première année de licence. De plus, la FASP « *faire le lien entre la réalité des cultures d'entreprise étrangères et les perceptions des apprenants* » (Hardy, 2011), leur permettant, non seulement de comparer deux cultures d'entreprise, mais de confronter leurs propres perceptions du domaine ou du métier à celles représentées de manière authentique dans la fiction.

En 3.3.6, nous précisons qu'en d'autres termes, ces fonctions placent la FASP en « *position de tiers dans une relation triangulaire unissant le (...) spectateur à l'anglistique de spécialité* » (Le Cor, 2001 : §1), lui donnant non seulement un rôle d'outil de comparaison et confrontation, mais aussi d'outil de médiation entre le milieu professionnel autrement inaccessible, et la réalité actuelle des étudiant·e·s en contexte universitaire.

²⁸⁹ Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette.

²⁹⁰ Isani, S. 2001. Calques et emprunts culturels ou le paradoxe de la culture professionnelle cible comme vecteur de perceptions erronées dans la culture professionnelle source – le cinéma et les professions juridiques. Dans S. Isani (Éds.), *Culture et Communication en Milieu Professionnel International*. Université Stendhal : CERELC, 105-120.

3.2.3 Pertinence de la thématique morale et éthique pour le domaine d'étude des apprenant·e·s

La recherche sur la fiction à substrat professionnel explicite le lien indissociable entre la langue du domaine professionnel illustré et sa culture. En ce sens, Hardy (2011 : 54) déclare que la FASP serait « *un bon outil pour aider les étudiant·e·s à progresser dans la langue-culture étrangère, s'appropriier la langue-culture d'entreprise et intégrer la notion d'éthique professionnelle* ». En effet, l'auteur défend « *la nécessité de sensibiliser ces futurs professionnels non seulement à la notion de culture étrangère et de culture d'entreprise étrangère mais aussi à l'éthique professionnelle* », et semble considérer la dimension culturelle et la dimension éthique – que nous développerons à présent – au même titre.

3.2.3.1 Une réflexion encouragée dans le contexte universitaire

Nous avons déjà précisé que le public LANSAD est hétérogène, composé d'étudiant·e·s majoritairement dans la même tranche d'âge, mais pas seulement, et ces étudiant·e·s pourraient ainsi d'ores et déjà avoir une expérience variée du monde du travail, allant de l'inexistant, à une activité professionnelle de plusieurs années, en passant par une expérience du job étudiant. Nous supposons toutefois que la majorité des étudiant·e·s de notre public n'auraient pas encore de grande expérience d'une réelle culture d'entreprise au sein d'une firme, telle qu'elle est dépeinte dans les FASP sélectionnées. La FASP pourrait, pour certain·e·s des participant·e·s ayant une expérience professionnelle, permettre une comparaison entre leur expérience personnelle de la culture professionnelle et d'entreprise en France, et celle illustrée par les FASP. Ces récits d'expérience personnelle, qui seraient encouragés dans le cadre des tâches de productions, représenteraient ainsi un apport pour les étudiant·e·s n'ayant pas encore d'expérience du même type, et placeraient les plus expérimenté·e·s en position d'apprenant·e·s-expert·e·s au sens d'expert·e·s en herbe du monde du travail.

Nous émettons toutefois l'hypothèse que la FASP, dans notre dispositif, sera principalement un outil de confrontation entre des perceptions subjectives, des représentations du milieu professionnel dans l'imaginaire des étudiant·e·s non encore dans la vie active, et les représentations de ce même milieu dans les fictions. La réflexion critique encouragée placerait donc l'accent sur la subjectivité de chacun·e autour des questions éthiques, morales et comportementales proposées.

Toffoli (2020 : xiv) défend notamment que l'éducation des jeunes devrait « *intégrer les aspects moraux, civiques et cognitifs de l'éducation* ». Le fait de réfléchir à ses propres actions, même potentielles et futures, pourrait permettre aux apprenant·e·s de se percevoir comme acteur·rice, qui fait arriver les choses de manière intentionnelle, une idée faisant écho au concept d'agentivité de Bandura (1977), et cette volonté pourrait être particulièrement présente chez les étudiant·e·s en âge universitaire (Toffoli, 2020 : 27).

Ce constat se retrouve dans les travaux en pédagogie universitaire plus généralement, qui soutiennent que

« la connaissance de la discipline n'est pas toujours une fin en soi. Au-delà du contenu programmé, il s'agit aussi de développer la capacité des étudiants à réfléchir aux enjeux et valeurs de ces savoirs dans une dimension méta-réflexive, qu'il s'agisse de situations professionnelles ou de questions sociétales » (Deronne et Kellner, 2017 : 87).

Paivandi, Gremmo et Espinosa (op cit. : 118, résumant Ramsden, 1992²⁹¹) vont en ce même sens, en défendant que « *l'apprentissage à l'université doit permettre à l'étudiant de changer la façon dont il conceptualise le monde qui l'entoure, ce qui inclut les concepts et les méthodes qui caractérisent la discipline ou la profession pour laquelle il se forme* ». Nous considérons que les sujets abordés dans notre cours, et la réflexion encouragée, incitent effectivement les apprenant-e-s à penser à leurs actions potentielles et futures, et aux enjeux et valeurs d'un domaine professionnel lié à la discipline qu'ils étudient.

3.2.3.2 Un domaine et une discipline se prêtant à cette réflexion

Les travaux cités ci-après semblent illustrer que l'éthique représente bien à un concept central au domaine des affaires, et de la finance et de la banque plus spécifiquement. Les médias semblent contribuer à faire circuler une image négative du monde des affaires, Chapon (2013 : 11) soutenant que « *la télévision du vingt et unième siècle montre donc des professionnels imbus de leur personne, arrogants et obséquieux, qui écrasent l'adversaire grâce aux joutes oratoires et effets de manche* ».

Selon De Bock et Van Kenhove (2011 : 290), « *dans la littérature académique ainsi que du côté des praticiens* », il y aurait « *un intérêt croissant pour les questions éthiques qui se posent dans le monde des affaires* »²⁹². L'éthique du monde des affaires est un sous-champ à part entière pouvant être défini comme « *un ensemble d'actions morales auxquelles un individu, en tant que membre d'un collectif, adhère au cours de toutes les formes d'activités professionnelles sans nuire aux relations au sein du système économique et de l'environnement au sens large*²⁹³ » (Božović, 2007 : 175). La question de l'éthique se poserait tout particulièrement dans ce domaine, puisqu'un manque d'éthique pourrait détruire la confiance au sein de ce système : Božović (ibid.) explique que chaque segment ou entité d'une entreprise se doit de respecter les principes éthiques, puisque cette confiance serait une condition préalable à la réussite des opérations et du développement des entreprises²⁹⁴.

La réflexion sur la manière de se comporter dans le monde des affaires semble donc ne pas être à négliger. Justement, dans la FASP, « *le moteur narratif est souvent un conflit éthique* » (Hardy, 2011) et il serait pertinent, par le biais de ces fictions, de faire réfléchir les étudiant-e-s au rôle de l'éthique dans leur profession ou leur domaine, comme le soutiennent Carnet (2020 : 31) en médecine, ou Hamrit (2010 : §14) en psychologie. Cette dernière attribue cette interrogation « *sur la dimension éthique de sa profession* » aux émotions pouvant être suscitées par la FASP, nous laissant supposer qu'en concevant des tâches fondées sur ces émotions suscitées chez les apprenant-e-s, en les encourageant à relier ces émotions à d'autres déjà vécues (voir 3.3.5.5), ils seront amené-e-s à réfléchir à l'éthique au sein du domaine illustré par les FASP.

Hardy (2010 : §47) précise, par ailleurs, que les personnages des FASP seraient souvent unidimensionnels, c'est-à-dire « *soit totalement éthiques et loyaux, avec une forte conscience sociale, soit dépourvus de toute éthique, loyauté et conscience sociale* ». Cette polarisation se retrouve dans les FASP que nous avons sélectionnées, et nous semble donc fournir une base

²⁹¹ Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*, London : Kogan Page.

²⁹² "In academic literature as well as from practitioners' side, there is a growing interest in ethical issues occurring in the business world"

²⁹³ "business ethics may be defined as a group of moral actions of an individual, as the element of a collective, that he/she adheres to during all forms of business activities without damaging the business relationships within the business system and the wider environment"

²⁹⁴ "trust is a precondition for successful business operations and development. Therefore, each segment of work and operations of a business entity should respect ethical principles"

pertinente au travail de l'activité de médiation de textes, notamment l'interprétation personnelle, des personnages et l'identification à ceux-ci, puisque leurs identités et caractères sont relativement tranchés. Cette division des personnages pourrait également favoriser la comparaison des œuvres et de leurs personnages, et la mise en lumière de leurs différences. Ces différentes activités de médiation seront détaillées selon les descripteurs du CECR/VC, en 3.3.5.

Cependant, les personnages – principalement les escrocs financiers dépeints (voir 4.5.1) – se retrouvent régulièrement dans des situations de conflits intérieurs quant aux décisions à prendre, puisqu'ils savent que leurs actions sont immorales, mais les réalisent malgré tout. Cette ambivalence montrée à l'écran nous semble également permettre une réelle réflexion critique chez les étudiant·e·s, accompagnée d'une mise en œuvre d'autres activités de médiation telles que le fait d'envisager deux aspects d'un même problème.

La FASP pourrait donc « *aider à faire des étudiants en affaires de meilleurs hommes et femmes d'affaires* », le terme « *meilleurs* » faisant référence au fait d'être « *des professionnels plus sensibles à l'éthique et plus moraux* »²⁹⁵ (Michaelson, 2016 : 589).

À titre d'exemple, Hardy (2011 : 52) intègre cette sensibilisation à l'éthique en présentant aux étudiant·e·s des personnages ayant recours au mensonge ou à l'escroquerie pour convaincre des client·e·s potentiel·le·s d'acheter leur produit. Pour chaque scène, les étudiant·e·s devaient dire si, placé·e·s dans les mêmes situations que les vendeur·euse·s, iels agiraient comme elleux. Les conflits éthiques qui nous intéressent, parmi ceux cités par Hardy (ibid. : 48-49) sont celui entre universalisme et particularisme – soit le choix à réaliser entre l'intérêt apporté par les règles et les relations – et celui entre individualisation et collectivisme, c'est-à-dire le fait d'être partagé entre le fait de fonctionner en tant que membre d'un groupe ou en tant qu'individu.

Ces conflits seraient particulièrement marqués dans le monde de l'entreprise, « *vu comme une jungle, une course concurrentielle au profit, génératrice de stress* » au sein duquel « *c'est l'argent qui motive les travailleurs* », « *les qualités pour y réussir sont l'ambition et la débrouillardise* » et « *l'idée d'équipe et la solidarité* » priment (ibid. : 52). Par conséquent, en entreprise, le fait de « *voler, mentir, trahir l'entreprise sont considérés comme les fautes les plus graves* » (ibid.). Notre sélection de fictions centrées sur des fraudes et escroqueries financières nous semble ainsi illustrer cette trahison et les conflits évoqués ci-haut, et ainsi promouvoir la réflexion des étudiant·e·s sur ces sujets.

Cette réputation particulière attribuée au monde de l'entreprise et des affaires, en ce qui concerne le comportement et les conflits ressentis par ses employé·e·s, semble se retrouver dans le domaine financier plus spécifiquement. Au sujet de Wall Street et de FASP s'y déroulant, Van der Yeught (2004 : §39) évoque « *la soif de la réussite à tout prix, l'obsession de l'information qui mène à la fortune* » et « *le sentiment général d'impunité face aux exigences de la loi* » et compare les personnes à des « *acteurs économiques qui s'efforcent de maximiser leurs gains et la substance humaine et naturelle de la société se transforme en marchandise* » (ibid. : §48). Il y a déjà plus de trente ans, Green (1989) évoquait les nouvelles technologies, qui remplaçaient les interactions en face-à-face, comme un facteur laissant plus d'opportunités à un comportement non-éthique, un constat repris par Biktimirov et Cyr (2013 : 216) qui stipulent que l'industrie financière semblent avoir « *la part du lion des cas de fraudes et de comportements non éthiques* »²⁹⁶.

²⁹⁵ "help make business students better business people. By 'better', I mean being more ethically sensitive, moral professionals"

²⁹⁶ "among different industries, the financial industry seems to have the lion's share of cases of fraud and unethical behaviour"

MacDonald, McDonald et Norman (2002 : 68²⁹⁷, cités dans Biktimirov et Cyr, 2013 : 213) associent quelques questions d'éthique au domaine bancaire précisément, au sein du domaine financier, ce qui nous intéresse tout particulièrement. Les auteurs citent notamment le conflit d'intérêt – faisant écho aux conflits évoqués par Hardy (2011) – défini comme « *une situation dans laquelle une personne a un intérêt privé ou personnel suffisant pour sembler influencer l'exercice objectif de ses fonctions officielles, par exemple en tant qu'agent public, employé ou professionnel*²⁹⁸ ». De plus, la banque aurait la particularité d'avoir des responsabilités envers une diversité d'entités : les consommateur·rice·s ou client·e·s, les partenaires, les employé·e·s, les actionnaires, mais aussi la communauté (Božović, op. cit.²⁹⁹, cité dans Fetiniuc et Luchian, 2014 : 95). Dans le cas de notre dispositif, les milieux financier et bancaire, tels qu'ils sont abordés dans les FASP sélectionnées, impliquent bien souvent des tensions entre la volonté de gagner de l'argent, par le biais d'escroqueries à grande échelle, et le fait d'agir de manière moralement acceptée.

Toutefois, les questions éthiques abordées n'auraient pas nécessairement à être directement liées à une profession, ni à « *l'orientation thématique formelle du cours*³⁰⁰ » (Hosmer et Steneck, 1989 : 931). Selon Shaw (2004 : 167), les supports filmiques permettraient justement de porter l'attention sur la composante éthique des rencontres ordinaires quotidiennes, et de s'éloigner de l'étude de l'éthique comme étant « *dilemme après dilemme*³⁰¹ ». Cette préconisation correspond à l'élargissement thématique effectué dans notre dispositif, par le biais du fil conducteur des techniques de neutralisation, et de l'idée générale de mensonge, de malhonnêteté et techniques de neutralisation. Ce choix ferait ainsi écho à la préconisation de Basturkmen (2010) de proposer des thématiques larges et transversales (voir 3.1.4).

Les techniques de neutralisation ont pour fonction de « *vérifier* » ou « *inhiber* » des motivations « *déviantes* », de permettre à un·e individu·e de s'engager dans la délinquance sans nuire à l'image de soi (Sykes et Matza, 1957 : 667) et de « *se débarrasser de tout sentiment de responsabilité ou de blâme pour ces actes*³⁰² » (De Bock et Van Kenhove, 2011 : 285). Heath (2008 : 605) précise que cette « *déviance* » serait d'autant plus courante dans le monde des affaires, puisqu'il s'agit d'une sous-culture qui peut isoler les individu·e·s de sa communauté, et par conséquent, isoler les idées déviantes de toute critique extérieure. L'auteur ajoute que la compétitivité sur le marché et sur ces lieux de travail signifie qu'un·e individu·e peut être remplacé·e s'il refuse d'accomplir un acte illégal (ibid. : 606). Clinard et Yeager (1980 : 45³⁰³, cités dans Heath, 2008 : 605) vont dans ce même sens, soutenant que l'organisation hiérarchique du monde de l'entreprise facilite le rejet de la faute sur ses supérieur·e·s ou ses subordonné·e·s. Ces différents travaux nous semblent confirmer la pertinence du traitement de ces questions d'ordre comportemental et éthique avec des étudiants en début d'études d'économie et gestion. Ces techniques seront détaillées dans notre cadre méthodologique, en 4.5.1.1, notamment par le biais du travail de Werner (2014), ayant servi de fondement et point de départ pour le choix de nos supports filmiques et pour la conception de notre cours.

La lecture de travaux dans d'autres domaines, tels qu'en ethnographie, démontre que la question éthique est réellement présente dans le domaine de la banque et que les

²⁹⁷ MacDonald, C., McDonald, M., et Norman, W. (2002). Charitable conflicts of interest. *Journal of Business Ethics*, 39(1–2), 67–74.

²⁹⁸ "as a situation in which a person has a private or personal interest sufficient to appear to influence the objective exercise of his or her official duties as, say, a public official, an employee, or a professional"

²⁹⁹ Božović, J. (2007). Business ethics in banking. *Facta universitatis - series: Economics and Organization*, 4(2), 173-182.

³⁰⁰ "the formal topical orientation of the course"

³⁰¹ "dilemma after dilemma"

³⁰² "get rid of any feeling or responsibility or blame for these acts"

³⁰³ Clinard, M. B. et Yeager, P. C. (1980). *Corporate Crime*. Free Press.

banquier·ère·s peuvent s'éloigner des normes d'éthique, illustrant ainsi que la FASP représentant ces écarts moraux ne constitue pas un cliché et propose des échantillons de conversations réalistes et situées. À titre d'exemple, Decapua et Boxer (1999) ont conduit une étude sur le langage employé en maison de courtage et parviennent à catégoriser les échanges en démonstrations de supériorité³⁰⁴, expressions de bravade sexuelle³⁰⁵, esprit vif, surenchère et duels verbaux³⁰⁶ (ibid. : 6). Les récits d'entretiens ethnographiques font état « *d'exemples abondants d'infraction aux règles sociales et éthiques*³⁰⁷ », et illustrent un dépassement des « *frontières traditionnelles*³⁰⁸ » et un transcendance des « *tabous ordinaires*³⁰⁹ » (ibid. : 8) dans le domaine.

Les pressions liées aux comportements immoraux dans le monde du travail pourraient ainsi être réellement subies par les étudiant·e·s. En les confrontant à ces questions de manière fictive et contrôlée, par le biais de tâches proches de la vie réelle, nous espérons préparer les étudiant·e·s à leur future vie professionnelle, à fonctionner dans leur futur milieu socio-professionnel en langue étrangère, mais également à gérer ces questions d'ordre moral de manière plus générale, même dans une autre langue ou leur langue maternelle.

En dernier lieu, la thématique éthique serait donc pertinente à aborder en contexte formel avec des étudiants LANSAD, puisque différents travaux antérieurs à notre étude soulignent un certain manque d'importance accordé à la question. Hardy (2011 : 53) constate qu'« *il semble bien que les étudiants valorisent la performance sans tenir compte de l'aspect éthique* » et qu'ils témoigneraient « *même d'une grande tolérance à la malhonnêteté* », une observation qu'elle associe à « *la conjoncture économique actuelle* » qui serait « *une explication possible et partielle à la perte des repères éthiques constatée ci-dessus* » (ibid. : 54). Nous supputons que cette vision pourrait être d'autant plus dominante en première année de licence auprès des étudiant·e·s sans expérience professionnelle, ayant potentiellement une idée déformée du monde des affaires, et de la finance spécifiquement, mais aussi du monde du travail de manière générale. De même que pour les conflits qu'elle évoque, les questions d'éthique que l'auteure cite dans sa recherche nous semblent tout à fait s'aligner avec notre dispositif et les FASP que nous avons sélectionnées : « *La fin justifie-t-elle les moyens ?* » et « *Est-il possible (et jusqu'à quel point) de participer à/de fermer les yeux sur la corruption ou la fraude, de tricher et de mentir à ses collègues ou clients ?* » (ibid. : 58).

Après avoir élucidé la pertinence des questions éthiques du monde du travail, du domaine des affaires, de la finance, et même de la banque, pour des étudiant·e·s de ce domaine, à partir de travaux issus des champs de l'anglais de spécialité, et du champ de l'éthique des affaires, nous présenterons ci-après quelques études en sciences de l'éducation et en didactique de l'anglais, confirmant l'intérêt de ces questions, non seulement du point de vue de la réflexion étudiante encouragée, mais également du point de vue de la production langagière.

³⁰⁴ "displays of superiority"

³⁰⁵ "expressions of sexual bravado"

³⁰⁶ "quick wit, one-upmanship and verbal dueling"

³⁰⁷ "examples of breaking social and ethical rules abound in the data"

³⁰⁸ "go beyond traditional boundaries"

³⁰⁹ "transcend ordinary taboos"

3.2.4 Pertinence de l'éthique pour la production langagière : les questions éthiquement vives

L'objectif d'une réflexion autour de questions éthiques n'a pas pour volonté une remise en question des valeurs personnelles des apprenant·e·s à proprement parler. En effet, il ne s'agit pas d'un « *apprentissage des bonnes mœurs* » (Rémon, 2013 : 125, résumant Forestal 2007 : 111³¹⁰), mais bien d'un « *apprentissage de règles de conduites de l'apprenant, sujet-pensant citoyen, autour d'une visée éthique* », cette « *visée éthique* » étant elle-même définie comme « *la visée de la 'vie bonne' avec et pour autrui dans des institutions justes* » (Ricoeur, 1990 : 202³¹¹, cité dans Forestal, 2009 : 72). La réflexion éthique vers laquelle nous tendons dans notre dispositif concerne effectivement davantage la relation et le travail avec les autres et les conséquences d'un comportement non-éthique sur une institution ayant des responsabilités envers une diversité d'entités, tel qu'est le cas pour le milieu bancaire (voir 3.2.3.2).

En 3.2.3.2, nous évoquons par ailleurs que l'image négative des employé·e·s du monde des affaires serait véhiculée et renforcée par les médias. Legardez (2011 : 16) qualifie une question de « *vive* » dans la société, lorsqu'elle « *fait souvent l'objet d'un traitement médiatique* », « *interpelle les pratiques sociales* » des étudiant·e·s, « *renvoie à leurs représentations sociales* » et « *suscite des débats* ». Ces questions « *sont réelles, concrètes, chaudes, contextuelles, temporelles et lourdes d'enjeux sociétaux* » (Cavet, 2007 : 16³¹², cité dans Rémon, 2012 : 96). Ces définitions nous semblent correspondre à la nature des sujets abordés dans notre dispositif par le biais des FASP.

Ces « *questions dites 'socialement vives'* » (Legardez et Simmoneaux, 2006) ne « *présentent pas sous une forme scolaire* » (ibid. : 18) ou un « *prétexte didactique* » (Cavet, 2007, cité dans Rémon, 2012), mais comme un « *vrai problème* » dont on ne « *connaît pas la réponse* », et qui « *ne comporte pas de solution* » bonne ou mauvaise, puisqu'elle celle-ci « *est à élaborer par chaque citoyen* » (ibid.).

Bien que les « *questions vives* » ne soient pas des questions didactiques, le fait de les traiter en contexte formel aurait pour but de « *former des individus éveillés, informés, critiques vis-à-vis d'une information pléthorique, curieux cependant, conscients des enjeux du monde, responsables dans leurs choix, conséquents dans leurs actes* » (Cavet, 2007, cité dans Rémon, 2012 : 97). La fonction de ces questions nous semble faire écho à la position de Toffoli (2020, voir 3.2.3.1), défendant l'importance de faire réfléchir les étudiant·e·s en contexte universitaire à leurs actions potentielles et futures. Par ailleurs, cette fonction nous semble s'aligner avec le fait de préparer les apprenant·e·s à fonctionner dans leur futur milieu socio-professionnel, favorisé par le recours aux FASP (voir 3.1.4), et avec le fait de les préparer à leur rôle de citoyen·ne·s, tel que le préconise le CECRL.

Rémon (2012 : 98) prône le recours à ces questions vives, et plus spécifiquement aux « *questions éthiquement vives* », dérivées des questions « *socialement vives* », en cours de langue étrangère, afin de préparer à ce rôle de citoyen. Ce faisant, « *l'apprenant n'est pas considéré comme seul sujet langagier confronté à des objectifs linguistiques. Il est aussi considéré comme sujet citoyen confronté à des enjeux éthiques* ». Cette notion nous intéresse tout particulièrement, compte tenu du lien réalisé entre l'utilisation de la langue en tant que citoyen·ne, et la réflexion au sujet d'enjeux éthiques, lien qui se retrouve dans notre dispositif.

³¹⁰ Forestal, C. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 145(1), 111-123. <https://doi.org/10.3917/ela.145.0111>

³¹¹ Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

³¹² Cavet, A. (2007). L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?. *Lettre d'information de la VST*, 27, 1-18. Lyon : INRP

Le traitement de ces questions aurait des effets positifs sur la production langagière, puisqu'elles représentent une « *diversion* » qui permettrait « *de focaliser sur autre chose que la langue pour elle-même* » (Scrivener, 2011 : 328³¹³, cité dans Rémon, 2013 : 126). Ainsi, la diversion créée par la réflexion éthique donnerait lieu à une « *prise de risque langagière* », au sens d'une « *utilisation de la langue cible en dehors de la zone de confort* » de l'apprenant·e, puisque le fait de se focaliser sur autre chose favoriserait « *la réduction de l'anxiété langagière* ». La question sous-jacente à ces questions éthiquement vives, « *que ferais-je dans cette situation ?* », focaliserait l'attention sur « *la question de savoir comment 'bien agir'* » et rendrait « *l'envie de s'exprimer (...) impérieuse* », faisant « *passer le risque d'erreur langagière au second plan* » (Rémon, 2012 : 98). Cette réduction de l'anxiété, à son tour, favoriserait « *l'engagement dans la tâche* » (Rémon, 2013 : 126).

D'une part, les tâches de notre dispositif appellent à une réflexion sur les actions des personnages illustrés dans les FASP et incitent à une identification à ces personnages, ainsi qu'aux événements et émotions présentés, dans le but de mener les apprenant·e·s à une projection et réflexion sur le domaine illustré. D'autre part, les productions incitent les étudiant·e·s à l'identification, la définition et le réemploi des techniques de communication, de neutralisation et de minimisation utilisées par les personnages des FASP lors de leurs actions plus ou moins éthiques.

Le recours à ces questions éthiquement vives se trouve directement lié à notre choix des FASP comme substrat principal de nos tâches. En effet, Rémon (2012 : 100) qualifie de « *ressource authentiquement intéressante* » toute ressource « *qui permet de traiter une 'question éthiquement vive'* », ce qui bien le cas dans les FASP que nous avons sélectionnées. Ce constat vient compléter les apports des FASP en termes de représentation authentique de la langue, des discours et interactions, et du milieu socio-professionnel représenté – également évoqués dans cette partie – pour confirmer que cette forme de fiction représenterait bien une ressource « *authentiquement intéressante* » (ibid.).

Nous concluons en soulignant qu'en termes de conception de tâches, les questions éthiquement vives permettent la création d'un déficit d'opinion, puisque « *chaque participant a une représentation différente (personnelle) du thème* » (Mangenot, 2017 : 179). Dans notre cadre méthodologique, en 4.5.1, nous justifierons nos choix spécifiques de films et d'extraits pour leur contribution au questionnement éthique et moral rendu central aux tâches de notre dispositif.

3.3 La valorisation d'une sphère dont les apprenant·e·s sont expert·e·s et des thématiques suscitant la divergence d'opinion : une opportunité de médiation

Dans notre premier chapitre, nous expliquions que la conception de notre dispositif se fonde sur la réalisation de tâches et accorde une importance à la langue dans sa dimension sociale, deux notions centrales au Cadre Européen, publié en 2001. Cependant, notre conception a également pour vocation de tenir compte d'une vision plus à jour de la perspective actionnelle, qui implique de considérer le Volume Complémentaire du Cadre Européen, ou CECR/VC, publié dix-sept ans plus tard, en 2018.

Ce document représente bien un ajout et une complémentarité au *Cadre*, et non un remplacement. Les deux évolutions principales à la perspective actionnelle, apparaissant dans le CECR/VC, sont l'ajout de la compétence de l'interaction en ligne (IEL), déjà abordée en 1.4.2.4, et la redéfinition et précision de la compétence de médiation.

³¹³ Scrivener J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. MacMillan Education.

Dans cette dernière sous-partie de notre cadre théorique, nous présenterons les différentes définitions de la notion de médiation dont nous tenons compte, afin d'illustrer comment ce concept vient lier les divers éléments de notre dispositif et de notre étude, présentés jusqu'à présent, donnant lieu à différentes formes de médiation que nous supputons retrouver dans le cadre de notre étude.

3.3.1 Définitions de la notion de médiation

D'un point de vue étymologique, le terme « *média* » se réfère à « *ce qui sert pour arriver à une fin* » (Rézeau, 2002 : §38). La médiation est définie par Galisson et Coste (1976 : 334) comme un « *instrument* » ou « *une démarche permettant l'appréhension indirecte ou à terme d'un objet concret ou spéculatif, qu'on ne peut pas saisir directement ou immédiatement* », une définition soulignant d'ores et déjà la dimension physique ou abstraite des éléments pouvant médier ou être médier. Piccardo (2012 : 292) la définit comme un « *processus qui connecte deux espaces* ».

Une définition du terme de médiation qui nous intéresse particulièrement est celle de Coste et Cavalli (2015 : 28) qui la désignent comme « *toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre* » ou entre « *deux pôles distants* » (ibid. : 13).

La notion ne se limite pas à un contexte d'enseignement, puisque « *toute connaissance (...) passe nécessairement par des médiations* » (de Briant et Palau, 1999 : 41³¹⁴, cité dans Le Cor, 2001 : §1). En effet, le fait de médier peut faire référence au fait de « *reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement* » (Coste et Cavalli, 2015 : 67), autrement dit, de produire un texte « *à partir d'un texte premier à des fins de transmission* » (ibid. : 28). En 3.3.5.7, nous préciserons que cette idée de transmission ne devrait pas se limiter à des informations factuelles. La reformulation, quant à elle, peut être « *écrite ou orale, à destination d'un ou de plusieurs tiers, d'un texte, oral ou écrit, auquel ces tiers n'ont pas accès direct : compte rendu, résumé, traduction, etc.* » (ibid.). La notion ne se limite pas non plus au passage vers une langue différente, : la médiation peut se faire vers une langue différente, mais également dans la même langue, elle peut être un passage de l'oral à l'écrit ou inversement, un changement de genre discursif, ou une combinaison de texte et d'autres modes (ibid.³¹⁵, cité dans North et Piccardo, 2016 : 51).

Plus intéressant encore, l'une des raisons possibles de cette tension serait une « *absence de familiarité avec des phénomènes, des contenus, des règles, des normes, etc.* » (Coste et Cavalli, 2015 : 13). Ainsi, en intégrant les pratiques informelles des étudiant·e·s au dispositif, nous espérons réduire cette distance entre l'expérience de la langue des étudiant·e·s en dehors des cours, et leur expérience formelle du cours d'anglais, palliant donc cette absence de familiarité. Rappelons que l'expérience familière de l'anglais des étudiant·e·s est « *très loin de l'expérience de communication en anglais de la plupart des apprenants aujourd'hui* » (Sockett et Kusyk, 2013 : §48), rendant cette réduction de distance bénéfique.

Par ailleurs, lorsque la médiation a lieu dans un contexte institutionnel, bien qu'elle ne s'y limite pas, le contexte éducationnel devrait offrir aux apprenant·e·s une « *médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes (savoir-être) qu'ils doivent ou bien qu'ils désirent s'approprier* » (Coste et Cavalli, 2015 : 29). En ce sens, la notion de médiation nous semble

³¹⁴ De Briant, V. et Palau, Y. (1999). *La médiation : définition, pratique et perspectives*, Nathan.

³¹⁵ Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.

s'appliquer tant à notre intention d'intégrer la sphère informelle et des pratiques familières des étudiant·e·s, qu'à notre objectif de préparer les apprenant·e·s à adopter différentes compétences transversales et attitudes afin de fonctionner dans un milieu socio-professionnel à l'avenir. Enfin, cette précision des auteur·e·s nous semble suggérer que l'enseignement ne doit se limiter au contenu disciplinaire, ou à seulement l'un de ses aspects.

La médiation « *dépasse* » l'interaction en ce sens qu'elle souligne « *le lien constant entre dimension sociale et dimension individuelle* » (Piccardo, 2012 : 287), dimension sociale que nous réaborderons en 3.3.4.3. En effet, la médiation « *désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs)* » (Cuq, 2003 : 163). Ce constat est confirmé par Coste et Cavalli (2015), qui soutiennent que cette réduction entre les deux pôles est le fait d'acteurs.

En revanche, ces auteur·e·s distinguent les « *figures de médiateurs professionnels* » – comme l'enseignant·e – des « *acteurs informels de médiation* » tels que les pairs ou des instruments de médiation, parmi lesquels iels citent les « *programmes de vulgarisation* » (ibid : 30). De manière similaire, Delamotte-Legrand (2003-2004 : 1³¹⁶, cité dans Chaplier, 2011 : 65) définit la·le médiateur·rice comme « *tout élément (vivant ou non) qui, s'intercalant entre deux autres, en modifie les relations* », confirmant que la médiation ne se fait pas nécessairement par le biais de personnes spécialistes à proprement parler.

Pour notre étude, nous tenons compte de ces différentes représentations des médiateur·rice·s, qui seraient, dans notre cas, les pairs (voir 3.3.8) et la FASP instrumentalisée, ainsi que la plateforme en ligne (voir 3.3.6), donc des acteur·rice·s informel·le·s, non nécessairement vivants. Dans un même temps, nous souhaitons valoriser les pratiques, contenus et expériences dont les apprenant·e·s, en tant qu'acteur·rice·s informel·le·s de la médiation, sont les spécialistes ou experts en herbe.

La médiation ne se limiterait donc pas à une opération entre des personnes, comme le stipule Cuq (2003) : cette réduction d'écart « *entre un sujet et le 'monde'* » (Longuet et Springer, 2021 : 142) peut effectivement être entre une ou plusieurs personnes d'un côté et d'autres personnes de l'autre, mais peut aussi avoir lieu entre une ou plusieurs personnes d'une part, et des nouveaux concepts de l'autre. Dans ce deuxième cas, la médiation serait synonyme d'aide à l'accès à ces nouveaux concepts, une dimension abordée en 3.3.5.3.

Le fait de « *rendre médiat* » – par opposition à immédiat – implique d'introduire un élément intermédiaire, une distanciation ou une didactisation (Nouveau Petit Robert, emploi 2, cité dans Rézeau, 2002). Cette synonymie faite entre les termes de distanciation et de didactisation nous semble suggérer que les idées de distance ou de tension dans les définitions de la médiation ne sont pas à comprendre négativement, comme un frein à l'apprentissage, mais bien comme une aide à celui-ci. Les artefacts permettraient d'établir cette relation indirecte ou « *médiée* » entre les personnes et le monde (Lantolf, 2000 : 80). Selon cette définition, nous émettons l'hypothèse que la FASP jouerait bien ce rôle d'artefact dans la médiation entre les étudiant·e·s et le monde professionnel qu'elle dépeint, dans le cadre de notre dispositif. Ce rôle précis de la FASP sera détaillé en 3.3.6. La plateforme *Moodle*, ainsi que ses forums de discussion, représenteraient également des artefacts dans notre cours en ligne, puisque dans les dispositifs dématérialisés, « *la médiation est 'médiatisée' par les artefacts technologiques, les nouveaux canaux de communication* » (Longuet et Springer, 2021 : 138).

³¹⁶ Delamotte-Legrand, R. (2003-2004). *Médiations langagières*, volume I, *Des faits de langue aux discours*, volume II, *Des discours aux acteurs sociaux*. Publications de l'Université de Rouen, 355 et 356.

Bien que la définition de Coste et Cavalli (2015) de la médiation comme réduction d'écart dépasse le sens plus traditionnel de la médiation comme synonyme de traduction ou d'interprétation interlinguistique, lorsqu'elle concerne les langues étrangères, le fait de maintenir qu'il y aurait seulement un besoin de médiation en cas de tension pourrait être perçu comme simpliste : selon Longuet et Springer, la définition de Coste et Cavalli serait privilégiée par simplicité, et ne propose pas une approche plus globale du terme, qui serait plutôt à percevoir comme un « *passage dynamique entre deux opposés, les séparant et les reliant à la fois, leur donnant par là même du sens* » (Cardinet, 1998³¹⁷, cité dans Longuet et Springer, 2021 : 137), se rapprochant alors de l'approche de la théorie vygotkienne d' « *un passage, un va-et-vient permanent entre le social et l'individuel, entre l'interpersonnel et l'intra-individuel* » (ibid.). Par ailleurs, Maurer et Puren (2019 : 185) soulignent que la définition de Coste et Cavalli serait plutôt une description des moyens pour médier qu'une définition du terme à proprement parler. De plus, ils ajoutent que « *dans certains cas, la médiation peut expliciter et mieux faire reconnaître la distance, sans pour autant la réduire* », ce qui peut paraître contradictoire.

Ces précisions nous paraissent pertinentes, puisqu'elles dépassent l'idée d'une simple tension à résoudre, qui ne correspond pas à toutes les formes de médiations attendues dans notre étude. La représentation de la médiation comme une relation dynamique, un va-et-vient à deux sens, nous semble mieux inclure les différentes formes de médiation dans notre recherche. Cependant, nous ne négligeons pas pour autant la notion d'une réduction de distance, prônée par Coste et Cavalli, puisqu'elle nous semble bien compléter l'idée d'une création d'un pont entre les sphères formelles et informelles par le biais de nos activités (Thorne et Reinhardt, 2008), et nous semble faire écho aux déficits d'information et d'opinion, qui constituent la base de nos tâches.

3.3.2 Catégorisation des formes de médiation

Différents travaux traitant de la notion de médiation proposent leurs propres catégorisations, en adéquation avec les formes de médiation que nous envisageons au sein de notre dispositif.

Bertin et al. (2010 : 42) distinguent la médiation pédagogique, la médiation technologique et la médiation à distance³¹⁸. Ces trois formes seraient liées, la médiation pédagogique représentant le fondement d'une situation d'enseignement, la technologie modifiant et « *masquant*³¹⁹ » certains éléments ou acteurs de cette situation derrière l'écran. La médiation technologique permettrait ainsi de renforcer la médiation pédagogique, et la médiation à distance viendrait agrandir l'écart entre les différents acteurs (ibid. : 52).

Puren (2019 : 25) propose un « *balayage de la notion de médiation* » et en distingue un plus grand nombre de formes. À la médiation pédagogique, il ajoute les médiations scolaire et éducative ; il évoque la médiation technique, qui regroupe les médiations technologique et documentaire, et complète ces formes par les médiations cognitive et didactique (ibid. : 14).

La médiation pédagogique concernerait « *la relation entre l'enseignant et les apprenants* » (ibid. : 16). La médiation cognitive, pour laquelle l' « *intelligence* » ou la « *réflexion* » serait l'intermédiaire entre l'apprenant·e et la langue-culture (ibid. : 63) serait à mettre en lien avec le constructivisme, dans le cas où l'enseignant·e devient le·la médiateur·rice entre le savoir et l'apprenant·e et avec le socioconstructivisme lorsque les apprenant·e·s sont considéré·e·s

³¹⁷ Cardinet, A. (1998). *La médiation en France, aujourd'hui, et ses applications dans le secteur scolaire : ses références, ses significations, ses pratiques*. [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2].

³¹⁸ "mediation by distance"

³¹⁹ "hiding"

comme les médiateur·rice·s, auquel cas cette médiation cognitive se recouperait avec la médiation sociale (ibid. : 17). Notre étude se focalise sur la médiation cognitive, ou médiation de savoirs entre apprenant·e·s. En revanche, en 3.3.7, nous soulignerons que le rôle de l'enseignant·e n'est pas à négliger pour rendre cette médiation possible en contexte formel.

La médiation technique fait référence à « *tout ce qui est produit de l'activité humaine* » (ibid. : 20). Au sein de celle-ci se trouvent la médiation technologique, parfois appelée « *médiatisation* » (ibid. : 21) (voir 3.3.3), assurée par les technologies numériques, et la médiation documentaire. Cette dernière peut concerner la médiation entre étudiants par le biais de documents, de leurs contenus, ou d'activités liées à ces contenus. Elle peut aussi se référer à la « *médiation effectuée par les dispositifs techniques de documentation* » ou par les acteurs au sein de ce dispositif (ibid. : 22). Dans notre dispositif, cette médiation documentaire se ferait donc par le biais des contenus que nous avons sélectionnés, complétés par les contenus, connaissances et expériences informelles des étudiant·e·s, le tout étant assuré par les technologies numériques.

Enfin, la médiation didactique regroupe toutes ces autres catégories, puisque dans le cas d'une médiation pédagogique, une médiation cognitive serait encouragée chez les apprenant·e·s, qui ont recours à des technologies et à une documentation (ibid. : 24). Cette médiation didactique peut avoir différents degrés entre « *la plus forte* », lorsque l'enseignant·e fait apprendre par le biais d'un « *étayage robuste* » et « *la plus faible* » lorsque l'enseignant·e propose des dispositifs de formation autonomes (ibid. : 46). Notre dispositif se situerait donc quelque part au milieu de ce continuum en termes de médiation didactique.

Puren complète sa catégorisation par la médiation expérientielle, lorsqu'un dispositif est conçu pour proposer une expérience personnelle à un·e apprenant·e (ibid. : 77). Nous conservons ce terme en y attribuant toutefois une définition légèrement différente et en voyant un lien entre cette médiation expérientielle et la médiation documentaire, qui, dans notre étude, se fait en partie par le biais des expériences. L'auteur ajoute que la médiation expérientielle permet de « *comparer les pratiques d'apprentissage des élèves avec [un] outil, par rapport à leurs pratiques d'usage* » (ibid. : 106). En ce sens, les outils concernés dans notre étude seraient la FASP et la plateforme en ligne, intervenant sur les pratiques d'usage des apprenant·e·s hors du contexte formel. Le recours à la FASP permettrait de comparer la pratique de l'anglais avec cette ressource, avec la pratique par le biais d'autres contenus filmiques consultés par les étudiant·e·s dans leurs pratiques d'usage, et l'utilisation de la plateforme en ligne mettrait en relation les pratiques numériques et d'interaction en ligne des étudiant·e·s dans un contexte d'apprentissage, avec celles dans un contexte d'usage plus informel.

3.3.3 La médiation modifiée par le développement du numérique et de l'enseignement à distance

La catégorisation proposée par Puren (ibid.) illustre que le développement du numérique a su faire évoluer les formes de médiation possibles. De manière générale, on parle de « *médier* » lorsqu'il s'agit de relations humaines, et de « *médiatiser* » pour les relations technologiques (Longuet et Springer, 2021 : 136).

En revanche, selon Rézeau (2002), il faudrait distinguer médiation et médiatisation en didactique : la « *médiatisation* » serait synonyme du processus de didactisation (ibid. : §38) et concernerait la « *transposition du savoir savant en savoir à enseigner* ». Elle implique de sélectionner, transformer et transposer les matériaux linguistiques et culturels de la langue (ibid. : §39). Selon cette définition, les ressources de notre dispositif, et notamment les FASP,

déjà définies comme un artefact et un outil (voir 3.3.1) ont été médiatisées par l'enseignante-conceptrice à des fins d'enseignement.

Dans le cas de l'apprentissage médiatisé par les technologies, l'ordinateur serait également un outil qui servirait de « *tiers actif dans les relations entre sujets et objets* » (Linard, 1996 : 262³²⁰, cité dans Rézeau, 2002 : §59). Selon Brudermann et al. (2018 : §61), la définition de la notion de médiation aurait évolué en raison du développement du web 2.0 et des innovations technologiques, notamment, de la communication médiée par ordinateur qui modifie la nature des échanges avec les pairs, « *le continuum espace-temps de la médiation* » n'étant plus conçu de la même façon. (ibid. : §31). En effet, les outils tels que les forums permettent la création de communautés dont les membres sont à la fois utilisateur·rice·s et producteur·rice·s de contenus (ibid. : §19). Ce double rôle correspond bien à celui des étudiant·e·s dans le cadre de notre dispositif, qui médient des contenus déjà présents sur la plateforme ou sur le web 2.0 de manière plus générale, qu'ils utilisent, et des contenus dont ils sont l'auteur·rice, dans le cadre des tâches de production.

3.3.4 La médiation dans le CECRL

Dans notre sous-partie précédente, nous avons présenté différentes définitions et catégorisations de la médiation, qui semblent aider à comprendre cette compétence, mise à jour dans le Volume Complémentaire du CECRL, et nous permet d'ores et déjà d'illustrer que la notion de médiation est tout à fait pertinente au fonctionnement de notre dispositif.

À présent, nous soulignerons l'évolution dans la définition de la médiation entre le *Cadre* publié en 2001, et celle proposée dans son Volume Complémentaire en 2018, afin de démontrer les limites du terme de médiation à ses débuts, et de mettre en lumière l'applicabilité de la notion à notre étude, lorsqu'il s'agit de sa redéfinition dans le CECR/VC.

3.3.4.1 La médiation selon le CECRL en 2001

En 2001, la compétence de médiation est présentée comme se situant dans le « *prolongement de l'interaction, qui à son tour tient de la réception et de la production* » et elle intègrerait « *les autres activités langagières* » (North et Piccardo, 2016 : 9) sans en être séparée. De manière générale, les activités de médiation impliquent de « *(re)trait[er] un texte déjà là* » et tiendraient « *une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Elle est divisée en quatre sous-catégories, la traduction, l'interprétation, le résumé et le compte rendu (ibid.) et paraît donc limitée à des activités « *spécialisées* », sans pour autant qu'elles ne soient de haut niveau. Toutefois, il est précisé qu'elle peut être « *non formelle* », envers des interlocuteur·rice·s comme des amis ou de la famille.

Selon Piccardo (2012 : 289) le CECRL, en 2001, fait déjà état d'une « *portée plus vaste et plus courante de l'activité de médiation* » aux pages 71, 80, 121 et 133. Il y a donc une certaine critique dans la littérature récente en didactique, du fait que cette première définition, plus limitée et focalisée sur la traduction, ait souvent prévalu. Il n'y aurait pas de raison qu'elle ait pris le dessus et qu'elle soit celle retenue, alors même qu'une connotation plus vaste ait été attribuée au terme, même dans le CECRL même, dès 2021 (North et Piccardo, 2016 : 11).

³²⁰ Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan.

Piccardo (2012) soutient qu'il y aurait deux interprétations possibles de la notion de médiation : une première qui la limite à « *la traduction et l'interprétation, voir au résumé et à la condensation* », et une deuxième définition plus large, qui tient compte des compétences plurilingues et interculturelles, notamment celles de faciliter la communication, de reformuler un texte, qu'il soit à l'oral ou à l'écrit, ou de reconstruire le sens du message pour des destinataires (ibid. : 291), qui impliquent aussi la compréhension, la reformulation et la clarification (ibid. : 289). Dans le cadre de notre cours, cette deuxième interprétation est bien plus adaptée. Nous nous alignons donc avec le constat que, contrairement à ce que peut laisser supposer les premières définitions du terme de médiation en 2001, et la place importante accordée à la traduction et l'interprétation, la médiation dans le CECRL ne se limiterait ni à ces deux activités, ni même au passage d'une langue à une autre.

3.3.4.2 La médiation selon le Volume Complémentaire du CECRL en 2018

Le Volume Complémentaire du Cadre Européen (Conseil de l'Europe, 2018) est le fruit d'un travail de plusieurs années, mené notamment par Brian North et Enrica Piccardo, et il représenterait une « *mise en question de plusieurs certitudes didactiques jugées dépassées voire erronées* » (Longuet et Springer, 2021 : vii). Selon ces dernier·ère·s (ibid.), la partie la plus longue du travail concernait la redéfinition et la précision du terme de médiation. Il ne s'agit pas d'une modification du CECRL de 2001 à proprement parler, puisque la partie théorique reste inchangée, mais d'un ajout de nouveaux descripteurs, donc de « *nouvelles échelles de performance* » (ibid. : 2). North et Piccardo souhaitent donner « *une interprétation de la médiation plus en correspondance avec les écrits sur l'éducation liés ou non au langage* » (ibid. : 86, résumant North et Piccardo, 2016³²¹), permettant d'illustrer un tournant social (voir 1.4.3) et l'élargissement des théories actuelles en didactique des langues, afin de prendre en compte l'extralinguistique et la société numérique (Longuet et Springer, 2021 : 3). Ces redéfinitions s'accompagnent d'un passage de six seuils de référence à dix, en raison d'une démultiplication des niveaux (B1+ et B2+, par exemple), et d'un passage de 50 échelles descriptives à 80.

Quelques années avant la parution du volume, Piccardo (2012 : 290) distingue différentes formes de médiation avant celles finalement retenues en 2018, notamment la médiation linguistique – ne faisant pas nécessairement référence au passage d'une langue à une autre – et la médiation culturelle, qui permet de faire le lien entre différents styles, dialectes ou genres textuels et de « *mettre en contact différentes cultures humaines, sociales et professionnelles* » (ibid. : 291). Cette idée de médiation culturelle nous paraît extrêmement pertinente dans le cas de notre étude, dans laquelle la FASP met les étudiant·e·s en contact avec les cultures socio-professionnelles anglo-saxonnes illustrées.

Les travaux au sujet du CECR/VC soulignent qu'il est question d'une extension du terme de médiation, tel qu'il est défini dans le *Cadre* en 2001, et non d'une opposition ou d'une nouvelle définition. La notion garde bien son acceptation initialement proposée (Coste et Cavalli, 2015 : 28). Cependant, dans le CECR/VC, l'accent n'est pas placé sur les langues étrangères, contrairement aux descriptions du *Cadre* en 2001 (North et Piccardo, 2016 : 51) et la publication précise bien que cette médiation puisse avoir lieu « *dans une ou plusieurs langues, variétés ou registres (ou diverses combinaisons)* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 54).

³²¹ North, B., et Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) : A Council of Europe project. *Language Teaching*. 49(3). 455-459.

Par ailleurs, la médiation y est plutôt perçue comme la combinaison de la réception, la production et l'interaction (ibid. : 34) ou comme un mélange de réception et de production (ibid. : 55) et ne serait pas nécessairement dans leur prolongement, comme il était suggéré en 2001. Piccardo et North (2019 : 164) considèrent également que les quatre catégories de réception, production, interaction et médiation seraient une illustration plus fidèle de l'organisation d'usage de la langue dans la vie réelle et dans le monde du travail, que celle en quatre compétences. Ils ajoutent que l'organisation selon ces quatre catégories faciliterait la création de liens entre la langue à usage général et la langue à des fins spécifiques (ibid.). De ce fait, nous trouvons cette posture particulièrement pertinente, étant donné la mise en lien entre la langue à usage général et à des fins spécifiques dans le cadre de notre dispositif. Notre cours en ligne propose effectivement des activités de réception, le plus souvent fermées (voir 4.4.2), et des tâches de production suivies d'interactions et impliquant différentes formes de médiation.

Ce nouveau volume développe donc le fait que la langue ne sert pas seulement à communiquer, mais aussi à développer une idée, pour « *susciter la compréhension et la communication* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 34). L'acteur·rice social·e agit donc en tant qu'intermédiaire dans la situation de communication (Melo-Pfeifer et Schröder-Sura, 2018 : §6), que cela soit avec une ou d'autres personnes, avec le monde, par le biais d'un outil ou non, rendant la notion tout à fait pertinente à l'approche actionnelle.

3.3.4.3 Dimension sociale de la médiation et pertinence pour l'approche actionnelle

En effet, la médiation implique la co-construction de sens et la dépasserait même, puisqu'elle souligne « *le lien constant entre les dimensions sociales et individuelles dans l'usage et l'enseignement de la langue* » (North et Piccardo, 2016 : 9). Elle « *met en relation un scripteur avec un lecteur, un locuteur avec un auditeur* » et implique de « *faciliter la communication* » (Piccardo, 2012 : 291).

La médiation, telle qu'elle est à présent définie dans le CECR/VC, paraît bien plus en accord avec les demandes de la perspective actionnelle, compte tenu de cet accent placé sur la co-construction du sens dans l'interaction, et le va-et-vient entre l'individuel et le social dans l'apprentissage de la langue (Conseil de l'Europe, 2018) pour « *faire passer les informations nouvelles de façon adéquate* » (ibid. : 106). L'utilisateur·rice, en tant qu'acteur·rice social·e crée « *des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens* » (ibid.). Elle est donc « *au cœur de la co-construction du savoir* » (North et Piccardo, 2016 : 18) et même « *la condition de tout apprentissage* » (Narcy-Combes, 2005 : 128).

Il s'agit bien de cet aspect de la médiation qui nous intéresse, et non seulement son rôle dans la résolution de tension ou lors d'un travail collaboratif. Par conséquent, cette notion au « *caractère multidisciplinaire* » (Brudermann et al., 2018 : §8) peut être mise en lien avec des notions telles que le socioconstructivisme et la mise en langage, ou « *languaging* », à savoir le « *processus de création de sens et de construction de connaissances et d'expériences grâce au langage* » (Swain, 2009 : 98³²², traduit par Longuet et Springer, 2021 : 93). La médiation irait à l'encontre de théories plus traditionnelles selon lesquelles « *l'apprentissage langagier (...) se déroule d'abord au niveau cognitif de l'individu et (...) est ensuite socialisé* » (Piccardo, 2012 : 293). Enfin, de ce fait, elle aurait une incidence sur l'équilibre entre les rôles d'« *expert* », de « *médiateur* » et de « *novice* » (Brudermann et al., 2018 : §1) : si chacun·e peut créer des passerelles, utiliser des outils pour transmettre et construire du sens, le rôle

³²² Swain, M. (2009). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency, *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, 95.

d'expert·e pourrait être adopté par tous·tes, une dimension sur laquelle nous reviendrons en 3.3.8.

Dans leur ouvrage récent, Longuet et Springer (2021) remettent en question plusieurs aspects du CECR/VC. Iels critiquent en partie le fait que, malgré les ajouts, les descripteurs originaux de 2001 n'aient pas été mis à jour ou modernisés, compte tenu des avancées théoriques ayant eu lieu depuis (ibid. : 136), évoquées ci-haut. Iels notent spécifiquement le manque d'« *une coloration socioculturelle* » aux descripteurs de la médiation de textes, de concepts, de communication et aux stratégies de médiation (voir 3.3.5) et invitent à une prise en compte d'une vision « *humaniste et collaborative* » (ibid. : iv).

En ce sens, les auteur·e·s appellent à une réelle prise en compte de l'expérientiel en didactique des langues, « *en proposant des environnements d'apprentissage riches en signes favorisant les expériences vécues émotionnellement et collaborativement* » (ibid. : 129). Selon elleux, « *mettre la médiation au cœur de la compétence c'est inévitablement accorder une importance capitale aux compétences personnelles et sociales des acteurs* » (ibid. : 50) et ne pas négliger le fait que les compétences langagières et générales soient imbriquées. Les auteurs précisent que Beacco avait souligné « *la nécessité pour la didactique des langues de s'ouvrir à une pédagogie de l'expérience* » (ibid. : 128). Piccardo et North (2019 : 164) vont dans ce même sens, suggérant que ce serait en situant les activités dans des contextes d'utilisation spécifiques, que le lien avec les « *tranches de vie*³²³ » qui constituent l'expérience de l'apprenant·e serait facilité. Notre volonté, dans le cadre de notre dispositif, est bien de valoriser l'expérience des étudiant·e·s de l'utilisation de l'anglais en dehors du contexte éducationnel, afin de la rendre pertinente au cours. Dans un même temps, nous valorisons spécifiquement les contenus liés à ces expériences informelles, et les récits d'évènements personnels, en les rendant également utiles pour la réalisation des tâches.

Nous présentons ci-après comment la mise en application des descripteurs de la compétence de médiation, telle qu'elle est décrite dans le CECR/VC, peut faciliter la mise en lien avec les « *tranches de vie* » (ibid.) constitutives de l'expérience des étudiant·e·s. Cette mise en lien passe notamment par le recours aux FASP, considérés comme des textes créatifs, qui peuvent favoriser cette création de lien et prise en compte de l'expérientiel.

3.3.5 Notre application de la médiation selon le Volume Complémentaire du CECRL

Dans cette sous-partie, nous détaillerons les différentes activités de médiation décrites dans le CECR/VC, et préciserons, parmi elles, et parmi les descripteurs qui les constituent, celles dont nous avons tenu compte dans la conception de nos tâches, et celle que nous considérons pouvoir s'appliquer au contexte de notre cours.

Nous souhaitons étudier l'applicabilité de la compétence de médiation du CECR/VC dans le contexte d'un cours d'anglais LANSAD en ligne, et excluons donc d'office certains descripteurs, en constatant qu'ils ne s'appliquent pas à notre contexte, ne pourront être prises en compte pour la conception de nos tâches, et ne seront donc pas pertinentes à l'étude de l'applicabilité de la médiation. Dans notre cadre méthodologique, en **4.3**, nous montrerons la manière dont les descripteurs conservés ont été considérés lors de la conception de nos tâches.

Comme nous l'évoquions en 3.1.5, il serait attendu que notre public ait un niveau B2 en première année de licence, et que notre cours vise ce niveau, mais le contexte est en réalité bien plus hétérogène. Ainsi, nous faisons le choix de considérer les descripteurs des niveaux

³²³ "slices of life"

B1 et B2, et concevons des tâches pouvant être réalisées à différents niveaux, en fonction des différents points de départ (voir 2.2.2.3) des apprenant·e·s et de l'hétérogénéité reconnue du public LANSAD (voir 3.1.1). Dans le but de laisser une liberté de choix et un certain contrôle pédagogique aux apprenant·e·s (voir 1.4.1.4), les consignes des tâches ne précisent pas de longueur attendue, signifiant également que chacun·e peut la réaliser à son niveau.

En 3.1.5, nous précisons également que les niveaux du CECRL n'étaient pas nécessairement pertinents dans un contexte LANSAD, au sein duquel l'anglais lié au monde des affaires pourrait être considéré comme « *familier* » pour certain·e·s, et « *spécialisé* » pour d'autres, alors que le CECRL n'évoque que le domaine de spécialisation à partir du niveau B2. Par ailleurs, comme le fait remarquer Heuillard (2019 : 3), il n'est pas toujours possible d'attendre qu'une maîtrise académique de la langue soit atteinte avant d'intégrer l'enseignement de contenu spécialisé.

De surcroît, nous souhaitons réduire la distance et encourager la création de liens entre la sphère informelle des étudiant·e·s – associée de fait à des sujets courants et familiers – et le contexte formel de notre cours en anglais de spécialité, impliquant davantage de sujets liés au domaine de spécialisation ou d'intérêt des étudiant·e·s. Au vu de la formulation des descripteurs des activités de médiation que nous allons présenter, il s'avère difficile de préserver cette double prise en compte à laquelle nous aspirons, sans tenir compte des descripteurs aux deux niveaux.

Ainsi, nous faisons le choix de considérer les descripteurs B1 et B2, et de sélectionner les éléments les plus pertinents pour notre dispositif et notre public. Nous présenterons les deux niveaux, soulignerons les dimensions pour lesquelles la progression entre les deux niveaux est visible, puis introduirons le descripteur combiné que nous retenons, ainsi que le sigle que nous choisissons pour y faire référence dans l'analyse de nos résultats.

Enfin, étant donné la place prépondérante de l'écrit dans notre cours en ligne, et la limitation aux productions écrites des étudiant·e·s dans notre analyse de données (voir 5.5.4), nous tiendrons surtout compte de cette dimension dans les descripteurs présentés. Nous ne tenons pas compte des descripteurs de médiation orale spécifiquement, et ne feront pas apparaître les mentions d'écrit et d'oral, lorsque les descripteurs évoquent les deux. Dans une même logique, nous ne faisons pas figurer les mentions récurrentes « *(en langue A)* » et « *(en langue B)* », justement présentées entre parenthèses pour indiquer la dimension facultative du passage d'une langue à une autre en médiation.

3.3.5.1 Médiation générale

Dans le CECR/VC, la médiation est définie comme une situation dans laquelle « *l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 106)

Au niveau B1, les descripteurs de médiation générale dont nous tenons compte sont le fait de pouvoir « *transmettre les points principaux de textes longs en langage simple et portant sur des sujets d'ordre personnel à condition qu'il/elle puisse vérifier le sens de certaines expressions* », ainsi que le fait de pouvoir « *transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés liés à des sujets d'ordre familier, personnel ou courant, en ayant de temps en temps des problèmes de formulation dus à son lexique limité* » (ibid. : 108). Ces deux descripteurs nous semblent intéressants pour leur mention de l'éventualité d'un lexique limité chez les apprenant·e·s, ainsi que de la possibilité de vérification du lexique, qui est d'autant plus possible et probable dans un cours asynchrone et à distance. Les descripteurs font aussi état de sujets d'ordre familier, personnel ou courant,

comme le seraient les références aux pratiques informelles des étudiant·e·s, que nous incitons. Comme nous le constaterons en 3.3.5.2, ces descripteurs généraux font surtout référence au traitement d'un texte et à la médiation de textes.

À ce même niveau, le CECR/VC évoque aussi le fait de pouvoir « *établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie en posant des questions simples et en y répondant, formuler et répondre à des suggestions, demander si les participants sont d'accord, et proposer d'autres choix* » et de pouvoir « *présenter des personnes de différents milieux, montrer qu'il a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment et inviter d'autres personnes à apporter leur expertise et leur expérience* » (ibid.). Ces deux descripteurs ne nous semblent pas être autant directement applicables au fonctionnement de notre dispositif, ou du moins, correspondraient plutôt à la médiation par l'enseignant·e et non pas les apprenant·e·s. Cela dit, nous faisons l'hypothèse que les interactions prévues dans nos tâches pourraient amener les apprenant·e·s à montrer un intérêt pour leurs pairs et faire preuve d'empathie.

Au niveau B2, les descripteurs nous paraissant pertinents stipulent que l'apprenant·e « *peut transmettre fidèlement de l'information détaillée et des arguments, par ex. les points marquants de textes complexes mais bien structurés, liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel* » et « *peut transmettre l'essentiel du contenu de textes bien structurés mais longs et complexes quant au fond liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel, et clarifier les opinions et les intentions des locuteurs* » (ibid.). De même, ces deux descripteurs font écho à la médiation de textes et au traitement d'un texte plus spécifiquement.

La progression entre les deux niveaux concerne principalement le détail de l'information, la complexité des textes, mais aussi le domaine dans lequel les textes s'inscrivent, passant de sujets familiers, personnels et courants au niveau B1, à des centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel au niveau B2. Ces descripteurs aux deux niveaux illustrent déjà le fait que, si nous souhaitons faire coexister les domaines éducationnel, professionnel, mais aussi privé, nous devons tenir compte à la fois les niveaux B1 et B2, puisque les descripteurs B2 seuls semblent privilégier la spécialisation, l'éducationnel et le professionnel, et davantage exclure les sujets personnels et familiers, pourtant d'une haute importance dans la conception de nos tâches. Pour autant, les domaines éducationnels et professionnels ne doivent pas être négligés dans notre contexte d'enseignement auprès d'étudiant·e·s et futur·e·s professionnel·le·s. En 1.4.2.4, nous faisons le même constat au sujet des descripteurs de l'IEL.

Au niveau B2, l'apprenant·e peut également « *approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes* » et « *peut mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin* » (ibid.). Ces descripteurs sont partiellement pertinents à notre dispositif, puisque la dimension publique de nos tâches et l'interaction entre pairs prévue appellent à mettre à profit et approfondir les idées des autres, et à susciter des réactions, mais il n'est pas attendu des apprenant·e·s de proposer des solutions ou d'autres étapes.

De même, le descripteur stipulant que l'apprenant·e peut « *établir un climat favorable à l'échange d'idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, indiquer son appréciation des différents points de vue, inciter les personnes à examiner les problèmes et adapter sa façon de s'exprimer de façon judicieuse* » (ibid.) nous semble plutôt faire référence au rôle de l'enseignant·e dans notre dispositif.

Enfin, comme nous l'avons évoqué en 1.4.3.2, nos tâches ne font pas appel à une collaboration à proprement parler et restent des tâches à réaliser individuellement, bien que l'interaction y joue un rôle important. Ainsi, le fait de pouvoir « *travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents, créer une ambiance positive en offrant son soutien, poser des questions afin de cerner les objectifs communs, comparer les choix permettant de*

les atteindre et expliquer ses propositions pour les prochaines étapes » (ibid.) n'est pas un descripteur de la médiation générale jugé pertinent pour notre dispositif.

Nous ne faisons pas apparaître ces descripteurs de la médiation générale dans notre classification, puisque nous considérons que tous les éléments y étant évoqués sont repris de manière plus précise dans les activités de la médiation de textes, de concepts, de la communication et des stratégies de médiation.

3.3.5.2 Médiation de textes

La première sous-catégorie de la médiation, décrite dans le CECR/VC dont nous tenons compte dans la conception de nos tâches et pour l'étude de son applicabilité dans un cours en ligne est la **médiation de textes**. Nous attribuons à la notion de « *texte* » sa définition proposée dans le *Cadre*, soit « *toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Cette définition correspondrait ainsi aux « *œuvres* » au sens large (Longuet et Springer, 2021 : 152), ce qui comprendrait donc explicitement les films.

Par « *texte créatif* », nous entendons « *une narration reflétant les aspects sociaux et culturels, c'est-à-dire l'évocation de sentiments, d'émotions, de visions du monde, de poésie et d'imaginaires* » (ibid. : 151), ce qui inclurait bien les FASP, selon nos définitions citées précédemment. Piccardo et North (2019 : 234-235) confirment cette définition dans leurs travaux récents, en soulignant que la médiation de textes est « *issue du monde de l'imagination, reflétant le fait que dans l'éducation et la vie quotidienne, lire un bon livre ou voir un bon film tend à conduire à en parler* » et qu'elle « *ne doit pas se limiter aux textes utilisés en classe*³²⁴ ».

Les descripteurs de la médiation de textes (désormais **MT**) dont nous tenons compte pour notre étude, et les sigles et acronymes que nous avons adoptés, sont présentés ci-après dans le **Tableau 1**. Les encadrés en couleur autour de certains descripteurs seront justifiés au fur et à mesure. La **MT** est essentiellement définie comme étant interlinguistique : « *transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique* » mais peut être intralinguistique (Conseil de l'Europe, 2018 : 110). Étant donné la nature de notre cours, les descripteurs relatifs à l'écrit correspondent mieux à la médiation mise en œuvre que ceux pour l'oral.

La première activité nous intéressant est celle de « *transmettre des informations spécifiques* », qui implique, de manière générale et sans tenir compte des niveaux de langue, d' « *extraire d'un texte cible des informations spécifiques présentant un intérêt immédiat et de les transmettre à une autre personne* », avec un accent mis « *sur la pertinence d'un contenu spécifique plutôt que sur les idées principales ou l'argumentation dans un texte* », puisque « *l'utilisateur/apprenant recherche l'information adéquate dans le texte source et la transmet ensuite à un destinataire* » (ibid.). Compte tenu de la place prépondérante de l'interaction en ligne (**IEL**) dans notre dispositif, nous privilégions le fait de « **transmettre des informations à l'écrit** » (**TIE** dans notre classification retenue).

³²⁴ "from the world of the imagination, reflecting the fact that in education and everyday life, reading a good book or seeing a good film tends to lead to talking about it (...) does not need to be limited to texts used in class"

Au niveau B1, l'apprenant-e « *peut **transmettre par écrit** (...) des informations précises données dans un message enregistré simple (...), à condition que les sujets soient familiers et énoncés lentement et clairement (...) [et] dans des textes informatifs simples (...), portant sur des sujets familiers* » (ibid.). Nous restons ouverts à interprétation concernant la nature des documents. Par exemple, un « *message enregistré simple* » ne ferait pas nécessairement référence à un message laissé au téléphone, mais pourrait s'appliquer à tout audio enregistré par les étudiant·e·s dans le cadre du cours.

Au niveau B2, l'apprenant-e « *peut **transmettre par écrit** (...) les points importants d'un article (...) d'une revue académique et professionnelle (...) [et] de textes écrits complexes quant au fond mais bien structurés (...) liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel* » (ibid.). La différence entre niveaux de langue se fait surtout par rapport à la thématique des textes à médier et leur familiarité pour l'apprenant-e. Cela est difficile à définir dans le cas d'anglais de spécialité, car le thème professionnel (B2) devrait être familier pour l'apprenant-e (B1). Cependant, cela ne nous gêne pas dans notre conception, puisque nous adoptons une logique de selon laquelle chacun·e contribue en fonction de son point de départ différent dans la langue étrangère et apporte sa pierre à l'édifice. Nous profitons ainsi de la similitude entre la formulation de ce descripteur de la transmission par écrit aux niveaux B1 et B2 et les regroupons sous le sigle TPE dans notre classification.

Au sein de cette compétence, les descripteurs concernant le fait de pouvoir « *transmettre des informations à l'oral* », sont moins pertinentes pour nous, mis à part le fait de pouvoir « *transmettre (...) des informations précises données dans des textes informatifs clairs* » (ibid. : 111), qui s'appliquerait à notre tâche récapitulative en module 8, contenant une narration d'une présentation de diapositives (voir 4.5.3.3).

Une autre facette de la MI pertinente pour notre cours en ligne concerne le fait de pouvoir « *expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux...etc.)* » (désormais EDE), que cela soit à l'oral ou à l'écrit. Il s'agit d'une compétence qui nous semble adéquate aux besoins d'étudiant·e·s en première année d'Économie et Gestion, puisqu'elle peut « *faire l'objet d'une présentation PowerPoint ou d'une explication à un ami ou un collègue des informations clés de graphiques dans un article (...) ou d'informations financières* » (ibid. : 112). Cette variété de situations dans les domaines éducationnel, professionnel, mais aussi privé, nous semble illustrative de la volonté de notre dispositif de rendre des contenus issus de ces différents domaines pertinents à la réalisation des tâches, afin de répondre aux besoins liés aux études ultérieures et à l'avenir professionnel des étudiant·e·s, tout en valorisant des éléments de leurs pratiques personnelles.

Le descripteur EDE nous semble intéressant, en ce sens qu'il n'implique pas seulement l'explication de données très spécialisées. En effet, le CECR/VC cite le fait de « *décrire des graphiques portant sur des sujets familiers (par ex. des diagrammes ou des cartes météo)* », de « *présenter des tendances dans les graphiques* », de « *commenter des histogrammes* » et de « *choisir et interpréter les points importants de données empiriques présentées dans un graphique* » (ibid.). Ce descripteur nous semble aussi faire écho à certaines compétences de la littératie informationnelle, abordées en 1.3.6, comme le fait de lire à partir de visuels (Ng, 2012 : 1067). Dans le cadre de nos tâches, nous considérons que la mise en œuvre de cette compétence ne serait pas limitée à des données financières complexes, mais pourrait bien concerner l'explication d'informations visuelles sur des thèmes plus transversaux. Compte tenu de la thématique éthique et morale prédominante, nous estimons même que les descripteurs du niveau B1 pour cette compétence correspondraient davantage à la mise en œuvre de EDE qui aurait lieu dans le cadre des tâches. En effet, cette compétence n'est décrite qu'à partir du niveau B1, niveau auquel l'apprenant-e « *peut **décrire** (...) les faits importants présentés dans des visuels* » et « *peut interpréter et **présenter par écrit** (...) les*

tendances générales de diagrammes simples (...), et expliquer en détail les éléments importants » (Conseil de l'Europe, 2018).

Au niveau B2, l'apprenant-e « peut interpréter et présenter de façon fiable, par écrit (...), les informations détaillées de diagrammes et données organisées visuellement en relation avec son domaine d'intérêt » (ibid.). La progression entre les deux niveaux concerne ainsi principalement le détail et la fiabilité. Nous avons regroupé les descripteurs de ces deux niveaux, en privilégiant la généralité exprimée dans le descripteur B1, sous le sigle **DF** qui met l'accent sur la description de faits importants issus d'un document visuel, et l'acronyme **PresE**, pour rappeler la dimension écrite de la présentation de ces informations dans notre dispositif.

Médiation de textes MT	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit TIE	Transmettre par écrit des informations précises ou des points importants TPE	
	Expliquer des données à l'écrit EDE	Décrire les faits importants DF	
		Présenter par écrit PresE	
	Traiter un texte à l'écrit TTE	Expliquer par écrit en faisant référence au document original ExERO	
		Résumer par écrit ResE	
		Paraphraser des passages écrits ParE	
	Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs RTC	<i>Émotions, impressions, opinions, réactions</i>	Relier les émotions ressenties à des émotions vécues REEV
			Décrire les émotions ressenties ou suscitées DE
			Expliquer les impressions ou opinions suscitées EIO
			Présenter ses réactions, les étayer d'arguments et d'exemples PR
		<i>Évènements</i>	Associer les évènements à des évènements similaires ou vécus AEEV
		<i>Transversaux</i>	Exposer son interprétation d'un personnage ou intrigue (état psychologique, raisons des actions, conséquences) IP
			Expliquer pourquoi des aspects l'ont intéressé EAI
			Exprimer une réaction à la forme, style, contenu, aspects appréciés EAA
		<i>Personnages</i>	Décrire la personnalité d'un personnage DP
			Expliquer avec quel personnage il/elle s'identifie et pourquoi EPI
Analyser et critiquer des textes créatifs ACTC	Apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification aux personnages OFI		
	Avis motivé, se reporter aux opinions et arguments d'autres personnes AM		
	Décrire comment les œuvres diffèrent dans le traitement du même thème OD		
	Comparer deux œuvres (thèmes, personnages, scènes), ressemblances et différences CO		

Tableau 1 - Catégorisation des descripteurs retenus pour la médiation de textes, et sigles ou acronymes associés

En troisième lieu, nous tenons compte des descripteurs qui concernent le fait de « **traiter un texte à l'oral ou à l'écrit** » (ibid. : 114) – en considérant surtout la dimension écrite dans le cadre de cette étude – sous le sigle **TTE**. Ce traitement de texte n'est pas synonyme de sélection, mais implique de comprendre la ressource dans son entièreté, afin de les transférer sous une autre forme. Le CECR/VC explicite le fait de pouvoir « *d'abord bien comprendre tous les points essentiels du texte source* », de « *comprendre l'information et/ou les arguments du texte source puis les transférer à un autre texte, en général en les résumant de façon à ce qu'ils conviennent au contexte de la situation* » et de pouvoir réaliser « *un condensé et/ou une reformulation des informations d'origine et des arguments* » (ibid.).

En ce sens, TTE est à différencier du fait de transmettre des informations spécifiques (TIE), une compétence pour laquelle l'apprenant·e cherche des informations pertinentes sans nécessairement lire le texte en entier. En TTE, « *l'utilisateur/apprenant peut alors choisir de présenter l'information au destinataire dans un ordre tout à fait différent* » (ibid.)

En revanche, l'activité TTE peut être mise en relation avec le fait de « *lire pour s'informer et discuter* », qui implique de « *résumer les points essentiels d'un texte source* », d' « *identifier et expliquer au destinataire, le public visé, l'objectif et le point de vue de l'original* » et de « *collecter des informations et des arguments de différentes sources* » (ibid.). Ce dernier critère est tout particulièrement pertinent pour nous, étant donné la place accordée à la littératie informationnelle dans nos tâches.

Pour l'activité TTE, au niveau B1, l'apprenant·e « *peut résumer (...) les points ou les événements importants présentés dans des programmes de télévision ou de courtes séquences vidéo (...) les points principaux de longs textes (...) liés à son domaine d'intérêt (...) l'essentiel de ce qui a été dit dans une conversation (...) le contenu informatif de textes non complexes (...) les points principaux de textes oraux et écrits clairs et bien structurés* ». Ici « *peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (...) et les résumer pour quelqu'un d'autres (...)* » (ibid.). À nouveau, ce dernier descripteur est certainement l'un des plus pertinents pour nous en termes de lien avec la littératie informationnelle.

Au même niveau, l'apprenant·e « *peut résumer (...) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (...) et répondre à des questions portant sur des détails* » (ibid.). Ce descripteur correspond aux types de supports et documents authentiques présentés dans notre dispositif (articles, interviews, reportages au sujet des escroqueries abordées notamment), ainsi qu'à nos activités fermées, de compréhension écrite (voir 4.4.2).

Le descripteur B1 de TTE explicitement centré sur l'écrit, et non sur l'écrit ou l'oral au choix, concerne le fait de pouvoir « *paraphraser de façon simple de courts passages écrits* » et de pouvoir « *résumer par écrit (...), les points principaux de textes oraux et écrits informatifs explicites (...) l'information et les arguments contenus dans des textes* » (ibid.).

Au niveau B2, que cela soit à l'oral ou à l'écrit, l'apprenant·e « *peut résumer et commenter (...) l'intrigue et les séries d'événements d'un film ou d'une pièce de théâtre (...)* » et « *peut résumer (...) des extraits d'informations, d'entretiens ou de reportages comportant des opinions, les discuter et les critiquer (...) les points importants de textes oraux et écrits longs et complexes (...) une grande variété de textes factuels et de fiction (...) en commandant et en débattant des points de vue opposés et des thèmes principaux* » et, enfin, « *peut (...), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de différentes sources orales et écrites (...)* » (ibid. : 115). Ces descripteurs font explicitement état de la dimension factuelle du traitement de texte : même lorsque des textes créatifs tels que des films sont concernés, l'activité TTE peut impliquer de placer des opinions en opposition, ou de les critiquer, mais ne fait pas appel à un avis personnel sur le sujet en question. Les apprenant·e-s peuvent résumer ou paraphraser des opinions contenues dans ces supports, mais n'y ajoutent pas les leurs à proprement parler.

Les descripteur B2 de TTE explicitement centrés sur l'écrit impliquent de pouvoir « *résumer par écrit (...) l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits complexes (...) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation* », de pouvoir « *expliquer par écrit (...), le point de vue énoncé dans un texte complexe (...) étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original.* », et de pouvoir « *résumer par écrit (...) l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits* » (ibid. : 116).

Ici, la progression entre les niveaux B1 et B2 concerne la variété des thèmes des textes à traiter et la longueur et la complexité de ceux-ci. De plus, les textes créatifs et de fiction, ainsi que le domaine de spécialisation et d'intérêt des apprenant·e-s, deux dimensions en parfaite adéquation avec notre dispositif, n'apparaissent qu'au niveau B2. En revanche, la mention

d'une collecte d'informations de différentes sources et de leur paraphrase semble limitée au niveau B1. Ainsi, il nous semble important de tenir compte des descripteurs de ces deux niveaux, en raison de la variété des supports évoqués, que cela soit en termes de longueur, de complexité, ou de thématique. Par ailleurs, puisque les étudiant·e·s sont incité·e·s à rassembler ces informations elleux-mêmes et que nous privilégions la présence d'une liberté de choix, nous ne trouvons pas pertinent d'imposer une longueur et un niveau de complexité à ces ressources extérieures, afin que chacun·e puisse choisir des supports lui paraissant abordables, et contribuer à son niveau. Enfin, compte tenu de la thématique éthique et morale de notre scénario pédagogique, voulu relativement transversal, nous ne souhaitons pas limiter la thématique des documents à un domaine trop spécialisé. Pour ces différentes raisons, nous avons choisi de regrouper ces descripteurs TTE selon trois sous-catégories : l'explication d'un texte par écrit en faisant référence au document original (dorénavant ExERO), le fait de résumer ces textes par écrit (dorénavant ResE), et le fait de les paraphraser (dorénavant ParE). Ces trois descripteurs nous semblent efficacement combiner les éléments principaux de TTE aux niveaux B1 et B2 dans le CECR/VC.

Par ailleurs, dans notre étude, les sources diverses à trouver et à résumer ne sont pas nécessairement dans la langue étrangère : que les apprenant·e·s collectent des informations en français, en anglais, ou même dans une autre langue, si elles sont traitées et résumées en anglais, les apprenant·e·s auront, dans tous les cas, médié ces informations.

Jusqu'à présent, tous les descripteurs de MT présentés concernent la transmission d'informations issues de textes, documents, articles, sources de manière factuelle, pouvant être définie comme un usage transactionnel de la langue. D'autre part, la MT fait état de descripteurs plus subjectifs, liés à réception personnelle d'un texte – qui correspondrait à un usage créatif et interpersonnel de la langue – et non seulement à la transmission d'information sous une forme résumée (ResE) ou paraphrasée (ParE). Cette distinction entre usage transactionnel et créatif et interpersonnel sera abordé en 3.3.5.7.

La première activité de MT plus subjective, qui est centrale à notre dispositif, est « *exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs* » (ibid. : 120), désormais RTC. Les descripteurs du CECR/VC citent explicitement les films comme faisant partie de ces textes créatifs (ibid. : 121), nous permettant d'inclure les FASP instrumentalisées dans notre dispositif dans ce terme. L'activité RTC comprend le fait, pour l'apprenant·e, de pouvoir « *expliquer ce qu'il/elle aime, ce qui l'a intéressé/e dans telle œuvre* », de pouvoir « *décrire des personnages, dire avec lequel il/elle s'identifie* », d' « *établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience* », de « *relier sensations et émotions* » et d' « *avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou de certains aspects* » (ibid. : 120).

Nous considérons que la thématique éthique et morale choisie pour notre cours, et la focalisation sur les comportements des personnages, plutôt que sur des notions disciplinaires très spécialisées, pourra favoriser l'identification des étudiant·e·s avec les personnages et les événements illustrés. Dans un même temps, étant donné que les textes créatifs de notre dispositif illustrent un domaine professionnel relatif au domaine d'études des apprenant·e·s, nous espérons que l'identification aux personnages et événements et l'incitation à la comparaison avec leurs propres expériences favorisera une projection des apprenant·e·s dans le domaine, et une réflexion critique au sujet du milieu illustré.

Au niveau B1, pour l'activité de médiation RTC, l'apprenant·e « *peut décrire la personnalité d'un personnage* », « *peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre* », « *peut décrire les émotions ressenties à certains passages* », « *peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues* » ; « *peut associer les événements d'un récit, d'un film ...) avec des événements* »

similaires qu'il/elle a **vécus** ou dont il/elle a entendu parler » ; « peut **expliquer** de façon détaillée avec quel **personnage** il/elle s'**identifie** le plus et pourquoi » ; « peut **expliquer** pourquoi certaines parties ou **aspects** d'une œuvre l'ont particulièrement **intéressé/e** » (ibid. : 121).

Pour cette activité, les descripteurs sont plus complets au niveau B1 qu'au niveau B2. Pour ce dernier, le CECR/VC cite le fait de pouvoir « **présenter** clairement ses **réactions** vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments », de pouvoir « **décrire** l'**émotion** suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction » et de pouvoir « **exprimer** de façon détaillée ses réactions à la forme d'expression, au style et au contenu d'une œuvre et **expliquer** ce qu'il/elle a **apprécié** et pourquoi » (ibid.). Bien que nos textes créatifs ne soient pas écrits, nous considérons les techniques de communication et de neutralisation du comportement abordées comme étant relatives à « la forme d'expression » et au « style » des scènes sélectionnées.

L'activité **RTC** est la seule pour laquelle nous tenons compte de descripteurs situés au niveau C1, puisqu'ils nous semblent se référer à une activité entièrement accessible aux étudiant·e·s, et tout à fait pertinente à la réaction aux FASP que nous proposons. Ces descripteurs situent au niveau C1 le fait de pouvoir « **exposer** son **interprétation** d'un **personnage** d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences » et de pouvoir « **donner** son **interprétation personnelle** du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre » (ibid.). Ces trois descripteurs s'alignent avec les textes créatifs de notre cours, puisqu'ils proposent une focalisation sur l'œuvre, ses personnages, ses thèmes et son intrigue, et précisent explicitement la prise en compte des films. Étant donné l'importance du comportement des personnages, de leurs actions – souvent immorales – et des conséquences de ces actions dans les tâches de notre cours, il nous semblait que ce descripteur ne pouvait être ignoré. En effet, ces divers éléments de l'œuvre ne sont pas explicitement cités dans les descripteurs aux niveaux B1 et B2.

Au sein de ces différents descripteurs à ces deux niveaux, nous avons dégagé une réaction personnelle générale, concernant les émotions, impressions, opinions et réactions des apprenant·e·s aux textes dans leur ensemble, une réaction plutôt focalisée sur les personnages illustrés dans ces textes, et une réaction orientée vers les événements ayant eu lieu. Enfin, les derniers descripteurs sont transversaux, concernant plutôt une explication ou interprétation de la forme, d'aspects généraux, ou concernent à la fois les personnages et événements. Nous avons choisi de faire apparaître cette distinction dans notre classification, bien qu'elle ne soit pas explicitée dans le CECR/VC.

En ce qui concerne les émotions, impressions, opinions et réactions, nous avons classifié les descripteurs en quatre sous-catégories : le fait de pouvoir relier les émotions ressenties face aux textes créatifs à des émotions vécues (dorénavant **REEV**), le fait de pouvoir décrire ces émotions ressenties ou suscitées (dorénavant **DE**), le fait de pouvoir expliquer les impressions et opinions suscitées (dorénavant **EIO**), afin de distinguer les émotions, purement subjectives, et les opinions, qui impliquent une dimension plus construite et intellectuelle, et enfin, le fait de pouvoir présenter ses réactions et de les étayer d'arguments et d'exemples (dorénavant **PR**).

Nous catégorisons un seul descripteur qui concerne spécifiquement les événements dépeints dans les textes créatifs : le fait de pouvoir associer les événements à des événements similaires vécus (dorénavant **AEEV**).

Nous proposons deux descripteurs qui concernent précisément les personnages dépeints : le fait de pouvoir décrire la personnalité d'un personnage (dorénavant **DP**), et le fait de pouvoir expliquer avec quel personnage iel s'identifie et pourquoi (dorénavant **EPI**).

Enfin, nous ajoutons trois descripteurs moins aisés à catégoriser : le fait, pour l'apprenant·e, de pouvoir exposer son interprétation d'un personnage ou d'une intrigue, qui inclut l'état psychologique d'un personnage, les raisons de ses actions, et les conséquences (dorénavant IP), le fait de pouvoir expliquer pourquoi certains aspects des textes créatifs l'ont intéressé (dorénavant EAI), le fait de pouvoir exprimer une réaction à la forme, au style, au contenu et aux aspects appréciés (dorénavant AAA).

Le nombre plus important de descripteurs B1 que B2 pour l'activité RTC pourrait s'expliquer par le fait que cette activité est considérée moins complexe que le fait d'« **analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)** » (désormais ACTC), davantage développée au niveau B2, et vraisemblablement considérée comme une activité plus complexe que la RTC. La distinction faite entre ces deux activités dans le CECR/VC est remise en question par Longuet et Springer (2021) et sera détaillée en 3.3.5.7.

Pour l'activité ACTC, au niveau B1, l'apprenant·e « peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits » et « peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit » (ibid. : 122).

Au niveau B2, l'apprenant·e « peut donner un **avis motivé** sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes », « peut **comparer deux œuvres**, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens », « peut décrire comment des **œuvres diffèrent** dans leur traitement du même thème » et « peut apprécier la façon dont l'**œuvre favorise l'identification** avec les personnages et donner des exemples » (ibid.).

Les descripteurs concernant la comparaison et la mise en œuvre de plusieurs œuvres nous semblent particulièrement pertinents pour nos tâches, étant donné que nous instrumentons trois films différents, ancrés dans un même milieu professionnel, qui présenteront donc, de fait, des différences et des points communs. Le dernier descripteur du niveau B2 concernant l'identification aux personnages des textes nous semble assez difficile à distinguer du descripteur EPI de l'activité RTC, présenté ci-avant, en termes de mise en œuvre concrète dans le cadre d'une tâche. Nous émettons l'hypothèse que ces deux descripteurs s'appliqueront ensemble dans la majorité des productions étudiantes, et avons fait apparaître ce chevauchement par un cadre rouge dans notre classification (voir **Tableau 6**).

Les descripteurs que nous retenons pour l'activité ACTC concernent le fait de pouvoir apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification aux personnages (dorénavant OFI), le fait de pouvoir donner un avis motivé et de se reporter aux opinions d'autres personnes (dorénavant AM), le fait de pouvoir décrire comment les œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème (dorénavant OD), et enfin, le fait de pouvoir comparer deux œuvres vis-à-vis de leurs thèmes, personnages et scènes, de rechercher leurs ressemblances et différences et d'expliquer la pertinence de leurs liens (dorénavant CO).

Au sein de tous ces descripteurs de la MT, une distinction est percevable entre ce qui relèverait, en termes de conception de tâches, davantage d'un déficit informationnel ou plutôt d'un déficit d'opinion. En effet, les activités TTE, EDE et TIE appellent à transmettre et expliquer des informations préexistantes, en les recueillant à partir de différentes sources, afin de pallier un déficit d'information, tandis que les activités RTC et ACTC sont plus subjectives et personnelles, et appellent au fait de faire le lien avec sa propre expérience, d'exprimer son opinion, ses impressions, ses émotions, etc., ce qui relèverait plus naturellement d'un déficit d'opinion, puisqu'il ne s'agit pas d'informations d'ordre factuel.

Ceci nous mène à notre hypothèse sur la différence principale entre nos deux espaces de cours : nous considérons que plus il y a d'éléments personnels, subjectifs ou relatifs à

l'expérience des étudiant·e·s intégrés et valorisés dans le cours, plus l'applicabilité des descripteurs de la médiation serait grande. Ainsi, davantage des descripteurs abordés seraient rendus pertinents à la réalisation de tâches non limitées à un déficit informationnel, mais impliquant également un déficit d'opinion.

Il est toutefois à souligner que cette dichotomie observable dans les descripteurs ne correspond pas en tous points à la dualité initiale imaginée lors de la rédaction du document, entre la médiation relationnelle (distance ou tension entre les personnes) et la médiation cognitive. En effet, la médiation cognitive ferait référence à « *quand la distance touche non seulement aux connaissances à acquérir, mais tient, par exemple, à un défaut d'information ou d'expérience* » (Coste et Cavalli, 2018 : §32). Cette définition regrouperait donc a priori ce qui relève des savoirs factuels (« *connaissances* ») et du personnel (« *expérience* ») dans un même type de médiation. Nous nous positionnons ainsi dans l'optique de Longuet et Springer (2021) d'une vision plus holistique de la médiation ne se limitant pas à cette catégorisation dichotomique. Bien qu'ils admettent que cette distinction se retrouve dans les descripteurs du CECR/VC, les médiations cognitives et relationnelles se complètent et sont souvent liées.

3.3.5.3 Médiation de concepts

La première forme de médiation décrite dans le CECR/VC, la MT, est celle présentant le plus grand nombre de sous-catégories et descripteurs, et il s'agit de celle étant la plus considérée dans notre dispositif également, étant donné la place importante accordée aux FASP – ou textes créatifs – dans notre cours en ligne. La deuxième forme de médiation, la **médiation de concepts** (dorénavant MCon), présente moins de descripteurs, et nous expliquerons ci-après que nous considérons seulement la moitié de ces descripteurs comme étant applicables à notre cours.

Cette forme de médiation est définie comme un « *processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts, en particulier pour des personnes qui sont incapables d'y accéder directement* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 109). Une activité de médiation qui s'inscrit surtout dans le domaine éducationnel, selon Longuet et Springer (2021 : 155). Comme nous l'avons précisé plus tôt, notamment en 1.4.3.2, les tâches de notre dispositif ne correspondent pas à la définition d'une coopération à proprement parler, puisque leur réalisation est essentiellement individuelle et ne fait pas appel à la division d'une tâche commune. Les auteur·e·s du CECR/VC précisent que cette facilitation d'accès au savoir peut se faire, soit par le biais du travail de groupe, soit « *lorsqu'une personne a le rôle officiel ou informel de facilitateur, professeur ou formateur* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 123). Seule cette deuxième situation est pertinente dans notre dispositif.

De plus, les auteurs distinguent la médiation relationnelle ou « *l'établissement des conditions pour un travail efficace* », présentée à gauche du **Tableau 2**, et la médiation cognitive, relative au « *développement et l'élaboration des idées* » (ibid.). Dans notre sous-partie précédente, nous soulignons déjà que la définition de la médiation cognitive proposée par Coste et Cavalli (2018 : §32) semblait déjà brouiller la frontière entre factuel et expérientiel. De surcroît, ici, nous considérons que, malgré la formulation de la catégorie « *coopérer pour construire du sens* » du CECR/VC, sa dimension cognitive dans la facilitation de l'accès au savoir pour les autres devient pertinente pour notre étude, puisqu'elle correspondrait à ce rôle « *informel de facilitateur* » que nous tendons à attribuer aux étudiant·e·s.

	Établir les conditions	Développer les idées
Coopérer dans un groupe	Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	Coopérer pour construire du sens
Diriger le travail de groupe	Gérer les interactions	Susciter un discours conceptuel

Tableau 2 - Échelle de la médiation de concepts présentée dans le CECR/VC (Conseil de l'Europe, 2018 : 123)

En revanche, le fait d'établir les conditions reviendrait plutôt à l'enseignante-tutrice dans notre dispositif, et la médiation par l'enseignant·e n'est pas le sujet central de cette étude, qui s'intéresse davantage au rôle de médiateur·rice pouvant être adopté par l'apprenant·e, expert·e en herbe de son domaine d'études, et en maîtrise des éléments issus de sa sphère informelle. Ainsi, parmi les quatre sous-catégories de la MCon présentées dans le CECR/VC, nous tenons seulement compte des deux présentées à droite du **Tableau 2**, le fait de « *coopérer pour construire du sens* », désormais CCS, et le fait de « *susciter un discours conceptuel* », désormais SDC.

Il convient de concéder que la formulation des descripteurs de CCS est pensée pour la réalisation d'un travail de groupe puisque le CECR/VC évoque le « *travail collectif dans la résolution de problème, le brainstorming, l'élaboration de concepts et le travail sur projet* » (ibid. : 123), et seule l'élaboration de concepts correspond à la réalité de notre dispositif.

Or, si les sous-groupes créés pour l'espace du forum de discussion, lieu virtuel de la publication des productions de chacun·e, sont considérés comme les groupes évoqués dans ces descripteurs, la formulation ne paraît plus si éloignée du fonctionnement de notre cours. Toutefois, pour cette activité CCS, les descripteurs du niveau B1 nous paraissent bien plus adaptés, ceux du niveau B2 nous semblant trop orientés vers la réalisation d'une tâche commune impliquant une organisation complexe, des prises de décision, et un réel rôle de guide pour le médiateur, ce qui ne semble pas applicable à notre cours.

En effet, au niveau B2, le CECR/VC stipule que l'apprenant·e « *peut mettre en évidence le problème principal à résoudre dans une tâche complexe ainsi que les aspects importants à prendre en compte* », « *peut apporter sa contribution à une prise de décision et une résolution de problème collective, exprimer et partager ses idées, donner des explications détaillées et faire des suggestions pour les actions à venir* » et « *peut participer à l'organisation de la discussion dans un groupe, en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en examinant et considérant tous les points de vue* » (ibid. : 125). Seuls quelques éléments évoqués ici peuvent être appliqués à notre fonctionnement : le fait « *d'exprimer et partager ses idées* », de « *donner des explications détaillées* » ou de rapporter et résumer des points de vue.

Les descripteurs du niveau B1, quant à eux, font apparaître ces éléments pertinents, sans mention d'une tâche réellement complexe autour de laquelle débattre et s'organiser. Nous faisons donc l'hypothèse que les descripteurs à ce niveau seraient applicables aux interactions autour des tâches de production au sein des sous-groupes sur les forums de discussion. En effet, au niveau B1, l'apprenant·e « *peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis* », « *peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe* » et « *peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes* » (ibid.). Nous considérons que la manière dont les descripteurs sont formulés à ce niveau les rendraient applicables à un apprentissage collectif et la publication de tâches individuelles – pour lesquelles les apprenant·e·s doivent envisager deux points de vue différents (DAP) autour des questions éthiques et morales – au sein d'un espace commun, dans lequel les autres apprenant·e·s peuvent réagir (SR) et approfondir les idées des autres

(AIA). Nous avons ainsi fait le choix de retenir ces trois descripteurs sous les acronymes et sigles DAP, SR et AIA respectivement.

Dans le cas de l'activité SDC, la formulation des descripteurs demeure orientée vers la réalisation d'une tâche commune, mais nous faisons l'hypothèse qu'ils demeurent applicables au cas d'un apprentissage collectif, comme dans notre dispositif. En effet, le CECR/VC précise que l'apprenant·e « *peut le faire soit comme membre d'un groupe, prenant provisoirement le rôle de facilitateur, soit être désigné comme l'expert* » (ibid. : 126), et Longuet et Springer (2021 : 159-160) précisent que cela permet d'« *aider les participants à comprendre les concepts* ». En réalité, ce deuxième scénario nous semble alors correspondre au rôle d'apprenant·e-expert·e que chaque étudiant·e adopte au sein de son sous-groupe sur le forum de discussion, dès lors qu'il publie sa production, contenant des éléments issus de sa sphère informelle et personnelle, pouvant contribuer à la question posée à tous·tes, et pouvant contenir des éléments inédits pour les autres, et ainsi représenter un apprentissage. Chacun·e est facilitateur·rice et expert·e de ses connaissances personnelles, chacun·e aide à l'accès aux nouveaux concepts par les liens personnels et individuels avec le cours qu'il propose.

Médiation de concepts MCon	Coopérer pour construire du sens CCS	Envisager deux aspects d'un même problème , donner des arguments pour ou contre DAP
		Présenter ses idées et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe SR
		Approfondir les idées et opinions d' autres personnes AIA
	Susciter un discours conceptuel SDC	Se servir des idées des autres et les reprendre SIA
		Demander de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale DPCP
		Poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement PQC

Tableau 3 - Catégorisation des descripteurs retenus pour la médiation de concepts, et sigles ou acronymes associés

Pour l'activité SDC, au niveau B1, l'apprenant·e « *peut demander à quelqu'un la raison de son idée et comment il pense que les choses vont pouvoir fonctionner* », « *peut **demander** aux gens de **préciser certains points** énoncés lors de leur explication initiale* », « *peut **poser des questions pertinentes** pour vérifier sa **compréhension** des notions venant d'être expliquées* », et « *peut **poser des questions** pour amener les gens à **clarifier** leur raisonnement* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 127).

Au niveau B2, l'apprenant·e « *peut formuler des **questions** et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions* », « *peut se **servir des idées des autres** et les reprendre dans une façon de penser cohérente* », « *peut **demander** aux gens d'expliquer comment une idée cadre avec le thème principal de la discussion* » (ibid.).

La formulation des descripteurs aux deux niveaux est assez similaire, et la progression entre les niveaux B1 et B2 semble surtout se situer dans un niveau de conceptualisation ou intellectualisation plus élevé au niveau B2, suggérant que l'apprenant·e inciterait ses pairs à davantage développer leurs idées, ou à replacer leurs idées dans le cadre central de discussion, tandis que les descripteurs au niveau B1 concernent un questionnement nous

semblant plus réaliste dans le cadre de notre dispositif. En effet, nous estimons qu'il serait optimiste d'imaginer que les apprenant·e·s seraient investis dans le cours au point de relancer activement les discussions, en demandant à leurs pairs de resituer leurs idées dans la thématique générale du cours, par exemple. Même pour les descripteurs B1, il nous semble irréaliste de nous attendre à ce que les étudiant·e·s posent des questions à leurs pairs sur comment « *les choses vont pouvoir fonctionner* » (ibid.), ou pour clarifier leur propre compréhension des concepts présentés. Par ailleurs, le descripteur SR de l'activité de médiation CCS nous semble faire écho à cette idée.

En revanche, le fait de « *se servir des idées des autres et les reprendre* » (ibid.) au niveau B2 nous semble tout à fait adapté à notre cours, compte tenu de la dimension publique des productions, permettant à chacun·e de réemployer des éléments des productions de leurs pairs, sur le fond ou sur la forme.

Pour l'activité SDC, nous avons conservé ce dernier descripteur, sous l'acronyme SIA, ainsi que deux descripteurs B1, soit le fait de demander de préciser certains points énoncés lors de l'explication initiale, sous le sigle DPCP, et le fait de poser des questions pour amener les autres à clarifier leur raisonnement, sous le sigle, PQC.

De manière générale, la MCon implique, de la part de l'enseignant·e, la création d' « *un environnement et des conditions propices à l'appropriation des connaissances*³²⁵ ». Dans notre cas, cet environnement correspond à la plateforme *Moodle*, et aux forums de discussions, organisés et mis en place par l'enseignante-tutrice. Une interaction est encouragée autour d'un « *discours conceptuel*³²⁶ » (Piccardo et North, 2019 : 233), qui, dans notre cas, est lié aux questions éthiques, morales et comportementales abordées. Ce « *discours conceptuel encouragé* » est défini par un apport d'explications, par le fait de poser des questions et de s'appuyer sur les contributions de chacun·e (ibid. : 237). Étant donné la dimension en ligne des interactions de notre cours, nous considérons ces différents descripteurs en étroite relation avec ceux de l'IEL, détaillés en 1.4.2.4.

3.3.5.4 Médiation de la communication

La **médiation** de la **communication**, désormais MCom, se définit comme le fait de « **faciliter la compréhension et de façonner une communication réussie entre les utilisateurs/apprenants qui ont des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles éventuellement différentes** » (Conseil de l'Europe, 2018 : 110). Elle est divisée en trois sous-catégories : « *établir un espace pluriculturel* », « *agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles* » et « **faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords** ». Elle ne fait pas nécessairement référence à une résolution de conflit mais peut concerner des « *interactions quotidiennes sociales ou professionnelles* » (ibid.).

La première forme implique « *la création d'un espace partagé entre des interlocuteurs différents d'un point de vue linguistique et culturel* » pour rendre possible « *une bonne communication entre participants de contextes culturels différents, y compris de contextes multiculturels* » (ibid. : 128). Elle ne nous semble pas correspondre au contexte de notre dispositif et nous n'en tenons donc pas compte dans l'étude de l'applicabilité des descripteurs de médiation, puisque nous partons d'ores et déjà du postulat que ces descripteurs ne seront pas applicables.

³²⁵ "a suitable environment and conditions to enable learners to appropriate knowledge"

³²⁶ "conceptual talk"

La deuxième activité, « *agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles* » (dorénavant ISI) est orientée vers la médiation interlinguistique dans sa formulation du CECR/VC, et fait référence aux « *situations dans lesquelles l'utilisateur/apprenant [plurilingue], médie du mieux qu'il peut à travers les langues et les cultures dans une situation informelle liée aux domaines public, privé, professionnel ou éducationnel* » (ibid. : 130). Cela dit, cette mention de plurilinguisme de l'apprenant·e n'exclut pas, selon nous, la possibilité d'une MCom au sein de la même langue. Pour rappel, nous ne jugeons pas nécessaire de faire apparaître les mentions « *(en langue A)* » et « *(en langue B)* » dans les descripteurs présentés. Il s'agit d'une activité pouvant se faire dans un sens, comme lors d'un discours, ou dans les deux sens, comme lors d'une conversation (ibid.).

Les trois notions clés de cette activité ISI nous semblent toutes bien adaptées au fonctionnement de notre dispositif, puisqu'elles comprennent le fait de « *communiquer de façon informelle, dans une conversation, le sens de ce que disent les interlocuteurs* », de « *transmettre des informations importantes* » et de « *répéter le sens de ce qui est dit dans des discours et des exposés* » (ibid.). Nous considérons la notion d'interlocuteurs comme pouvant faire référence aux autres apprenant·e·s au sein du cours, mais également les différents locuteurs des ressources fournies dans le cours, ou celles extérieures, recueillies et médiées par les étudiant·e·s. De manière similaire, les termes de discours et d'exposés pourraient se référer aux productions étudiantes, mais aussi à ces différents documents-soutiens.

Pour l'activité ISI, au niveau B1, l'apprenant·e « *peut communiquer (...) le sens principal de ce qui est dit (...) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir préparer à l'avance et que les interlocuteurs énoncent clairement et dans un langage quotidien* » (ibid.). Iel peut aussi « *communiquer (...) le sens principal de ce qui est dit (...) sur des sujets d'intérêt personnel, en suivant les conventions principales de politesse, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander des clarifications et des pauses afin de mettre en forme ce qu'il/elle veut dire* » (ibid.).

Au niveau B2, l'apprenant·e « *médie (...) , transmettre des informations détaillées, appeler l'attention des deux parties sur les indices contextuels informatifs et socioculturels, et poser des questions de clarification et de suivi ou si besoin est faire des déclarations* » (ibid.). Iel peut aussi « *communiquer (...) le sens de ce qui est dit (...) dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que l'interlocuteur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire* » (ibid.). Enfin, iel « *peut communiquer (...) le sens de ce qui est dit (...), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre et si besoin est, expliquer la signification de déclarations et de points de vue importants, à condition que les interlocuteurs donnent si nécessaire des explications* » (ibid.).

Entre les deux niveaux, la progression semble surtout concerner le niveau de détail, passant d'informations factuelles dans un langage quotidien au B1, à des informations détaillées au niveau B2. Il n'y a pas de grande progression du point de vue du domaine d'utilisation concerné, les deux niveaux évoquant le domaine d'intérêt de l'apprenant·e. Les descripteurs B2 mentionnent également « *son domaine* » (ibid.), qui semblerait faire référence au domaine de spécialisation de l'apprenant·e. Parmi les exemples donnés, même les descripteurs B2 mentionnent des textes pertinents pour notre dispositif, tels que des messages, anecdotes et exposés.

Nous avons fait le choix de regrouper ces différents descripteurs, que nous jugeons similaires, sous un intitulé général évoquant le fait de communiquer le sens principal et transmettre de façon simple des informations factuelles, dorénavant CS.

Médiation de la communication MCom	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles ISI	Communiquer le sens principal et transmettre de façon simple des informations factuelles CS
	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords Fcom	Résumer les déclarations , souligner les accords, obstacles et désaccords RD

Tableau 4 - Catégorisation des descripteurs retenus pour la médiation de la communication, et sigles ou acronymes associés

La dernière activité, « **faciliter la communication** dans des situations délicates et des désaccords » (ibid. : 131), désormais Fcom, de manière similaire aux descripteurs de MCon abordés en 3.3.5.3, semble orientée vers la réalisation de tâches en groupes. Cependant, les notions clés de l'activité nous paraissent bien adaptées à notre dispositif. L'activité implique d' « examiner, avec sensibilité et de façon équitable, les différents points de vue des participants au cours d'un dialogue » (ibid.), ce qui nous semble nécessaire lorsque les étudiant·e·s prendront connaissance des productions des autres, évoquant leur avis personnel, pouvant différer du leur. Elle inclut aussi de « développer les points de vue exprimés pour améliorer et approfondir la compréhension des questions débattues », de « définir un terrain d'entente » et de « trouver un nouvel angle d'approche du point de vue d'un ou de plusieurs participants pour s'approcher d'un accord ou d'une solution » (ibid.). Bien que ces activités ne soient pas réalisées dans notre dispositif dans le cadre de tâches communes à réaliser, nous considérons que cette prise en compte de différents points de vue afin de potentiellement adopter un nouvel angle ou point de vue, pourrait être mis en œuvre par les étudiant·e·s de manière individuelle, lors de la consultation des productions de leurs pairs, pouvant donner lieu à une réévaluation de leur point de vue initial au sujet des questions posées.

Au niveau B1, l'apprenant·e « peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement » et « peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification » (ibid.).

Au niveau B2, iel « peut amener les parties en désaccord à des solutions possibles pour les aider à obtenir un consensus, formuler des questions ouvertes et neutres afin de minimiser la gêne ou l'offense » et « peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre en reformulant et recadrant leurs positions et en établissant des priorités de besoins et d'objectifs » (ibid.). L'apprenant·e peut aussi « résumer clairement et fidèlement ce qui a été convenu et ce qui est attendu de chacune des parties », « peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles », « peut présenter les principaux points de désaccord de façon relativement précise et expliquer les points de vue des parties concernées », et, enfin, « peut **résumer les déclarations** faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles » (ibid.).

Aux deux niveaux, les descripteurs nous paraissent bien plus orientés vers la réalisation de tâches communes que ne l'étaient les notions clés. Cependant, au même titre, certains de ces descripteurs nous semblent applicables à la réalisation des tâches de productions prévues, en ce qui concerne la réflexion critique pouvant être menée par chaque apprenant·e lors de la publication de son travail et de sa confrontation avec les productions de ses pairs.

Ainsi, nous ne tenons pas compte des éléments faisant référence à un médiateur cherchant à atteindre un consensus au sein d'un groupe, ou à la formulation de besoins et d'objectifs, mais nous intéressons aux notions d'obstacles et de désaccords, qui nous semblent pouvoir s'appliquer aux productions des pairs face auxquelles les apprenant·e·s peuvent se trouver, et qui pourraient faire changer leur propre avis sur les questions traitées. Ces notions font également écho à l'activité DAP en médiation de concepts. De même, l'idée de résumer des déclarations de partis différents – qui apparaît dans deux descripteurs du niveau B2 – nous semble pertinente, en ce sens qu'elle fait écho à d'autres descripteurs préalablement évoqués, notamment ResE en médiation de textes (MT), et l'idée de reprendre (SIA) les déclarations des autres en médiation de concepts (MCon).

Nous faisons donc le choix de combiner ces éléments nous paraissant applicables à notre dispositif sous le sigle RD, faisant référence au fait de résumer des déclarations, et au fait de souligner les accords, obstacles et désaccords, si l'on considère ces déclarations au sens de celles présentes dans la production de l'apprenant·e et celles de ses pairs qu'il peut consulter de manière publique et confronter à la sienne.

Il s'agirait de la dimension morale et éthique de nos tâches – pour lesquelles il n'y a pas nécessairement de bonne réponse – qui encouragerait l'échange et appellerait à cette médiation de la communication. Les tâches incitent chacun·e à fournir des arguments et exemples étayés par des connaissances préalables, contenus issus de la sphère informelle, ou anecdotes provenant de l'expérience personnelle des apprenant·e·s. Les informations médiées peuvent ainsi être factuelles, et pallier un déficit d'information, même si elles sont issues de sources extérieures (CS), ou plutôt concerner l'avis personnel des apprenant·e·s, et pallier un déficit d'opinion, et ainsi mettre en lumière des accords, obstacles ou désaccords au sein des forums de discussion, entre les différents avis publiés, qui peuvent être repris et résumés dans la production d'un·e autre (RD), même sans réalisation commune de groupe.

3.3.5.5 *Stratégies de médiation*

La dernière facette de la médiation présentée dans le CECR/VC concerne les **stratégies de médiation**, désormais SM, venant compléter les trois activités de MT, MCon et MCom. Bien qu'elles soient présentées séparément des trois autres activités de médiation, il semble évident que ces stratégies seront mises en œuvre dans le cadre d'une autre activité de médiation, et qu'elles ne peuvent exister seules. Cette coexistence est mise en avant dans nos schémas récapitulatifs en 3.3.5.6 (voir **Tableau 6** et **Figure 2**). Les SM « *portent sur la façon de traiter un contenu original à l'intention du destinataire* » et peuvent impliquer de « *développer ce contenu, le condenser, le paraphraser, le simplifier, l'illustrer avec des métaphores ou des documents visuels ?* » (ibid. : 132). Cette description illustre instantanément un recoupement avec les activités ResE et ParE du traitement d'un texte à l'écrit (TTE) en MT et avec le fait de RD (Fcom en MCom).

De manière similaire à d'autres descripteurs évoqués dans cette partie, ces stratégies s'adressent à l'enseignant·e dans leur formulation. En effet, selon North et Piccardo (2016), elles auraient pour objectif de montrer aux apprenant·e·s que la médiation nécessite la réalisation de choix et la manipulation de sources. Ainsi, il reviendrait surtout à l'enseignant·e de guider l'apprenant·e vers la mise en œuvre de ces stratégies. Nous illustrerons ici la manière dont nous en tenons compte des SM dans notre observation de l'applicabilité de la médiation de la part des apprenant·e·s.

La figure ci-après (**Figure 1**), issue du schéma récapitulatif du CECR/VC de la compétence de médiation (Conseil de l'Europe, 2018 : 107) met en lumière la catégorisation de ces

stratégies. Celles-ci se divisent en deux grandes catégories, elles-mêmes subdivisées en trois et deux sous-catégories respectivement.

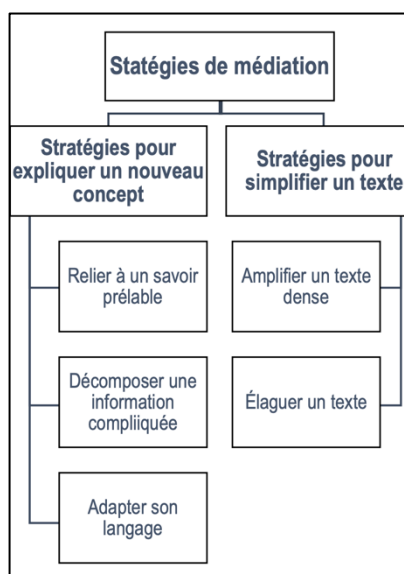


Figure 1 - Extrait du schéma présentant les activités et stratégies de médiation dans le CECR/VC (Conseil de l'Europe, 2018 : 107)

La première catégorie de stratégies, présentée à gauche en **Figure 1** et apparaissant en haut de notre **Tableau 5**, correspond à celles mises en œuvre « *pour expliquer un nouveau concept* » (désormais SENC), par le fait de « *décomposer une information compliquée* », d' « *adapter son langage* » ou de « *relier à un savoir préalable* » (ibid. : 132).

La première sous-catégorie se réfère au fait d' « *adapter son langage* » (désormais AL). Cette adaptation inclut le fait de « *faire des changements dans le style et le registre pour inclure le contenu d'un texte à un texte nouveau d'un genre et d'un registre différents* » et peut se « *faire à l'aide de synonymes, de comparaisons, de simplifications ou de paraphrases* » (ibid.). À nouveau, cette description met en lumière un chevauchement avec l'activité ParE en TTE, de CO, en termes de comparaison pouvant être réalisée lorsque celle-ci concerne des textes créatifs, et de CS, en ce qui concerne le fait de transmettre des informations de manière simple.

En effet, ses notions clés sont de « *paraphraser* », d' « *adapter son discours/son élocution* » et d' « *expliquer la terminologie technique* » (ibid.) à d'autres interlocuteur·rice·s. Cette dernière notion nous semble particulièrement intéressante étant donné notre contexte d'enseignement en anglais de spécialité.

Au niveau B1, l'apprenant·e mettant en œuvre la stratégie AL « *peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes oraux et écrits non complexes portant sur des sujets familiers (par ex. de courts articles de magazines, des entretiens), afin d'en rendre les contenus compréhensibles* » et « *peut paraphraser de façon simple des passages écrits courts, en gardant l'ordre original du texte* » (ibid. : 134).

Au niveau B2, l'apprenant·e « *peut expliquer des sujets techniques dans son domaine et utiliser une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine* », « *peut clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à son domaine en simplifiant la langue par des paraphrases* » et, enfin, « *peut rendre compréhensibles les éléments essentiels d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet particulier (par ex. un essai, un forum de discussion, un exposé) en utilisant des paraphrases formulées de façon simple* » (ibid.).

La progression entre les deux niveaux est principalement visible en termes de thématique, avec un passage de thèmes familiers au B1, à une référence à des sujets techniques et au

domaine – a priori, de spécialisation – de l'apprenant·e au niveau B2. Cela dit, les descripteurs du niveau B2 évoquent une simplification ou vulgarisation des sujets techniques, une dimension qui nous semble importante à conserver, compte tenu des « *ponts* » que nous souhaitons construire entre les sphères formelle et informelle. Par ailleurs, les descripteurs B2 évoquent deux supports nous intéressant, l'exposé et le forum de discussion, qui s'alignent tout à fait avec ceux de notre dispositif. Cependant, les courts articles et entretiens évoqués en B1 nous semblent aussi adéquats à notre dispositif.

Nous avons déjà constaté que la notion de paraphrase, prévalente dans ces descripteurs, se recoupe avec d'autres activités de médiation déjà évoquées. Toutefois, la distinction entre simplification, clarification et le fait de rendre compréhensible par le biais de ces paraphrases, nous semble importante à préserver. Nous préservons donc le descripteur d'explication de sujets techniques dans une langue non technique sous le sigle EST, et regroupons les descripteurs de simplification par paraphrases (dorénavant SPar), de clarification et explicitation par paraphrases (dorénavant CEPar) et du fait de rendre compréhensible en utilisant des paraphrases (dorénavant RCPar).

La deuxième sous-catégorie SENC concerne le fait de « **décomposer une information compliquée** » (désormais DIC), qui permet de montrer « *comment ces parties s'intègrent pour former un ensemble* » (ibid. : 133).

Les notions clés incluent le fait de « *décomposer un processus en une série d'étapes* », de « *présenter les instructions sous la forme d'une liste* » et de « *présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments* » (ibid. : 132). Cette notion de décomposition nous semble également tout à fait pertinente à notre cours, compte tenu, notamment, du recours à différents supports numériques facilitant cette organisation et décomposition dans le cadre des tâches. De plus, elle nous semble entièrement s'aligner avec les compétences citées dans les travaux en littératie informationnelle, telles que le fait d'organiser l'information et la présenter à autrui sur des supports appropriés (Horton Jr., 2008) ou de combiner/recombinaer des éléments existants (Ng, 2012) (voir 1.3.6.2).

Au niveau B1, l'apprenant·e « *peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions ou d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts* » et « *peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions en les énonçant lentement, quelques mots à la fois, et en utilisant des moyens verbaux et non verbaux* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 134). Ce deuxième descripteur est pertinent pour notre dispositif, pour nos tâches de production orale notamment, mais ne le sera pas pour l'analyse des productions dans cette étude, puisque celle-ci est focalisée sur les productions et interactions écrites.

Au niveau B2, l'apprenant·e « *peut faciliter la compréhension d'une question difficile en présentant séparément les divers éléments de l'argument* » et « *peut faciliter la compréhension d'un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus petites* » (ibid.).

La formulation est relativement semblable aux deux niveaux, si ce n'est pour l'ajout des termes « *difficile* » et « *complexe* » (ibid.) au niveau B2. De même que pour les descripteurs détaillés jusqu'à présent, nous souhaitons tenir compte de la dimension spécialisée, complexe et précise de l'utilisation de la langue dans un dispositif en anglais de spécialité, mais en la faisant coexister avec une utilisation de la langue relative à des thématiques plus transversales, quotidiennes et informelles. Ainsi, nous choisissons à nouveau de regrouper les descripteurs sous le sigle FComp, qui nous semble bien restituer l'essentiel de cette stratégie aux deux niveaux.

La dernière sous-catégorie des stratégies SENC implique de « **relier à un savoir préalable** » (dorénavant RSP), ce qui signifie « *établir des liens avec d'autres textes, de mettre en relation*

des informations et des concepts nouveaux avec du matériel déjà existant et à une connaissance de base du monde ». Cette mise en lien serait « *essentielle dans le processus d'apprentissage* » (ibid. : 132). Ce descripteur nous semble d'ores et déjà faire écho aux descripteurs MI évoquant le fait de relier des événements des textes créatifs à des événements vécus (AEEV) ou des émotions ressenties à d'autres déjà vécues (REEV).

Ce faisant, l'apprenant·e se place en médiateur·rice pouvant aider ses pairs à mieux comprendre un concept ou un événement, par le biais du lien qu'il élucide. Dans le cadre de notre dispositif, nous émettons l'hypothèse, qu'étant donné la dimension éthique, morale et comportementale des tâches, même un lien avec un savoir préalable personnel pourra faire écho aux savoirs et expériences des autres apprenant·e·s, et également faciliter leur compréhension des concepts abordés. La mention d'une « *connaissance de base du monde* » (ibid.) nous semble confirmer que la mise en œuvre des stratégies RSP serait applicable à des savoirs anodins et quotidiens, pouvant être partagés par les apprenant·e·s.

En effet, les notions clés concernent le fait de « *faire des comparaisons et/ou des liens entre le nouveau savoir et le savoir préalable* », de « *donner des exemples et des définitions* » et de « *poser des questions pour encourager les personnes à réactiver leurs savoirs préalables* » (ibid.). Cette dernière notion, dans notre cas, s'appliquerait bien à l'enseignant·e, mais également aux apprenant·e·s.

Au niveau B1, l'apprenant·e qui met en œuvre une stratégie RSP « *peut montrer à ses interlocuteurs comment une information nouvelle est liée à ce qui leur est déjà familier en posant des questions simples* » et « *peut **expliquer** comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les **expériences quotidiennes** des personnes* » (ibid. : 134).

Au niveau B2, il « *peut poser des questions et faire des commentaires pour inciter les gens à faire appel à leur savoir et leur expérience antérieurs* », « *peut **expliquer** un nouveau concept ou une nouvelle procédure en les comparant et les opposant à un concept ou une procédure que les **gens connaissent déjà*** » et « *peut expliquer clairement les liens entre les objectifs d'une séance, les intérêts personnels ou professionnels et les expériences du/des participant/s* » (ibid.). Ce dernier descripteur ne paraît pas nécessairement applicable à notre étude, en ce sens qu'il semble orienté vers le rôle de guide d'un groupe, statut n'étant pas applicable à nos étudiant·e·s, ou du moins, il correspond explicitement au rôle de l'enseignante-conceptrice et enseignante-tutrice, qui conçoit des activités et tâches pour amener les apprenant·e·s à apercevoir des liens entre le cours et leurs « *intérêts personnels ou professionnels* » ou leurs « *expériences* » (ibid.).

Aux deux niveaux, le·la médiateur·rice peut poser des questions, ou apporter une explication, mais le contenu passe du familier, au niveau B1, à un concept ou procédure au niveau B2, ce qui suggérerait des notions plus complexes. À nouveau, ce spectre entier de thématiques nous intéresse, compte tenu de la valorisation de la sphère informelle dans un contexte éducationnel, pour des étudiant·e·s partageant un domaine d'études. Nous souhaitons ainsi tenir compte tant d'expériences familiales et quotidiennes que de concepts et procédures. Nos résultats illustreront, par ailleurs, que les techniques de neutralisation et les notions disciplinaires abordées dans notre cours peuvent bien être considérées comme des concepts abstraits, mais pouvant aisément être mises en lien avec l'expérience personnelle et quotidienne des apprenant·e·s. La distinction faite ici entre concept ou procédure et expérience personnelle s'aligne avec la différenciation réalisée entre les deux espaces de cours au sein de notre étude.

En effet, notre cadre méthodologique mettra en lumière la distinction réalisée dans la conception de nos tâches entre nos deux espaces différenciés, puisque les tâches de l'un des espaces accordent davantage d'importance à l'expérience personnelle des apprenant·e·s, en complément d'une valorisation des contenus informels. Nous choisissons ainsi d'adopter deux

sigles pour distinguer ces deux dimensions : le sigle EEQ, se référant au fait d'expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuie sur les expériences quotidiennes, et le sigle EGCD, qui concerne le fait d'expliquer un nouveau concept ou une nouvelle procédure en faisant une comparaison ou une opposition avec un concept ou une procédure que les gens connaissent déjà. Nous émettons d'ores et déjà l'hypothèse que la stratégie EEQ sera, de fait, davantage mise en œuvre dans l'espace valorisant l'expérientiel.

Pour inciter à la mise en œuvre de ces stratégies RSP, les apprenant·e·s de notre dispositif sont encouragé·e·s à illustrer leurs arguments par des exemples issus de contenus informels qu'ils consultent, de connaissances préalables qu'ils pourraient avoir sur le sujet (EGCD), mais également d'exemples de leur expérience personnelle (EEQ). Ainsi, un lien est créé entre ces savoirs plus informels, et ceux pertinents pour le cours, mais aussi entre l'environnement d'apprentissage numérique du cours et les expériences numériques des étudiant·e·s en dehors du contexte formel.

Cette notion de RSP, telle que nous l'appliquons à notre dispositif, nous semble alors faire écho aux « *bridging activities* » de Thorne et Reinhardt (2008) évoquée en 2.2.3.4, dans le cadre desquelles « *l'enseignement s'appuie sur les choix des apprenant·e·s (plutôt que des enseignant·e·s) de textes issus d'Internet ou de la littérature médiatique*³²⁷ » (Sundqvist et Sylvén, 2016 : 93) pour faire en sorte que les étudiant·e·s « *choisissent et apportent eux-mêmes des textes issus médiatisés par Internet 'pertinents pour eux'*³²⁸ » (Thorne et Reinhardt, 2008 : 563). Le fait de demander aux apprenant·e·s de fournir ces ressources extérieures doit, selon nous, être justifié par la tâche, et l'incitation à la création de lien entre les deux sphères nous semble être une bonne manière d'encourager ces « *bridging activities* » qui combinent « *le meilleur des traditions analytiques de l'enseignement avec les expériences de vie et les besoins futurs des étudiant·e·s en langues étrangères d'aujourd'hui*³²⁹ » (ibid. : 562) et rapprochent « *les expériences de littérature que les apprenant·e·s acquièrent dans la vie quotidienne* » des « *affordances de l'enseignement*³³⁰ » (Zheng et Lin, 2019 : 388).

Les fonctions de ces activités sont résumées par Toffoli (2020 : 128) : elles devraient « *aligner les objectifs du cours, le programme et le travail académique avec la vie des étudiants en dehors de la classe* », « *inviter les étudiants à contribuer au matériel et aux activités d'apprentissage en classe* », « *intégrer et varier les ressources technologiques dans l'enseignement* », « *varier les sujets et les ressources du cours pour créer des motifs et des opportunités d'exploration en dehors de la classe* » et « *préparer les étudiants aux expériences d'apprentissage 'intimidantes et accablantes' qu'ils rencontreront en dehors de la classe de langue* ». Nous considérons qu'en incitant à la mise en œuvre des stratégies RSP, ces conditions seraient remplies dans le cadre de notre dispositif.

Le fait de créer ce lien augmenterait la probabilité que les apprenant·e·s perçoivent le contenu du cours comme étant pertinent et adéquat à leurs besoins, Thorne et Reinhardt (2008 : 566) parlant même de « *pont vers la pertinence pour vie communicative des étudiants en dehors de la classe*³³¹ ». La sélection des textes provenant d'Internet par les étudiant·e·s spécifiquement garantirait « *une forte probabilité que les textes seront pertinents pour les types de pratiques communicatives dans lesquelles les élèves sont déjà engagés ou veulent*

³²⁷ "the teaching builds on learners' (rather than teachers') selections of internet or media literacy texts"

³²⁸ "having students themselves select and bring in "them-relevant" internet-mediated texts"

³²⁹ "combine the best of the analytic traditions of schooling with the life experiences and future needs of today's foreign language students"

³³⁰ "the bridging of literacy experiences that learners gain from everyday life and the affordances of schooling"

³³¹ "bridge towards relevance to students' communicative lives outside of the classroom"

s'engager à des fins interpersonnelles, récréatives et professionnelles³³² » (ibid.). Les auteurs évoquent aussi le fait d'intégrer « l'expertise, de l'expérience et de la curiosité des étudiants en matière de langage numérique³³³ » pour « renforcer l'engagement et la pertinence³³⁴ » (ibid. : 567). Cette notion d'expertise nous paraît particulièrement intéressante, étant donné notre volonté de placer les étudiant·e·s en position d'apprenant·e·s-expert·e·s de leurs connaissances préalables au cours, pratiques informelles et expériences quotidiennes de vie, ainsi que des modalités numériques rendues pertinentes au dispositif.

Enfin, cette idée de relier et de création de pont nous semble rejoindre la définition même de la médiation de Coste et Cavalli (2015) comme une réduction d'écart : le fait d'encourager la mise en œuvre des stratégies RSP permettrait ainsi de réduire l'écart entre formel et formel en concevant des activités et tâches permettant de créer un pont entre ces deux sphères, le tout pouvant être défini comme une médiation entre ces deux contextes, réalisée par les apprenant·e·s elleux-mêmes.

Stratégies de médiation SM	Stratégies pour expliquer un nouveau concept SENC	Décomposer une information compliquée DIC	Faciliter la compréhension en présentant séparément les divers éléments de l'argument, ou en décomposant en une série d'étapes plus petites FComp
		Adapter son langage AL	Expliquer des sujets techniques dans une langue non technique EST Simplifier par des paraphrases SPar Clarifier et expliciter par des paraphrases CEPar Rendre compréhensible en utilisant des paraphrases RCPPar
		Relier à un savoir préalable RSP	Expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes EEQ Expliquer un nouveau concept/procédure en comparant et opposant à concept/procédure que les gens connaissent déjà EGCD
	Stratégies pour simplifier un texte SST	Élaguer un texte ET	Simplifier un texte en supprimant les informations non pertinentes STS
		Amplifier un texte dense AT	Réviser un texte en supprimant RTS Rendre plus accessible ou compréhensible (exemples, en récapitulant, répétant, illustrant) RPAC

Tableau 5 - Catégorisation des descripteurs retenus pour les stratégies de médiation, et sigles ou acronymes associés

La deuxième catégorie de stratégies, présentée à droite en **Figure 1**, et apparaissant en bas de notre **Tableau 5**, sont les stratégies pour « **simplifier un texte** » (désormais **SST**) qui se décompose en deux sous-catégories : « **amplifier un texte dense** » et « **élaguer un texte** », illustrant déjà que le fait de simplifier n'est pas nécessairement synonyme de raccourcir.

La première stratégie, « **amplifier un texte** » (désormais **AT**) désigne « l'extension de la source (orale ou écrite) par l'ajout d'informations utiles, d'exemples, de détails, d'informations de base, de commentaires raisonnés et explicatifs » (Conseil de l'Europe, 2018 : 133). Ce descripteur nous semble expliciter que, même si notre étude se focalise sur les productions et interactions écrites des étudiant·e·s, la mise en œuvre de la stratégie **AT** pourra toute de même impliquer l'amplification d'une source orale vers l'écrit.

³³² "student selection of internet/new media literacy texts, which ensures a high probability that the texts will be relevant to the kinds of communicative practices in which students either already are or want to become engaged for interpersonal, recreational, and professional purposes."

³³³ "the incorporation of students' digital-vernacular expertise, experience, and curiosity"

³³⁴ "enhance engagement and relevance"

Les notions clés concernent le fait d' « *utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphasant de différentes façons* », de « *modifier le style pour expliquer les choses de façon plus explicite* » et de « *donner des exemples* » (ibid.). Dès à présent, il apparaît que ces stratégies se recoupent indéniablement avec des activités de médiation déjà abordées, notamment la paraphrase (ParE), en MT, mais également avec les stratégies détaillées ci-haut (SPar, CEPar et RCPPar).

La mise en œuvre de cette stratégie au niveau B1 signifie que l'apprenant·e « *peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires et plus explicites en les paraphasant de différentes manières* » et « *peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires en donnant des exemples simples* » (ibid. : 135).

Au niveau B2, iel « *peut rendre plus accessibles des notions concernant ses domaines d'intérêt, en donnant des exemples concrets, en récapitulant les étapes et en répétant les points principaux* », « *peut rendre de nouvelles informations plus compréhensibles en les répétant et en les illustrant* » et « *peut rendre plus accessible, pour le public cible, le contenu d'un texte de son domaine d'intérêt, en ajoutant des exemples, des raisonnements et des commentaires explicatifs* » (ibid.).

La progression concerne, à nouveau, les thématiques abordées, passage d'un sujet courant au niveau B2, au domaine d'intérêt de l'apprenant·e au niveau B2, et les exemples sont qualifiés de « *simples* » au niveau B1 et de « *concrets* » au niveau B2 (ibid.). La mise en œuvre d'AT au niveau B2 ferait aussi davantage appel à des explications ou commentaires complémentaires, plutôt que seulement des exemples. Dans l'ensemble, les descripteurs aux deux niveaux nous semblent pertinents pour notre dispositif et semblent suffisamment similaires pour être regroupés, afin de tenir compte de cette variété de thématiques abordées. Nous les résumons donc sous le sigle RPAC, faisant référence au fait de rendre plus accessible ou compréhensible en donnant des exemples, en illustrant, en récapitulant.

Enfin, la seconde catégorie « *élaguer un texte* » (désormais ET) désigne le fait de « *condenser et structurer un texte écrit pour en garder uniquement le/s message/s essentiel/s* », pouvant passer par le fait de « *restituer une information en moins de mots* », de « *regrouper les idées du texte d'origine de façon à souligner les points importants* », de « *tirer des conclusions ou montrer leurs différences* », de « *mettre en évidence les informations clés* », d' « *éliminer les répétitions et les digressions* » et de « *supprimer ce qui n'est pas pertinent pour le public* » (ibid. : 133).

Les notions clés sont de « *mettre en évidence les informations clés* », d' « *éliminer les répétitions et les digressions* » et de « *supprimer ce qui n'est pas pertinent pour le public* » (ibid.).

Au niveau B1, l'apprenant mettant en œuvre le fait de ET « *peut identifier et noter les informations essentielles données dans un texte informatif simple (souligner, surligner, etc.), pour passer ces informations à quelqu'un* » (ibid.).

Au niveau B2, iel « *peut simplifier un texte source en supprimant les informations non pertinentes ou répétitives et en prenant en considération le public visé* », « *peut réviser un texte source en supprimant les parties qui n'ajoutent pas de nouvelles informations importantes pour un public donné afin de mieux faire comprendre le contenu essentiel* » et « *peut combiner les répétitions et les digressions d'un texte pour rendre l'essentiel du message compréhensible* » (ibid.).

La progression entre les deux niveaux n'est pas flagrante, en comparaison à d'autres descripteurs abordés. Les descripteurs B2 ne mentionnent pas de thématique, tandis que le descripteur B1 parle de « *texte informatif simple* » (ibid.). Les descripteurs B2 se focalisent cependant sur une prise en compte du destinataire, non mentionnée en B1 (« *quelqu'un* ») et évoquent la simplification et la suppression, et non seulement le fait de souligner ou surligner.

À la fois, nous souhaitons tenir compte du recours à des textes informatifs simples, et au fait de simplifier et supprimer. Nous combinons donc ces deux niveaux et adoptons le sigle STS pour le fait de simplifier un texte en supprimant les informations non pertinentes, et le sigle RTS pour le fait de réviser un texte en supprimant des parties en n'ajoutant pas de nouvelles informations.

3.3.5.6 *Récapitulatif et recoupements de catégorisations*

Le **Tableau 6** ci-après récapitule les descripteurs, et les sigles et acronymes dont nous tenons compte dans notre étude de l'applicabilité de la compétence de médiation dans notre dispositif. Afin d'illustrer comment nous supputons que ces descripteurs fonctionneront ensemble, nous mettons en lumière les chevauchements que nous déduisons de la formulation des descripteurs présentés ci-haut. La présentation des productions étudiant·e·s dans nos résultats viendra confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Tout d'abord, à gauche et en violet, se trouvent les descripteurs de la médiation de textes (MT), qui constituent le noyau de la conception de nos tâches, puisque celles-ci se trouvent sur les FASP, considérées comme des textes créatifs. Au sein des activités MT, nous distinguons celles étant plutôt relatives aux tâches à déficit d'information, nécessitant une transmission de contenu (TIE), le plus souvent factuel, son explication (EDE), ou son traitement (TTE), et celles davantage axées sur le déficit d'opinion et le subjectif, soit la réaction aux textes créatifs (RTC), et leur analyse et critique (ACTC). Cette différenciation est indiquée dans la marge à gauche.

Le comblement d'un déficit informationnel nous semble plutôt faire appel à l'activité de médiation de communication (MCom) en parallèle, tandis que nous associons plutôt le fait de combler un déficit d'opinion à la médiation de concepts (MCon), tel qu'il est indiqué en gris et orange à droite du **Tableau 6**. En effet, la MCom, axée sur le fait d'agir en tant qu'intermédiaire (ISI) et facilitateur de communication (Fcom), nous semble faire écho à la transmission d'information, sans intervention d'ordre subjectif. En ce sens, le fait de transmettre des informations précises à l'écrit (TPE) et de communiquer le sens principal d'un message et transmettre des informations factuelles (CS) nous semblent très proches dans leur réalisation concrète, une proximité mise en avant par l'encadré jaune dans notre tableau.

En revanche, la réaction d'ordre personnel à des textes nous semble faire appel à une coopération pour construire de sens (CCS) à l'aide des réactions des autres (SR), et à un discours plus conceptuel (SDC) en posant des questions (PQC) ou demandant des précisions à ses pairs (DPCP). Bien que les descripteurs DPCP et PQC figurent dans une catégorie différente de la médiation de concepts que SR, nous considérons que ces trois activités se rapprochent, puisqu'elles impliquent toutes de poser des questions aux autres.

Au sein de l'activité RTC, le fait de présenter ses réactions et de les étayer d'arguments et d'exemples (PR), spécifiquement, nous semble se recouper avec le fait d'envisager deux aspects d'un même problème et de donner des arguments pour ou contre (DAP), au sein de la CCS de l'activité MCon. De même, en ACTC, le fait de donner un avis motivé et de se reporter aux opinions et arguments d'autres personnes (AM) nous semble entièrement s'aligner avec l'activité DAP, ainsi qu'avec le fait d'approfondir les idées des autres (AIA) et de s'en servir (SIA). Par ailleurs, ces deux activités SIA et AIA, bien qu'elles soient catégorisées séparément au sein de la médiation de concepts, en CCS et SDC respectivement, nous semblent peu aisées à distinguer en termes de réalisation concrète dans le cadre d'une tâche interactive. Le recoupement entre AM, AIA et SIA a été souligné par le biais d'un encadré vert dans notre **Tableau 6**.

	MT		SM		MCom		IEL			
Déficit d'information	TIE	TPE	DIC/FComp		CS	ISI	PCC			
	EDE	DF	AL (SPar, CEPAr, RCPar) - Pas EST							
		PresE	RPAC - Pas STS et RTS							
	TTE	ExERO	DIC/FComp Toutes AL Toutes SST (ET+AT) Pas de RSP						RD	Fcom
			ResE	DIC/FComp ET (STS et RTS) - Pas RPAC						
ParE		AL (SPar, CEPAr, RCPar) - Pas EST								
Déficit d'opinion	Émotions, impressions, opinions, réactions	REEV	DIC/FComp		+ Toutes RSP (EEQ et EGCD)		CDEL			
		DE								
		EIQ								
		PR								
	Évènements	AEEV	Toutes RSP (EEQ et EGCD)		DAP					
		Transversaux	IP	DIC/FComp		SR		CCS		
	EAI		Toutes AL Toutes SST							
	EAA		Pas de RSP							
	Personnages	DP	DIC/FComp AL (SPar, CEPAr, RCPar) - Pas EST Toutes SST Pas de RSP		DPCP PQC	SDC				
		EPI								
	ACTC	OFI	Toutes les SM		DAP					
AM		AIA								
OD		SIA								
CO		Toutes les SM sauf les RSP								
					MCon					

Tableau 6 - Tableau illustrant l'articulation entre les activités de médiation et les stratégies de médiation selon notre interprétation

En termes de stratégies, nous considérons qu'une distinction entre l'objectif et le subjectif existe aussi, mais cette distinction n'est pas au niveau des grandes catégories de stratégies, entre celles permettant d'exprimer un nouveau concept (SENC) et celles permettant de simplifier un texte (SST). Nous notons plutôt que la sous-catégorie impliquant de relier à un savoir préalable (RSP) viendra plus naturellement s'appliquer dans le cadre de la réaction personnelle et de l'analyse des textes créatifs, plutôt que dans le cadre des tâches incitant à la transmission d'information sans apport subjectif, puisque ces stratégies RSP relèvent, de fait, du personnel, du déjà connu pour chacun·e. Nous les associons notamment à l'association aux évènements déjà vécus (AEEV) et émotions déjà ressenties (REEV) ainsi qu'à

l'identification aux personnages (EPI, OFI), relevant aussi de l'individuel. Par ailleurs, recoupe EPI, OFI bien que ne soient pas dans la même catégorie, mis en lumière par l'encadré rouge.

Au sein des stratégies RSP, nous voyons tout de même une différence entre EGCD, qui relèverait davantage des concepts et procédures, donc de l'objectif, et EEQ qui concerne les expériences et donc le subjectif. Ainsi, le fait de relier les événements (AEEV) ou les émotions (REEV) pourraient être liés à de l'expérience (EEQ) ou à des procédures (EGCD), dans l'optique que cela pourrait concerner le mensonge et les techniques de neutralisation, tandis que ce qui relève de l'identification à un personnage nous semble surtout relever de l'expérience d'ordre quotidien et courant (EEQ). La différence apparaît donc au niveau des sous-catégories DIC, AL, RSP, ET et AT, et non au niveau des grandes catégories de stratégies SENC et SST.

En termes d'association de ces stratégies aux activités de MT, nous considérons que le fait de transmettre (TIE, TPE), de décrire (DE) et de présenter (PresE) des données visuelles (EDE) impliqueront de faciliter la compréhension (FComp) et de rendre plus accessible et compréhensible (RPAC), mais partons du principe que cela reste une transmission, avec peu d'intervention subjective du-de la médiateur·rice, mis à part une potentielle décomposition en étapes (DIC), donc ne nous attendons pas à ce que les stratégies d'adaptation de langage (AL) soient mises en œuvre. Il n'y aurait pas nécessairement d'adaptation de la technicité des sujets (EST), mais les stratégies de paraphrase (SPar, CEPar, RCPPar) pourraient bien être mises en œuvre, tant pour l'activité de transmission (TIE, TPE), qui peut induire la reformulation d'un texte, que pour la description ou présentation de données étant initialement sous un autre format.

En revanche, dès lors qu'il s'agit d'un traitement de texte (TTE), une intervention du-de la médiateur·rice aurait lieu. Pour ExERO, nous nous attendons donc à toujours trouver les stratégies DIC/FComp – puisque le fait d'expliquer en faisant référence au document original peut impliquer de décomposer l'information –, la stratégie RPAC, ainsi que les stratégies d'adaptation de langage (AL), comprenant l'explication dans une langue moins technique (EST) et la paraphrase de ce document original (SPar, CEPar, RCPPar), auxquelles nous ajoutons à présent les stratégies de simplification (STS) et de révision (RTS) de ce texte original. Étant donné la focalisation sur la transmission d'une information précise (TPE), ou les données principalement visuelles (EDE) des activités présentées ci-avant, nous considérons que les stratégies STS et RTS n'y seraient pas nécessairement pertinentes.

Le fait de résumer par écrit (ResE) nous semble logiquement faire appel à l'élagage (ET) de texte (donc STS et RTS) sans nécessairement impliquer l'amplification (AT) et la stratégie RPAC, qui sous-entend plutôt l'ajout d'éléments (exemples, illustrations...). L'activité ResE pourrait aussi faire appel à DIC/FComp, car le fait de décomposer en une série d'étapes plus petites pourrait bien revenir à résumer. Ici, malgré la formulation similaire des stratégies RPAC et FComp, qui incluent toutes les deux de faciliter la compréhension et rendre plus compréhensible, il apparaît que RPAC implique bien une amplification du texte à médier.

En toute logique, l'activité ParE ferait appel aux stratégies de paraphrase SPar, CEPar et RCPPar au sein de l'adaptation de langage (AL), sans nécessairement faire appel à la stratégie EST. Cet écho dans la mention de la paraphrase a été mis en lumière en rouge dans notre **Tableau 6**.

Au sein des activités RTC que nous avons attribuées aux émotions, impressions, opinions et réactions, nous distinguons les activités DE, EIO et PR de celle de REEV, même si toutes impliquent la subjectivité du-de la médiateur·rice. En effet, la description (DE), explication (EIO) et présentation (PR) ne feraient pas appel, selon nous, aux stratégies incitant à relier à un savoir préalable, contrairement à l'activité REEV qui y ferait naturellement appel étant donné la mention explicite du fait de relier, dans l'activité et dans les stratégies de médiation RSP. Les quatre activités pourraient demander de DIC/FComp. En revanche, puisqu'il est

question d'émotions, impressions, opinions et réactions personnelles, et non d'une transmission du texte créatif en soi, nous ne nous attendons pas à y trouver un élagage (ET) ou une amplification (AT), puisqu'il s'agit d'une médiation des pensées personnelles du-de la médiateur-riche et non d'un texte.

En ce qui concerne les événements, de même que pour le fait de relier les émotions ressenties à celles déjà vécues (REEV), le fait d'associer un événement représenté à un autre déjà vécu (AEEV) fera appel aux stratégies RSP. Puisqu'il s'agit d'événements vécus par le-la médiateur-riche, il n'y aurait ni élagage (ET) ou amplification (AT), ni paraphrase (SPar, CEPar, RCPAr) d'une source. De plus, en théorie, une expérience vécue, du moins celles rendues pertinentes à notre dispositif, n'a pas de raison d'être exprimée dans une langue technique ayant besoin d'être simplifiée (EST). Nous ne nous attendons donc pas à une mise en œuvre des stratégies AL pour cette activité.

Quant aux activités transversales que nous avons regroupées, nous les différencions des activités RTC présentées jusqu'à présent, car elles nous semblent faire appel à un appui sur le texte créatif, afin d'exposer son interprétation (IP), expliquer (EAI) ou exprimer une réaction (EAA) aux aspects de ce texte créatif, même s'il s'agit toujours de l'avis subjectif du-de la médiateur-riche. Ainsi, nous nous attendons davantage à une adaptation du langage (AL), que cela soit une explication dans une langue non technique (EST) de certains de ces aspects, ou de la paraphrase (SPar, CEPar, RCPAr), voire à un élagage (ET) ou une amplification (AT) des textes créatifs, puisque le fait d'expliquer les aspects jugés intéressants, ou de donner son interprétation des événements ou actions du texte, pourrait nécessiter de supprimer des informations (STS, RTS), ou d'ajouter des exemples ou illustration, par exemple (RPAC). Ces trois activités nous semblent enfin faire appel à l'activité DIC/FComp.

Au sein de notre catégorie concernant les personnages dans l'activité RTC, nous distinguons la description du personnage et de sa personnalité (DP) de l'explication de son identification personnelle à celui-ci (EPI). La description ne semble pas suggérer d'intervention ou d'ajout subjectif du-de la médiateur-riche, tandis que le fait de EPI va nécessairement lui demander de parler de sa propre identité. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que l'activité DP fera appel à DIC/FComp, car le-la médiateur-riche pourrait être amené-e à découper en étapes, aux stratégies de paraphrase (SPar, CEPar, RCPAr), tandis que l'explication d'un sujet technique (EST) serait moins pertinent pour décrire un personnage. Cette activité DP pourrait aussi faire appel aux stratégies SST dans leur intégralité, puisque décrire le personnage du texte créatif pourrait demander de supprimer certaines informations (STS, RTS) ou d'ajouter des exemples, illustrations, répétitions, etc. (RPAC).

L'explication de la raison pour laquelle le-la médiateur-riche s'identifie au personnage, quant à elle, fait appel aux pensées subjectives, et nous y associons principalement les stratégies RSP, et particulièrement EEQ, qui comprend la création de liens avec les événements du quotidien. Cependant, si l'on tient compte des techniques de communication ou neutralisation comme des procédures, le-la médiateur-riche pourrait être amené-e à créer des liens (EGCD) avec celles-ci pour expliquer leur identification. De même, faire référence à ces manières de communiquer dans le cadre de l'activité EPI pourrait impliquer une langue technique à simplifier (EST) et la paraphrase (SPar, CEPar, RCPAr), donc toutes les stratégies AL. Nous nous attendrions également à DIC/FComp, car, à nouveau, le-la médiateur-riche peut être amené-e à décomposer et même élaguer (ET) ou amplifier (AT) le texte créatif, ou y ajouter d'autres éléments (RPAC) dans son explication. Globalement, nous considérons que le fait que le descripteur EPI fasse appel à l'explication de quelque chose de subjectif, par le biais de raisons pouvant être, elles aussi, subjectives, ou issues du texte créatif, solliciterait en réalité toutes les stratégies de médiation.

Pour la dernière activité MT, ACTC, le premier descripteur concerne aussi l'identification aux personnages, dans sa formulation, et nous semble assez difficile à distinguer de EPI en

termes de réalisations concrètes dans le cadre de nos tâches. Dans notre prochaine sous-partie, nous précisons que nous nous alignons avec les travaux qui remettent en cause la différenciation créée entre RTC et ACTC. Nous nous attendrions donc, à nouveau, à la mise en œuvre possible de toutes les stratégies de médiation pour cette activité, et faisons apparaître ce chevauchement noté par l'encadré rouge visible dans notre **Tableau 6**.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'activité AM fait particulièrement écho à la MCon, plus que d'autres activités de MT, puisqu'elle évoque explicitement l'avis des autres, contrairement aux autres descripteurs. Pour ce faire, l'activité pourrait demander de DIC/FComp, d'expliquer des sujets techniques issus des textes (EST), de paraphraser le texte (SPar, CEPar, RCPAr), de faire des liens avec du déjà connu et déjà vécu (EEQ, EGCD), et d'élaguer (ET) ou amplifier (AT) le texte créatif sur lequel le-la médiateur-riche donne cet avis. Puisqu'il s'agit ici d'un avis motivé, nous considérons que le personnel, ainsi que l'appui sur les textes créatifs, seraient sollicités, et pensons que toutes les stratégies pourraient s'appliquer à l'activité.

Enfin, les deux dernières activités nous semblent aussi relativement difficiles à distinguer en termes de réalisations concrètes dans le cadre de nos tâches. Il nous semble que le fait de décrire la différence entre plusieurs œuvres se rapprocherait grandement de la comparaison de ces œuvres et de leurs différences. De même, souligner leur différence dans le traitement du même thème nous semble équivalent au fait de souligner leurs ressemblances. La seule différence notable serait la mention du nombre d'œuvres dans le descripteur CO, limité au nombre de deux, tandis que le descripteur OD ne le précise pas. Nous mettons cette superposition en avant dans notre **Tableau 6** par le biais de l'encadré bleu. Nous nous attendrions à ce que la majorité des SM soient applicables pour ces activités aussi, mais nous estimons que cette description comparative (OD) ou comparaison (CO) ne ferait pas appel à la mise en œuvre de stratégies RSP, puisque la mise en lumière de ressemblances ou différences entre des textes créatifs ne nous paraît pas solliciter la vie du-de la médiateur-riche et le déjà connu ou déjà vécu. Il ne serait pas pertinent d'établir des liens avec autre chose lorsqu'il est question de comparer des œuvres. Nous associons donc toutes les stratégies, mis à part les RSP, à ces deux activités.

Les descripteurs relatifs à l'interaction en ligne (IEL) et à la CDEL spécifiquement nous semblent rejoindre les descripteurs de l'activité de médiation de concepts (MCon), qui font appel à l'approfondissement des idées d'autres personnes (AIA), voire à l'utilisation des idées des autres (SIA).

Cela dit, en réalité, les descripteurs de l'IEL s'appliquent à tous les autres descripteurs, étant donné que toutes les activités de médiation au sein de notre dispositif se font par écrit, de manière publique, sur les forums de discussion. Nous faisons toutefois une distinction entre la transmission d'informations factuelles, que nous percevons comme unilatérale, et qui ne concernent ainsi que le fait de publier une contribution sur les forums (PCC), et les échanges plus personnels, comportant des opinions, motivés par la réaction aux textes créatifs (RTC).

En effet, ces échanges impliqueraient, d'une part, la mention d'événements, expériences, activités et d'impressions personnelles des étudiants (PRE), s'ils sont incité-e-s à faire des liens avec des émotions déjà ressenties (REEV) ou des événements déjà vécus (AEV), et à partager leurs impressions (EIO), émotions (DE), réactions (PR, EAA) ou interprétation (IP) des textes créatifs.

De la même manière, ces échanges au sujet des textes créatifs ne se limitent pas à la simple transmission, et impliquent donc, de fait, davantage d'interaction, de participation active (PA), de prise en compte des messages des pairs pour les commenter ou répondre aux commentaires reçus (CPRC), ou pour relier leurs contributions à celles de leurs pairs (EERC).

Ces échanges auraient alors plus de chance de donner lieu à des malentendus ou des désaccords (RCM). Nous considérons donc que les tâches impliquant un usage plus créatif et interpersonnel de la langue permettraient une applicabilité d'un plus grand nombre des descripteurs de l'IEL que nous avons retenus.

Notre interprétation de l'articulation entre les différentes activités de médiation est schématisée de manière simplifiée, ci-après (**Figure 2**), en préservant les mêmes couleurs que dans notre présentation des descripteurs, pour chacune des activités.

Nous souhaitons souligner une certaine dichotomie entre l'activité de médiation, proche de ses définitions traditionnelles, focalisée sur la transmission d'information, principalement factuelle, et la médiation davantage focalisée sur sa dimension sociale et la co-construction de sens par l'interaction. Cette dualité nous semble apparaître au sein de la MT, entre la transmission d'informations préexistantes, et le traitement d'un texte sans expression du subjectif, correspondant à un déficit d'information dans le cadre de tâches (à gauche en **Figure 2**) et la réaction personnelle au sujet d'un texte créatif, correspondant plutôt à un déficit d'opinion (à droite en **Figure 2**).

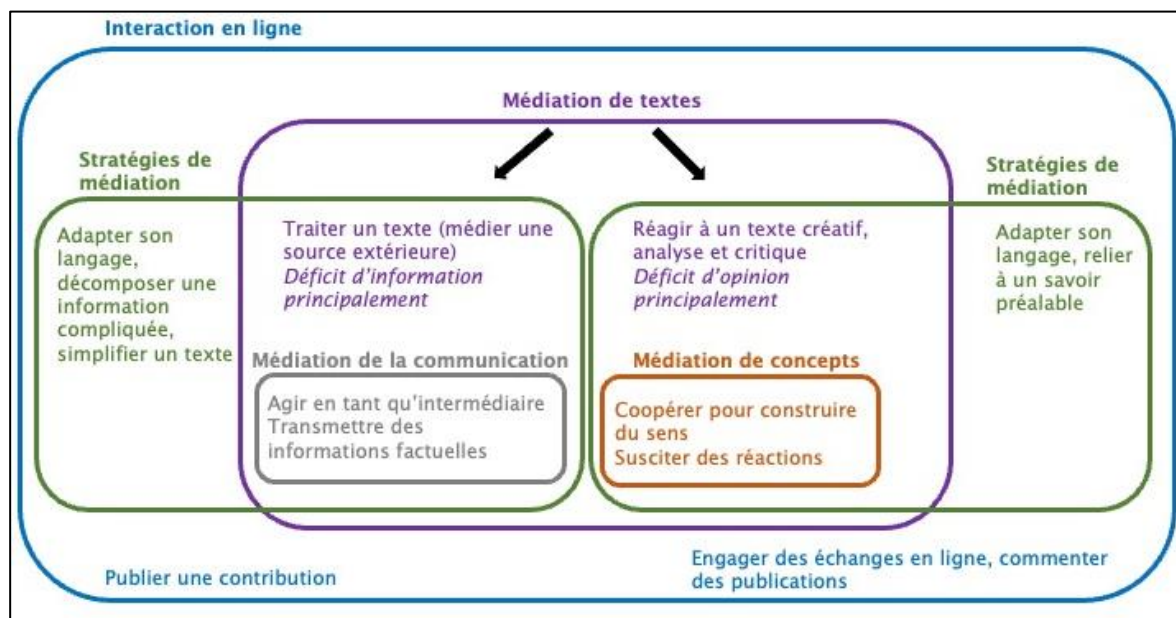


Figure 2 - Schéma récapitulatif de l'articulation entre activités et stratégies de médiation et de la dichotomie entre transmission et subjectif

Nous considérons que cette distinction se retrouve dans les autres activités de médiation du CECR/VC. Dans le cas de la transmission, le médiateur·rice agirait comme un·e simple intermédiaire, ce qui correspondrait à la MCom, au fait d'agir comme intermédiaire (ISI), et au fait de transmettre de façon simple des informations factuelles (CS). En revanche, dans le cadre de tâches à déficit d'opinion, iel coconstruirait un nouveau sens à partir des ressentis, impressions, opinions de chacun·e, ce qui s'alignerait davantage avec la MCon.

En termes de stratégies de médiation, nous considérons que celles d'AL seraient mises en œuvre dans les deux cas, mais qu'à celles-ci, seraient plutôt associées les stratégies de décomposition (DIC) et de simplification (SST) dans le cas de la transmission d'information, tandis que la médiation plus subjective ferait nécessairement davantage appel aux stratégies incitant à la création de liens (RSP) avec le déjà connu (EGCD) et les expériences déjà vécues (EEQ). Nous percevons toutefois une distinction entre les liens faits avec le quotidien et l'expérience de vie (EEQ), et avec des connaissances préalables qui peuvent être d'un ordre plus théorique (EGCD). Enfin, l'IEL englobe les deux moitiés de notre schéma (**Figure 2**),

puisque toutes ces médiations ont lieu dans le cadre d'interactions en ligne, mais nous maintenons une distinction entre la publication d'une contribution (PCC) à gauche, qui ne fait ni mention des réponses potentielles d'autres personnes, ni de l'approfondissement (AIA) ou utilisation (SIA) des idées des autres, et les descripteurs d'IEL davantage axés vers la participation plus active (PA), la publication d'évènements sociaux, d'expériences ou d'impressions (PRE) et le fait de commenter et répondre (CPRC), à droite.

Nous émettons l'hypothèse que plus la sphère informelle des étudiant·e·s serait prise en compte dans le cadre de notre cours, plus il y aurait d'occasions de médiation entre elleux. En effet, les tâches de productions, dans un objectif d'aider à développer les compétences informationnelles des étudiant·e·s, encouragent déjà le recueil d'informations issues de différentes sources. Si, même pour les tâches à déficit informationnel, les apprenant·e·s sont incité·e·s à se référer à des contenus issus de leurs pratiques informelles, iels agirait davantage en tant qu'intermédiaire dans cette transmission, par définition, que s'iels médiaient seulement les informations fournies au sein du cours. Nous espérons que la volonté de transmettre un contenu leur étant plus personnel, provenant d'une source extérieure, donnera ainsi lieu à plus d'opportunités de médiation, au sens d'activités TIE, EDE, TTE et de la MCom.

De surcroît, en ajoutant à cela la prise en compte et valorisation de l'expérience personnelle des étudiant·e·s, que nous mettons en place dans l'espace de cours appelé « *Espace 3* » de notre dispositif (voir 4.5.3 pour la différenciation recherchée dans nos tâches), nous supposons que les opportunités de médiation seraient encore plus nombreuses, puisque les occasions de relier le contenu travaillé à un savoir préalable (RSP) et particulièrement à des expériences quotidiennes (EEQ) seraient plus nombreuses que lorsque cette dimension expérientielle est moins considérée.

Cependant, cette division n'est pas absolue. Par exemple, la référence aux contenus issus de pratiques informelles appelle à une transmission d'information, sans intervention nécessaire du·de la médiateur·rice, mais ces informations ne seraient pas nécessairement qualifiées de factuelles. De même, le fait de se référer à ces contenus dans le cadre des tâches, implique, de fait, de relier les contenus du cours à des savoirs préalables (RSP), illustrant que ces stratégies ne peuvent être entièrement limitées à la médiation plus subjective. Par ailleurs, lorsqu'il est question de textes créatifs, la médiation de ces textes peut bien impliquer une transmission sans intervention de la subjectivité et de l'opinion du·de la médiateur·rice, mais il est plus difficile de qualifier l'information transmise de factuelle. Enfin, le descripteur PRE de l'IEL fait état d'une publication d'évènements sociaux, d'expériences et activités, mais aussi de l'intégration de liens, montrant une coexistence du subjectif, de l'expérientiel, et du partage de sources extérieures, comme une simple transmission, au sein d'un même descripteur.

Notre sous-partie suivante illustrera, effectivement, que cette dichotomie n'est pas si aisée à maintenir, par le biais de travaux ayant remis en question les descripteurs de médiation de CECR/VC, tels qu'ils sont présentés.

3.3.5.7 *Remises en cause du CECR/VC à considérer*

La première critique explicite du concept de médiation, tel qu'il apparaît dans le CECR/VC, est qu'il n'est tout simplement pas défini en termes de compétences spécifiques comme le sont les compétences de compréhension, de production et d'interaction, que sa définition correspond plutôt à une description, et qu'il est traité dans cinq sections différentes et éloignées du Volume Complémentaire, avec peu de renvois entre ces parties (Maurer et

Puren, 2019 : 181). Nous avons effectivement noté cette complexité à réunir toutes les informations concernant la médiation au sein du CECR/VC.

Puren (2019 : 70) remet également en question la dénomination de l'activité de médiation de concepts, constatant qu' « à partir du moment où la médiation est conçue au sein du seul paradigme de la communication, la notion 'médier la communication' n'a littéralement pas de sens, la communication étant déjà en elle-même médiation de la connaissance et du sens ».

Une autre remise en cause majeure nous paraissant pertinente, étant donné l'hétérogénéité du public auprès duquel nous souhaitons observer l'applicabilité des descripteurs du CECR/VC, est celle de Longuet et Springer (2021) concernant la description des niveaux dans le document. En effet, les auteur-e-s appellent à une vision plus holistique de la médiation (voir 3.3.5.2), et soutiennent ainsi qu'il y aurait peu de sens à réduire les compétences décrites et le processus de médiation, censé être « *hautement dynamique, global et situé* » (ibid. : 178), à une performance selon une échelle de niveaux. Ce constat nous semble pertinent, étant donné les doutes déjà évoqués sur la pertinence du niveau B2 en enseignement LANSAD, ainsi que notre choix de combiner les niveaux B1 et B2 dans notre étude, compte tenu des différences présentes en termes de thématiques pouvant y être abordées.

Les auteurs remettent particulièrement en cause l'échelle de niveaux pour le domaine éducationnel, en recommandant de limiter l'échelle aux quatre niveaux de référence A1 à B2. En effet, nous n'avons tenu compte que d'un seul descripteur C1 dans notre catégorisation adoptée et avons noté que les descripteurs de niveau C1 et C2 faisaient référence, dans l'ensemble, à des tâches trop complexes ou abstraites pour des étudiant-e-s en première année de licence, malgré un certain niveau de spécialisation disciplinaire. À l'inverse, le descripteur RTC au niveau C1, dont nous avons tenu compte (nommé IP) nous semblait faire référence à une activité réalisable à un niveau B1 ou B2. En effet, dans le cadre des tâches de notre cours, les étudiant-e-s sont bien incité-e-s à partager leurs impressions sur les personnages présentés, leurs actions, les raisons de ses actions et leurs conséquences, et nous soutenons que ces activités seraient bien possibles à un niveau de langue infra-C1.

Dans ce même sens, Longuet et Springer (ibid.) attirent également l'attention sur certains termes employés dans les descripteurs, qui sont placés en opposition par leur formulation et les niveaux du *Cadre* pour lesquels ils existent, et questionnent ces distinctions.

La première est celle entre les faits de « *décrire* » et d' « *analyser* ». Ce second terme semble impliquer une opération cognitive plus complexe, correspondant plutôt au niveau scolaire du secondaire ou du supérieur. De manière semblable, les auteur-e-s font remarquer que le CECR/VC oppose la « *réaction personnelle* » à l' « *analyse critique* », cette dernière nécessitant a priori davantage de connaissances civilisationnelles et culturelles (ibid. : 151). En termes de descripteurs proposés, le Volume Complémentaire semble privilégier les niveaux intermédiaires pour la RTC, et les niveaux supérieurs pour l'ACTC. Longuet et Springer jugent cette distinction « *regrettable* » (ibid. : 184) puisqu'elle laisserait entendre que la réaction personnelle serait un procédé moins intellectuel que l'analyse, et exclut l'éventualité que des individu-e-s ayant un niveau de langue inférieur puissent être capables d'avoir une pensée critique plus complexe. À nouveau, ces constats nous semblent tout à fait judicieux, et font écho à nos constats en 3.3.5.6 sur la difficulté à distinguer certains descripteurs RTC et ACTC, tels que ceux relatifs à l'identification aux personnages (EPI, OFI), en termes de réalisation concrète dans le cadre de nos tâches.

La définition même de la RTC est critiquée par Maurer et Puren (2019 : 137) car jugée trop générique, en ce sens qu'elle sous-entend qu'une réaction pourrait être autre que personnelle, et que les réactions à la forme du texte créatif (langue, techniques utilisées) ne seraient pas personnelles. Nous nous alignons avec les auteurs sur ce point.

De surcroît, Longuet et Springer questionnent la pertinence des échelles de niveaux en évoquant le fait que les stratégies RSP soient seulement abordées à partir du niveau B1, alors qu'il s'agirait bien d'une stratégie ne nécessitant pas forcément une maîtrise linguistique très approfondie (ibid. : 189). De manière générale, iels considèrent que l'organisation par niveaux des descripteurs de médiation exclut « *la quasi-totalité des jeunes et des adultes d'une possible capacité à penser et agir en langues complémentaires* » (ibid. : 285) et jugent que « *pour aller vers des pratiques pédagogiques nouvelles il est indispensable d'abandonner la logique des échelles* » (ibid. : 197).

Nous nous alignons avec ces constats : bien que notre dispositif tende vers un niveau B2, nous avons fait le choix de tenir compte de descripteurs aux niveaux B1 et B2, ainsi que du niveau intermédiaire B1+, notamment en raison de notre volonté d'associer les sphères formelle et informelle, quotidienne et spécialisée, dans le cadre de nos tâches. Bien que notre cours s'adresse à la moitié de la promotion ayant auto-déclaré les niveaux de langue les plus élevés, nous ne prétendons pas qu'il est impossible que certain·e·s participant·e·s pourraient se situer à un niveau A. Or, nos consignes incitent les étudiant·e·s à transmettre des informations factuelles, issues des ressources du cours, de supports qu'ils peuvent recueillir eux-mêmes de différentes sources, ou de contenus liés à leurs pratiques informelles, encourageant le partage d'impressions personnelles au sujet d'événements, de comportements de personnages, de leurs actions, des conséquences de ces actions, appellent à la création de liens entre ces événements et d'autres déjà vécus, entre la personnalité des personnages à la leur, et encourageant la lecture et la publication de commentaires sur les productions des autres. Étant donné la liberté de choix laissée dans les contenus, pratiques et expériences auxquels les étudiant·e·s peuvent faire référence, et dans la longueur attendue pour ces productions, rien dans la conception de nos tâches ne nous semble entraver leur réalisation par des apprenant·e·s n'ayant pas encore atteint le niveau B2, ou même B1.

Nous ne considérons pas la réaction personnelle aux extraits de FASP choisis, selon les descripteurs RTC, comme une opération moins complexe que ce qui serait attendu pour ces mêmes tâches selon les descripteurs de l'ACTC. Nous sommes d'avis qu'il est possible de concevoir des tâches qui tiennent compte des descripteurs de médiation, étant réalisables par des apprenant·e·s de niveaux variés, et nous considérons que la thématique éthique et morale choisie permettrait de penser et d'agir en langue étrangère, sans nécessairement avoir atteint un niveau B2.

En ce sens, la non-applicabilité des stratégies RSP aux niveaux A nous semble tout aussi étonnante, de même que la distinction entre la création de liens avec une expérience quotidienne (EEQ), attribuée au niveau B1, tandis que la notion de concept ou procédure (EGCD) est évoquée au niveau B2. Cette distinction semble exclure la pertinence de cette création de lien entre le contenu formel et le quotidien à un niveau de langue plus avancé, et semble suggérer qu'un·e apprenant·e au niveau B1 ne saurait créer des liens entre des nouveaux concepts et d'autres déjà connus. Si nous considérons à nouveau l'exemple des techniques de neutralisation, pouvant être qualifiées de concept, vraisemblablement inédit pour la plupart des étudiant·e·s, il paraît étonnant d'imaginer qu'un·e apprenant·e soit incapable de lier ces techniques à des comportements similaires observés dans sa vie auparavant.

En ce même sens, il convient de questionner l'absence de descripteurs de décomposition d'une information compliquée (DIC) et d'amplification d'un texte dense (AT) avant le niveau B1, et d'élagage d'un texte avant le niveau A2 (Conseil de l'Europe, 2018 : 134-135). Il nous semblerait tout à fait possible pour un·e apprenant·e infra-B1 de découper une information en étapes séparées ou plus petites, la notion d'information « *compliquée* » pouvant être interprétée en fonction du niveau de départ de l'apprenant·e. De plus, il ne nous semble pas y avoir de distinction à réaliser entre le fait d'amplifier un texte (AT) en y ajoutant des

exemples, illustrations ou récapitulatifs, et le fait d'en supprimer des parties jugées non pertinentes (ET), pouvant justifier une non-applicabilité de la stratégie AT au niveau A2.

Les stratégies de médiation, de manière générale, sont remises en cause par Longuet et Springer, qui les considèrent comme trop simplistes (2021 : 172) et ne représentant pas une grande évolution par rapport aux catégorisations plus anciennes d'Oxford en 1990³³⁵ (ibid. : 176), notamment pour leur insignifiance accordée à la dimension sociale de la langue. Les auteur·e·s soutiennent que les stratégies décrites se concentreraient sur le cognitif et le linguistique, et ne s'appliqueraient donc qu'à la catégorie de médiation de textes. Ainsi, bien que le CECR/VC aurait pour intention de représenter un tournant socioculturel, ces stratégies ne l'illustreraient pas vraiment (ibid. : 177). Dans notre catégorisation des activités de médiation en **Tableau 6**, nous avons effectivement noté que ces stratégies s'associaient aux différentes activités MT, tandis qu'une association entre les SM et la médiation de la communication (MCom) ou de concepts (MCon) semblait moins aisée à dégager. Cela étant dit, comme nous l'illustrerons par le biais de nos résultats, ces stratégies, telles qu'elles s'appliquent dans les interactions de notre dispositif, sont souvent indissociables de toutes les activités de médiation du CECR/VC et y sont inhéremment entremêlées. Selon ce constat, nous considérons que l'aspect social de ces stratégies est nécessairement pris en compte, puisqu'elles sont mises en œuvre lorsqu'il s'agit de faciliter l'accès d'autres individu·e·s au savoir, et impliquent, par définition, une interaction.

Par ailleurs, Longuet et Springer (2021) soulignent, comme nous l'avons nous-mêmes évoqué en 3.3.5.6, l'opposition entre l'œuvre créative et la simple transmission d'informations (ibid. : 184). Iels appellent à s'éloigner de la simple transmission d'informations pour prendre en compte l'aspect social (ibid. : 96) et distinguent différents usages de la langue, notamment un usage transactionnel, de transmission d'informations, qui correspondrait, dans nos tâches, aux déficits informationnels, et un usage créatif et interpersonnel, qui transcende la transmission d'information, qu'iels jugent trop restrictive comme unique vision de la médiation. Ce deuxième usage nous semble correspondre à nos tâches à déficit d'opinion. Dans cette distinction entre ces deux usages se retrouve la différence que nous avons établie en 3.3.5.6 entre la médiation avec ou sans intervention du subjectif. À ces deux usages, Piccardo et North (2019 : 165) ajoutent un usage d'évaluation et de résolution de problèmes, qui nous semble, de prime abord, principalement faire référence à la réalisation commune de tâche, un scénario non applicable à notre dispositif. Cependant, dans le détail, il semble faire référence à une utilisation de la langue pour argumenter, ce qui correspond également au principe de nos tâches.

En réalité, les trois usages, que cela soit en termes de réception, de production, ou d'interaction, s'alignent avec les tâches de notre dispositif. La lecture comme activité de loisir et la lecture pour s'informer et discuter sont prises en compte, faisant écho à la coexistence des sphères quotidienne et disciplinaire dans nos tâches. Pour la production, nos tâches impliquent bien de décrire l'expérience, de communiquer des informations, et d'argumenter, et ces trois formes de productions sont souvent liées au sein d'une même tâche. En termes d'interaction, celle de notre dispositif est limitée à l'interaction en ligne, donc la conversation serait moins pertinente, mais l'échange d'information et la discussion y apparaissent bien.

Il apparaît donc, comme nous le suggérons en 3.3.5.6, que la dichotomie entre la transmission d'informations factuelles et l'expression d'une subjectivité n'est pas absolue et qu'une même tâche peut tout de même faire appel à plusieurs usages. Pour rappel, une tâche à déficit informationnel peut tout à fait donner lieu à une situation dans laquelle un·e étudiant·e apprend quelque chose qu'iel connaît à un·e autre, que cela soit une expérience

³³⁵ Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newbury House.

personnelle de sa vie, une anecdote qu’il a entendue, ou un site, une vidéo qu’il a vue récemment. Ainsi, en réalité, la transmission d’informations dites « *factuelles* » peut bien donner lieu à une co-construction de sens (MCon), et dans la médiation d’informations plus subjectives et personnelles, l’apprenant·e agit tout de même comme un·e intermédiaire (MCom). Tandis que nous attribuons la médiation de la communication à un usage plus transactionnel (**Figure 2**), elle est ici bien associée à un usage créatif et interpersonnel de la langue (**Tableau 7**).

	RÉCEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MÉDIATION
Usage créatif, interpersonnel	Par ex. Lire comme activité de loisir	Par ex. Monologue suivi : décrire l’expérience	Par ex. Conversation	Médiation de la communication
Usage transactionnel de la langue	Par ex. Lire pour s’informer et discuter	Par ex. Monologue suivi : donner des informations	Par ex. Obtenir des biens et des services Echange d’informations	Médiation de textes
Usage de la langue pour l’évaluation et la résolution de problèmes	<i>(Fusionné avec Lire pour s’informer et discuter)</i>	Par ex. Monologue suivi : argumenter	Par ex. Discussion	Médiation de concepts

Tableau 7 - Tableau présentant la base macro-fonctionnelle des catégories du CECRL pour les activités langagières communicatives (Conseil de l’Europe, 2018 : 31)

Cette considération de la « *macro-fonction* » est toutefois critiquée par Maurer et Puren (2019 : 116-117) pour son absence de définition, notamment des termes « *d’usage transactionnel* » et « *d’usage créatif, interpersonnel* », puisqu’ils ne figuraient pas dans le CECRL. Bien que les auteurs soutiennent ne pas percevoir de catégorisation claire au sein des exemples proposés dans le CECR/VC pour distinguer l’usage transactionnel de l’usage créatif et interpersonnel, nous tentons bien de créer une différence entre le fait de « *donner des informations* » et de « *décrire l’expérience* » dans le cadre de notre dispositif. Nous nous accordons tout de même avec le fait que cette distinction ne soit pas si aisée : en prenant l’exemple de la référence aux contenus liés aux pratiques informelles des apprenant·e·s, celle-ci représente bien un entre-deux entre le transfert d’information et le récit d’expérience personnel. Plusieurs exemples de productions étudiantes illustreront ce point dans nos résultats.

La dimension comparative de notre dispositif tient attentivement compte des préconisations de Longuet et Springer (2021 : 160) au sujet de l’importance des aspects expérientiel et social des tâches en langue étrangère, afin qu’elles ne se limitent pas à cette transmission et au réemploi de savoirs et savoir-faire prédéfinis. Les auteur·e·s perçoivent le fait de parler de son expérience comme une étape intermédiaire pour atteindre l’abstraction, et l’illustrent en prenant l’exemple du développement à l’enfance : « *L’enfant et l’adolescent n’ont-ils pas besoin de parler d’abord de leur vécu, de leurs émotions, de leurs perceptions du monde pour parvenir, en collaboration avec les pairs, à une abstraction conceptuelle ?* ».

Longuet et Springer y voient également un lien avec la génération actuelle, orientée davantage vers le récit personnel dans des pratiques comme l’utilisation des réseaux sociaux, plutôt que vers une « *argumentation normative* » (ibid.). Dans notre dispositif, les étudiant·e·s sont amené·e·s à illustrer et étayer leurs arguments par des exemples issus de leurs connaissances disciplinaires préalables, de sources multimédia extérieures variant en termes de formalité, et de leurs expériences vécues, toutes considérées au même titre comme ayant

valeur de support de leurs arguments personnels. Il nous semble donc que notre conception tend vers cette prise en compte de l'expérientiel et du social.

De même, nos thématiques d'ordre éthique et moral nous semblent adaptées à cette intention, puisque les auteur·e·s appellent à quitter « *la focalisation sur les tâches matérielles de la vie réelle et la transmission d'informations pour s'ouvrir au plaisir de faire communauté et au besoin d'échanger sur les problèmes qui bouleversent la société nouvelle* » (ibid. : 56). Les questions au sujet du comportement adapté au monde du travail, de la malhonnêteté et ses conséquences, et des fraudes et comment les éviter (voir 4.5.3) nous semblent en adéquation avec ces « *problèmes* » actuels « *qui bouleversent la société* » (ibid.). La focalisation sur les pyramides de Ponzi, les ventes pyramidales et leur prolifération en ligne, notamment, au sujet desquels nous incitons les apprenant·e·s à partager leurs expériences directes ou des anecdotes personnelles, nous semble permettre de

« développer, grâce aux autres, une conscience de plus en plus grande des problèmes et questions sociétales. Dans une société hyperconnectée en proie aux fake news et aux théories du complot, fournir pédagogiquement des possibilités de développer les potentiels de compréhension du monde » (ibid. : 152).

Les auteurs qualifient un apprentissage d'expérientiel lorsqu'il est « *lié aux préoccupations des jeunes générations par rapport au monde en mouvement qu'ils doivent s'approprier en le réinventant* » (ibid. : 90), et nos tâches nous semblent ainsi correspondre à cette définition.

La valorisation de l'expérience personnelle serait bien une manière de prendre en compte les préconisations de Longuet et Springer sur l'importance de réfléchir aux évolutions de la société dans laquelle les apprenant·e·s vivent, ne se limitent pas aux compétences linguistiques. Les auteur·e·s constatent justement des résultats maigres dans la recherche actuelle du côté des méthodes « *favorisant l'indépendance du jugement, l'ouverture critique sur les problèmes sociétaux et la créativité* » (ibid. : 54). Cette notion d'expérience nous paraît également être en accord avec l'appel de Rémon (2016) d'une prise en compte de l'intime, des émotions, et de la sphère personnelle dans le cadre de l'enseignement, afin de laisser une place à l'informel au sein de l'apprentissage formel (voir 2.2.3.5). Ainsi, dans notre étude, nous souhaitons créer une différence entre nos deux espaces de cours. La sphère informelle est valorisée dans les deux groupes, par le biais de la conception de tâches rendant la référence à des contenus informels et connaissances préalables sur les sujets abordés pertinente à la réalisation des cours. Toutefois, dans l'un des deux espaces, nous valorisons également explicitement le vécu personnel des étudiant·e·s et des expériences pouvant être mises en lien avec le contenu formel, lui-même intrinsèquement lié à des questions sociétales.

Dans notre étude, nous espérons observer les possibilités d'application des descripteurs de la médiation dans le contexte d'un cours d'anglais en ligne, et avons pour intention, par le biais de cette différenciation entre les deux groupes, de constater si une meilleure valorisation de l'expérientiel donnerait lieu à davantage d'opportunités de réflexion critique et de médiation, et ainsi combler les manquements de la recherche constatés par Longuet et Springer.

3.3.6 Instruments dans cette médiation

En 3.3.2, nous mettons en lumière différentes distinctions au sein de la notion de médiation. Piccardo (2012) distinguait les médiations linguistique et culturelle, Bertin et al. (2010) les médiations pédagogiques, technologiques et à distance, tandis que Puren (2019)

précisait que la médiation technique était composée des médiations technologique et documentaire, auxquelles il ajoutait les médiations cognitive et didactique.

Nous avons également souligné que la FASP serait un artefact entre les apprenant·e·s et le monde dans cette médiation, ou médiatisation, étant donné sa nature technologique. Nous souhaitons à présent préciser l'utilisation de la FASP dans notre cours, et les formes de médiation auxquelles elle se rapporte.

Rabardel (1995) distingue l'artefact – construit par l'homme, en vue d'une certaine utilisation, synonyme d'outil – de l'instrument. En effet, l'instrument serait la combinaison de l'artefact et des schèmes d'utilisation de cet artefact. L'instrumentalisation ferait donc référence à la création de schèmes d'usages de l'instrument à partir de l'artefact initial. Ces schèmes sont bien construits et ne sont pas fournis avec l'artefact. Dans notre cas, l'artefact correspondrait donc bien à la FASP, comme nous l'évoquons en 3.3.1 : il s'agit d'une fiction créée par l'homme, en vue de son visionnage dans son entièreté. Cependant, cette fiction est instrumentalisée par l'enseignant·e-concepteur·rice, toujours à des fins de visionnage, mais également à des fins d'enseignement. Ainsi, une fois qu'elle est divisée en extraits, que certains de ces extraits sont sélectionnés pour le cours et pas d'autres, la FASP devient un instrument, puisque des schèmes d'utilisation différents ont été créés. En ce sens, malgré l'authenticité avérée de la FASP, nous pouvons considérer que nous passons d'un document authentique à un document didactisé. Les documents authentiques, à destination de locuteurs natifs, sont les films dans leur intégralité, tandis que « *leur utilisation pour un cours d'anglais les fait passer dans la catégorie des documents didactisés puisque l'enseignant intervient sur leur structure dans le but de répondre aux objectifs fixés* » (Carnet, 2020 : 138), et qu'ils sont « *détourné[s] de [leur] usage premier* » (Hardy, 2011 : 54).

Par ailleurs, la notion d'instrument se rapporte à la théorie de l'activité, représentée par un triangle comprenant « *un groupe d'individus (le sujet) motivés (objet) pour agir (processus de transformation/résultat) grâce à des instruments culturellement et historiquement créés (outils)* » (Engeström, 1987³³⁶, cité dans Longuet et Springer, 2021 : 102). En appliquant cette théorie à notre dispositif, le sujet serait l'étudiant·e suivant le cours, qui est à la fois l'apprenant·e, expert·e en herbe du domaine qu'il étudie, et futur·e professionnel·le, de ce même domaine ou d'un autre, mais du moins futur·e participant·e au monde du travail à et un milieu socio-professionnel.

L'objet serait la validation du cours et de la matière de l'anglais dans leur licence, voire de développer leurs compétences en anglais de spécialité, leurs compétences transversales professionnelles, et leurs compétences numériques et informationnelles, mais nous espérons favoriser la motivation intrinsèque des apprenant·e·s afin que leur raison d'agir ne soit pas limitée à cette validation.

L'instrument, comme nous venons de le préciser, serait la FASP telle qu'elle est utilisée par l'enseignante-conceptrice, puisque les sujets peuvent agir par le biais de ce contenu instrumentalisé. Cependant, la plateforme d'apprentissage et les forums de discussion peuvent également être considérés comme des instruments de cette activité : ils ont été adaptés par l'enseignante-tutrice par la présentation des activités et tâches, par l'organisation des extraits de films et autres ressources fournies sur la page d'accueil, par la création de sous-groupes de taille-classe sur les forums, et par la création de fils hebdomadaires.

En ayant recours à ces extraits de FASP, en utilisant la plateforme en ligne, et en interagissant sur les forums de discussion, les sujets arrivent à un résultat, soit les productions attendues.

³³⁶ Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research. Orienta-Konsultit.

Nous avons préalablement souligné que la FASP restituait le milieu socio-professionnel illustré de manière fidèle (voir 3.2.2.3). Chaplier (2011) y attribue les rôles d'outil de médiation langagière et culturelle, pour les raisons que nous avons détaillées en 3.2.2, soit sa restitution du lexique, des discours et interactions propres au milieu qu'elle représente, ancrée dans la culture professionnelle du domaine. Elle y ajoute les rôles d'outil de médiation technologique, étant donné son format filmique, et d'outil de médiation pédagogique, lorsque l'enseignant·e y associe des tâches à réaliser. À ces quatre formes, nous ajouterions que la FASP jouerait le rôle d'outil de médiation cognitive, étant donné qu'elle représente une base pour la réflexion critique des étudiant·e-s au sujet du domaine professionnel représenté, de ses valeurs, et des comportements des personnages. Elle serait aussi un outil de médiation documentaire, puisqu'elle représente bien l'un des documents par le biais desquels les apprenant·e-s sont incité·e-s à médier leurs connaissances.

Enfin, le terme d'outil étant plutôt synonyme d'artefact, tandis que nous avons établi que les FASP de notre dispositif sont instrumentalisées, nous optons plutôt pour le terme d' « *instrument de médiation* ».

3.3.7 Rôle non négligeable de l'enseignant·e dans la médiation entre apprenant·e-s

Bien que notre étude se focalise sur la médiation par les étudiant·e-s, par le biais d'outils, nous souhaitons souligner que l'enseignant·e joue un rôle non négligeable pour que cette médiation puisse avoir lieu, en étant ellui-même médiateur·rice dans un premier temps. En effet, en didactique des langues, le terme de médiation aurait une certaine synonymie avec celui d'enseignement (Brudermann et al., 2018 : §1), un constat confirmé par Nancy-Combes (2005 : 148) qui stipule que « *la didactisation (...) du contenu pour mettre en place les tâches, est souvent vue comme une forme de médiation/étayage* ». Cette notion d'étayage, en termes d'organisation concrète de notre dispositif, sera réévoquée ci-après, et en 4.3.4.

Dans leurs travaux sur la médiation, North et Piccardo (2016 : 15) définissent les rôles de l'enseignant·e comme facilitant l'accès au savoir, coconstruisant du sens en coopérant, créant les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité. Dans notre cas, la facilitation d'accès au savoir et la co-construction de sens sont également attendues des apprenant·e-s. Toutefois, l'enseignant·e y parvient de son côté, par la conception du dispositif et l'accompagnement lors des activités et tâches, afin de créer ces conditions de médiation pour les apprenant·e-s. Il convient donc de distinguer ces rôles de conception et d'accompagnement au sein des fonctions possibles de l'enseignant·e, bien que nous ayons adopté les deux dans le cadre de cette étude.

Nous aborderons ici les évolutions dans le rôle de l'enseignant·e par rapport à son rôle traditionnel, lorsqu'il s'agit de l'accomplissement de tâches se voulant actionnelles, qui sont, qui plus est, en ligne et à distance. Nous tâcherons de définir notre rôle dans le cadre de ce dispositif, entre l'enseignante et la tutrice, et les effets de la minimisation de notre rôle sur celui des participant·e-s.

3.3.7.1 *Minimisation du rôle d'enseignant·e dans la perspective actionnelle : l'enseignant·e médie pour permettre la médiation*

Houssaye (2000 ; 2014) définit la situation pédagogique comme étant composée du savoir (les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions), du professeur (qui peut être instituteur, formateur, éducateur, initiateur ou accompagnateur) et des élèves (aussi appelés éduqués, formés, enseignés, apprenants, s'éduquants). Selon son triangle pédagogique, dans toute situation, deux de ces éléments seraient sujets, tandis que le troisième adopterait la

place du « *mort* » (ibid. : 11). L'action d' « *enseigner* » privilégie l'axe professeur-savoir, « *former* » privilégie l'axe professeur-élèves, et « *apprendre* » privilégie l'axe élèves-savoir.

Cependant, lorsqu'il est question de la perspective actionnelle, le rôle accordé à l'enseignant·e se trouve, de fait, minimisé par rapport à son rôle traditionnel de transmetteur d'un savoir face à des apprenant·e·s passif·ve·s. Ainsi, notre dispositif a pour intention de minimiser le rôle de l'enseignant·e et de privilégier la centration sur l'apprenant·e et l'acte d'apprendre.

De surcroît, comme nous l'expliquons en 3.3.6, la plateforme d'apprentissage *Moodle*, les forums de discussion et la FASP peuvent être considérés comme des instruments dans cet apprentissage, selon la définition qu'en propose Rézeau (2002). Ce dernier propose, justement, une déclinaison du triangle pédagogique de Houssaye, sous forme de carré pédagogique, de manière à y inclure ces instruments et illustrer que les relations humaines deviennent médiées et médiatisées par ces instruments.

Afin de favoriser la médiation entre apprenant·e·s, l'enseignant·e se doit, d'une part de « *transmettre les savoirs constitués* » mais aussi d' « *harmoniser l'aspect relationnel pour optimiser cette transmission* » (Longuet et Springer, 2021 : 102). Il peut donc fournir certaines sources et les organiser préalablement, mais pas toutes, afin que les apprenant·e·s n'aient plus à « *passer par l'enseignant pour accéder au savoir : celui-ci leur est immédiatement accessible* » (Houssaye, 2014 : 14). L'enseignant·e met plutôt à disposition des ressources qu'il sélectionne ou crée, et l'apprenant·e peut, ou non, les « *intégrer dans sa bibliothèque de ressources* » et agit en quelque sorte comme un « *filtre* » (Ollivier et Puren, 2011 : 50). Puren (2010 : 19) parle de transfert progressif de responsabilité vers l'apprenant·e : si l'enseignant·e donne les réponses et détient tout le savoir, l'apprenant·e ne voit plus l'intérêt de chercher (Médioni, 2009a). Or, dans notre dispositif qui souhaite encourager le recueil d'informations issues de différentes sources de la part des apprenant·e·s, ainsi que le développement de leurs compétences numériques et informationnelles, il paraît tout à fait pertinent de ne pas fournir toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement des tâches, afin de permettre une médiation de savoirs de la part des apprenant·e·s.

Plutôt qu'une personne-ressource, l'enseignant·e serait « *le catalyseur des ressources disponibles* » (Dufossé Sournin, 2019 : §19). Cela donne lieu à une « *communication horizontale entre étudiants (...) plutôt que verticale entre professeure et étudiants* » (ibid.), ce que nous cherchons justement à atteindre afin de placer les étudiant·e·s en position de détenteur·rice du savoir et d'apprenant·e·s-expert·e·s.

Pour y parvenir, l'enseignant·e doit gagner « *en confiance et en crédibilité* » et proposer des activités motivantes pour les apprenant·e·s (ibid. : §20), établir un « *climat de confiance* » en « *soutenant leur motivation et en favorisant le développement de leur estime de soi* » (Brudermann et al., 2018 : §62), afin qu'ils puissent se considérer capables d'accéder au savoir directement, avec un simple accompagnement de l'enseignant·e.

En termes de conception des tâches, cela signifie que ces dernières devraient « *susciter l'intérêt* » mais aussi miser « *sur le développement de la créativité et de l'esprit critique* » (Longuet et Springer, 2021 : ii). Dans notre dispositif, cette conception inclut le fait de faire le pont entre formel et informel par la conception de « *Bridging Activities* » (Thorne et Reinhardt, 2008), afin de guider les apprenant·e·s dans la réduction de l'écart entre ces deux sphères.

De même, compte tenu de l'importance de l'expérientiel dans notre dispositif, nous considérons les travaux appelant à la conception de tâches sans issue nécessairement définie, ou comptant sur l'imaginaire (Springer, 2017). Mangenot et Soubrié (2010 : 442) notent qu' « *une tâche a priori peu actionnelle peut le devenir à la faveur d'un scénario de communication bien pensé* », si un déficit est créé. Nous intégrons ainsi des déficits

d'information ou d'opinion à nos tâches, mais même lorsqu'il s'agit d'informations à fournir, nous souhaitons éviter qu'il y ait une intention identique pour tous·tes, et donc un résultat unique (Longuet et Springer, 2021 : 103) afin d'encourager la mise en œuvre des activités et stratégies de médiation au maximum. La conception précise de nos tâches sera détaillée davantage en 4.3.

Plus précisément encore, l'enseignant·e peut avoir un rôle à jouer dans la médiation des instruments, eux-mêmes instruments de médiation. Concernant les FASP, la médiation de l'enseignant·e peut jouer le rôle de « *verre correcteur* » entre la perspective parfois erronée ou les préjugés qu'ont les étudiant·e-s du milieu professionnel, et le « *discours fictionnel outrancier* » du support choisi, afin d'« *éveiller les facultés critiques de l'apprenant·e* », selon Isani (2010 : 15). Toffoli (2020 : 124), quant à elle, soutient que l'enseignant·e devrait aider les étudiant·e-s à se familiariser avec la culture et, les conventions de comportements, et les interactions sociales, et faciliter l'emploi de stratégies et techniques de communication dans différents milieux sociaux, ce qui correspond également à l'un des rôles de l'enseignant·e dans notre dispositif.

De manière générale, l'enseignant·e se doit donc de faciliter l'apprentissage, sans, toutefois, faire à la place des apprenant·e-s, car cela pourrait avoir des effets négatifs sur la motivation des apprenant·e-s (Ortega, 1997 : 90-91). Ses interventions doivent être structurantes au départ, puis s'assouplir, pour mener vers l'autonomie (Nissen, 2004 : 6), ce qui correspond à notre volonté dans l'organisation et la structuration du cours en ligne en amont.

3.3.7.2 Minimisation du rôle de l'enseignant·e dans le cadre d'un cours en ligne

Dans le cadre d'un cours en ligne, l'enseignant·e est dans son rôle d'organisateur·rice et prépare cet étayage des tâches en amont, à savoir, iel

« doit dorénavant planifier, prévoir et préparer longtemps à l'avance le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc. » (Henri, 2002 : 74).

iel devient alors médiateur·rice entre les apprenant·e-s et le contenu qu'iel sélectionne, met en valeur et rend plus ou moins visible par rapport à d'autres ressources. En concevant des tâches qui encouragent la médiation, iel participe aussi à la médiation entre apprenant·e-s.

En considérant maintenant les raisons de la minimisation du rôle de l'enseignant·e dans le cadre de la perspective actionnelle, et en y ajoutant le fait que le dispositif ait lieu dans un environnement en ligne et à distance, nous pouvons noter une minimisation supplémentaire de son rôle. Poteaux (2015 : 39) parle plutôt de guide ou accompagnateur lorsque l'enseignant·e est « *en présence des étudiants mais sans faire cours à proprement parler* », ce qui est le cas ici. En plus d'une minimisation de son rôle traditionnel, le terme d'enseignant·e devient plus englobant et regroupe les équipes d'enseignant·e-s, les concepteur·rices de scénarios et les tuteur·rice-s, et ces rôles peuvent parfois être assumés par les mêmes personnes (Grosbois, 2015 : §12)

Dans le cas d'une formation à distance, Papi (2016) distingue les domaines pédagogiques et technologiques et y liste six rôles pour l'enseignant·e : ceux de l'organisation ou de la conception, d'un rôle social pour favoriser la communication avec et entre les étudiant·e-s,

d'un rôle cognitif pour guider l'apprentissage et pour évaluer en ce qui concerne le côté pédagogique, d'un rôle qui relève de la maîtrise des fonctionnalités de l'environnement d'apprentissage, d'un rôle managérial pour gérer la formation, la classe virtuelle et l'environnement numérique et, enfin, d'un rôle de facilitation pour l'accompagnement des étudiant·e·s pour ce qui est de la facette technologique de la formation. Ce croisement entre les deux domaines, indispensable dans un cours en ligne, semble davantage s'apparenter à ce que plusieurs chercheurs définissent comme un·e tuteur·rice. Les deux termes de tuteur·rice et d'enseignant·e sont parfois différenciés, mais des rôles similaires leur sont en réalité attribués lorsqu'il s'agit d'un enseignement en ligne et à distance.

Étant donné que le web 2.0 éloigne l'enseignant·e de la posture comme seul·e détenteur·rice du savoir, il doit aider les apprenant·e·s à développer leurs compétences informationnelles afin qu'ils puissent obtenir ce savoir par eux-mêmes : « *il lui faut aussi planifier le processus didactique de façon à permettre aux élèves de résoudre eux-mêmes leurs devoirs et problèmes au moyen d'outils de recherche de l'information* » (Meinardi, 2014 : 211).

Par conséquent, la technologie minimise le rôle de l'enseignant·e en tant que seul·e fournisseur·euse des ressources, et nous retrouvons donc à nouveau le passage d'une relation verticale à une relation horizontale entre apprenant·e·s. Par ailleurs, en demandant que les informations trouvées par les étudiant·e·s soient résumées, paraphrasées, éditées avant d'être publiées sur les forums, nous favorisons un recours à des outils de publication plutôt qu'à des outils de simple diffusion, un choix souvent évité par les enseignant·e·s, puisqu'il pourrait entraîner « *une perte de contrôle d'une partie de la situation pédagogique* » (Guichon, 2012a : §4-5). Or, nous souhaitons justement privilégier la sélection et médiation d'informations par les apprenant·e·s sans intervention constante de notre part. Enfin, il est à noter que la technologie a eu un impact sur la façon dont l'aide linguistique peut être apportée par différents outils d'aide à la rédaction et ne se limite plus à l'enseignant·e. Cette minimisation n'est pas à percevoir comme négative et serait même nécessaire à accepter si l'on souhaite développer l'autonomie des apprenant·e·s (Médioni, 2009a : 9).

En effet, nous ne proscrivons pas explicitement l'utilisation de traducteur automatique pour la réalisation des tâches, puisque dans tous les cas, nous ne pouvons contrôler l'utilisation d'aides à la rédaction dans le cas d'un dispositif à distance asynchrone. Il nous paraît donc contreproductif de proposer des restrictions qui pourraient décourager les étudiant·e·s. Par ailleurs, nous ne jugeons pas pertinent de prohiber cette utilisation, étant donné que le CECR/VC mentionne bien l'utilisation d'outils en ligne. Au niveau B1, concernant la publication de contributions en ligne, le document mentionne la condition « *d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 100), « *l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence* » pour l'explication de données à l'écrit (ibid. : 113) au niveau B1+. De plus, le cours ayant pour principe l'intégration de pratiques habituelles des étudiant·e·s, il nous semblerait incohérent de ne pas laisser une entière liberté aux étudiant·e·s dans ces choix, puisque cela pourrait limiter la perception de leur contrôlabilité sur les tâches proposées. Certaines études récentes en ALMT, telle que celle de Bourdais et Guichon (2020), soulignent certaines observations encourageantes vis-à-vis de l'emploi de traducteurs, tels qu'une corrélation entre le niveau ressenti par les apprenant·e·s et leur utilisation de ces outils, et prônent même leur intégration aux consignes de tâches, la préconisation de leur utilisation auprès des apprenant·e·s, ou du moins déconseillent leur interdiction, afin de les désinhiber à leurs yeux.

3.3.7.3 Responsabilités propres au·à la tuteur·rice

Il n'est pas si aisé de distinguer les termes d'enseignant·e et de tuteur·rice, du fait de la nouveauté relative de ce rôle, ce qui pose souvent la question de « *pourquoi vouloir associer des rôles identifiés comme appartenant à des acteurs déjà étiquetés (enseignants, tuteur) à des rôles en émergence (du web 2.0)* » (Pélessier et Qotb, 2012 : §49). Lorsque la·le tuteur·rice et la·le rédacteur·rice du cours sont la même personne, nous pouvons parler d' « *enseignant-tuteur* » (Mangenot, 2017 : 93). Le terme est pertinent puisqu'il laisse entendre que l'enseignant·e n'est plus « *le meneur du jeu* » (Narcy-Combes, 2005 : 159-160) et cela grise les frontières traditionnelles entre enseignant·e et étudiant·e en termes d'autorité³³⁷ (Blake, 2009 : 831). Toutefois, les rôles de concepteur·rice des tâches et de rédacteur·rice du cours sont à distinguer : la·le tuteur·rice peut avoir l'un de ces rôles sans l'autre, ou n'en avoir aucun des deux.

Le terme de tuteur·rice fait plutôt référence à un·e accompagnateur·rice au sein d'un dispositif dont iel n'est pas l'auteur·rice. Cependant, lors de notre expérimentation, nous avons endossé un double rôle de conceptrice et de tutrice-accompagnatrice au cours du semestre, et adoptons ainsi le terme d' « *enseignante-conceptrice* », directement dans sa forme féminine. Nous souhaitons avoir un accès direct à tous·tes les étudiant·e·s de l'expérimentation au même titre, étant donné la différenciation entre les espaces, et nous ne voulions pas introduire de biais en confiant certains groupes à un·e autre tuteur·rice. Nous rappellerons cependant dans notre partie sur les limites de notre étude, que le double rôle de conceptrice et tutrice peut présenter ses propres biais. Le rôle et les responsabilités du·de la concepteur·rice seront à nouveau mentionnées dans notre cadre méthodologique, dans notre partie concernant la conception des tâches en 4.3, et son rôle d'organisation, spécifiquement, sera réévoqué lors de notre présentation de l'étayage du dispositif en 4.3.4.

Bien que nous ayons eu tous ces rôles au sein de cette expérimentation, il convient de préciser quelles responsabilités peuvent être laissées au·à la tuteur·rice, donc comment un dispositif de ce type peut perdurer sans la présence de sa·son concepteur·rice initial·e, et d'illustrer que nombre de ces fonctions sont centrales au bon fonctionnement du cours.

La·le tuteur·rice serait responsable de l'accueil, de la mise en route des actions de formation, de l'accompagnement technique en cas de difficulté, de l'accompagnement disciplinaire, méthodologique, du soutien affectif et, enfin, de l'évaluation (Denis, 2003 : 25-26), des rôles que nous retrouvons chez Mangenot (2017 : 91) dans ses trois « *modalités d'interventions tutorales* », qui sont organisationnelles, pédagogiques (ce qui inclut la correction) et socio-affectives, ainsi que chez Nissen (2005) qui évoque le fait de répondre aux questions et de donner des retours sur la langue ou le contenu. Nous notons dans ces trois listes de rôles une importance de l'accompagnement, non seulement purement disciplinaire mais aussi affectif. En effet, du fait de la distance physique entre enseignant·e et apprenant·e, « *il existe un déficit socio-affectif au départ, qu'il est important de compenser* » (Lamy, 2001³³⁸, cité dans Mangenot, 2017 : 95).

Ainsi, même si son rôle se trouve minimisé par la technologie et le format à distance du cours, son rôle d'organisateur·rice, surtout en amont et régulièrement pendant le cours, est d'autant plus indispensable qu'en présentiel. Iel « *reste au centre des enjeux car à un moment ou à un autre et de façon plus ou moins directe ou subtile, la production lui sera destinée* » (Girault, 2017 : 2) et iel « *conserve en réalité un rôle clé, car il se pose, du point de la progression langagière des apprenants, en orchestrateur* » (Brudermann et Poteaux,

³³⁷ "new technologies have (...) grayed the traditional borders of authority between teacher and student"

³³⁸ Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : Réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. Dans R. Bouchard et F. Mangenot (Éds.), *Interactivité, interactions et multimédia*. ENS-Éditions, 131-144.

2015 : §54). La médiation entre étudiant·e·s est l'objectif principal de ce dispositif, mais celle-ci est rendue possible par l'accompagnement des interactions par l'enseignant·e-tuteur·rice.

Le tutorat peut être réactif, dans le cas où les apprenant·e·s prennent les initiatives et où la·le tuteur·rice répond seulement aux sollicitations, ou proactif, lorsque les tuteur·rice·s proposent de l'aide (Glikman, 2002). Dans notre cas, son rôle tend vers le réactif, puisque la·le tuteur·rice propose un retour sur les tâches des apprenant·e·s sur le forum sous forme de feedback évaluatif, et laisse les apprenant·e·s proposer leurs propres ressources en complément de celles du dispositif. Cependant, la·le tuteur·rice publie un message de notification de l'ouverture du nouveau module, ainsi qu'un message de rappel des activités à accomplir les vendredis matin, afin de motiver et encourager les étudiant·e·s, ce qui relèverait également du proactif. Nielson et al. (2009) insistent sur l'importance de la régularité (ibid. : 174) et de la rapidité (ibid. : 170) de ce feedback, qu'il soit constructif ou conversationnel, afin de prendre connaissance des contributions, puisque cette présence active encouragerait en retour les contributions étudiantes³³⁹. Si la·le tuteur·rice semble être une personne abordable, ce retour pourrait positivement affecter la participation sur le forum. Étant donné que l'interaction entre étudiant·e·s est celle que nous recherchons, il nous a semblé primordial de rester réactif·ve·s et ne pas donner l'impression d'un espace délaissé ou robotisé. Macedo-Rouet et Potolia (2017 : 130) parlent d' « *ethos* » de l'enseignant·e : pour compenser la dimension socioaffective de l'enseignement présentiel, les auteur·e·s défendent que l'emploi de certaines expressions, d'un ton humoristique ou d'émoticônes permettrait de gagner « *la confiance et l'engagement* ». Il s'agit de ce que nous avons choisi de faire par le biais des noms attribués aux sous-groupes, par exemple (voir 4.4.3).

3.3.8 Rôle des apprenant·e·s en conséquence : un passage de novices à expert·e·s

L'intention de notre dispositif est d'assurer et privilégier la médiation entre étudiant·e·s, minimisant ainsi la hiérarchie expert·e-novice entre l'enseignant·e et les apprenant·e·s (voir 3.3.7). La focalisation ne devrait plus être sur la transmission de connaissances provenant de l'enseignant·e, et l'on ne devrait plus partir du principe que l'enseignant·e est l'expert·e³⁴⁰ (Conole et Alevizou, 2010 : 59). L'idée est de déplacer la médiation de la relation enseignant·e-étudiant·e à la relation étudiant·e-étudiant·e, afin de promouvoir l'autonomie et la littératie numérique.

En 1.3.6.1, nous avons déjà mis en avant le fait que le web 2.0 et l'apprentissage en ligne remettent en cause la position centrale de l'enseignant·e : étant donné la possibilité pour les apprenant·e·s de chercher l'information par eux-mêmes, l'enseignant·e n'est plus vu·e comme la seule source d'information, ni même comme la source principale (Ollivier et Puren, 2011 : 44). Si l'enseignant·e « *perd* » son rôle de personne-ressource qui détient la connaissance, l'apprenant·e adopte nécessairement un rôle différent.

Dans le cas de l'approche actionnelle et du TBLT, compte tenu de la centration sur l'apprenant·e, l'expert·e et l'apprenti·e « *prennent part à une activité partagée, orientée vers un objectif*³⁴¹ » (Robinson, 2011 : 4), tandis que la médiation permet une réelle relation horizontale et égale entre apprenant·e·s, dans laquelle chacun·e peut être l'expert·e et le novice concernant un certain point et par rapport à quelqu'un d'autre. En quelque sorte, nous cherchons à « *inverser les rôles apprenants/enseignant en demandant que les étudiants*

³³⁹ "it is important for instructors to provide feedback (both constructive feedback and conversational feedback to acknowledge contributions) frequently. When the instructor maintains an active presence in the classroom, students are more likely to do so as well."

³⁴⁰ "it can no longer be assumed that the teacher is expert or that the focus should be on transmission of knowledge"

³⁴¹ "take part in a shared, goal-oriented activity"

soient, pour un temps donné, les fournisseurs des supports pédagogiques » (Chapon, 2011c : 126).

Nous soutenons le fait que les étudiant·e·s de notre dispositif en anglais LANSAD puissent être considéré·e·s comme expert·e·s en herbe de leur domaine d'études, bien qu'à des niveaux différents. Pour rappel, nous ne souhaitons pas focaliser l'évaluation uniquement sur la maîtrise des aspects disciplinaires, afin de ne pas privilégier ceux pouvant avoir une connaissance théorique plus développée. Nous considérons également les étudiant·e·s comme expert·e·s de leurs propres pratiques informelles, de leurs connaissances préalables pertinentes aux sujets traités, qu'elles soient disciplinaires et spécialisées ou non, et expert·e·s, de fait, de leurs expériences personnelles, elles aussi, rendues pertinentes à la réalisation des tâches.

En effet, d'après le Centre National et Ressources Textuelles et Lexicales³⁴² l'adjectif « *expert* » se réfère à quelqu'un « *qui a acquis une grande habileté, un grand savoir-faire dans une profession, une discipline, grâce à une longue expérience* » ou « *qui a une grande habileté dans une activité quelconque* ». Le substantif d' « *expert* » fait référence à un « *spécialiste* » ou « *connaisseur d'un domaine particulier* ».

Selon ces définitions, les étudiant·e·s en première année de licence Économie-Gestion ne pourraient être considéré·e·s comme ayant une grande habileté, un grand savoir-faire, ni une longue expérience dans le domaine ou dans les professions spécifiques illustrées dans notre cours, d'où notre choix du terme d'expert·e en herbe, cette expertise disciplinaire étant à ses débuts et en cours d'acquisition. Comme nous l'évoquions en 3.2.3.1, une différence pourrait se dessiner entre les étudiant·e·s n'ayant aucune expérience professionnelle et ceux travaillant déjà, ces dernier·ère·s pouvant davantage être considérés expert·e·s du monde du travail de manière générale, ou de la culture d'entreprise, sans pour autant être expert·e·s des métiers propres à l'économie ou la gestion.

En revanche, les apprenant·e·s pourraient tout à fait être considéré·e·s expert·e·s des contenus et informations complémentaires que nous les incitons à contribuer au cours. En effet, les travaux présentés dans notre deuxième chapitre ont illustré que notre public a pour habitude de réaliser différentes activités en ligne en anglais, telles que le visionnage de séries, films et autres vidéos, ou la lecture et l'écriture sur les réseaux sociaux. Ainsi, iels auraient acquis une grande habileté et un grand savoir-faire quant au recours à ces pratiques et les contenus y étant liés, grâce à une expérience que nous considérons relativement longue, en comparaison à leur expérience de leur domaine de spécialisation.

De manière similaire, nous les estimons expert·e·s des modalités d'interaction dans le cadre du cours, sur les forums de discussion *Moodle*, compte tenu de leur expérience en lecture, écriture et interaction en ligne de manière informelle, et supputons qu'iels disposeraient d'une grande habileté à interagir selon ces conditions. Quant aux autres pratiques numériques et informationnelles intégrées au cours, nous supposons que les étudiant·e·s en seraient plutôt expert·e·s en herbe également, compte tenu des travaux remettant en cause la nativité numérique de notre public – présentés en 4.2.3 – d'où notre volonté de développer ces connaissances par le biais de nos tâches.

Enfin, par définition, nous les considérons expert·e·s de leur propre vie, d'évènements qu'iels auraient vécus ou d'émotions qu'iels auraient ressenties, grâce à une longue expérience, de fait. De surcroît, ces contenus, savoirs ou expériences d'ordre personnel seraient nécessairement individuelles et différentes pour tous·tes, et représenteraient une nouveauté, un élément inédit, pour leurs pairs.

³⁴² <https://www.cnrtl.fr/definition/expert>

Nos résultats en 6.2 détailleront la représentation que les étudiant·e·s ont de la notion d'expert·e de manière générale, et de leur perception d'eux-mêmes en tant qu'expert·e potentiel·le de ces divers éléments.

Dans tous les cas, même s'ils sont expert·e·s en herbe de leur discipline, il est parfaitement possible que les étudiant·e·s en soient davantage expert·e·s que ne le serait leur enseignant·e d'anglais. Comme nous l'avons évoqué en 3.1.4, l'enseignant·e en LANSAD n'est pas nécessairement connaisseur·se du domaine, en termes de connaissances théoriques et traditionnelles de l'économie. Dans ce contexte, la notion de « *médiation maïeutique* » (Chaplier, 2011) nous semble très pertinente. Elle est définie comme une inversion des rôles d'enseignant·e et d'apprenant·e en ce sens que « *l'enseignant (...) lui donne la possibilité de s'exprimer en tant que spécialiste* » puisque « *les étudiants peuvent en savoir plus que l'enseignant d'anglais sur le contenu spécialisé* » (ibid. : 70). L'enseignant·e s'intéresse au contenu, devenant même « *un étudiant qui s'intéresse au contenu* » (Hutchinson et Waters, 1987 : 163³⁴³, cité dans ibid. : 62). Par conséquent, « *un sentiment de satisfaction peut se créer et les étudiants seront valorisés* » (ibid. 70), donnant lieu à une sorte de partenariat entre l'enseignant·e et les étudiant·e·s (ibid. : 67), ces dernier·ère·s devenant « *possesseurs et transmetteurs d'un certain savoir* » (ibid. : 68).

Dans son étude, cette expression des étudiant·e·s en tant que spécialistes a lieu par le biais du support filmique en tant qu'outil de médiation, s'alignant tout à fait avec le principe de notre dispositif. Dans le contexte de notre cours, les apprenant·e·s ne s'expriment pas seulement en tant que spécialistes de la discipline et de connaissances spécialisées, mais également comme spécialistes de leurs connaissances personnelles antérieures au cours, liées aux sujets abordés, de leurs pratiques informelles individuelles et des contenus s'y rapportant, et de leurs expériences de vie, toutes rendues pertinentes pour la réalisation des tâches, par la conception de l'enseignant·e en amont. Par définition, dans ces différents cas, les étudiant·e·s en savent plus que l'enseignant·e.

La manière principale dont ces divers éléments peuvent devenir pertinents aux tâches est par le biais des thématiques transversales, éthiques et morales, de celles-ci, pour lesquelles les apprenant·e·s peuvent illustrer et étayer leurs idées avec des contenus informels ou connaissances et expériences personnelles, sans qu'il n'y ait forcément de lien avec leur discipline ou que leurs expériences soient ancrées dans le domaine professionnel.

En 3.3.4.3, nous évoquons que la médiation est à la fois individuelle et sociale. L'acteur·rice social·e et son interlocuteur·rice peuvent partager un même contexte situationnel, mais en avoir des perceptions et interprétations différentes (Piccardo, 2012 : 295 ; North et Piccardo, 2016 : 12), ce à quoi nous nous attendrions lorsqu'il est question de sujets touchant à l'éthique et la morale dans le cadre de tâches à déficit d'opinion. L'interprétation de chacun·e différerait en fonction « *de ses compétences générales [...] telles que les connaissances, les valeurs et les croyances antérieures* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 44) puisque « *les apprenants (...) possèdent leurs propres pratiques, leurs valeurs, leur cadre d'inférence et leurs interprétations* » (Hoppe, 2018), chacun·e étant donc expert·e de ces pratiques, valeurs, croyances et interprétations personnelles. Dans cette situation, « *le fossé entre eux peut être si grand qu'une forme de médiation est nécessaire* » (North et Piccardo, 2016).

Enfin, cette adoption du rôle d'apprenant·e-expert·e passe par le fait de promouvoir la publication de commentaires co-évaluatifs entre étudiant·e·s (Nielson et al., 2009 : 179) en

³⁴³ Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centred approach*. Cambridge University Press.

s'assurant que les interactions ont bien lieu en langue cible (Nissen, 2005 : 97). En effet, une médiation a lieu lorsque l'on explique ou expose un point de vue à une autre personne sur un travail (North et Piccardo, 2016 : 24). À nouveau, les apprenant·e·s adoptent un rôle habituellement dévolu à l'enseignant·e et médient leurs opinions personnelles au sujet des productions de leurs pairs, en fonction de leurs propres compétences, valeurs et pratiques, afin d'exprimer si celles-ci sont partagées avec celles de leurs pairs, ou de s'y confronter. Ainsi, les étudiant·e·s peuvent proposer un retour sur la forme, en fonction de leurs compétences en anglais, ou sur le fond, en fonction de leurs connaissances disciplinaires ou leurs expériences personnelles se rapportant à la thématique de la tâche.

Bien qu'il existe des dispositifs dans lesquels les étudiant·e·s sont directement inclu·e·s dans la conception du dispositif dès ses débuts, par le biais d'un recueil de données, ou d'évaluations diagnostiques, cela n'a pas été réalisable dans le contexte institutionnel de notre recherche en termes du temps imparti pour la conception. Nous estimons avoir cependant compensé ce point grâce à l'importance donnée aux contributions personnelles des apprenant·e·s du point de vue des supports, pratiques ou expériences apportées au cours du semestre. De ce point de vue, les apprenant·e·s ont pu avoir un rôle à jouer dans la conception au fur et à mesure du déroulement du cours, et ce, à nouveau, grâce aux environnements en ligne, dans lesquels les étudiant·e·s peuvent adopter les rôles de navigateurs du savoir, de créateurs de contenu, de producteurs et publieurs³⁴⁴ (Luckin, Clark, Graber, Logan, Kee et Oliver, 2009 : 103³⁴⁵, cités dans Mills, 2011 : 347).

3.3.9 Premières conclusions d'ordre théorique

Notre cadre théorique avait pour vocation de présenter les quatre domaines de recherche principaux au sein desquels notre étude est ancrée et l'articulation entre eux, afin d'illustrer la pertinence de la notion de médiation dans ces différents domaines. La notion représente une évolution dans la définition de la perspective actionnelle et de la tâche, elle-même notion centrale dans la conception de notre dispositif. Nous proposons des tâches proches de la vie réelle, permettant aux étudiant·e·s de développer des compétences non seulement langagières, mais transversales, et pertinentes pour leurs études ultérieures et avenir professionnel.

Le fait que ces tâches soient réalisées en ligne sur un environnement d'apprentissage numérique permet notamment le développement de compétences numériques et informationnelles, et favoriserait la lecture et l'écriture, ainsi que l'interaction en ligne, présentant chacune divers apports en apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, le recours au web 2.0 facilite l'accès à une grande variété de ressources et la référence, par les apprenant·e·s à des documents-supports non fournis par l'enseignant·e et des contenus relatifs à leurs pratiques informelles, par le biais des forums de discussion *Moodle*. La plateforme et ces forums de discussion deviennent alors des outils dans la médiation entre étudiant·e·s, nous permettant de proposer des tâches authentiques car socialement avérées et interactionnellement justifiées (QR4).

Compte tenu des travaux antérieurs dans le champ de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne, confirmant la pratique par des apprenant·e·s correspondant à notre public, et les apports du visionnage de vidéos en ligne, l'exploitation de la fiction à substrat professionnel comme support pédagogique permet de s'aligner avec les pratiques informelles des apprenant·e·s, tout en proposant un contenu à valeur ajoutée. La FASP présente la langue

³⁴⁴ "adopt the role of: navigators of knowledge, content creators, producers and publishers"

³⁴⁵ Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., et Oliver, M. (2009). Do web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11-16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34, 87-104.

ancrée dans son contexte social et culturel, comme le préconise la perspective actionnelle, et représente un outil – et plus précisément un instrument – de comparaison, confrontation et médiation entre les représentations ou expériences actuelles des étudiant·e·s, liées au monde du travail et au milieu socio-professionnel de la finance et de la banque, et la représentation authentique de ces environnements dans les FASP (QR3). La prise en compte de pratiques en adéquation avec la sphère informelle des étudiant·e·s, combinée à notre choix de consignes, permettrait, dans un même temps, de favoriser la perception des étudiant·e·s de la valeur de nos tâches, de leur degré de contrôle sur celles-ci, et de leur capacité à les accomplir, et donc leur motivation (QR1).

Enfin, ce contenu, associé aux thématiques transversales, d'ordre éthique, moral, et comportemental de nos tâches, représente un enseignement adapté à un public LANSAD, hétérogène en termes de niveau de langue, point de départ dans cette langue, et connaissances préexistantes de la discipline étudiée. Le fait de fonder ces tâches sur les extraits instrumentalisés de fiction permet d'y intégrer le travail des différentes activités de médiation développées dans le Volume Complémentaire du Cadre Européen, telles que la médiation de textes – impliquant le traitement, l'analyse et la critique, ou la réaction à ces textes créatifs –, la médiation de concepts, de la communication, ainsi que la mise en œuvre de stratégies de médiation (QR1), puisque les thématiques choisies peuvent donner lieu à des tâches à déficit d'information ou d'opinion, incitant les apprenant·e·s à exprimer et confronter leurs points de vue autour de questions éthiques vives. La valorisation des pratiques informelles et connaissances préalables des étudiant·e·s dans le cadre de ces tâches leur accorde un rôle de détenteur·rice d'un savoir pouvant être inédit pour leurs pairs, et minimise la place de l'enseignant·e, donnant lieu à une médiation maïeutique. L'ajout d'une valorisation de l'expérience personnelle des étudiant·e·s, dans l'un de nos groupes seulement, a pour intention de répondre aux critiques récentes du CECR/VC, de ne pas limiter la médiation à la simple transmission d'informations, et d'observer les différences que cela pourrait engendrer en termes d'opportunités de médiation (QR2).

Dans notre cadre méthodologique, nous présenterons une autre particularité du public de notre étude, la conception de nos tâches selon les critères présentés dans notre cadre théorique, et les affordances de la plateforme *Moodle* dont nous avons tenu compte. Nous détaillerons également notre processus de sélection des trois FASP instrumentalisées, et les apports des extraits particuliers choisis, ainsi que la manière dont ils s'articulent avec nos tâches de production. Enfin, nous exposerons notre choix et la conception de nos outils de recueil de données, ainsi que nos choix pour l'analyse de celles-ci.

Deuxième partie : Cadre méthodologique

Chapitre 4 : Choix méthodologiques et didactiques

Ce premier chapitre de méthodologie se focalisera sur les choix réalisés lors de la conception de notre dispositif d'enseignement en ligne et de ses tâches, et sur la manière dont le cours opérationnalise les différents courants théoriques dont nous avons tenu compte dans notre quatre chapitres précédents.

4.1 Recherche-action

Nous qualifions notre recherche de « *recherche-action* », caractérisée comme une « *réalisation pratique de résolutions de problèmes* » (Narcy-Combes, 1998 : 230). En didactique des langues plus spécifiquement, il s'agit d'une intervention sur un dispositif d'enseignement ou d'apprentissage (Montagne-Macaire, 2007 : 98), se distinguant d'une simple description d'une observation d'enseignement, puisque la didactique des langues et la recherche en éducation plus généralement ne peuvent s'en contenter (Legros et Crinon, 2002³⁴⁶, cités dans Narcy-Combes, 2005 : 72). Cette intervention a lieu sur une situation jugée insatisfaisante, en vue de l'améliorer (Catroux, 2002 : 10). Ainsi, elle a pour intention de développer une réflexion et un regard critique sur les pratiques pédagogiques, par la mise en place d'un dispositif dit « *innovant* » (Martin, 2016 : 149) tout en expérimentant des « *méthodes originales* » afin d'améliorer ses pratiques d'enseignement (Catroux, 2002 : 10). Ces expérimentations doivent être « *nourries* » de savoirs théoriques (ibid : 9) : à partir d'une description de l'apprentissage, la recherche-action en mesure la validité dans la pratique (Narcy-Combes, 2005 : 133), et la publication des résultats observés peut informer d'autres praticiens du domaine.

Dans notre cas, la recherche suit une approche expérimentale, l'objectif étant de « *produire une ressource pour un public donné et produire des connaissances* » (Guichon, 2006 : 23). La théorie y occupe une place forte et est même le point de départ de la conception. Au sein de ce dispositif, tous·tes les participant·e·s sont acteur·rice·s du processus de recherche. Le chercheur et l'enseignant·e peuvent être la même personne et adopter les rôles de responsable de la planification, de facilitateur de l'action, de concepteur·rice des tâches, d'observateur, puis de rédacteur de la synthèse (Catroux, 2002 : 9) ce qui est bien le cas ici. En ce qui concerne les participant·e·s, les étudiant·e·s de notre dispositif n'ont pas contribué à la création de l'expérimentation. Comme le suggère Narcy-Combes (1998), le recueil de données, que nous détaillerons dans notre cinquième chapitre, n'a ni gêné, ni interrompu notre travail d'enseignement. Nous avons opté pour des méthodes de recueil conseillées dans le cadre d'une recherche-action, permettant d'observer des changements, les effets que les changements ont eus sur les étudiant·e·s, et ce que ces derniers ont appris, dans le but de conclure si le changement ou l'innovation proposés par la recherche devraient devenir une pratique régulière d'enseignement (Catroux, 2002 : 17).

La situation jugée « *insatisfaisante* » (Catroux, 2002) que nous souhaitons améliorer par le biais de cette recherche-action est celle de l'enseignement de l'anglais pour non-spécialistes

³⁴⁶ Legros, D. et Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia* (Collection U). Armand Colin.

dans le contexte universitaire en France, qui est considéré « *très loin* » de l'expérience actuelle d'utilisation de l'anglais de ces étudiant·e·s en dehors du contexte formel (Sockett et Kusyk, 2013 : §48) comme nous l'avons détaillé dans notre cadre théorique. Le dispositif a pour intention de remédier à cet éloignement et de formuler des propositions didactiques pouvant transformer certaines pratiques d'enseignement dans ce domaine.

4.2 Présentation de notre public

Les participant·e·s à cette étude sont en première année de licence et la quasi-totalité sont âgé·e·s entre 18 et 22 ans au moment de l'expérimentation d'enseignement, avec quelques exceptions (un·e de 17 ans, deux de 24 ans, un·e de 26 ans, et un·e de 28 ans).

La licence d'Économie et Gestion étant ouverte aux bachelier·ère·s de toutes filières, ainsi qu'aux détenteur·rice·s d'un diplôme de fin d'études équivalent, le volume horaire de cours d'anglais suivis par les participant·e·s auparavant est extrêmement variable : comme dans beaucoup de promotions universitaires, les étudiant·e·s peuvent être issu·e·s de classes européennes en voie générale, et allier cours de langue vivante et enseignement de disciplines non-linguistiques en anglais, pouvant représenter jusqu'à la moitié des heures de cours, tandis que d'autres peuvent provenir de filières technologiques et avoir suivi entre deux et quatre heures hebdomadaires de cours d'anglais.

Cette diversité donne lieu à une grande hétérogénéité du public, une « *caractéristique absolue* » (Dudley-Evans et St John, 1998 ; Sarré et Whyte, 2016) des publics ESP et LANSAD, déjà soulignée en 3.1.1. Cette hétérogénéité est renforcée par le fait que le nombre d'années d'enseignement de l'anglais varie aussi, certain·e·s ayant débuté les cours dès l'école primaire, d'autres plus tardivement, en classe de 4^{ème} au collège, et l'échantillon est complété par quelques apprenant·e·s aux parents anglophones ou ayant vécu dans un pays anglophone.

L'expérimentation d'enseignement a duré un semestre, de janvier à avril 2020, et les entretiens semi-directifs ont été conduits entre mi-avril et début mai de la même année. La recherche-action a eu lieu au second semestre de la première année de licence, au début de laquelle les étudiant·e·s de toute la promotion ont rempli un questionnaire d'auto-évaluation de leur niveau, fondé sur les descripteurs du CECRL. En effet, bien que l'épreuve d'anglais du baccalauréat soit censée correspondre au niveau B2 du CECRL, les néo-bachelier·ère·s arrivant en licence n'ont pas toujours ce niveau. Par ailleurs, il n'y a pas de sélection sur ce critère pour l'entrée en licence d'Économie et Gestion.

La promotion a été divisée en deux au mois de septembre, en fonction des réponses à ce questionnaire auto-évaluatif, et le groupe plus avancé, constitué des étudiant·e·s ayant déclaré un niveau situé entre B1+ et C1, voire C2, a suivi le cours en question ici. Les apprenant·e·s ont également été divisé·e·s en quatre sous-groupes de taille-classe (une trentaine d'étudiant·e·s), selon le niveau de langue moyen déclaré : un groupe B1+, un groupe B2, un groupe B2-C1 et un groupe C1-C2. Dans le cadre de la création de deux versions différenciées du cours, sur laquelle nous reviendrons plus en détail en 4.5.3.4, les groupes B1+ et B2-C1 ont été placé·e·s dans une version nommée « *Espace 2* », et les étudiant·e·s des groupes B2 et C1-C2 ont suivi le cours dans une version appelée « *Espace 3* ». Cette division a été faite de manière à limiter la divergence de niveau de langue entre les deux groupes, afin de limiter l'introduction de biais dans l'expérimentation.

Les étudiant·e·s de la promotion ayant déclaré un niveau plus bas se situent dans un second groupe qui suivaient un cours en ligne différent. Ainsi, malgré la grande hétérogénéité des étudiant·e·s inscrit·e·s, une problématique courante en LANSAD, celle-ci est limitée dans le cas de ce dispositif, qui concerne en réalité la moitié de la promotion ayant déclaré un bon niveau de départ en anglais.

Le dispositif vient remplacer les enseignements LANSAD de l'université, précédemment dispensés en présentiel. Il a pour vocation de représenter l'équivalent de 15 heures de travaux dirigés pour le semestre, revenant à une heure et demie de cours en face-à-face par semaine. Dans les faits, les modules hebdomadaires ont été conçus pour représenter une durée équivalente en termes de travail personnel, en fonction du niveau linguistique de chacun·e, lui-même variable, et la tâche de production dite « *finale* » ou « *récapitulative* », située à la fin de notre suite de tâches scénarisée (voir 1.1.1.2) pouvait nécessiter plus de temps en fonction de l'investissement personnel des étudiant·e·s. Cette organisation nous semble se rapprocher des attentes en langues pour non-spécialistes dans le cadre d'une licence³⁴⁷, si l'on considère les devoirs maison donnés en supplément des séances en présentiel, ainsi que la révision aux examens, par exemple.

Les informations ci-avant viennent compléter celles fournies en 3.1.1, afin de mettre en lumière les caractéristiques communes de notre échantillon d'étude, ainsi que les critères créant une hétérogénéité. Il est aussi nécessaire de souligner une dernière caractéristique pouvant définir notre public dans ce contexte universitaire, à savoir l'appartenance à la génération des natif·ve·s numériques, afin de justifier plusieurs choix effectués lors de la création du cours, notamment ceux des ressources, de la conception des tâches et du format même du dispositif.

4.2.1 Un public de natif·ve·s numériques

Différents termes sont présents dans la littérature pour définir les natif·ve·s numériques, et nous privilégions ceux tenant compte du rôle de la technologie dans la vie de ces personnes, plutôt que ceux se fondant sur leur année de naissance. Le terme caractériserait les personnes ayant « *grandi dans un monde où les TIC ont toujours été présents* » (Ollivier et Puren, 2011 : 39), bien que d'autres recherches sur la « *millennial generation* » (Howe et Strauss, 2000) supposent que les natif·ve·s numériques ont « *vécu leur enfance à cheval sur deux millénaires* » (Rollet, 2012 : 1³⁴⁸, cité dans Broadbridge et Charriau, 2013 : §3) et que les jeunes nés après 1999, comme le sont la majorité de notre public, seraient de la « *génération Z* ». Le public de notre dispositif d'enseignement se situerait alors à cette charnière. Les définitions caractérisant ce groupe n'ayant pas nécessairement de connotation temporelle précise, comme « *millennials* », sont nombreuses. Le groupe est assimilé à une génération : « *generation M²* » (Rideout, Foehr et Roberts, 2010), « *Generation C* » (Duncan-Howell et Lee, 2007) ou « *the Net Generation* », (Tapscott, 1997). D'autres travaux se focalisent plutôt sur leurs compétences et aisance informatiques : « *cyberkids* » (Holloway et Valentine, 2003) ; « *tech-savvy students*³⁴⁹ » (Farris-Berg, 2005) ou même « *Homo Reticulus* » (Combe Celik, 2012 : 1), définissant l'homme en réseau.

Nous privilégions le terme de « *digital natives* » (Prensky, 2006), avec la connotation du terme de « *natif·ve* » créant un lien avec l'apprentissage linguistique, comme si ces compétences numériques représentaient une autre langue maternelle. Les codes du monde connecté sont souvent comparés à une langue que ce public maîtriserait de manière courante (Mangenot et Penilla, 2009 : 2). Cette idée soutient alors notre hypothèse supposant qu'un alliage des nouveaux éléments linguistiques du cours et des pratiques numériques déjà

³⁴⁷ A l'université Paris Cité, le nombre d'heures d'anglais LANSAD en première année de licence varie entre 15 et 48 heures de travaux dirigés.

³⁴⁸ Rollet, O. (2012). *La génération Y*. Presses Universitaires de France.

³⁴⁹ « *les étudiant·e·s 'calé·e·s' en technologie* »

familiales et naturelles pour les apprenant·e·s, donnerait lieu à une double familiarité recherchée dans la conception de nos tâches.

4.2.2 Une manière d'apprendre différente

Outre la dénomination variable de ce public, la pertinence de sa caractérisation pour notre dispositif se trouve plutôt dans le fait que ces jeunes auraient une manière d'apprendre différente des générations précédentes. Ce public représenterait, selon Baron et Bruillard (2008), une « *discontinuité générationnelle* », voire une « *rupture fondamentale*³⁵⁰ » entre cette génération et les précédentes, selon Benini et Murray (2014 : 72).

Dès lors qu'il forge le terme, Prensky (2001 : 1) suppose que le cerveau des membres de cette nouvelle génération serait différent, étant donné l'environnement dans lequel ils grandissent. Par la suite, il oppose ces natif·ve·s numériques aux « *immigrant·e·s numériques*³⁵¹ » (Prensky, 2006), tandis que White et Le Cornu (2011) les opposent aux « *visiteur·euse·s numériques*³⁵² » – pour qui le web est seulement un outil parmi d'autres, permettant d'accomplir certains objectifs – ainsi qu'aux « *résident·e·s numériques*³⁵³ », qui passent une « *proportion de leurs vies* » en ligne³⁵⁴.

Selon Mangenot (2017 : 20), cette résidence modifie les manières d'apprendre, signifiant que la jeunesse ne peut plus se former selon des méthodes traditionnelles. En effet, certain·e·s chercheur·euse·s en sciences de l'éducation citent des styles d'apprentissage et « *patterns* » de pensée différents (McBride, 2009 : 37) et une volonté d'apprendre par soi-même tout en voulant être mis au défi (Farris-Berg, 2005 : 12). Les natif·ve·s numériques seraient multitâches, accèderaient à l'information de manière non-linéaire, préféreraient recevoir cette information rapidement, et seraient dépendant·e·s des technologies de l'information pour accéder à l'information et pour leurs interactions sociales et professionnelles. Du point de vue de l'apprentissage spécifiquement, ils toléreraient mal les cours de type magistral, et préféreraient l'apprentissage actif à l'apprentissage passif, (Kennedy, Judd, Churchward, Gray et Krause, 2008 : 109, résumant Prensky, 2001³⁵⁵). Motteram et Thomas (2010 : 230) considèrent que les natif·ve·s numériques seraient des « *investigateur·rice·s*³⁵⁶ » qui ont le sens de « *l'immédiat*³⁵⁷ ».

En ce qui concerne la conception de nos tâches, d'autres caractéristiques nous semblent particulièrement intéressantes, notamment pour le travail des compétences informationnelles. La première est celle d'un apprentissage qui serait fondé sur une recherche et une synthèse d'information de diverses sources, plutôt que sur l'« *absorption* » d'informations d'une source unique (Dede, 2005 : 10). Deuxièmement, ces natif·ve·s numériques préféreraient et s'attendraient même à travailler en groupe (Trinder et al., 2008 : §5.1), Mangenot et Penilla (2009) allant jusqu'à les décrire comme des « *êtres sociaux* » dont l'univers est d'ailleurs « *de plus en plus dématérialisé, dans la sphère privée comme dans le monde du travail* ». Il s'agira, dans la première partie de nos résultats, d'observer si les retours des étudiant·e·s correspondent à ces caractéristiques, si les éléments de recherche active, de partage et de mutualisation des ressources attribués à nos tâches ont été appréciés,

³⁵⁰ "fundamental break"

³⁵¹ "digital immigrants"

³⁵² "digital visitors"

³⁵³ "digital residents"

³⁵⁴ "a proportion of their lives is actually lived out online"

³⁵⁵ Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

³⁵⁶ "investigators"

³⁵⁷ "immediacy"

afin de vérifier les hypothèses sur la génération des natif·ve·s numériques développés ci-dessus.

En termes d'apprentissage linguistique plus spécifiquement, une caractéristique de ce public que nous trouvons particulièrement intéressante est celle du « *bon apprenant numérique* ». En effet, les recherches de Naiman (1978) ont longtemps occupé les esprits en didactique des langues, notamment concernant sa volonté de définir la·le « *bon·ne apprenant·e* » en langues. Turula (2016 : 55) revient sur cette notion en tenant compte du rôle primordial du numérique dans l'apprentissage. Elle explique que certain·e·s chercheur·euse·s (Howe et Strauss, 2000³⁵⁸ ; Twenge, 2006³⁵⁹) perçoivent la génération actuelle des « *millennials* » comme « *globalement confiant·e·s, tolérant·e·s et ouvert·e·s d'esprit (...) ayant un sens de la communauté (...) et un certain degré de prise de risque, (...) des nouveaux modes de vie basés sur le partage, (...) des moyens modernes d'apprendre les langues*³⁶⁰ ». La·le bon·ne apprenant·e numérique serait actif·ve, désinhibé·e et prêt·e à prendre des risques, en raison de ses nouvelles pratiques et habitudes de socialisation modifiées. Ces caractéristiques s'expliquent justement par l'accès au web 2.0 de ce public et par leurs pratiques personnelles. En effet, leurs compétences de réflexion critique et leur capacité à être multitâche³⁶¹ pourraient s'expliquer par la facilitation de l'accès à l'information via les moteurs de recherche et les plateformes de partage de vidéos et photos (Motteram et Thomas, 2010 : 229). Pour ces raisons, nous tenons compte de la familiarité de ces pratiques de recherche dans la conception des activités et tâches du dispositif, et observerons, dans nos résultats, si les compétences numériques intégrées au cours ont représenté des pratiques familières pour les étudiant·e·s, ou plutôt des aptitudes qu'ils ont apprécié pouvoir développer.

4.2.3 Une remise en question de certaines compétences numériques

Nous avons évoqué, ci-avant, une certaine remise en cause dans la recherche de la notion de « *natif numérique* » de Prensky, en citant, notamment, le terme de « *résidence numérique* » (White et Le Cornu, 2011). En effet, il nous semble important de considérer la recherche soutenant que la notion de natif·ve·s numériques n'aurait que peu de sens, car ce public, bien que né dans le cadre du développement des nouvelles technologies, ne serait pas nécessairement plus à l'aise que les générations précédentes.

L'un des constats principaux, nous poussant à inclure le développement de ces compétences informationnelles et de cette littératie numérique dans nos tâches, est que, malgré leur correspondance aux natif·ve·s numériques par leur âge et leur génération, les étudiant·e·s de notre dispositif – ou entrant dans le supérieur de nos jours – ont des lacunes concernant ces compétences, qu'ils ne mettent pas en œuvre de manière pertinente. Hubbard (2013) part du postulat que les natif·ve·s numériques actuel·le·s n'auraient pas besoin d'être formé·e·s, que la technologie est normalisée (Bax, 2011), et que les tâches bien conçues seraient automatiquement réussies.

Or, cette préparation au numérique n'est pas universelle, tous·tes les apprenant·e·s n'ont pas ces compétences techniques, notamment de manière pertinente pour leurs études, ni nécessairement une compréhension de l'utilisation de ces technologies pour l'apprentissage des langues. En effet, Brown et Czerniewicz (2010 : 357) confirment que « *les étudiant·e·s d'aujourd'hui entrent dans l'enseignement supérieur après avoir été exposé·e·s à un large*

³⁵⁸ Howe, N. et Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage.

³⁵⁹ Twenge, J. (2006). *Generation Me*. Free Press (Simon & Schuster).

³⁶⁰ "Some researchers agree that the present generation, called the millennials, are generally confident, tolerant and open-minded (...) community-oriented (...) open-mindedness and a certain degree of risk-taking (...) new lifestyles based on sharing (...) modern ways of language learning"

³⁶¹ "multi-tasking"

éventail de technologies numériques qui n'existaient pas auparavant », mais soutiennent qu'en déduire qu'ils « *sont donc tous techniquement compétent·e·s pour utiliser un éventail de ces technologies* » serait un « *raccourci* » ou une « *conclusion hâtive* »³⁶². Amadiou et Tricot (2014 : 80) soutiennent que « *les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas dotés d'un système cognitif différent du nôtre, qui est vraisemblablement le même que celui d'Homo sapiens depuis au moins 10 000 ans* ». La capacité à savoir utiliser les nouvelles technologies dépendrait donc bien d'autres facteurs que l'âge (Pegrum, 2009) et il s'agirait alors de voir un continuum entre les « *natif·ve·s* » numériques et les « *immigrant·e·s* », plutôt que de les opposer (Brown et Czerniewicz, 2010).

Les caractéristiques mentionnées ne seraient pas nécessairement partagées par tous·tes les jeunes, simplement en raison de leur exposition aux nouvelles technologies (Bennett et Maton, 2010 : 325). Ces personnes seraient bien de grands utilisateur·rice·s du numérique mais en auraient « *un spectre d'utilisations limité et peu de maîtrise* » (Fluckiger, 2008) et une compréhension superficielle (Gallardo Echenique, 2014 : 170), accompagnés d'un manque d'esprit critique (Chun et al., 2016 : 71) face à leur emploi. Dans le cadre de notre dispositif, nous tenons compte de l'importance de ne pas partir du principe que tous·tes les jeunes étudiant·e·s seraient des natif·ve·s numériques, mais plus particulièrement, qu'ils sauraient tous·tes utiliser les nouvelles technologies à bon escient et de manière utile pour améliorer leur apprentissage³⁶³ (Margaryan et Littlejohn 2008 : 22 ; Grosbois, 2015).

En effet, plusieurs recherches soutiennent que cette maîtrise serait entièrement dépendante du domaine d'utilisation du numérique et qu'une applicabilité des compétences développées au domaine éducatif ne serait pas une évidence. Winke et Goertler (2008³⁶⁴, cités dans Blattner et Lomicka, 2012) confirment que « *la familiarité avec la technologie n'implique pas nécessairement que les étudiant·e·s possèdent les compétences nécessaires pour l'utiliser dans un contexte éducatif*³⁶⁵ ». Fluckiger (2011 : 408) appelle à éviter un discours dit « *généralisant* » autour de la notion de natif·ve numérique, qui aurait tendance à placer au même niveau la communication entre pairs dans un contexte informel, et la communication « *sur un forum de discussion, dans le cadre d'un cours faisant l'objet d'une évaluation* ». Ollivier (2018 : 16), en reprenant la terminologie de Farris-Berg (2005), stipule que les apprenant·e·s « *sont souvent 'tech-comfy', c'est-à-dire à l'aise avec les technologies numériques pour un usage pratique et social. Ils ne sont cependant pas forcément 'tech-savvy', c'est-à-dire capables d'utiliser ces technologies à des fins de formation ou professionnelles* ». L'usage habituel des nouvelles technologies par ces étudiant·e·s ne serait pas équivalent à une « *utilisation raisonnée* » (Fluckiger, 2008 : 54).

Par ailleurs, comme nous l'avons souligné en 2.2.3.4, au sujet de la frontière floue entre formel et informel et du recours au numérique dans ces contextes, ce n'est pas parce que les étudiant·e·s ont des compétences en utilisation de ces technologies que celles-ci se traduisent par une préférence pour leur utilisation en classe (Kennedy et al., 2008 : 110). Une réticence à cette intégration est toujours possible, et celle-ci pourrait s'expliquer, d'une part, par la nature de l'enseignement dont ils ont l'habitude : selon Margaryan, Littlejohn et Vojt (2011 : 439), certain·e·s étudiant·e·s pourraient préférer les pédagogies plus traditionnelles,

³⁶² "students today enter higher education having been exposed to a wide range of digital technologies which did not previously exist, which is, of course, accurate. The leap is then made that students are therefore all technically proficient using a range of these technologies"

³⁶³ "Educators (...) cannot presume that all young students are "digital natives" who understand how to use technology to support and enhance their learning"

³⁶⁴ Winke, P. et Goertler, S. (2008). Did we forget someone? Students' computer access and literacy for CALL. *CALICO Journal*, 25(3), 482-509.

³⁶⁵ "familiarity with technology does not necessarily imply that students possess the skills to use it in an educational context"

conventionnelles, passives et linéaires. D'autre part, Bissey et Moreau (2003³⁶⁶, cités dans Bourdet et Teutsch, 2012 : §36) expliquent qu'il y aurait « *une tendance à bloquer le réinvestissement possible* » des compétences numériques acquises en dehors du contexte pédagogique, « *dès lors qu'on demande de les exercer dans un contexte normé* », parce que les apprenant·e·s « *voient mal le lien entre les deux* ».

Conséquemment, leur vision de ces outils serait limitée et ils ne les imaginent pas comme étant utiles dans leur apprentissage. Ainsi, en encourageant les apprenant·e·s de notre dispositif à réaliser des tâches au format numérique et à chercher des informations en ligne par eux-mêmes, nous espérons pouvoir développer leur littératie numérique, leur aisance avec ces technologies et leur perception de leur utilité pour un apprentissage universitaire. En tenant compte des descripteurs de la médiation de textes (MT) (Conseil de l'Europe, 2018 : 109), impliquant une paraphrase (ParE), un résumé (ResE) ou une explication (ExERO) des ressources recherchées et consultées, nous espérons éviter le risque que les étudiant·e·s adoptent une philosophie du « *vol à la sauvette* »³⁶⁷ de ces informations disponibles (Sutherland-Smith, 2002 : 664).

Nous allons voir, à présent, comment la variabilité de maîtrise numérique soulignée ici a été prise en compte dans la conception de notre cours en ligne.

4.3 Conception des tâches

La présentation du dispositif en termes de conception et de contenu suivra un modèle sur trois niveaux : d'abord l'« *approche* », qui tient compte des théories d'acquisition des langues ou socioculturelles pertinentes, ainsi que des affordances de l'environnement en ligne, puis le « *design* » ou la « *conception* », qui inclut la fonction et le type des tâches, ainsi que les rôles au sein du cours et le programme. Enfin, nous présenterons la « *procédure* », à savoir la manière dont les tâches sont implémentées dans la classe virtuelle, leur mise en place et leur réalisation, c'est-à-dire comment les ressources sont utilisées et les interactions ayant lieu (Hampel et Pleines, 2013 : 346 ; Hampel, 2009 : 107 et 135).

Nous rappellerons les éléments théoriques soutenant nos choix en termes de l'approche adoptée et de la typologie de tâches, puis détaillerons les apports de la plateforme d'apprentissage *Moodle* pour la mise en place de ces tâches, et enfin, expliciterons les critères de choix des trois films sélectionnés et des extraits exploités plus spécifiquement. Dans une seconde partie, nous présenterons la structure et l'organisation de ce cours de 10 semaines, le programme en termes de contenu et de niveau de langue des activités et tâches et les compétences y étant travaillées, et enfin, la manière dont les étudiant·e·s ont été évalué·e·s.

4.3.1 Critères pris en compte pour la conception d'un dispositif en ligne

À titre de rappel, le scénario pédagogique de notre dispositif se focalise sur les questions éthiques, morales et comportementales liées au monde de la banque et de la finance, et du monde professionnel de manière plus générale. Un scénario pédagogique peut être défini comme l'association d'une tâche à un scénario de communication (Mangenot et Soubrié, 2010 : §1.3) qui comporte des consignes et objectifs, un produit attendu et des sous-tâches, ainsi que des critères d'évaluation, une durée prévue, des ressources, une plateforme utilisée et des interactions (Nissen, 2011 : 5). Il est à donc distinguer du terme de « *dispositif* » en soi (Mangenot, 2017). En 3.3.8, nous expliquions que les apprenant·e·s participent indirectement

³⁶⁶ Bissey, C. et Moreau, J.-L. (2003). *Tice et Net – Nouvelles voies pour la formation*. Presses Universitaires de France.

³⁶⁷ "snatch and grab philosophy"

à l'élaboration de ce scénario, puisqu'ils fournissent certains documents elleux-mêmes, en complément de ceux proposés par l'enseignante-conceptrice, mais qu'ils ne sont pas directement impliqués dans la création du cours.

En 1.4.1.2, nous avons défini ce que nous entendions par le terme de « *dispositif* ». Nous précisons à présent quelques caractéristiques supplémentaires plus concrètes, établies par Nielson et al. (2009 : 180), afin de préciser leur prise en compte pour notre conception.

La première caractéristique est la création d'un *input* en « *adaptant le discours authentique pour le rendre compréhensible*³⁶⁸ », ce que nous réalisons par le biais de l'instrumentalisation des FASP sur laquelle nous reviendrons dans notre prochaine partie sur le contenu, de « *donner aux étudiants des questions spécifiques*³⁶⁹ » afin qu'ils utilisent les ressources, de « *créer des devoirs qui nécessitent que les étudiants écoutent et comprennent des enregistrements audio et vidéo*³⁷⁰ », ainsi que leur donner « *des liens vers une grande variété d'input supplémentaire approprié*³⁷¹ », qui prennent la forme des liens optionnels dans notre cas.

La deuxième caractéristique est la focalisation³⁷² sur les tâches : l'enseignant·e-concepteur·rice se doit de « *concevoir des tâches attirantes qui profitent de la multimodalité d'Internet*³⁷³ » et « *qui deviennent de plus en plus complexes*³⁷⁴ ». Il doit justement « *incorporer des tâches pratiques, pertinentes par rapport aux besoins des étudiants*³⁷⁵ » et « *créer des devoirs basés sur des tâches qui nécessitent la communication entre étudiants*³⁷⁶ » et qu'ils « *écoutent et produisent en langue cible*³⁷⁷ ». Ces tâches seront présentées en 4.5.3.

L'interaction entre étudiant·e-s constitue la troisième caractéristique selon laquelle le concepteur·rice doit « *rendre les outils de communication facilement accessibles*³⁷⁸ », demander aux étudiant·e-s d'utiliser la langue cible pour toute forme de communication et les faire interagir « *grâce à différents outils du web*³⁷⁹ » comme nous le faisons par le biais des forums de discussions.

Enfin, la dernière caractéristique concerne le retour³⁸⁰ proposé par l'enseignante-conceptrice, puisque ce dernier se doit d'en proposer « *lors des échanges communicatifs*³⁸¹ » et « *après avoir contrôlé l'output enregistré*³⁸² », ce qui est bien le cas dans le cadre de nos productions conçues, pour lesquelles l'enseignante-tutrice et les pairs fournissent un retour sous forme de commentaires publiés.

³⁶⁸ "Tailor authentic discourse to make it comprehensible"

³⁶⁹ "Give students specific questions to answer to engage them in using the resources"

³⁷⁰ "Create assignments that require students to listen to and understand recorded audio and video"

³⁷¹ "Provide student with links to a wide variety of appropriate supplemental input"

³⁷² "focus"

³⁷³ "Design engaging tasks that take advantage of the multimodality of the Internet"

³⁷⁴ "increase in complexity"

³⁷⁵ "Incorporate hands-on tasks that are relevant to students' needs"

³⁷⁶ "Create task-based assignments that require student communication"

³⁷⁷ "listen to and produce the target language"

³⁷⁸ "Make (...) communication tools easily accessible"

³⁷⁹ "using different web-based tools"

³⁸⁰ "feedback"

³⁸¹ "during communicative feedback"

³⁸² "after reviewing saved output"

4.3.2 Répercussions de la remise en cause du terme de « *natif·ve numérique* » pour la conception des tâches

Comme nous l'avons évoqué en 4.2.3, les compétences numériques des jeunes apprenant·e·s actuel·le·s seraient en réalité moins bonnes que ne le pensent les éducateur·rice·s, ou du moins, les nouvelles technologies ne sont pas reconnues pour leur potentiel éducatif, ce qui peut mener à une réticence quant à leur utilisation dans ce contexte. Pourtant, certains travaux font le postulat que les étudiant·e·s voudraient pouvoir utiliser les technologies particulières de leur vie quotidienne dans le cadre de leurs études (Kennedy et al., 2008). Selon Ng (2012 : 1066), il reviendrait à l'éducateur·rice de faire prendre conscience des différentes technologies que les natif·ve·s numériques peuvent utiliser pour apprendre, et donc d'en enseigner l'existence et l'utilisation. Cette nécessité d'adaptation s'appliquerait spécifiquement à l'enseignement supérieur où les pratiques d'enseignement doivent changer et s'accommoder à ces jeunes (Brown et Czerniewicz, 2010 : 357-358).

L'un des constats nous semblant particulièrement pertinent pour nos tâches est le fait que, bien que les étudiant·e·s utilisent des outils numériques, même pour la création de contenu, nombreux·ses sont ceux qui n'ont jamais utilisé ces mêmes outils dans un but éducatif (Ng, 2012 : 1077), ce qui impliquerait de reprendre ces pratiques habituelles informelles et de les intégrer au contexte formel. En termes de contenu significatif pour les étudiant·e·s, Ng (ibid.) mentionne notamment la création d'artéfacts dans la discipline des étudiant·e·s, pouvant à la fois être partagés avec leurs pairs et utilisés pour leur avenir³⁸³. Cette suggestion illustre précisément l'intention de nos tâches : un alliage entre les pratiques numériques informelles des étudiant·e·s et le contenu disciplinaire en anglais, tout en proposant des tâches pouvant être perçues comme significatives car utiles.

Ce constat a guidé les choix dans les formats de nos tâches, pouvant eux-mêmes être perçus comme utiles et réutilisables, notamment dans le cas des textes écrits et de la présentation *PowerPoint* narrée. Les caractéristiques des natif·ve·s numériques relatives à leur manière particulière d'apprendre ont également guidé la création de ces tâches de production. Parmi celles citées dans Gallardo Echenique (2014 : 169-170), la capacité à être multitâche dans l'utilisation d'une variété de technologies numériques nous a encouragé à en intégrer une variété dans notre cours. Le besoin pour les étudiant·e·s d'avoir des consignes détaillées pour les devoirs nous a incité à prêter une attention particulière à la formulation des nôtres. Enfin, la préférence marquée des étudiant·e·s pour les images plutôt que le contenu à base de textes nous a conforté dans notre volonté d'exploiter et privilégier des supports filmiques.

4.3.3 Critères pris en compte pour la conception de tâches en ligne

La recherche sur l'enseignement des langues médiatisé par les technologies spécifiquement place bien la tâche au centre des préoccupations : c'est elle qui donne le sens aux « *explorations* » des apprenant·e·s (Furstenberg, 1997 : 24) et l'utilisation des technologies représenterait même une « *tâche en soi*³⁸⁴ » (González-Lloret et Ortega, 2014 : 17).

Comme nous l'avons précisé en 1.4.1.3, un cours en ligne n'a pas pour vocation d'être une simple traduction d'un cours en présentiel (Nielson et al., 2009 : 171), pour lequel la technologie serait perçue comme un simple ajout (Mangenot et Penilla, 2009). Hampel et

³⁸³ "the meaningful products include creating artefacts in the students' discipline areas that could be shared with their peers and also be used for their future"

³⁸⁴ "the use of technologies constitutes a type of task in itself"

Pleines (2013 : 347) soulignent l'importance de concevoir des tâches qui développent l'autonomie de l'apprenant·e et encouragent la littératie numérique, mais qui, par ailleurs, combinent l'attention au sens et à la forme, et proposent du contenu à jour pour que le cours soit pertinent, ce qui correspond à notre intention en choisissant des FASP et autres ressources faisant écho aux pratiques informelles des étudiant·e·s.

Notre volonté, dans le cadre de ce dispositif, est de tenir compte des quelques critères rappelés ci-dessus, ainsi que de ceux détaillés dans le premier chapitre de notre cadre théorique. Notre intention principale est d'adapter ces critères pour proposer des tâches au public spécifique d'étudiant·e·s en première année de licence d'Économie et Gestion « *qui seraient utiles professionnellement tout en permettant un apprentissage* » (Narcy-Combes, 2005 : 194), et qui permettent aux apprenant·e·s de développer leurs compétences langagières et leur connaissance du contenu (Hampel et Pleines, 2013). Cette alliance entre langue et contenu spécialisé correspond précisément aux besoins en anglais de spécialité (voir **3.1**).

Guichon (2006 : 11) définit justement le sens d'une tâche par le fait qu'elle soit envisagée pour un contexte et un public précis lors de sa conception et qu'elle s'adapte aux « *particularités contextuelles* » (ibid. : 27), qu'elle prenne en compte les visées institutionnelles (ibid. : 28) et qu'elle ait recours au CECRL (ibid. : 30). Cependant, parmi les différents éléments mentionnés ci-dessus, « *il est rare qu'un concepteur se trouve face à tous les choix évoqués précédemment : le contexte vient souvent imposer ses contraintes* » (Mangenot, 2017 : 74). Comme nous l'évoquerons dans la partie suivante, les contraintes institutionnelles dans le cas de notre dispositif ont principalement concerné le format et l'utilisation de la plateforme *Moodle*.

4.3.4 Étayage et élaboration d'une progression

En 3.1.1 et **4.2**, nous mettons en lumière l'hétérogénéité de notre public, et le fait que tous·tes les étudiant·e·s n'aient pas nécessairement atteint le niveau B2 en première année de licence. Cependant, notre cours s'adresse à la moitié de la promotion ayant déclaré les niveaux les plus élevés, et les étudiant·e·s ont été divisé·e·s en quatre sous-groupes aux niveaux B1+, B2, B2-C1 et C1-C2, en fonction de ces niveaux auto-déclarés, afin de limiter les disparités au sein des forums de discussion. Cette vision s'applique ainsi seulement aux tâches de production et aux interactions, tandis que les activités fermées, et l'accès aux ressources et consignes sur la page principale du cours sont identiques pour tous·tes.

Il revient à l'enseignant·e-concepteur·rice, en tant qu'organisateur·rice d'effectuer « *une forme de médiation/étayage préalable* » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 29) lors de la mise en place des tâches, aussi appelé « *échafaudage*³⁸⁵ » (Narcy-Combes, 2005 : 41), selon la définition d'étayage de Bruner (1978 : 19) de « *mesures prises pour réduire les degrés de liberté dans l'exécution d'une tâche*³⁸⁶ ». Dans notre cas, cette organisation concerne principalement l'ordre et la structuration de nos modules hebdomadaires. En effet, l'ordre des tâches est déterminé au moment de la conception, puisque « *le concepteur anticipe en effet les réactions des apprenants et organise la tâche de façon à déclencher les processus efficaces au moment opportun* » (Narcy-Combes, 2005 : 148). L'enseignant·e « *doit s'assurer que la séquence d'activités dans laquelle les apprenant·e·s s'engagent est logique, cohérente, et construite de manière que les apprenants soient continuellement exposés à des défis qui*

³⁸⁵ Une traduction littérale du terme de "scaffolding" employé par Bruner.

³⁸⁶ "the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task"

*restent faisables*³⁸⁷ » (Van den Branden, 2016), afin qu’iels ne soient pas exposés à un niveau de difficulté hors de leur portée trop rapidement.

Les différentes unités de notre dispositif fonctionnent selon la même structure étayée : la pré-tâche a une « *fonction d’amorçage*³⁸⁸ » (Willis et Willis, 2007³⁸⁹, cités dans Erlam, 2016) et fournit le vocabulaire dont l’apprenant·e peut avoir besoin et la tâche ne demande pas aux apprenant·e·s de produire du langage qui n’a pas déjà été introduit, elle permet aux apprenant·e·s d’utiliser le langage de leur choix et ne pas leur imposer (Ellis, 2003³⁹⁰, cité dans Erlam, 2016).

Cet étayage se fait aussi par le biais des consignes qui ont pour fonction de circonscrire l’activité d’apprentissage et informent l’apprenant·e du format, de l’objectif, du temps imparti et de la mise en relation avec le reste de l’apprentissage (Guichon, 2006 : 103), sans pour autant proposer trop d’aides, qui pourraient créer une surcharge cognitive, « *encombrer l’interface et brouiller l’offre* » (ibid. : 104). Ces indications doivent être extrêmement claires afin de compenser l’aspect asynchrone et distanciel du cours, et le manque de proximité entre enseignant·e et apprenant·e (Mangenot, 2017 : 84), d’autant plus que nous souhaitons encourager l’autonomie des apprenant·e·s, et la médiation entre elleux.

Le niveau de difficulté d’une tâche peut être déterminé par ses conditions de réalisation (pression temporelle ou nombre d’essais possibles), ses consignes et les explications, ou par les caractéristiques de l’apport langagier ou *input* (sa longueur, son débit, sa complexité) (Guichon, 2006 : 35). Nous avons souhaité proposer des consignes laissant de la souplesse quant à ces critères, afin de ne pas limiter les tâches à un niveau et les rendre irréalisables pour un·e apprenant·e de niveau plus faible, voire trop restreintes pour les étudiant·e·s ayant un niveau supérieur à celui attendu. Ainsi, malgré une certaine réduction du degré de liberté de notre part, en ce qui concerne la structuration du cours semestriel, nous souhaitons accorder une « *liberté de choix* » (Jézégou, 2005) au sein de chaque tâche individuelle. Nous ne donnons pas de consignes contraignantes, notamment concernant le nombre de mots ou la longueur des productions, le nombre de sources extérieures, le type d’exemples proposés, et même le point de vue à adopter (voir 4.5.3 pour des exemples de consignes de nos tâches de production). Nous souhaitons effacer au maximum l’apparence didactique des tâches (voir 1.4.4.2 pour la notion de didactique invisible) et minimiser au mieux le rôle de l’enseignant·e en tant que fournisseur·euse ou détenteur·rice du savoir (voir 3.3.8 pour la définition de la médiation maïeutique). Par ailleurs, le fait de donner des consignes trop « *scolaires* » pourrait rappeler l’aspect institutionnel de ces productions ayant pourtant pour intention de se rapprocher du monde professionnel et placer les étudiant·e·s dans le rôle d’usager·ère·s de la langue en tant qu’employé·e·s. Enfin, le fait de vouloir orienter ou contrôler le type et la quantité d’exemples issus des pratiques informelles, expériences personnelles ou connaissances préalables des étudiant·e·s irait à l’encontre du principe même du dispositif, et cette liberté laissée sera justement citée par les étudiant·e·s interrogé·e·s comme l’un des principaux éléments ayant permis la médiation de savoirs.

Nous avons tout de même veillé à assurer une progression au fil des neuf modules hebdomadaires, en passant d’activités guidées et structurées à des activités plus ouvertes au fil du semestre, et en fournissant moins de ressources au fur et à mesure, afin d’encourager la recherche des informations.

³⁸⁷ “make sure that the sequence of activities the learners engage in is logical, coherent, and is built up in such a way that learners are continuously exposed to challenges that remain doable”

³⁸⁸ “priming function”

³⁸⁹ Willis, D., et Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

³⁹⁰ Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

4.4 Apports de la plateforme Moodle pour la conception de notre dispositif

Nous avons mentionné une organisation des modules du cours selon des micro-tâches, ou pré-tâches, suivies de tâches de production, sur des thématiques et selon des formats pouvant être jugés adéquats pour les étudiant·e·s et leur avenir professionnel. Nombreuses des caractéristiques souhaitées pour les activités et tâches, telles que leur multimodalité, l'authenticité ou la cohérence par rapport aux besoins des apprenant·e·s, sont justement facilitées par les potentialités de la plateforme d'apprentissage utilisée.

4.4.1 Caractéristiques de la plateforme

Il est important de rappeler que nous ne parlons pas ici d'un choix de plateforme à proprement parler : le format du cours et l'outil particulier auquel nous avons eu recours constituent les deux contraintes institutionnelles principales de ce dispositif, la plateforme *Moodle* étant celle utilisée par l'établissement. Nous entendons ici par plateforme « *un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance (...) regroupe les outils nécessaires aux principaux utilisateurs d'un dispositif qui a pour finalités la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat* » (Ecoutin et Even, 2001 : 2).

Sarré (2008 : 49) défend le fait de faire un vrai choix dans la plateforme et ne pas se limiter à celle proposée pour l'institution afin que le choix soit « *raisonné* » : « *la tentation est donc grande d'utiliser la plate-forme 'maison' pré-installée dans la plupart de nos établissements, souvent intégrée à l'ENT (Environnement Numérique de Travail), sans même remettre en question ce choix* » (ibid. : 65). Pour autant, nous ne considérons pas que notre utilisation de *Moodle* représente un choix entièrement par défaut, puisque *Moodle* propose de nombreuses fonctionnalités idéales et cohérentes pour les caractéristiques souhaitées et imaginées.

Le dispositif se présente de manière similaire à un MOOC en ce sens qu'il y a « *un thème précis, des objectifs d'apprentissage, une date de début et une date de fin, un déroulement chronologique le plus souvent hebdomadaire* » (Mangenot, 2017 : 155), mais à ce système s'ajoute le tutorat, définissant alors notre cours comme une « *formation en ligne* » et non seulement comme un MOOC.

L'un des risques du fait que cette plateforme fasse partie intégrante de l'université et soit conséquemment imposée aux apprenant·e·s, est qu'elle puisse être perçue comme un « *monde clos* », « *rigide* » et « *déconnecté des expériences d'apprentissage quotidiennes* » (Peter, Leroy, Leprêtre, 2011 : 180). Nous espérons donc remédier à cela par le biais de l'authenticité de nos tâches et surtout, de l'authenticité des références choisies par les apprenant·e·s, abordées en 4.5.3.

La plateforme *Moodle* présente plusieurs caractéristiques, listées par Sarré (2008 : 61), qui nous importent en tant qu'enseignant·e-concepteur·rice. Premièrement, la fonction de gestion de groupes nous permet de créer aisément des sous-groupes de taille-classe distinguant et séparant les étudiant·e·s selon leurs niveaux auto-déclarés, mentionnés précédemment. Le fait de pouvoir publier des annonces, diffusées à tous·tes les membres inscrit·e·s, ou personnalisées selon les sous-groupes, est une fonction pertinente pour l'envoi de messages notifiant les apprenant·e·s de l'ouverture du module en début de semaine, et de rappels des consignes en cours de semaine. Ce type de plateforme permet également un suivi pédagogique précis, notamment en termes de date et heure d'accès aux activités, de temps passé à les faire, ou du nombre de tentatives réalisées, ce qui nous intéresse étant donné l'aspect formatif de certaines activités. En ce qui concerne le contenu de cours en soi, la plateforme permet de créer et structurer le contenu directement dans un même lieu, de

pouvoir ajouter une description au contenu virtuel et de créer des activités fermées, en raison de l'existence d'un exerciceur.

Moodle joue également un rôle d'agrégateur, puisqu'il permet de collecter du contenu de plusieurs sites ou réseaux afin de répondre aux besoins numériques sociaux et académiques des étudiant·e·s dans un même espace³⁹¹ (McBride, 2009 : 46). Il est toutefois à rappeler que la plateforme ne fournit pas l'intégralité du contenu, puisqu'il revient aux étudiant·e·s d'en proposer une partie.

Ces différentes caractéristiques permettent de représenter visuellement la structuration de notre cours et la distinction entre les différents types d'activités et tâches, mentionnées dans notre partie précédente. En effet, le fait de « *créer rapidement un certain nombre de repères visuels en divisant la page écran en différentes zones (accès à l'input, espace de travail, information secondaire...)* qui seront répétées ainsi tout au long de l'arborescence » (Guichon, 2006 : 113) guide l'attention de l'apprenant·e.

Du côté de ce dernier, d'autres éléments caractéristiques d'une plateforme d'apprentissage peuvent faciliter son expérience (Sarré, 2008 : 62). Tout d'abord, les fonctions d'organisation visuelle rendent l'espace d'apprentissage visuellement ergonomique. Les apprenant·e·s peuvent facilement naviguer entre les diverses ressources agrégées, et les espaces de discussion prévus. Bien que *Moodle* propose un espace de dépôt de travaux, nous privilégions les productions et interactions publiques, centralisées sur les forums de discussion. Toutefois, nous avons recours au système de messagerie interne entre les utilisateur·rice·s inscrit·e·s et l'enseignante-conceptrice, qui est également enseignante-tutrice, permettant aux étudiant·e·s ressentant des difficultés d'obtenir une aide de manière privée.

4.4.2 Activités fermées

Dans notre dispositif, les activités de compréhension, proposées en début de module, jouent le rôle de pré-tâches à fonction d'amorçage (4.3.4), de micro-tâches (Guichon, 2006 : 80), ou encore de « *sous-tâches* » (Mangenot, 2017 : 56), qui consistent en un travail sur la langue, par opposition à la macro-tâche, dans laquelle le travail porte sur le sens et l'interaction. La distinction est similaire à celle entre tâches « *focalisées* » et « *non focalisées* » (Ellis, 2009) abordée en 1.2.3. La micro-tâche « *découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de la L2* » (Guichon, 2006) et elle « *aide à la compréhension, sous la forme de questionnaires voire d'exercices autocorrectifs (...) dans le seul but d'aider les apprenants à sélectionner les informations nécessaires à la réalisation de la tâche* » (Mangenot et Soubrié, 2010 : 438). Ces pré-tâches, micro-tâches ou sous-tâches sont « *très souvent 'fermées', au sens qu'elles n'appellent pas de production ouverte, qui devrait nécessairement faire l'objet d'un feedback humain* » (Mangenot, 2017 : 56).

Pour les concevoir, nous avons donc utilisé la fonction d'exerciceur de *Moodle*, c'est-à-dire un « *générateur d'exercices, de questionnaires, QCM, quizz, ou tests (...) qui permet de donner des corrections et des évaluations selon des schémas préétablis*³⁹² », afin de créer des micro-tâches qui mettent en relief l'input sur lequel les apprenant·e·s doivent focaliser leur attention, et qui leur serviront pour la tâche. Mangenot (ibid.) cite justement la fonction « *quiz* » de *Moodle* comme un bon exemple de sous-tâches fermées. D'autres formats de tâches fermées, concevables sur ces plateformes, sont les exercices de glisser-déposer, lacunaires, d'appariement, ou de classification, les questionnaires à choix simple, à choix

³⁹¹ "help students to meet their social and academic online needs in one place"

³⁹² Définition de <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Exerciceur>

multiple ou à échelle de Likert, les questions numériques, ou les « *vrai ou faux* » (voir 4.6.3 pour quelques exemples, ou **Annexes 4** pour tous les exemples du cours).

En attirant l'attention des apprenant·e·s sur des éléments particuliers de la forme de la langue, ces activités fermées ont pour objectif de leur permettre de remarquer l'écart entre leurs connaissances dans la langue et la nouveauté présentée (Schmidt, 2001 : 29, voir 2.1.4.2). Il convient alors de « *trouver une activité qui permettra à l'apprenant de faire face à l'input de façon à s'assurer que ce qui sera nouveau sera perçu et compris* » (Narcy-Combes, 2005 : 110), ce qui justifie notre sélection d'extraits de FASP présentant des concepts et du lexique nouveau, au sein d'autres termes compréhensibles pour les étudiant·e·s. Les activités fermées que nous proposons avant les tâches de production correspondent ainsi à cette fonction. Nous choisissons de ne pas parler d'exercice dans le cas de ces activités, puisque le travail sur la forme ne peut pas se faire totalement indépendamment du sens (Guichon, 2006 : 79).

Les fonctionnalités techniques de *Moodle* présentent l'avantage de pouvoir rendre ces activités fermées réalisables plusieurs fois et ainsi représenter une évaluation formative pour l'apprenant·e : « *la possibilité de pouvoir répéter une activité à volonté, souvent désignée comme une des principales caractéristiques du multimédia, se trouve ici pleinement justifiée par la nécessité d'automatiser certaines capacités opératoires et de les faire pratiquer selon le rythme individuel de chaque apprenant* » (ibid. : 87). En effet, il convient de rappeler que notre cours vise un niveau B2 en théorie, mais n'y est pas limité dans sa conception. Les possibilités techniques de *Moodle* permettent alors d'adapter le contenu et la manière de réaliser les activités à des étudiant·e·s de niveaux divergents. Cela s'applique aux activités fermées, mais également à l'intégration des documents écrits ou audio, qui peuvent être consultés ou lus un nombre illimité de fois.

4.4.3 Utilisation des forums pour la communication

Par ailleurs, nous souhaitons, dans le cadre de nos tâches, maximiser les affordances spécifiques de la communication médiée par ordinateur. Grosbois (2015 : §42) met en avant « *l'importance des lieux de socialisation et de convivialité dans un contexte d'apprentissage numérique* ». Pour rappel, nous soutenons que les forums de discussion permettraient de travailler des compétences similaires à celles mises en œuvre dans la communication sur les réseaux sociaux (voir 1.4.2.1), notamment la compétence d'interaction en ligne (IEL) définie dans le CECR/VC (voir 1.4.2.4). Pour autant, l'utilisation de forums plutôt que des réseaux sociaux, pourrait permettre une interaction dans un contexte moins personnel, dans lequel les identités sont moins évidentes et l'aspect donné aux sujets traités peut alors paraître moins personnel (Sockett et Toffoli, 2012). Nos résultats en **9.2** mettront en lumière les effets du recours aux forums de discussion sur la dimension relationnelle des interactions entre apprenant·e·s.

Ces forums, directement intégrés à la plateforme *Moodle*, présentent deux fonctions principales dans le cadre de ce dispositif. La première est la publication des productions demandées au sein des sous-groupes d'une trentaine d'apprenant·e·s, afin qu'elles puissent être lues et commentées par les pairs. La deuxième fonction consiste en la mutualisation des ressources extérieures liées aux pratiques informelles ou expériences personnelles des étudiant·e·s, pouvant prendre la forme d'une publication de liens URL, de captures d'écran ou de pièces jointes. Ces deux fonctions sont, d'ailleurs, les deux fonctions suggérées par Fondo et Konstantinidis (2018 : 66) dans leur étude, nous confortant dans notre choix de conception. Les forums de discussion *Moodle* facilitent la rédaction de réponses à des publications spécifiques, la lecture de ces réponses, et de l'insertion de sources extérieures. Nous lions

ainsi l'aspect collectif des tâches, permettant la co-construction de connaissances par le biais des déficits d'opinion et d'information créés, et un partage de ressources à la fois individuel et collectif, puisque les documents proposés sont différents pour tous·tes, mais mutualisés dans un espace commun. Pour rappel, bien que nous ne proposons pas de réalisation commune, nous adoptons le terme d'apprentissage collectif.

Nous avons, par ailleurs, attribué des noms humoristiques et comportant des jeux de mots aux quatre sous-groupes des espaces 2 et 3 : « *One and Only* » et « *Two's Company* » dans l'espace 2, et « *One-derful* » et « *2 Good 2 Be True* » dans l'espace 3 (**Figure 3**). L'intention en était double : d'une part, de proposer des noms élogieux pouvant mettre les étudiant·e-s en confiance vis-à-vis de leurs compétences, et d'autre part, de contribuer à l'instauration d'un climat détendu et informel, pouvant accroître la volonté des apprenant·e-s de publier sur ces forums (voir 3.3.7.3 pour le rôle de l'enseignant·e-tuteur·rice).

Forum for the "One and only" Group 1	Forum for the "One-derful" Group 1
Forum for the "Two's company" Group 2	Forum for "2 Good 2 Be True" Group 2

Figure 3 - Captures d'écran de la plateforme Moodle illustrant les noms attribués aux quatre sous-groupes sur les forums de discussion

La publication pour un public réel encouragerait le sens de la propriété et de la responsabilité chez les étudiant·e-s et les rendraient plus attentifs, à la fois au contenu et à la structure (Godwin-Jones, 2003 : 13). Ceci fait écho à la position d'Ollivier et Puren (2011³⁹³, cités par Mangenot, 2017 : 144) selon laquelle le fait de publier à l'intention des pairs « *incite à plus de rigueur dans la recherche et la construction du savoir, mais aussi dans la formulation de celui-ci et la qualité de la langue utilisée* ». Le fait de rendre les productions visibles serait également bon pour la motivation (Nissen, 2011 : 11). Les forums pourraient même donner lieu à plus d'interaction qu'en enseignement en présentiel, Narcy-Combes (2005 : 196) faisant remarquer que « *dans des groupes de 25 à 30 personnes, chaque individu ne peut guère parler plus d'une minute par séance, de façon peu naturelle* ». Dans notre dispositif, nous avons créé un fil de discussion par semaine, dans le but que tous·tes les apprenant·e-s y publient leur tâche de production. Chaque module hebdomadaire avait ainsi son propre fil au même endroit.

Ces interactions entre apprenant·e-s peuvent être « *one-to-one* », entre deux personnes, ou « *one-to-many* », si l'apprenant·e s'adresse à plusieurs lecteur·rice·s potentiel·le·s. Elles peuvent être synchrones, si les deux apprenant·e-s interagissant sont connecté·e-s en même temps, ou asynchrones, lorsqu'un·e apprenant·e publie pour être lu·e plus tard (Ollivier et Puren, 2011 : 20). Comme nous l'avons précisé en 1.4.2.2, nous considérons que la majorité des interactions de notre dispositif seront asynchrones et tenons compte des apports que cette forme présente. Cependant, nous rappelons également que l'aspect instantané du web 2.0 a tendance à rendre la frontière entre synchrone et asynchrone plus floue : bien que les forums soient un outil asynchrone, rien n'empêche une interaction synchrone ou quasi-synchrone entre apprenant·e-s sur la plateforme, s'ils sont connecté·e-s au même moment. Dans tous les cas, une trace des échanges est préservée, ce qui a, par ailleurs, représenté un grand avantage pour notre collecte de données, et justifie aussi le fait que nous ayons privilégié cet outil. Par ailleurs, étant donné la flexibilité souhaitée dans notre dispositif, il n'aurait pas été aussi intéressant de proposer des outils de communication synchrones,

³⁹³ Ollivier, C. et Puren, L. *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Maison des langues

puisque leur fonctionnement irait à l'encontre de cette possibilité de souplesse temporelle proposée.

Les tâches doivent stimuler la participation active dans le processus d'apprentissage et maximiser le potentiel de l'interaction (Peterson, 2009 : 58). En termes de retours de la part des pairs, les commentaires laissés permettent « *la critique mutuelle entre les apprenants* » (Ollivier et Puren, 2011 : 45). Ce faisant, les étudiant·e·s peuvent travailler l'empathie, l'écoute et la compréhension des autres (Rajapakse, 2019). Nous faisons le choix de demander la publication de ces co-évaluations directement à côté des productions, visible pour tous·tes, le plus souvent sous forme écrite. Comme nous le préciserons ci-après, nous avons tout de même intégré une variété dans le format de ces retours et avons demandé certains retours co-évaluatifs sous la forme d'enregistrements audio. Nous ne considérons toutefois pas ces échanges comme des conversations à proprement parler, notamment en raison de leur aspect asynchrone qui traduit « *l'absence d'un cadre interactionnel authentique* », qui n'empêche pas, pour autant, que la tâche soit considérée comme significative (Mangenot et Soubrié, 2010 : §2.3). Nous verrons, par le biais de nos résultats en 9.2.3, que l'authenticité des interactions a posé question aux apprenant·e·s interrogé·e·s.

4.4.4 Flexibilité et autonomie

Les fonctionnalités de *Moodle* permettent de laisser une certaine liberté aux étudiant·e·s, que cela soit dans l'espace, puisque les activités et tâches peuvent être réalisées par les étudiant·e·s dans le lieu de leur choix, mais également dans le temps.

L'organisation par sections sur *Moodle* de distinguer les modules de manière visuelle, soit selon des modules chronologiques, appelés sections hebdomadaires, soit selon des thématiques différentes. Nous avons opté pour un alliage des deux, puisque nous postions une nouvelle section chaque semaine, mais qu'elle introduisait également un nouveau thème, ou une continuité de celui de la semaine précédente. Chacune de ces sections fournissait les éléments nécessaires à la réalisation de la dernière tâche, de manière que les apprenant·e·s aient toujours eu l'occasion de rechercher les informations complémentaires nécessaires à la tâche.

Les cours en distanciel impliquant une participation asynchrone permettent plusieurs possibilités : toutes les activités peuvent être laissées ouvertes pour toute la durée du cours pour offrir le maximum de flexibilité aux participant·e·s (Hampel, 2009). À l'inverse, ils peuvent être laissés ouverts pour une durée limitée, afin de maintenir une certaine structure temporelle. De même, concernant l'ordre des éléments, « *on peut choisir de forcer l'apprenant à effectuer les tâches dans un ordre précis ou bien de le laisser libre d'effectuer les tâches dans l'ordre qu'il souhaite* » (Sarré, 2008 : 50).

Cependant, Mangenot (2017 : 44) rappelle que « *les modes asynchrones doivent proposer des délais de réalisation des tâches à la fois suffisants et pas trop étalés dans le temps* » et nous valorisons donc l'accomplissement des activités de semaine en semaine, ainsi que la participation hebdomadaire sur les forums (voir **4.6** pour nos critères d'évaluation et **Annexes 5** pour le barème de notation). Les modules restent ainsi ouverts pour laisser la possibilité de ne pas respecter le rythme proposé, si cela est nécessaire, mais les étudiant·e·s se voient pénalisé·e·s dans la notation si les productions ne sont pas réalisées à temps de manière à permettre une interaction avec leurs pairs sur le sujet pendant la semaine prévue.

En termes d'autonomie, l'environnement d'apprentissage *Moodle* permet l'ajout de descriptions des contenus proposés, visibles pour les utilisateur·rice·s lors de la navigation.

Puisque le dispositif est entièrement en ligne, sans aucune séance en présentiel, tous les détails au sujet du cours, des modalités de participation et de l'emplacement des différents éléments ou documents doivent être présentés à l'écrit pour compenser cette absence de d'explications en face-à-face (Nielsen et al., 2009 : 170) (voir **Annexe 4.13** pour le descriptif général du cours). Ceci, à son tour, suppose une certaine autonomie de la part des participant·e·s, un constat confirmé par Mangenot (2008 : 19) :

« la modalité asynchrone présente bien sûr l'avantage qu'elle laisse les apprenants travailler au moment qui leur convient et qu'elle leur donne tout loisir d'approfondir leurs idées avant de les exprimer, mais elle exige en retour une plus grande discipline (il faut se connecter régulièrement) et par là une plus grande autonomie ».

En 1.4.1.4, nous avons effectivement souligné que cette autonomisation, favorisée dans l'enseignement en ligne, représente une compétence importante pour l'avenir des étudiant·e·s, que cela soit dans leurs études ultérieures ou leur avenir professionnel. Nous formulons donc l'hypothèse que le suivi de notre dispositif représenterait un entraînement à ces compétences. Cette autonomie est perçue et évoquée par les étudiant·e·s dans nos résultats en 9.1.1.

4.4.5 Recherches en ligne et développement de la littératie numérique

En 4.4.3, nous précisons que la publication des productions en ligne pourrait renforcer le sentiment de responsabilité des apprenant·e·s envers celles-ci. Cette responsabilité peut être considérée comme un comportement propre aux compétences numériques que nous souhaitons aider à développer. À cela peut venir s'ajouter la capacité à ouvertement commenter et critiquer le travail des autres, qui serait devenue une pratique standard dans d'autres environnements numériques comme la blogosphère (Conole et Alevizou, 2010 : 16).

De plus, l'entraînement à la recherche en ligne enrichit en parallèle les ressources pertinentes au cours, tout en valorisant les pratiques des étudiant·e·s. Ces recherches sur le web permettent aux étudiant·e·s « *d'élargir l'input des supports de cours et de trouver des sources écrites et orales plus actuelles et plus pertinentes pour leurs propres intérêts*³⁹⁴ » (Hampel et Pleines, 2013 : 347), une fonction qui s'aligne avec la valorisation des activités informelles des apprenant·e·s.

Bien que cette recherche d'informations complémentaires soit optionnelle pour certaines tâches, elle est nécessaire à l'accomplissement de d'autres, qui sont des cybertâches ou cyberenquêtes (voir 4.5.3.4), définies comme la « *résolution d'une tâche impliquant la participation active des étudiants, et reposant sur un travail collaboratif et autonome* » (Catroux, 2004³⁹⁵ dans Guichon, 2006 : 57) organisée autour de l'utilisation de moteurs de recherche et demandant à « *repérer, traiter, choisir et organiser de l'information* » (Narcy-Combes, 2005 : 174). Nous ajoutons cependant une certaine souplesse par rapport aux définitions présentes dans la recherche qui supposent « *une recherche d'informations sur des sites Internet présélectionnés par l'enseignant* » ou la création de questions spécifiques au sujet de ressources spécifiques déjà repérées (Nielsen et al., 2009 : 177). Nous souhaitons privilégier un apprentissage incident (voir 2.1.3), qu'il soit linguistique, disciplinaire, ou même plus général, par le biais des éléments trouvés par les étudiant·e·s, un apprentissage qui serait

³⁹⁴ "students can extend the input contained in the course materials and find written and spoken sources that are more up-to-date and of greater relevance to their own interests"

³⁹⁵ Catroux, M. (2004). La 'cyberenquête', tâche significative et vecteur de transfert des connaissances. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 57-66.

plus présent dans ce contexte numérique dans lequel l'étudiant part à la recherche de ses propres ressources (Narcy-Combes, 2005 : 169).

Enfin, le fait que les tâches nécessitent ces recherches extérieures à la plateforme place l'entraînement à ces compétences numériques en son centre. Cela impose par ailleurs un minimum de participation aux étudiant·e·s afin de valider le cours, contrairement à certains cours en présentiel, où les apprenant·e·s pourraient travailler de manière irrégulière et simplement réviser pour un examen final. Cette caractéristique correspond justement à l'un des apports de l'enseignement par le biais du numérique :

« même si tous les apprenants ne travaillent pas avec l'efficacité et l'intensité souhaitées, tous sont contraints (...) de faire un effort minimal, dont il devrait être aisé de démontrer qu'il est plus grand que celui de la participation à des classes ou groupes plus conventionnels » (ibid.).

Il est toutefois à rappeler que ces tâches voulues authentiques, pour lesquelles les étudiant·e·s sont tenu·e·s de se référer à des connaissances extérieures, ont tout de même lieu sur *Moodle*, une plateforme étant clairement à visée didactique, ce qui soulève la question de l'authenticité de ces tâches, que nous aborderons à présent.

4.4.6 Didactique invisible et authenticité dans notre dispositif

Nous rappelons que pour ces situations, Ollivier (2012 : 7) décrit le besoin d'une « *didactique invisible* » afin d'assurer le rôle d'usager·ère de la langue, et non seulement d'apprenant·e, et suggère la présentation du site comme un site « *quelconque* » et la conception de tâches implantables « *sur des espaces du web social déjà ouverts* » (voir 1.4.4.2).

Dans le contexte social des études supérieures, plus spécifiquement, la recherche suggère de concevoir des tâches qui demandent aux étudiant·e·s de réaliser quelque chose qui pourrait être demandé dans d'autres disciplines, avec la seule différence de le faire en langue étrangère (Puren, 2001 : 19³⁹⁶, cité dans Nissen, 2003 : 29). Dans le cas de notre dispositif, nous souhaitons que le contexte social ne se limite pas aux études supérieures, mais que les tâches se rapprochent de celles demandées sur le potentiel lieu de travail des étudiant·e·s à l'avenir. Si ces tâches demandent aux étudiant·e·s de faire quelque chose qui pourrait leur être demandé dans la vie réelle, il paraît alors naturel de tenir compte de leurs pratiques et de leurs expériences concrètes. Nous cherchons des opportunités émergentes d'une utilisation de la langue de tous les jours, qui correspond aux pratiques informelles en ligne habituelles de ces apprenant·e·s, plutôt qu'un apprentissage dont le seul but est de participer à un cours mis en place et perçu comme imposé.

Nous ne prétendons pas toutefois que la plateforme *Moodle* puisse parfaitement imiter le lieu de réalisation authentique des tâches demandées et considérons plutôt ces dernières comme « *de l'entraînement individuel et individualisé* » de « *l'authentique activité sociale* » qui pourrait leur être demandée dans leur vie professionnelle (Narcy-Combes, 2005 : 168). Pour autant, en termes d'interaction avec leurs pairs dans un contexte universitaire, les tâches conçues permettent bien la réalisation d'une activité sociale authentique, mais pour laquelle les acteur·rice·s adoptent un rôle différent, celui de collègues de travail plutôt que de camarades universitaires. L'exploitation de la technologie serait alors « *pédagogiquement*

³⁹⁶ Puren, C. (2001), La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues, *Les Langues Modernes*, 2, 12-29.

appropriée » puisqu'elle fournit des opportunités qui sont difficiles à reproduire dans la salle de classe, tels que l'accès à des matériaux de la vie réelle, à des activités authentiques et à des performances d'expert·e·s (Nielson et al., 2009 : 171), reproduites dans les extraits de FASP choisis (voir 3.2.2.3 pour un rappel de l'authenticité des FASP et de la connaissance encyclopédique qu'elles présentent). Le choix de ce contenu sera développé dans notre section suivante.

4.5 Choix du contenu

Nous présenterons ici le contenu choisi par l'enseignante-conceptrice lors de la création des tâches, puisque nous avons seulement pu guider et non sélectionner les ressources contribuées au cours par les apprenant·e·s.

Dans notre étude, nous avons le statut multifacette de d'enseignante-tutrice du cours (voir 3.3.7.3) ainsi que de conceptrice, nous donnant ainsi une certaine liberté dans nos choix, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles, tel qu'il est suggéré par Soubrié (2009 : 3) qui soutient qu'« *en devenant concepteurs de matériel pédagogique, les enseignants s'affranchissent des contraintes éditoriales et prennent plus de liberté, tant en ce qui concerne le style des consignes que le choix des documents supports* ».

À partir de trois films entiers, correspondant à la description de fiction à substrat professionnel (voir 3.2), qui sont des « *ressources brutes* » n'ayant pas connu d'intervention pédagogique (Demaizière et Achard-Bayle, 2003), nous avons créé des ressources pour « *un certain usage de la part des utilisateurs* » (Mangenot, 1998 : 136) et avons, de fait, instrumentalisé (Rabardel, 1995) et didactisé (Carnet, 2020) ces ressources brutes. Nous ne reviendrons pas en détail sur les apports de la FASP de manière générale, ceux-ci ayant été explicités dans notre cadre théorique (voir 3.2). Nous rappelons simplement que les ressources filmiques choisies sont des matériaux en ligne créés par les locuteur·rice·s de la L1 à destination d'autres membres de la même communauté linguistique. Elles en présentent un registre de langue plus ou moins standard ou un discours plus ou moins situé, ce qui permet de faire varier l'authenticité (Guichon, 2006 : 66). Compte tenu de cette authenticité, le niveau pourrait être au-dessus du niveau de compétence des apprenant·e·s, ce qui est un critère tout à fait acceptable, selon Blake (2016 : 134).

À nos extraits de FASP instrumentalisés s'ajoutent quelques documents complémentaires écrits et vidéo d'aide à la réalisation des tâches, plus nombreux en début de semestre et diminués par la suite, pour contribuer à la progression du cours et l'autonomisation des apprenant·e·s. Le dispositif implique aussi, par définition, des « *ressources d'arrière-plan* » (Louveau et Mangenot, 2006) auxquelles les apprenant·e·s peuvent accéder par eux-mêmes grâce au web 2.0, tels que les dictionnaires, traducteurs ou conjugueurs. Enfin, les ressources proposées par les étudiant·e·s eux-mêmes constituent la dernière catégorie de supports utilisés.

Nous présenterons ici les films et les extraits particuliers choisis, compte tenu des apports de la FASP évoqués dans notre troisième chapitre.

4.5.1 Choix des films et des extraits

En 3.2, nous avons présenté divers apports du support filmique en général (3.2.1) et de la FASP en particulier (3.2.2), ainsi que la pertinence des thématiques éthique et morale auprès de notre public (3.2.3). Nous notons que ces questions étaient jugées pertinentes non seulement en enseignement des langues, mais dans la recherche du champ de l'éthique des affaires plus généralement, dans lequel l'exploitation de films pour leur représentation de

questions éthiques est une pratique courante. L'une de ces recherches, qui représente le point de départ de notre scénario pédagogique, est celle de Werner (2014), que nous développerons dans notre partie suivante, au sujet de notre première FASP, *Margin Call*. Les deux autres films ont été sélectionnés après *Margin Call* et après avoir opté pour les techniques de neutralisation comme fil conducteur. Nous avons donc choisi une première ressource brute pour son thème général, puis sélectionné les deux autres selon le critère de la présence et richesse d'occurrences de la neutralisation de la culpabilité. Le fait de proposer trois fictions étant liées par leurs thématiques nous semble également intéressant d'un point de vue des activités de médiation de textes (MT), puisque cela favoriserait les activités CO et OD, fondées sur la comparaison et la mise en lumière de points communs et différences entre des textes créatifs. De plus, en 2.2.3.1, nous précisons qu'il y aurait une plus grande occurrence de termes dans des supports filmiques étant liés ou apparentés que dans ceux ne l'étant pas, ce qui pourrait augmenter la chance d'apprendre des termes de manière incidente (Rodgers et Webb, 2011).

Nous justifierons ici le choix des trois films en suivant le modèle que propose Chaplier (2011) : en résumant leur intrigue, en présentant les thèmes principaux, leur intérêt pour des étudiant·e·s LANSAD en Économie et Gestion, les lieux, métiers, institutions, opérations boursières ou autres phénomènes financiers, les aspects civilisationnels, ce par quoi le langage est marqué, si le film restitue bien le milieu professionnel recherché, et pourquoi ils présentent de bons exemples des questions éthiques à soulever. Nous détaillerons également la recherche de Werner (2014) sur la pertinence de *Margin Call* pour l'étude de la rationalisation du comportement par le biais de choix de langue particuliers, et comment ce fil conducteur a guidé le choix de nos deux autres films, et plus spécifiquement, des extraits exploités.

Hampel (2009 : 9) rappelle que le fait de choisir parmi tout le matériel disponible sur Internet diffère du fait de simplement choisir le bon exercice dans un manuel et que l'enseignant·e doit donc faire preuve de créativité et de choix en adaptant un matériel authentique et en sélectionnant des outils qui correspondent à la tâche. O'Connell (2012 : 116) précise que « toute la difficulté pour l'enseignant consiste à isoler des séquences pertinentes en fonction des objectifs du cours ». Pour les trois films, nous avons procédé de la même manière pour sélectionner les extraits spécifiques, en visionnant le film dans son entièreté et en prenant des notes des scènes significatives avec leurs minutages. À partir de la dizaine de scènes notées par film, nous avons gardé celles nous semblant les plus illustratives de justifications du comportement, tout en proposant une variété de lieux, métiers et types d'interaction, et donc de registre. Nous avons également repéré les scènes pouvant être regroupées sur un même module en créant un montage vidéo. La didactisation des documents ne va pas plus loin. Au premier semestre, le cours en ligne suivi par les étudiant·e·s consistait également en l'exploitation de FASP, mais d'un seul film. Afin de présenter une progression en termes de complexité par rapport au premier semestre, nous avons multiplié le nombre de films étudiés, afin de diversifier les sous-thèmes relatifs au thème général, ainsi que les milieux professionnels et les variétés de langue illustrés. De plus, la transcription des extraits n'a pas été fournie, tandis qu'elle l'était au premier semestre.

Tous nos extraits ont pour but de « mettre en contexte le sujet », de permettre aux apprenant·e·s de « s'approprier le lexique spécialisé (...) [nécessaire] à la réalisation de la tâche finale » (Chapon, 2010 : §11). Ils sont des outils de transmission d'information qui servent de supports aux activités et présentent différentes fonctions : ils peuvent tout d'abord permettre de s'informer, d'introduire le thème ou d'ouvrir le scénario pédagogique. Leur deuxième fonction est d'aider à comprendre par le biais d'activités « classiques de compréhension » et de mettre en avant les « éléments qui présentent un intérêt particulier dans la perspective de

la réalisation de la tâche » (Soubrié, 2010 : 14-15). La troisième est l'analyse, et la dernière est de permettre d'agir, lorsque les documents sont utilisés à des « fins de réalisation précises » (ibid.). Nous avons ainsi souhaité concevoir nos modules autour d'un document vidéo central et de documents complémentaires sur le même thème afin de donner différentes perspectives au problème, tout en proposant une certaine redondance dans l'argumentation et dans le lexique pour renforcer l'apprentissage (Guichon, 2006 : 72).

4.5.1.1 *Margin Call*

Le choix de ce premier film est parti du travail de Werner (2014), publié dans un journal dans le domaine de l'éthique des affaires, dans lequel l'auteure présente comment certains comportements humains ont pu justifier la crise de 2008, en mettant en lumière les motivations et décisions des personnages illustrés dans *Margin Call*. Elle décrit le film comme un support pertinent pour l'enseignement de l'éthique d'entreprise ou de la finance, en raison des conséquences qui reposent sur les décisions de ces employé·e·s. Ceci est tout à fait pertinent pour nous, puisque cet accent sur la prise de décision et les raisons derrière peut directement être mis en lien avec l'activité IP de la médiation de textes. Selon Werner, le fait que le film illustre les conséquences de la crise sur la vie personnelle des personnages permettrait aux étudiant·e·s de réfléchir à leur propre comportement, expériences et priorités (ibid. : 653), ce qui correspond également au lien entre les contextes formel et expérientiel recherché dans la conception de nos tâches.

Les thèmes principaux dégagés par Werner sont le rôle de l'argent comme incitation et motivation générale du comportement et des actions, l'impact des structures de pouvoir sur les employé·e·s, les facteurs contextuels qui créent de la distance entre les personnages et leurs actions, dont la rationalisation ou la neutralisation de décisions moralement ambiguës, et le détachement des employé·e·s avec la société (ibid. : 649), notamment par le biais du langage. Ce dernier élément est le plus intéressant pour nous, étant donné l'accent qu'il place sur la langue employée. Il s'agit donc de l'aspect que nous avons retenu comme fil rouge dans notre scénario pédagogique.

Les remarques de Werner sur le comportement dans le domaine financier recourent les idées de Murphy et Dacin (2011 : 603) qui considèrent bien la décision de commettre une fraude comme une décision éthique, et qui caractérisent cette fraude selon la présence de différents aspects : l'opportunité (le fait de pouvoir frauder sans que cela ne soit remarqué), la motivation (financière, ou liée à la volonté d'une reconnaissance sociale ou de respect), la pression (comme celle de garder son travail) (ibid. : 604), et l'attitude ou la rationalisation (ibid. : 602). Tous ces aspects se retrouvent dans les différents extraits choisis pour notre dispositif. Murphy et Dacin expliquent que les individu·e·s s'abstiennent de frauder, en raison des sentiments négatifs ressentis, ou parviennent à frauder en raison de leur capacité à immédiatement rationaliser et justifier leur acte, et, par conséquent, à éviter ces sentiments négatifs. Les auteures définissent la rationalisation comme un mécanisme utilisé pour éviter ou réduire les sentiments inhérents à la réalisation d'un comportement non-éthique. Ces différents travaux confirment le lien existant entre la fraude et l'éthique, ce qui, à son tour, illustre la pertinence de travailler les questions éthiques et morales inhérentes au domaine de la finance par le biais de fraudeurs et escrocs y travaillant.

Nous avons placé *Margin Call* en premier dans notre scénario pédagogique puisqu'il représente une transition directe avec *The Big Short*, étudié par les mêmes apprenant·e·s au premier semestre, étant donné qu'ils traitent tous les deux de la crise économique de 2008. En effet, *Margin Call* suit les employé·e·s d'une société d'investissement sur une période de

24 heures en 2007, à la veille de la crise économique. L'entreprise doit réduire ses effectifs, et l'un des employés licenciés est le chef de la division de gestion des risques qui travaillait sur une analyse importante au moment de son licenciement. Avant son départ, il donne une clé USB contenant le projet à un analyste débutant. Ce dernier termine l'étude dans la nuit, découvre des informations qui pourraient entraîner le surendettement et la chute de l'entreprise par conséquent, et appelle ses collègues, notamment le responsable des transactions, pour leur en informer. Des décisions financières et morales s'ensuivent au cours de la nuit, et la direction tente d'atténuer la situation, en proposant la vente de tous les actifs toxiques, avant que leur inutilité ne soit connue sur le marché, tandis que la vie d'une partie des employé·e·s plus consciencieux·ses bascule.³⁹⁷

En termes de représentation du domaine professionnel étudié, *Margin Call*, contrairement aux deux autres films choisis, est intéressant pour le laps de temps illustré, puisqu'il permet de présenter le déroulé d'une journée, certes chaotique, dans le sous-domaine de l'investissement financier, tout en présentant la tendance à travailler de manière nocturne lorsqu'il s'agit de surveiller la variation des cours de la Bourse, par exemple. L'intrigue permet d'aborder différents phénomènes financiers ou des opérations boursières, notamment les actifs d'entreprise, les titres adossés à des créances hypothécaires, et la vente « *de feu* »³⁹⁸ ou d'urgence d'actifs à valeur variable. Le père du réalisateur travaillait chez Merrill Lynch³⁹⁹ (Turan, 2011⁴⁰⁰, cité dans Werner, 2014), ce qui contribue au réalisme de la représentation du domaine, et fait écho à la « *connaissance encyclopédique* » de Van der Yeught (2018) : pour rappel, dans les œuvres de FASP, du moins littéraires, l'auteur·e est souvent directement concerné·e par le domaine professionnel qu'il·elle décrit, ce qui y donne de la crédibilité, et cette situation s'applique ainsi à *Margin Call*. Cependant, comme le souligne Werner (2014 : 644), les interactions entre les personnages dans le film ne se limitent pas à la banque d'investissement, mais abordent des questions sur des valeurs sociétales plus larges.

Une autre différence par rapport aux deux autres films, qui assure une certaine variété, est le fait qu'il n'y ait pas un ou deux protagonistes principaux, mais que l'intrigue met l'accent sur le fonctionnement de la banque d'investissement en tant qu'entité, et sur les tensions et relations hiérarchiques entre collègues, ce qui donne un aperçu de ces aspects aux étudiant·e·s. En conséquence, *Margin Call* présente différents départements typiquement trouvés dans une firme financière : celles de l'analyse des risques, des négociant·e·s, et des cadres supérieurs. Une partie de ces employé·e·s sont de jeunes banquier·ère·s, ce qui nous semble pouvoir faciliter la projection des étudiant·e·s dans cet environnement professionnel. De la même manière, bien que l'intrigue se passe sur 24 heures, elle se déroule dans une variété de lieux : au sein de la banque devant les ordinateurs des employé·e·s en *open space*, dans des bureaux fermés pour des entretiens, dans l'ascenseur ou la salle de bain de l'entreprise, à l'extérieur devant la firme, dans la voiture d'un employé, au restaurant, ou même dans le jardin de l'un des employés.

En ce qui concerne le lien entre formel et informel que nous souhaitons créer, *Margin Call* présente aussi l'avantage de faire figurer des acteur·rice·s connu·e·s des étudiant·e·s, qui ont joué ou jouent dans d'autres films ou séries populaires pour la génération des apprenant·e·s. À titre d'exemple, l'on y retrouve Penn Badgley, qui était déjà célèbre pour son rôle dans *Gossip Girl* avant le tournage du film, et qui a depuis été le héros de la série à succès sur Netflix, *You*. Il en est de même pour Stanley Tucci, Demi Moore ou Zachary Quinto. Nous avons justement rendu les rôles préalables des acteurs des films explicites dans le choix de certains

³⁹⁷ Les résumés des trois fictions sont inspirés des synopsis proposés sur IMDb.com

³⁹⁸ "fire sale"

³⁹⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Merrill_Lynch

⁴⁰⁰ Turan, K. (2011). 'Margin Call' pays off in big dividends. Los Angeles Times. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2011-oct-21-la-et-margin-call-20111021-story.html>

liens optionnels : en mettant en lumière le lien entre les films choisis et d'autres films ou séries pouvant être appréciés des étudiant·e·s, nous espérons encourager une mise en lien de leur côté en ce qui concerne les références qu'ils pouvaient choisir eux-mêmes.

Les questions éthiques à soulever sont à mettre en lien direct avec le travail de Werner sur la présence de techniques de neutralisation, ou de rationalisation du comportement. Ces techniques sont nommées et classifiées en premier par Sykes et Matza (1957), qui en dégagent cinq types. Elles sont d'abord définies et jugées pertinentes en criminologie comme une extension non-reconnue de la défense de crimes, sous la forme de la justification d'actes déviants qui sont perçus comme légitimes par le délinquant mais non par la société en général⁴⁰¹ (ibid. : 666). Depuis, elles ont été reprises pour leur application à l'éthique des affaires, et notamment pour son enseignement, en attirant l'attention des personnes formées sur les techniques qu'ils pourraient rencontrer ou être tenté·e·s d'utiliser dans leur future carrière (Heath, 2008 : 611). Nous avons tenu compte des cinq techniques de Sykes et Matza (1957) dans la conception de nos modules, et adoptons ici les traductions françaises présentées dans Perron et Djelassi (2015 : 58) pour en proposer des brèves définitions.

La première technique est le déni de responsabilité⁴⁰², selon laquelle une personne prend connaissance du caractère questionnable de son action, mais prétend qu'elle n'avait pas le choix, qu'elle y a été obligée, qu'elle s'est retrouvée dans une situation dont elle n'avait pas le contrôle, ou même que l'acte contestable était un accident. La deuxième technique de rationalisation du comportement est le déni de dommage⁴⁰³, qu'une personne applique lorsqu'elle ne nie pas avoir réalisé l'action à justifier, mais prétend que celle-ci n'a pas fait de mal, n'a pas eu d'effets négatifs, ou du moins, que ces préjudices sont minimisés. Selon la troisième technique, le déni de victime⁴⁰⁴, la personne commettant l'acte à neutraliser remet la faute sur la personne la subissant, et la montre comme la·le malfaiteur·rice qui mérite les conséquences de cet acte. La quatrième technique est la condamnation des accusateurs⁴⁰⁵, par le biais de laquelle la personne pointe du doigt ceux condamnant l'acte, et les qualifie de malhonnêtes ou déviant·e·s, au lieu d'admettre le caractère contestable ou immoral de l'action. Le comportement de l'accusateur·rice excuse alors l'acte à neutraliser. Enfin, si la personne fait appel à des principes moraux supérieurs⁴⁰⁶, elle admet avoir violé des normes sociales, mais de l'avoir fait pour respecter des principes moraux encore supérieurs, ou ceux d'un groupe d'appartenance, et pour obtenir des conséquences positives à long-terme, ce qui justifierait alors l'acte.

Ainsi, notre choix d'extraits pour ce premier film a directement été guidé par la sélection proposée par Werner (2014 : 650) des scènes du film offrant une illustration efficace des cinq types de techniques. En semaine 1, nous avons utilisé la bande-annonce du film qui d'une part, nous semblait, par définition, adaptée à l'introduction du film, et qui présente aussi l'avantage de permettre « *aux apprenants faibles d'accéder immédiatement au sens puisque l'image suffit à la compréhension* » (Chapon, 2010 : §6). En proposant un document visuel accessible et intrigant pour ce premier module du semestre, nous souhaitons proposer des activités relativement faciles, afin de ne pas décourager les apprenant·e·s, et voulions créer un certain suspens pour les motiver à poursuivre les modules suivants. Par

⁴⁰¹ "an unrecognized extension of defenses to crimes, in the form of justifications for deviance that are seen as valid by the delinquent but not by the legal system or society at large"

⁴⁰² "denial of responsibility"

⁴⁰³ "denial of injury"

⁴⁰⁴ "denial of victim"

⁴⁰⁵ "condemning the condemners"

⁴⁰⁶ "appeal to higher loyalties"

ailleurs, nous avons annoncé le titre des trois films au fur et à mesure du semestre et non en amont, dans ce même but (voir **Annexes 4** pour l'apparence et la présentation des modules hebdomadaires).

Nous avons ensuite choisi la scène de licenciement d'Eric Dale (Werner, 2014 : 648) pour le deuxième module. Elle montre l'aspect impersonnel et l'individualisme des personnes le licenciant, du fait qu'elles doivent vérifier des informations à son sujet sur leur documentation, alors qu'il travaille pour l'entreprise depuis 19 ans. D'un point de vue de questions éthiques plus larges, sa représentation du licenciement permet aussi de l'aborder d'un point de vue civilisationnel, en attirant l'attention des étudiant·e·s sur les différences du processus de licenciement entre la France et les États-Unis, et conséquemment sur les conditions de travail dans différents pays, de manière plus générale (voir **Annexe 4.3.1** pour une activité fermée sur ces questions).

Werner mentionne aussi le discours de Sam Rodgers (ibid. : 652) qui tente de légitimer la vente de feu des actifs en prétendant qu'elle serait pour le bien commun⁴⁰⁷, et dans laquelle il annonce à ses employé·e·s qu'ils recevront des primes de millions de dollars s'ils acceptent de vendre les actifs sans valeur, ce qui illustre le rôle de l'argent dans l'incitation à accomplir des actes immoraux (ibid. : 646).

Nous avons ensuite choisi d'inclure une discussion entre John Tuld et Sam Rodgers, durant laquelle Sam Rodgers se sent visiblement coupable de cette vente de feu et le verbalise, et qui regroupe alors plusieurs techniques de neutralisation employées par John Tuld pour justifier la décision. Werner souligne justement la présence de nombreuses techniques de neutralisation dans leurs interactions (ibid. : 650), dans lesquelles se trouvent l'idée de ne pas avoir le choix (dénier de la responsabilité), du besoin de survie de la banque (appel à des principes moraux supérieurs), ainsi que l'idée que les acheteur·euse·s des actifs toxiques le font volontairement (dénier de dommage), que la banque est désarmée et n'exerce pas de contrôle sur la situation, et que les employé·e·s réagissent simplement à des circonstances extérieures (dénier de la responsabilité).

Enfin, Werner souligne le monologue de Will Emerson (ibid.) justifiant les actes des banquier·ère·s, qui fait appel à des techniques similaires pour tenter de prouver que l'entreprise ne fait que répondre aux demandes de client·e·s qui mériteraient les conséquences en cas de perte, et qui perçoit les accusateur·rice·s comme des hypocrites (Murphy et Dacin, 2011 : 610).

Nous avons associé les trois moments mentionnés ci-avant dans une même vidéo et les avons traités en semaine 3. Le plus souvent, nous avons effectué quelques montages des discussions autour de ces techniques, en retirant certaines parties, dans le but de raccourcir les extraits.

Dans ces différents extraits, les questions éthiques générales soulevées sont celles du licenciement, de la vente d'actifs n'ayant aucune valeur, de la répartition du risque concernant l'entreprise dans tout le secteur financier, de la destruction des relations de la société avec d'autres, quitte à la sauver, de la primauté de cette survie sur d'autres relations professionnelles, et de la conscience de certain·e·s employé·e·s de l'entreprise du risque de l'opération en amont.

⁴⁰⁷ "for the greater good"

4.5.1.2 *The Wizard of Lies*

Les deux autres films de notre dispositif, *The Wizard of Lies* et *Rogue Trader*, présentent deux points communs : celui d'un protagoniste central au cœur de l'intrigue, et celui de leur statut d'adaptation d'un livre préexistant. En effet, *The Wizard of Lies* est adapté d'un ouvrage non romanesque du même nom⁴⁰⁸, écrit par la journaliste Diana B. Henriques, après qu'elle ait rendu visite à Madoff en prison. Les visites de cette journaliste sont d'ailleurs dépeintes dans la version filmique. *Rogue Trader* est une adaptation d'un ouvrage autobiographique⁴⁰⁹ du protagoniste central lui-même, Nick Leeson.

Bernard Madoff et Nick Leeson étant deux escrocs ayant vraiment existé et agi – et ce relativement récemment – nous considérons que ces deux FASP présentent un certain aspect documentaire et proposent ainsi des représentations réalistes du domaine étudié par nos apprenant·e·s en LANSAD. L'instrumentalisation de films fondés sur des ouvrages non romanesques, voire autographiques, représente, selon nous, des apports similaires au recours à la FASP littéraire, en ce sens que les créateurs de l'œuvre ont réellement exercé dans le milieu professionnel représenté, ce qui est alors indirectement le cas pour ces deux films.

De plus, comme nous l'avons mentionné, nous avons souhaité préserver le fil rouge des techniques de neutralisation tout au long du scénario, et celles-ci sont souvent associées à la fraude dans la recherche en éthique des affaires. Ainsi, en choisissant des FASP présentant la vie, et surtout, les actes financiers de grands fraudeurs, nous savions que l'intrigue soulèverait à nouveau plusieurs questionnements éthiques et moraux, et présenterait des exemples pertinents de techniques de neutralisation. Pour ces deux autres films, la sélection de scènes présentant ces techniques n'a pas été guidée par une recherche préalable, mais par le visionnage des films en entier avec une prise de notes du langage utilisé, et la sélection des scènes se rapprochant le plus de la description des techniques par Sykes et Matza (1957).

The Wizard of Lies représente une certaine transition chronologique après *Margin Call*, puisque la plupart des événements se déroulent à partir de 2008, année durant laquelle l'escroquerie de Bernard Madoff est révélée au grand jour. En effet, l'intrigue du film reprend la révélation de la pyramide de Ponzi de l'escroc Madoff. Ancien développeur puis président de l'indice boursier du Nasdaq⁴¹⁰, Madoff a usé de sa notoriété pour monter un fonds d'investissement spéculatif, géré par le biais d'une société parallèle à son nom, dans laquelle il avait embauché son frère, sa nièce et ses deux fils. Le fonds d'investissement offrait des taux de profits très intéressants pour les client·e·s (des banques, des fonds ou des personnes très fortunées) qui y plaçaient leurs biens financiers, mais ces intérêts étaient payés par les placements des nouveaux investisseurs. Son escroquerie suivait donc le modèle d'une pyramide de Ponzi, et nécessitait un nombre exponentiel d'investisseur·euse·s pour survivre. En 2008, Madoff s'est vu forcé d'avouer ce fonctionnement à sa famille, qui a, par la suite, prévenu les autorités, après que le fonds a eu subi de grandes pertes en raison de la crise économique et du retrait de certain·e·s investisseur·euse·s, ce qui a causé l'écroulement du système entier. Dans le film, tous ces événements sont présentés par le biais de Madoff qui raconte l'histoire à la journaliste qui vient lui rendre visite en prison, ce qui donne lieu à de nombreux retours dans le passé. L'intrigue commence par la révélation de l'escroquerie de Madoff à sa famille. S'ensuivent les répercussions directes, comme l'enquête auprès de sa famille qui travaillait dans l'entreprise, et les conséquences sur toutes les victimes de sa pyramide, directes ou non.

⁴⁰⁸ Diana Henriques, B. (2011). *Wizard of Lies, The : Bernie Madoff and the Death of Trust*. Henry Holt.

⁴⁰⁹ Leeson, N., et Whitley, E. (1996). *Rogue Trader : How I Brought Down Barings Bank and Shook the Financial World*. Little Brown et Co.

⁴¹⁰ <https://fr.wikipedia.org/wiki/NASDAQ>

La fiction présente également une grande variété de lieux outre cette prison : les changements sont indiqués à l'écran avec la date et le lieu, ainsi que par le jeu de couleurs qui permet de différencier les scènes sombres de narration en prison et les retours dans le passé, avant la révélation, plus colorées. La chronologie changeante amène le spectateur·rice dans les rues de New York, dans les véritables bureaux de l'entreprise *Madoff Securities International Ltd.*, ainsi qu'au 17ème étage où se déroulaient les activités illicites. Elle suit les personnages en déplacement dans la rue, en voiture ou à l'aéroport, elle montre Madoff dans différentes pièces de sa demeure à l'apparence grandiose, dans les locaux du FBI, sur des écrans de télévision ou dans des articles de presse, afin d'illustrer l'ampleur médiatique de sa fraude, au tribunal, ou au parloir de la prison lorsque sa femme lui rend visite. Au sein de ces lieux professionnels représentés, l'on y présente les outils de travail associés, tels que des ordinateurs, des comptes-rendus, ou des relevés et rapports comptables et bilans financiers, falsifiés ou non. Cette FASP présente par ailleurs une variété de métiers et de rôles parmi ceux de son entreprise : le sien en tant que directeur général, de membres de sa famille comme agents de conformité ou avocats, de ses fils pour la branche de tenue de marché et de négociation pour la vraie entreprise, loin des affaires illégales, ainsi que le métier d'agent de la FBI lors de l'enquête.

Tout comme *Margin Call*, dans *The Wizard of Lies*, les scènes présentent aussi de nombreux aspects de la vie sociale du protagoniste, avec ses collègues ou sa famille, mais hors du cadre professionnel. L'on y découvre des moments anodins quotidiens comme des repas en famille, qui accentuent la double vie et la déception menée. Par ailleurs, la représentation d'événements sociaux comme un repas accompagné d'un concert de jazz en Floride dans ce qui semble être un grand hôtel dans lequel Madoff cherche des investisseur·euse·s potentiel·le·s, et donc des personnes très fortunées, habillées en costume, donne aussi un aperçu de son mode de vie, ainsi que de celui des personnes qui lui faisaient confiance avec leurs placements. De même, la scène d'un grand repas en extérieur au bord de la plage, qui a d'ailleurs servi de base à la tâche de production orale (voir 4.5.3.2), montre aussi la volonté de Madoff de vanter ses moyens financiers et d'attirer d'autres investisseur·euse·s. Par la suite, des moments vécus par sa famille, tels que sa femme étant poursuivie par des paparazzis en se rendant chez le coiffeur, ou des scènes à domicile entre elleux par la suite, et même une scène à l'enterrement de son fils à la fin du film, montrent l'impact conséquent sur la vie privée de sa famille.

D'un point de vue linguistique, la majorité des personnages ont un accent américain, ce qui présente une différence avec *Margin Call*, dans lequel environ la moitié des personnages parle avec un accent britannique. En raison des nombreuses interactions sociales, qui sont avec des client·e·s, des collègues ou sa famille, dans un cadre professionnel ou davantage social, les dialogues présentent une variété dans le registre de langue et dans le lexique employé, notamment de la part de Madoff, qui adopte son discours pour faire référence à son fonds d'investissement, en fonction de son interlocuteur·rice. Le point commun entre ses différentes interactions est la présence de nombreux exemples de minimisation et de rationalisation de son comportement, et de manières de communiquer afin de divulguer la vérité ou seulement révéler une partie de l'information, notamment auprès des client·e·s ou investisseurs potentiels.

En ce qui concerne la correspondance de cette FASP avec les pratiques informelles des étudiant·e·s, tout comme *Margin Call*, *The Wizard of Lies* fait figurer des acteur·rice·s célèbres comme Robert De Niro et Michelle Pfeiffer, bien qu'ils puissent être perçu·e·s comme moins ancré·e·s dans la génération d'étudiant·e·s concernée que les acteur·rice·s mentionné·e·s préalablement. Nous pouvons cependant noter que ce film a été produit pour et diffusé sur

HBO, une plateforme de demande en ligne très utilisée par la génération des apprenant·e·s, et que le coréalisateur du film, Sam Levinson, a depuis réalisé la série *HBO Euphoria*. Enfin, le travail sur la pyramide de Ponzi nous permet d'aborder les points communs et différences avec la vente multiniveau, un phénomène courant de nos jours, directement relatif aux pratiques en ligne des étudiant·e·s, permettant ainsi de les aborder et de rendre l'expérience personnelle pertinente à la réalisation des tâches, en termes de contenu. En raison des expériences variées des étudiant·e·s à ce sujet, le déficit créé peut à la fois être d'opinion et d'information.

Les questions éthiques principales soulevées par les thématiques du film sont toutes liées à l'escroquerie de Madoff, au fondement même de la pyramide, à la malhonnêteté de cet escroc pendant les années d'opération de son fonds d'investissement, que cela soit auprès de ses client·e·s, des employé·e·s de son entreprise ou de sa famille, et au fait que les conséquences financières, émotionnelles et sociales soient intrinsèquement liées. Les scènes sélectionnées abordent notamment le fait de faire croire à une situation confortable à sa famille et de sacrifier leur sécurité financière pour préserver les apparences, ainsi que le fait que de nombreuses personnes riches font confiance à Madoff par le simple biais du bouche-à-oreille. Ainsi, les interactions illustrées dans le film, avant la fin de l'escroquerie, se situent tous dans un climat de mensonge de la part de Madoff, et ces non-vérités sont plus ou moins dissimulées dans son langage et dans sa manière de retourner les situations pour donner l'impression que ses investisseurs passent à côté d'une opportunité. De même, à la suite de la révélation de la pyramide, les discussions montrent de nombreuses minimisations des conséquences réelles et sérieuses de la part de Madoff.

En termes d'extraits sélectionnés, nous débutons le module 4 par la scène de la révélation de la pyramide de Ponzi de Bernard Madoff auprès de sa famille. Elle permet de rentrer dans le cœur de l'action rapidement, et est intéressante d'un point de vue didactique, puisque Madoff emploie le terme de « *Ponzi scheme* » pour la première fois, afin de justifier ses actes, et sa femme, Ruth, qui ignorait tout de la situation, demande explicitement : « *What's a Ponzi scheme?* ». La scène est alors majoritairement constituée de la réponse à cette question, sous la forme d'une minimisation de l'acte, mais avec un emploi de termes simples et quotidiens, adaptés à sa femme, et ainsi adaptés aux apprenant·e·s. En quelque sorte, cet extrait pourrait être considérée comme une scène de « *consultation de l'expert* » (Petit, 1999 : §36, voir 3.2.2.3), en ce sens que Madoff serait, de fait, un expert en élaboration de pyramide de Ponzi, expliquant son fonctionnement à une novice, sa femme. L'extrait est utilisé en guise d'introduction au sujet, sans être un document trop technique. En parallèle, nous avons proposé un extrait de la mini-série *ABC Madoff*, illustrant cette même révélation. De la même manière, Ruth Madoff demande ce qu'est une pyramide de Ponzi, et Madoff lui répond de manière simple en neutralisant la situation, mais la réponse donnée diffère du film, ce qui permet de confronter et compléter cette première définition. Le deuxième extrait de cette première semaine sur *Wizard of Lies* se déroule dans les locaux du *FBI* lors d'un interrogatoire subi par l'un des deux fils de Madoff, employé de la société. La scène permet de pleinement illustrer l'ignorance totale de sa famille directe de cette fraude, bien que cela puisse paraître invraisemblable, étant donné leur proximité physique et hiérarchique avec le fonds d'investissement.

Le module 5 traite des conséquences multiples de la pyramide de Ponzi de Madoff. Afin d'illustrer et favoriser une réflexion sur les différentes victimes collatérales de cette fraude, nous avons choisi, d'une part, un extrait montrant les conséquences sur les victimes directement impactées financièrement, les personnes ayant effectué un placement de leur fortune dans le fonds d'investissement fictif de Madoff, mais qui illustre aussi les conséquences émotionnelles de cette perte d'argent. D'autre part, nous avons sélectionné

une scène soulignant l'impact sur sa famille, n'étant pas seulement financier et émotionnel, mais aussi social, en raison du dommage causé à leur réputation. Le premier extrait en noir et blanc présente le lieu où se trouvaient plusieurs de ces client·e·s lorsqu'ils ont découvert l'existence de la pyramide et la disparition de leur fortune, et raconte les conséquences dramatiques sur leur vie, allant jusqu'au suicide. Cet extrait est intéressant pour sa valeur documentaire, puisqu'il mentionne le nom de vraies victimes de Madoff, dont l'histoire a été rendue publique, ce qui peut permettre aux apprenant·e·s de prendre conscience de l'ampleur de cette fraude. Dans un même temps, nous supposons que cet extrait servirait de guide dans la recherche d'informations factuelles complémentaires sur le sujet. Le deuxième extrait montre la femme de Madoff se rendant au salon de coiffure, étant scrutée dans l'ascenseur de son immeuble, poursuivie par les paparazzis en chemin, et étant refusée par son coiffeur habituel qui ne veut pas nuire à sa réputation. Ces deux exemples, placés en parallèle, nous ont semblé intéressants pour dépeindre la variété des conséquences de la fraude de Madoff sur ses différentes victimes, connaissances, investisseur·euse·s ou sur sa famille directe, et avaient pour objectif de servir de base à la tâche de production écrite de ce module (voir 4.5.3.1).

Lors du sixième module, nous avons réalisé un montage d'un extrait relativement long, au cours d'une soirée aux allures d'un dîner-concert dans un grand hôtel. La scène oscille entre des interactions de Madoff avec des client·e·s potentiel·le·s ou existant·e·s, dans le but de les convaincre d'investir davantage, par le biais de différentes techniques de communication et de persuasion, et des discussions téléphoniques avec Frank DiPascali, son bras droit dans l'escroquerie, le tout accompagné d'un fond musical de plus en plus rapide et fort pour faire écho à la situation sans issue dans laquelle se trouve Madoff. La coupe et le montage de cet extrait nous a permis de le raccourcir afin de garder surtout les utilisations de techniques de communication nous paraissant intéressantes. Une particularité de ce module est dans l'exploitation d'une autre scène du film, sans le son, pour la tâche de production orale, sur laquelle nous reviendrons en 4.5.3.2. Cette scène dépeint un autre évènement social grandiose et luxueux auquel se trouve Madoff, et durant lequel il tente à nouveau de convaincre ses client·e·s existant·e·s d'investir davantage ou de persuader de nouvelles personnes de placer leur fortune, pour éviter l'écroulement de la pyramide.

4.5.1.3 *Rogue Trader*

La troisième et dernière FASP choisie, *Rogue Trader*, présente également la vie d'un escroc, tout en maintenant l'accent sur la fraude elle-même et ses conséquences, et représente ainsi une transition intéressante après *Wizard of Lies*.

Le protagoniste dépeint, Nick Leeson, débute sa carrière à *Barings Bank*, la plus ancienne banque d'affaires d'Angleterre, sur un poste en Indonésie, avant d'être promu *trader* pour le marché à terme *SIMEX* à Singapour. Sur place, il doit négocier des contrats à terme basés sur le *Nikkei 225*⁴¹¹ pour *Barings Bank*, afin de générer des profits, et doit former une équipe à travailler en salle de change. Leeson effectue des opérations spéculatives non autorisées qui représentent dans un premier temps un grand profit, correspondant à 10% des bénéfices de la banque d'affaires. À la suite d'une erreur de l'une des *traders*, Leeson tente de la cacher en effectuant d'autres opérations non autorisées sur un compte caché, et continue à user de ce compte pour dissimuler d'autres erreurs et pertes. Ces dernières augmentent lors d'un tremblement de terre au Japon en 1995, jusqu'à atteindre des centaines de millions de livres, une chute qui est ignorée de *Barings Bank*, puisque le compte caché est enregistré au nom

⁴¹¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Nikkei_225

d'un·e client·e. La banque fait faillite lorsque ses pertes atteignent les 827 millions de livres, et Leeson tente de s'enfuir vers la Malaisie, la Thaïlande, puis l'Allemagne, avant d'être arrêté à Francfort et extradé à Singapour en novembre 1995. Bien que Leeson ait affirmé utiliser le compte caché pour masquer les erreurs et, à terme, ne pas perdre son emploi, et non pour en tirer profit, environ 35 millions de livres ont été retrouvées dans des comptes à son nom l'année suivante. L'intrigue de *Rogue Trader* débute à Londres, lorsque Leeson est seulement employé de banque, et passe rapidement à Singapour. La dernière scène du film le voit arrêté dans l'avion à Francfort.

Rogue Trader présente également une certaine valeur documentaire ou encyclopédique (Van der Yeught, 2018) puisqu'il s'agit du seul film des trois à être tiré d'un livre autobiographique de Nick Leeson⁴¹² lui-même, publié en 1996, à la suite de son arrestation. La représentation du milieu professionnel, des interactions ou des opérations boursières sont ainsi fondées sur sa propre expérience. Pour y faire écho, le film est narré par l'acteur jouant Nick Leeson, en voix-off, ce qui ajoute une variété en termes de style narratif par rapport aux deux autres fictions.

À nouveau, les lieux représentés sont variés. L'intrigue se déroule dans les locaux de *Barings Bank* à Londres, avec des scènes extérieures de Londres, puis à Singapour, dans la rue et dans les locaux sur place. De nombreuses scènes montrant Leeson dans un cadre professionnel se déroulent dans la salle des marchés du *SIMEX*⁴¹³, mais la·le spectateur·rice le découvre aussi lors d'évènements extérieurs comme des grands repas, ou une conférence *Barings Bank*. Les personnages sont montré·e·s dans des tenues vestimentaires professionnelles différentes, en fonction de s'iels se trouvent en salle des marchés ou dans les bureaux, à la différence des deux autres fictions. Les nombreuses scènes en salle des marchés permettent aussi de s'imprégner de l'ambiance particulière et bruyante du milieu, de la gestuelle adoptée, de la rapidité des opérations, de la manière dont les *traders* communiquent et de leur réactivité, appelé cotation ou bourse « *à la criée* » ou « *open outcry* ».

Les outils de travail sont visibles dans ces divers lieux, mais à la différence des deux autres films, l'on y voit beaucoup plus de documents papier, des grosses piles de dossiers derrière les employé·e·s et dans les bureaux, des écrans d'ordinateurs beaucoup plus anciens, ou des machines de fax pour le transfert des documents importants. Les opérations financières sont les mêmes que dans les deux films sur le principe, mais les scènes témoignent de l'évolution dans la manière dont elles sont réalisées, ce qui soulève la question de l'évolution dans la fraude, en raison des avancées technologiques. Le film date de l'époque de la naissance des étudiant·e·s et ces dernier·ère·s pourraient travailler dans ce domaine dans les dix prochaines années. Nous avons donc trouvé pertinent de choisir une FASP illustrant les changements significatifs pouvant avoir lieu en quelques années seulement, notamment en raison des évolutions des nouvelles technologies.

De même que dans *Wizard of Lies*, le volet social est très visible, avec plusieurs scènes se déroulant lors de fêtes, dans des bars avec ses collègues, au restaurant avec sa compagne, dans des chambres d'hôtels, au bord de la piscine, ou en décapotable dans les rues, ce qui donne un aperçu du mode de vie du personnage, comme dans *Wizard of Lies*. Il y a aussi un retour en arrière à son mariage, une scène au domicile de ses beaux-parents au Royaume-Uni, à un enterrement, dans une ambulance avec sa femme, puis à l'aéroport et dans l'avion lors de sa fuite et de son arrestation.

Concernant la langue, la plupart des personnages ont un accent britannique ou de Singapour, où se déroule une grande partie de l'intrigue. Il y a quelques personnages

⁴¹² *Rogue Trader: How I Brought Down Barings Bank and Shook the Financial World*

⁴¹³ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Simex>

américains, et l'acteur jouant Ron Baker, son patron direct, a un accent australien. *Rogue Trader* propose ainsi la plus grande variété linguistique de ce point de vue, ce qui justifie aussi sa place à la fin du scénario pédagogique en termes de progression. *Rogue Trader* présente une grande diversité d'interactions de Nick Leeson avec sa famille, ses collègues Brenda et Ron, les débutant·e·s du *SIMEX* qu'il forme, ou ses autres collègues de la salle des marchés. Ces discussions sont parfois individuelles, d'autres fois en groupes, dans l'environnement bruyant de la salle des marchés, ou dans des cafés, et il y a un grand nombre de conversations au téléphone, un élément d'ailleurs réinvesti dans le module 8 du cours. Par ailleurs, Ewan McGregor, qui joue Nick Leeson, n'a pas le même accent que son personnage, et nous avons donc inclus une interview de l'acteur parlant avec son véritable accent écossais dans nos liens optionnels, afin d'exposer les étudiant·e·s à un maximum de variétés linguistiques régionales.

Les questions éthiques sous-jacentes sont semblables à celles abordées dans les deux autres films et forment comme un intermédiaire : d'une part, cette FASP montre la primauté des intérêts personnels du protagoniste, malgré le risque d'effets néfastes pour l'entreprise ou la bourse, comme dans *Margin Call*, ou pour ses proches, comme dans *Wizard of Lies*. D'autre part, il montre les efforts mis en place par le fraudeur pour éviter les situations pouvant mettre son escroquerie et sa malhonnêteté en lumière, que l'on retrouve dans *Wizard of Lies* en particulier, ainsi que les manières utilisées pour justifier ou minimiser les mauvaises décisions, visibles dans les deux films.


Une autre différence que *Rogue Trader* présente cependant est le fait que Nick Leeson a seulement été emprisonné quelques années et est depuis sorti. Nous avons ainsi inclus des extraits de lui en tant que participant à *Celebrity Big Brother* au Royaume-Uni dans nos liens optionnels et ludiques (voir **Annexe 4.10.1**) afin d'illustrer aux apprenant·e·s qu'il mène une vie normale, et même de célébrité, malgré l'ampleur de sa fraude.

En ce qui concerne les extraits, nous débutons à nouveau par la bande-annonce, comme pour notre premier film, puisque celle-ci est montée de manière à donner un aperçu de l'intrigue entière. Ce premier module étant focalisé sur le personnage de Nick Leeson et son parcours professionnel, il nous a paru pertinent de proposer un document central assez général.

La thématique de notre premier montage est l'évitement de situations, et porte plutôt sur le comportement au travail. Il est composé de huit scènes très courtes et dure quatre minutes au total. Nous avons surtout souhaité mettre en avant le grand nombre de situations semblables au cours du film, et les multiples appels téléphoniques auxquels Leeson parvient à mettre fin dans toutes situations et tous lieux, ce qui contribue à expliquer comment le personnage a réussi ses opérations frauduleuses pendant plusieurs années. Dans la première scène, une inspectrice vient lui rendre visite dans la salle des marchés pour un audit et le prévient que l'inspection sera rigoureuse : Leeson lui répond de l'air confiant de quelqu'un qui n'a rien à cacher. Dans la deuxième scène, sa supérieure hiérarchique Brenda, directrice des contrats à termes et des options, essaye de l'intercepter pour lui parler des chiffres de la banque et Leeson échappe à la discussion car il a déjà une autre réunion prévue. Dans la troisième, Brenda tente à nouveau d'arrêter Leeson dans le couloir après sa réunion et il fait mine de ne pas l'entendre. Elle lui téléphone dans la quatrième scène, dans laquelle il prétend se sentir harcelé et menace d'arrêter les opérations si elle n'arrête pas d'insister pour obtenir de vrais documents contenant les chiffres. Leeson maintient cette attitude dans la cinquième scène, lors d'une conversation téléphonique avec Ron Baker, en devenant irrité et en lui rappelant le succès de ses opérations à la Bourse jusque-là. Dans la sixième scène, il reçoit un appel dans la baignoire d'un directeur basé à Londres, et se délie de la conversation en expliquant qu'il a de la compagnie pour dîner et raccroche immédiatement. Ce même collègue

l'intercepte en salle des marchés dans la septième scène pour poser de nouvelles questions sur les chiffres, Leeson observe les taux évoluer à l'écran, feint d'aller aider ses collègues et se retourne vers Tony, prétendant que l'argent ne peut attendre, mettant à nouveau fin à la discussion non désirée. Dans la huitième et dernière scène, Leeson reçoit un appel de Ron Baker pendant qu'il est en voiture, fait semblant de mal l'entendre, et jette son téléphone par la fenêtre, dans un signe très clair de son évitement de la confrontation face à ses actes illicites et de l'amplification de ses techniques pour éviter ces situations.

Le deuxième montage illustre la minimisation des actes de Leeson dans différentes situations, avec différent·e·s interlocuteur·rice·s : l'accent est alors sur la langue employée et les techniques de rationalisation ou de neutralisation, la manière dont il choisit de faire référence aux opérations boursières qu'il sait interdites. Il est composé de 5 scènes et dure 3 minutes au total. La première scène dépeint Leeson formant de jeunes collègues travaillant à la salle des marchés pour le *SIMEX*, en leur expliquant ce que sont les opérations à terme et que ce ne sont « *que des chiffres*⁴¹⁴ ». À nouveau, cette scène pourrait être considérée comme une consultation de l'expert (Petit, 1999 : §36). Dans la deuxième scène, Leeson demande à sa collègue Bonnie de masquer de nouvelles opérations sur le compte caché. Lorsqu'elle lui rétorque que ce qu'il propose correspond à parier de l'argent, il tente de la rassurer en comparant le marché à un « *casino géant*⁴¹⁵ ». Dans la troisième, sa voix-off explique que tant que la banque à Londres continue à lui envoyer de l'argent, il pourra compenser les pertes de Singapour, ce qui reviendrait à « *prendre à Pierre pour donner à Paul*⁴¹⁶ ». Dans la quatrième scène, lors d'une discussion avec sa compagne à une fête, Leeson explique qu'il a dû spéculer pour compenser ses pertes et utilise plusieurs expressions idiomatiques pour faire référence à ces opérations boursières risquées de manière très anodine, et rationalise son acte en expliquant qu'il cherchait à protéger ses collègues et qu'il avait agi pour le bien commun. Cet échange est justement riche en expressions perçues comme typiquement britanniques, ce qui a été l'occasion de les souligner dans une activité travaillant le vocabulaire (voir **Figure 4**), et d'attirer l'attention sur les différences entre l'anglais britannique et américain, par le biais de nos liens optionnels et plus ludiques (voir **Annexe 4.9.1**). Dans la dernière scène, après avoir révélé l'ampleur des pertes à sa compagne, il lui explique que s'il lui en avait parlé plus tôt, il aurait perdu son emploi et n'aurait pas eu l'occasion de régler les choses, qu'il ne voulait décevoir personne, sous-entendant qu'il n'avait pas le choix que de le cacher, et rappelle qu'il aurait très bien pu ne rien perdre.



Both clips this week contain some interesting **idioms** (*expressions idiomatiques*). Some are specifically used in British English, but most exist in all English-speaking countries.

Choose the best synonym or definition for the expression in the context of our clips. Some other definitions may be correct but do not work in the situations we have here!

Figure 4 - Consignes de l'activité de vocabulaire du huitième module

Dans ces deux montages, même si les techniques d'évitement ou de minimisation sont similaires, le protagoniste les emploie avec différent·e·s interlocuteur·rice·s allant de ses collègues à sa compagne, et au téléphone ainsi qu'en face-à-face, donc dans une variété de situations de communication.

⁴¹⁴ "It's just numbers"

⁴¹⁵ "one giant casino"

⁴¹⁶ "robbing Peter to pay Paul"

Notre extrait de la dernière semaine a surtout fonction de document déclencheur. La scène, avec peu de paroles, dépeint Nick Leeson qui falsifie un document pour « *inventer 78 millions de livres*⁴¹⁷ » à l'aide d'un logiciel de traitement, d'une imprimante, d'une paire de ciseaux, d'un bâton de colle et d'une machine à fax pour apposer une signature sur un document. Bien que le film puisse paraître daté en raison de sa sortie en 1999, l'une des raisons de ce choix est justement la possibilité de comparer la fraude et l'escroquerie de l'époque avec les possibilités aujourd'hui, notamment avec le développement des nouvelles technologies, comme mentionné plus haut. Cela va de pair avec la réflexion recherchée sur les compétences en littératie numérique par le biais de nos tâches de manière plus générale.

Pour conclure, le choix de nos trois FASP et des extraits s'est fait à partir du fil conducteur des techniques de neutralisation et de communication, afin d'aborder, d'une part, toutes les questions éthiques et morales autour de la primauté de l'intérêt personnel (voir 3.2.3.2 pour un rappel des conflits inhérents au monde des affaires, financier, et bancaire) et du mensonge. D'autre part, ils ont également été choisis pour leur illustration des domaines et des métiers représentés, par le biais des lieux, vêtements, types d'interactions et outils de travail montrés. Nous verrons dans nos résultats du chapitre 7 que ce choix s'est montré pertinent et a guidé une véritable projection des apprenant·e·s dans ce monde professionnel.

4.5.2 Question des droits d'auteur et montage des extraits

Les extraits de fiction choisis ont été assemblés par le biais d'un logiciel de montage vidéo. Afin d'être faciles d'accès sur la plateforme *Moodle*, ces vidéos ont été directement intégrées à la page principale du cours en tant que contenu HTML⁴¹⁸. Pour ce faire, elles ont été publiées sur le site d'hébergement vidéo *YouTube*.

En théorie, le fait « *d'utiliser ou réutiliser un objet (son, vidéo, texte...) dont on n'est pas l'auteur revient à enfreindre la législation sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle* » (Ollivier et Puren, 2011 : 212). Néanmoins, en pratique, à des fins pédagogiques, ces mêmes auteurs suggèrent que le choix de l'option « *non répertoriée* » de ces contenus, signifiant que les vidéos n'apparaissent pas sur les moteurs de recherche, mais restent disponibles pour les apprenant·e·s par lien URL (ibid. : 213) serait plus approprié (ibid. : 214). Nous avons conséquemment opté pour cette option.

Par ailleurs, l'hébergeur *YouTube* possède une fonction automatisée bloquant la publication ou supprimant un contenu publié qui enfreint la législation sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle. Ainsi, le fait que nos contenus n'aient pas été bloqués confirmerait que notre utilisation n'enfreignait pas ces règles.

4.5.3 Utilisation de ces extraits dans les tâches

Notre dispositif se présente par unités thématiques et hebdomadaires, rendues visibles tous les lundis matin. Pour la plupart, les modules présentent, soit une ou plusieurs micro-tâches suivies d'une macro-tâche de production, soit, plus rarement, des micro-tâches seules, permettant le travail du contenu et de la langue nécessaires à l'accomplissement des tâches des semaines suivantes. Nous avons privilégié une entrée par ces micro-tâches, permettant « *la construction de compétences nécessaires pour pouvoir mener à bien la macro-tâche* » (Guichon, 2006 : 76). Pour rappel, notre cours n'est pas constitué de mono-tâches

⁴¹⁷ "I created \$78 million out of thin air"

⁴¹⁸ HyperText Markup Language

indépendantes, ni d'une seule tâche complexe, mais bien d'une suite de tâches (1.1.1.2). Les micro- et macro- tâches de chaque module nécessitent les éléments vus lors des semaines précédentes pour leur bon accomplissement, étant donné que les techniques de neutralisation, représentant leur noyau, sont présentées de manière progressive, et dépeintes dans les différents films et différentes situations. En fin de semestre, la tâche dite finale et récapitulative du module 8 reprend ainsi tous les éléments présentés lors des modules précédents au cours du semestre.

Nous avons tenu compte de certaines idées de productions proposées par Frame (2006) pour préparer à une insertion en entreprise. Bien que sa recherche concerne des étudiant·e·s en DUT, il mentionne « *l'étude du monde de l'entreprise anglo-saxonne et de certaines techniques utilisées en entreprise* », ce qui correspond à nos intentions, et cite, entre autres, « *la conduite de réunions* » et « *les présentations orales* » (ibid. : §28). Dans le cadre du cours qu'il présente, ses étudiant·e·s travaillent « *les présentations professionnelles orales et écrites, ainsi que des techniques sous-jacentes à la présentation d'informations* », « *l'utilisation de PowerPoint* », « *la synthèse de plusieurs sources d'information* », « *l'adaptation d'informations techniques à un public non-spécialistes* » et « *les différents registres de langue appropriés dans différents contextes* » (ibid. : §29), ces deux derniers aspects, en particulier, faisant d'ailleurs écho aux stratégies AL du CECR/VC.

En ce qui concerne le mode de réalisation de ces tâches, l'enseignant·e doit gérer les contraintes et les possibilités du moyen, et donc accepter que certaines choses ne puissent pas être faites dans un environnement particulier et compenser d'une autre manière (Hampel, 2009 : 8). Dans notre cas, cela se rapporte notamment au fait d'avoir opté pour des tâches individuelles dans lesquelles la collaboration se limite à la mutualisation, à la médiation de savoirs ou d'opinions, et à la publication de retours co-évaluatifs. Rappelons que nous nous alignons avec les constats de Mangenot (2017) qui soutient que la nature en ligne d'un cours n'imposerait pas nécessairement un travail collaboratif, que cette forme peut se montrer coûteuse, exigeante et chronophage en termes de tutorat, et qui encourage plutôt la publication de commentaires des pairs sur les productions individuelles (voir 1.1.2).

Nous avons donc plutôt combiné des activités individuelles (recherches web, sondages, et quiz) et des tâches interactives, et avons créé un passage d'activités interactives très structurées, impliquant, par exemple, de se présenter au groupe sur le forum par le biais du quiz de personnalité (voir 4.5.3.1) à des activités plus ouvertes dans lesquelles l'apprenant·e prend davantage de contrôle, par le biais de la création de contenu et la participation aux discussions sur le forum (Hampel et Pleines, 2013 : 348).

Nous décrirons ci-après les tâches de production demandées aux étudiant·e·s et expliciterons les différences créées entre les deux espaces de notre dispositif. Il est déjà à noter que nous avons seulement ajouté des différences à partir du module 4 et du deuxième film. Puisque ces différences concernent le fait de devoir chercher davantage d'informations non fournies, ainsi que la valorisation plus importante de l'expérience personnelle des apprenant·e·s, cela représente une différence dans l'étayage et le guidage proposé aux étudiant·e·s au fur et à mesure de la progression du cours, et pourrait être considéré comme une difficulté supplémentaire.

Une notion clé dans la conception d'une tâche est la présence d'un déficit, pouvant être d'information ou d'opinion (voir 1.2.3). Dans notre cadre théorique, nous avons mis en lumière une dichotomie possible entre ces deux types de tâches et deux interprétations de la médiation, les tâches à déficit d'information impliquant plutôt une médiation sous forme de transmission factuelle, sans intervention subjective, et les tâches à déficit d'opinion, faisant plutôt appel à une médiation de savoirs entre étudiant·e·s, afin de coconstruire du sens à partir des connaissances personnelles et apports subjectifs de chacun·e (voir 3.3.5.6). Ces



deux interprétations de la médiation peuvent globalement être associées aux usages transactionnel et interpersonnel, créatif de la langue (voir 3.3.5.7), bien que nous précisions notre hypothèse selon laquelle cette dichotomie ne serait pas absolue en termes de réalisations concrètes. En ce sens, dans notre conception, nous avons souhaité distinguer le fait d'exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (RTC), qui, par définition, fait appel aux émotions personnelles et aux avis subjectifs, et le fait de traiter un texte à l'écrit (TTE) de manière plus objective, par le biais d'un transfert d'informations factuelles (CS).

4.5.3.1 Productions écrites

Le cours commence par une production écrite en première semaine (voir **Figure 5**). Celle-ci représente toutefois une tâche simple et introductive permettant la cohésion sur un thème de société (Wang, 2007). Cette tâche prend la forme d'un quiz de personnalité et présente deux objectifs principaux. Premièrement, elle permettrait de débloquer ou libérer la parole des étudiant·e·s du même groupe taille-classe, qui ne se connaissent pas nécessairement en personne, en abordant un sujet leur étant familier et dont ils sont, de fait, l'expert·e, puisqu'il est question de leur propre personnalité. Dès le premier module, nous souhaitons mettre les apports individuels et variés des étudiant·e·s au centre des interactions, puisse cette logique est poursuivie tout au long du semestre. Nous espérons ainsi que cette tâche puisse réduire une potentielle appréhension face aux sujets spécialisés, en traitant du thème qu'ils maîtrisent par définition le mieux. La production est guidée par les questions du quiz et ses résultats (voir **Annexe 4.2.1**) et la réponse attendue est relativement courte, bien qu'aucune limite de longueur ne soit imposée pour ces tâches tout au long du dispositif.

Deuxièmement, le quiz de personnalité devrait, selon nos hypothèses, spontanément permettre la réalisation de plusieurs activités de la compétence de médiation du CECR/VC. La description des personnages de la FASP devrait impliquer l'activité DP, la référence aux émotions impliquerait les compétences REEV et DE, et celle aux événements s'accompagnerait de l'activité AEEV. Cette association de descripteurs au sein d'une même tâche met d'ores et déjà en lumière la catégorisation floue entre l'identification selon EPI (un descripteur de la RTC) et l'identification selon OFI (un descripteur de ACTC), chevauchement que nous mettons en lumière en 3.3.5.5 et 3.3.5.6. Par ailleurs, les compétences attendues pour cette première tâche de production soulignent une certaine coexistence au sein de la médiation de textes entre les activités RTC et ACTC, ainsi qu'entre les activités AEEV et REEV de la médiation de textes, et les stratégies de médiation impliquant de RSP, superposition qui sera détaillée dans nos résultats en **8.2**.

Cette tâche contient plutôt un déficit d'opinion, en ce sens qu'il n'y a pas d'information spécifique attendue, les productions étant entièrement dépendantes des avis des étudiant·e·s sur leurs propres personnalités. Toutefois, afin d'illustrer et d'argumenter la correspondance entre la personnalité des personnages des FASP et la leur, les apprenant·e·s sont tenu·e·s de fournir des informations au sujet de leur personnalité, illustrant d'ores et déjà une difficulté à distinguer déficits d'information et d'opinion, dès lors que la sphère personnelle et informelle des apprenant·e·s est rendue pertinente et considérée comme un contenu utile dans le cadre des tâches, pouvant représenter des informations inédites pour leurs pairs. De plus, cette notion d'argumentation fait par ailleurs écho à la troisième macro-fonction langagière mise en lumière dans le CECR/VC, l'usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes (voir 3.3.5.7), démontrant aussi une certaine coexistence entre ces différents usages également.

This week, you will be writing on the forum to tell us which character from 'Margin Call' you are. Take the personality quiz to find out!

- Open the PDF file and read the five questions.
- For each question, choose the statement that best corresponds to your personality or to something you would do in that situation. Then, count how many As, Bs, Cs and Ds you have and look at your results. For example, if you have 1 A, 1 B and 3 Cs, go to the "mostly Cs" result. If you have an equal amount of answers (for example, 2 As, 2 Bs and 1 C), you can choose which result best corresponds to your personality.

Here's the important part:

- Share your result on the forum! Tell us which character you are and give us your opinion on the result. Here are some suggestions to help you write a short paragraph on the forum:

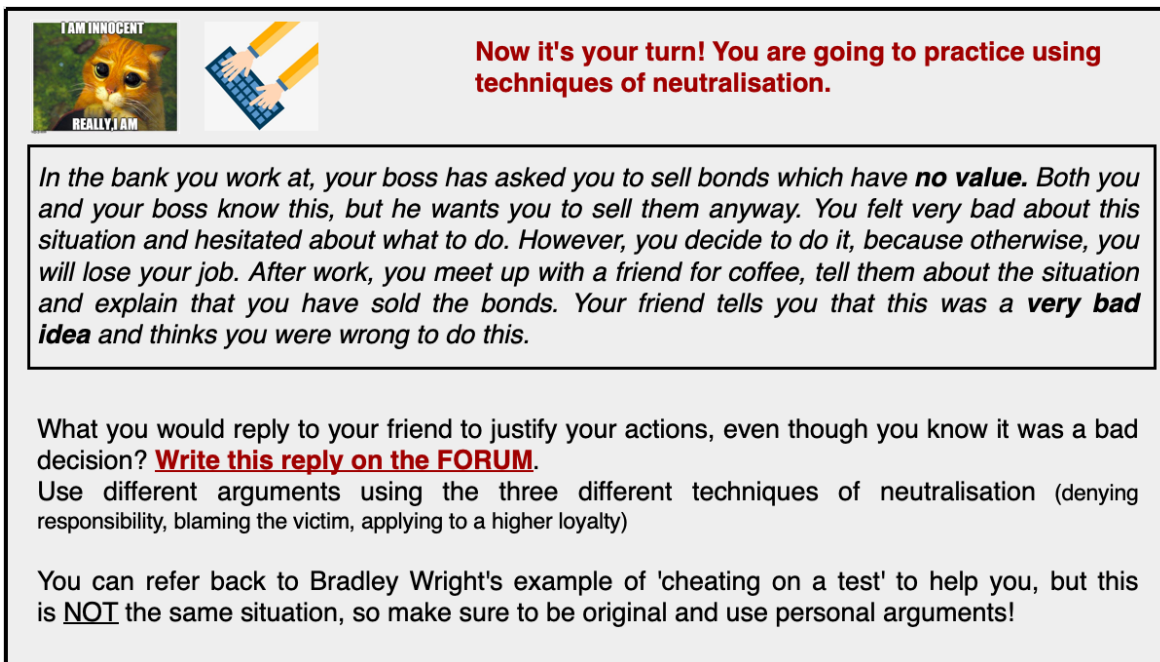
Do you agree with the result or not? Do you agree with the description of your personality? Why? Why not? Does the character seem like a nice person in the trailer? Why? Why not?

Figure 5 - Consignes de la tâche de production du premier module (Espaces 2 et 3)

Notre deuxième production écrite (**Figure 6**) se trouve dans le troisième module, et son objectif principal est le réemploi des techniques de communication, notamment de neutralisation, qui ont été présentées par le biais des extraits sélectionnés.

Puisqu'il n'y a pas de transfert d'informations ou de traitement de textes qui concerneraient, selon notre interprétation du CECR/VC, des sources extérieures, le travail de cette production est plutôt focalisé sur le réemploi de stratégies de communication – après leur identification et dénomination dans le cadre de la pré- ou micro-tâche fermée. Ainsi, à la différence du quiz de personnalité, cette tâche serait davantage « *focalisée* » (Ellis, 2009) sur un point linguistique en particulier. La production fait donc notamment appel à l'AL, accompagné d'une médiation de concepts (MCon), particulièrement de l'activité DAP, puisque les étudiant·e·s doivent envisager différents aspects du problème proposé afin de justifier leur acte et user des stratégies. Nous pouvons considérer qu'il s'agit de l'aspect analytique des textes créatifs, si l'on considère ces techniques comme des « *artifices littéraires* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 120). Concernant l'activité de RTC, il s'agirait ici de l'expression d'une réaction indirecte, puisque les étudiant·e·s ne sont pas tenu·e·s de directement faire référence aux extraits et aux évènements, mais seulement de tenir compte des manières dont les personnages agissent et justifient leurs actes, et la conséquence de ses actes (IP).

À la différence des tâches de production suivantes, celle-ci pourrait être considérée comme « *plus éloignée de la vie réelle* » (Ollivier, 2018), en ce sens qu'elle permet « *d'acquérir une compétence spécifique utile à la communication* » dans la langue cible (voir 1.2.4.2), et comme une tâche de « *répétition* » (Nunan, 2004 : 20) d'un acte communicatif qui pourrait être à réaliser un jour par les étudiant·e·s dans leur future vie professionnelle. Ce choix est intentionnel, afin de créer une progression des tâches au sein du dispositif. Cette tâche est toujours relativement guidée, accompagnée d'un scénario de communication précis. Les apprenant·e·s ont bien le choix dans la manière dont iels réemploieront les techniques de neutralisation découvertes lors du modules, mais il y a toujours un certain contenu attendu. À partir du module suivant, les tâches entre les deux espaces de cours commencent à être différenciées dans leur conception, afin que celles de l'espace 3 soient plus proches de la vie réelle que celles de l'espace 2, en ce sens qu'elles seraient davantage réalistes quant au domaine professionnel, et impliqueraient plus de recherches en ligne, et plus d'apports provenant de l'expérience personnelle des étudiant·e·s.



Now it's your turn! You are going to practice using techniques of neutralisation.

*In the bank you work at, your boss has asked you to sell bonds which have **no value**. Both you and your boss know this, but he wants you to sell them anyway. You felt very bad about this situation and hesitated about what to do. However, you decide to do it, because otherwise, you will lose your job. After work, you meet up with a friend for coffee, tell them about the situation and explain that you have sold the bonds. Your friend tells you that this was a **very bad idea** and thinks you were wrong to do this.*

What you would reply to your friend to justify your actions, even though you know it was a bad decision? **Write this reply on the FORUM.**

Use different arguments using the three different techniques of neutralisation (denying responsibility, blaming the victim, applying to a higher loyalty)

You can refer back to Bradley Wright's example of 'cheating on a test' to help you, but this is **NOT** the same situation, so make sure to be original and use personal arguments!

Figure 6 - Consignes de la tâche de production du troisième module (Espaces 2 et 3)

Dans un même temps, nous souhaitons que cette production puisse représenter une réflexion chez les étudiant·e·s au sujet de leur propre comportement à l'avenir : en les plaçant dans une situation de communication dans laquelle iels sont tenu·e·s de neutraliser un comportement jugé immoral, nous considérons que les apprenant·e·s pourront se poser la question de savoir s'iels pourraient réellement agir ainsi plus tard. Il s'agit donc d'une tâche de répétition d'un comportement non désirable, focalisée sur un point linguistique spécifique, à des fins de réflexion.


Dans le cinquième module, la production écrite (**Figures 7a et 7b**) fait appel à l'avis motivé (AM) des étudiant·e·s sur la question posée. Cependant, le fait de mettre en lumière les conséquences financières, donc concrètes et directes, ainsi qu'émotionnelles, donc plus abstraites et indirectes, de la pyramide de Ponzi, mêle ce déficit d'opinion à un déficit d'information, et ce notamment dans la version de la tâche de l'espace 3. En effet, nous avons profité de la valeur documentaire de l'extrait choisi sur les conséquences de la fraude de Madoff, les victimes mentionnées existant vraiment, pour intégrer une différenciation entre les deux espaces concernant le développement de compétences de littératie informationnelle. Les apprenant·e·s de l'espace 3 sont explicitement encouragé·e·s à effectuer des recherches complémentaires pour étayer leurs arguments (**Figure 7b**) et il serait alors attendu qu'iels ajoutent des informations factuelles pour défendre leur point de vue, comblant ainsi un déficit tant d'information que d'opinion.

Dans le cadre de cette tâche de production, il sera donc attendu que les apprenant·e·s médient les textes créatifs, soit les FASP, en mettant en œuvre l'activité de RTC, puisque l'accent mis sur les conséquences d'ordre émotionnel pourrait encourager une association des émotions ressenties à d'autres déjà vécues (REEV), ainsi qu'une description de celles-ci (DE), et une explication des impressions et des opinions suscitées (EIO).


En parallèle de cette association aux émotions personnelles, étant donné l'accent mis sur Madoff et les victimes de sa fraude, les étudiant·e·s pourront expliciter une identification à ces personnages (EPI, OFI), s'accompagnant d'une certaine interprétation des motivations des personnages concernés (IP) avec un accent sur leurs actions et leurs conséquences. De manière plus globale, le fait de justifier une position plutôt qu'une autre devrait résulter, dans les deux espaces, en la présentation des réactions des apprenant·e·s, étayées d'arguments et

d'exemples (PR). En décomposant et organisant ces informations (DIC), les étudiant-e-s pourront mettre en œuvre la stratégie FComp.

Write a short argumentative text to start a discussion on the forum!




In your opinion, who has suffered the worst consequences of Madoff's Ponzi scheme: the investors or his family? Which consequences do you think are worse: the financial consequences or the emotional ones?



1) Give arguments to support your opinion.

2) Reply to **one person's production** on the forum to say **whether or not you agree with them** and why!

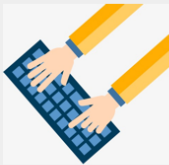
Figure 7a - Consignes de la tâche de production du cinquième module (Espace 2)



During a training session at work on the topic of Ponzi schemes, your team leader explains their risks, and claims that their consequences - good or bad - are purely financial. After the session, your company asks you for feedback on the session via email, so you decide to give your opinion on what your colleague said.

Do you agree with your colleague?

In your opinion, who has suffered the worst consequences of Madoff's Ponzi scheme: the investors or his family? Which consequences do you think are worse: the financial consequences or the emotional ones?



1) Post your email on the forum. Give arguments to support your opinion. They will need to be illustrated with examples from **outside sources you found online**.

- Find "**proof**" of the consequences of Madoff's scheme **online**.
- Use the examples you found to **illustrate your point of view** in your argumentative text.
- You should use a minimum of **three sources**, and they should be of **different types** (article, picture, extract from a documentary, extracts from interviews, graphics, diagrams, illustrations, comments on a video etc.) which you should comment on.
- **Post your most interesting source** as a link or screenshot with your production.

2) Reply to **one person's production** on the forum to say **whether or not you agree with them** and why, and **what you learned from the sources they posted!**

Figure 7b - Consignes de la tâche de production du cinquième module (Espace 3)

La différenciation principale de cette tâche entre les deux espaces est relative au fait de « collecter des informations et arguments de différentes sources » (Conseil de l'Europe, 2018 : 114). À la différence de cette tâche dans l'espace 2 (Figure 7a), nous avons souhaité ancrer celle de l'espace 3 (Figure 7b) dans un contexte professionnel, dans l'objectif de la rendre plus proche de la vie réelle. Pour rappel, nous ne considérons pas nos tâches comme étant de la vie réelle, mais plutôt proches de la vie réelle et significatives, en ce sens qu'elles relèvent de l'« univers actuel et futur » des apprenant-e-s (Nissen, 2011 : 10) (voir 1.2.4.4). La tâche présentée ici serait plutôt proche de la vie réelle en termes de réalisation : le fait de chercher des informations factuelles complémentaires en ligne pour étayer son point de vue auprès de ses collègues, notamment pour exprimer son accord ou désaccord face à une formation ou une réunion suivie, nous semble représenter des compétences adéquates pour les études actuelles et ultérieures des apprenant-e-s, ainsi que pour leur avenir professionnel, qu'il soit situé dans le domaine financier et bancaire ou non. Nous concédons qu'en termes

de contenu précis, le fait de réagir à un texte créatif ne serait pas une production courante dans le monde professionnel, mais il s'agit ici de profiter de la valeur documentaire de la FASP afin d'inciter les étudiant·e·s à exprimer un avis motivé sur la fraude en elle-même, et sur des propos tenus par l'un·e de leurs collègues, ce qui nous paraît être un contenu plus proche de la réalité.

Dans l'espace 2, la tâche implique bien une médiation d'un texte créatif, la réaction à celui-ci, et l'interaction avec les autres, au même titre, mais présente une apparence plus scolaire et moins réaliste, en ce sens que la raison de produire ce texte argumentatif n'est pas présentée, laissant entendre que la motivation principale serait celle de rendre une production écrite dans le cadre de leur cours. Ainsi, elle n'est pas aussi justifiée d'un point de vue de l'interaction (Louveau et Mangenot, 2006), et pourrait donc être perçue comme moins vraisemblable (voir 1.4.3.1). Il nous semble donc que la précision d'une situation de communication pouvant réellement être vécue par les étudiant·e·s à l'avenir, combiné à la mise en œuvre de compétences argumentatives et informationnelles pertinentes pour leurs études actuelles, contribuerait à rendre les tâches plus proches de la vie réelle. Étant donné les activités de médiation que ces deux exemples de tâches différenciées devraient impliquer, il nous semble apparaître que, plus la tâche est réaliste, plus les activités de médiation du CECR/VC pourraient être mises en œuvre.

Compte tenu des informations et arguments supplémentaires collectés, nous supposons qu'en y faisant référence, les étudiant·e·s de l'espace 3 auront davantage recours aux activités de transmission d'informations factuelles (TIE, TPE). Les apprenant·e·s devraient notamment faire référence aux ressources originales dans leurs explications (ExERO), choisir les informations clé à résumer (ResE) et paraphraser (ParE), ce qui devrait naturellement conduire à la mise en œuvre de certaines stratégies de médiation, notamment de paraphrase (SPar, CEPar, RCPPar), d'élagage (ET), de simplification (STS) et de révision (RTS) de ces contenus. Ces hypothèses concernant les activités de médiation nécessaires à la réalisation de cette tâche nous semblent confirmer un chevauchement dans la dénomination et catégorisation des descripteurs concernant la paraphrase, qui se trouvent d'une part au sein des descripteurs du traitement de texte (MT) et d'autre part, dans ceux de l'adaptation de langage (SM), comme nous l'avons mis en lumière en 3.3.5.6.

Dans une volonté d'accompagner les étudiant·e·s de l'espace 3 dans le développement de compétences informationnelles, un encadré de guidage (**Figure 8**) est proposé aux étudiant·e·s, leur suggérant quelques termes clés pour les recherches demandées. Bien que les activités de facilitation de compréhension du contenu (FComp) par le biais de sa décomposition en étapes (DIC) soient attendues dans les deux espaces, nous formulons l'hypothèse que les stratégies de simplification d'un texte (SST, STS, RTS) et le fait de récapituler pour rendre plus accessible (RPAC) seront davantage présents dans l'espace 3, dans le cadre de la médiation des ressources extérieures collectées. Pour les tâches suivantes faisant appel à la recherche d'information complémentaires, cette aide n'est plus fournie, afin de créer une certaine progression dans l'étayage proposé aux apprenant·e·s. En effet, pour rappel, le fait de choisir des mots-clés correspondant à une requête particulière, d'évaluer la pertinence des résultats, de sélectionner des pages, voire de reformuler la requête en ajoutant ou supprimant des mots-clés si besoin (Mutta et al., 2014 : 229), correspondent à des compétences centrales de la littératie numérique (voir 1.3.6.2). Ainsi, en fournissant une base pour ce faire aux étudiant·e·s, et en retirant cette aide par la suite, nous considérons créer une progression en termes de travail sur ces compétences informationnelles dans le cadre de notre cours.

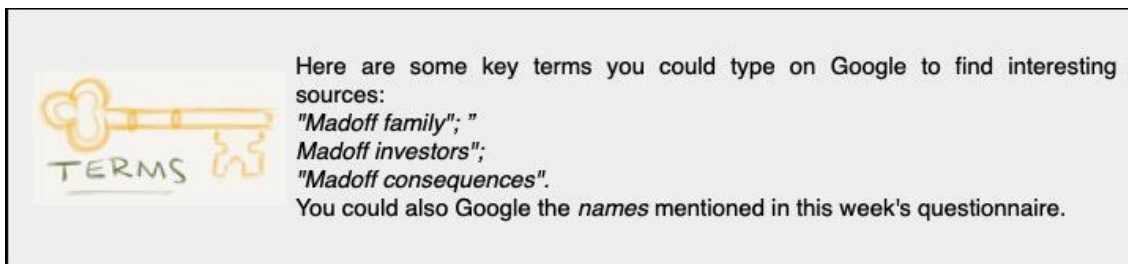


Figure 8 - Encadré d'aide aux compétences informationnelles accompagnant la tâche du cinquième module (Espace 3)

Dans les deux groupes, le retour qu'il est demandé aux apprenant·e·s de laisser à leurs pairs relève également de l'interaction en ligne (IEL). Pour cette tâche, contrairement à d'autres, les expériences personnelles des étudiant·e·s de l'espace 3 ne sont pas explicitement sollicitées par les consignes. Nous différencions donc la publication PCC de la publication PRE. Le descripteur PRE inclut également le fait de partager ses impressions personnelles, qui devrait être mis en œuvre dans les deux espaces, ainsi que le fait d'intégrer des liens, présent dans l'espace 3. Toutefois, il est surprenant de constater que cette distinction entre « *contribution claire* » générale et « *récit d'évènements sociaux* » apparaît seulement dans le CECR/VC au niveau B1 pour l'IEL, et disparaît au niveau B2 (Conseil de l'Europe, 2018 : 100).

D'autre part, nous y ajoutons le fait de participer à la discussion générale du groupe taille-classe (PA) et de commenter la publication de leurs pairs et leur répondre (CPRC), voire d'engager des échanges et de relier leur contribution aux autres (EERC). Dans ces réponses, les apprenant·e·s pourraient potentiellement se rendre compte de malentendus ou de désaccords (RCM), étant donné la présence d'un déficit d'opinion pour cette tâche. Dans les descripteurs de cette interaction en ligne, nous notons un chevauchement possible de catégorisation entre le fait de fournir un avis motivé en se reportant aux opinions et arguments d'autres personnes (AM), un descripteur de ACTC de la médiation de textes, et le fait d'approfondir les idées et opinions des autres (AIA) ou de se servir de leurs idées (SIA), des descripteurs relatifs à la médiation de concepts (MCon), superposition que nous avons également décelée en 3.3.5.6. L'application de ces descripteurs à des consignes de tâches concrètes nous semble confirmer ce recoupement.

En effet, dans l'espace 3 en particulier, puisque chaque apprenant·e partage une opinion et des arguments personnels, transmet des informations issues de sources extérieures, et puisqu'ils sont incité·e·s à laisser un retour à leurs pairs et en recevoir, nous considérons que ces échanges mettront les étudiant·e·s en position de médiateur·rice·s de concepts (MCon) qui coopéreront pour construire du sens (CCS) et présenteront leurs idées de manière à susciter la réaction de leurs pairs (SR), qui pourront également leur poser des questions pour clarifier (PQC) ou demander des précisions (DPCP).



Par ailleurs, la consigne concernant le retour co-évaluatif à fournir est différenciée entre les deux groupes, les apprenant·e·s de l'espace 3 devant formuler explicitement ce qu'ils ont appris des autres étudiant·e·s le cas échéant. Nous considérons que le fait de le faire savoir à leurs pairs permettrait une prise de conscience que cette médiation de savoirs entre pairs est possible, et attirerait leur propre attention sur le fait qu'ils aient appris par le biais du contenu proposé par d'autres, qu'il soit issu de sources extérieures (déficit d'information), ou qu'il s'agisse d'une médiation de points de vue subjectifs (déficit d'opinion).

La dernière tâche de production (Figures 9a et 9b) est proposée dans le cadre du dernier module, et est aussi différenciée entre les deux espaces. Il s'agit d'une tâche dont la modalité écrite ou orale était au choix, une modification effectuée à la suite de la phase de pilotage (voir 5.1.3), faisant suite aux remarques des étudiant·e·s sur le manque d'opportunités de

production orale. En fin de compte, seul·e·s quelques étudiant·e·s ont profité de cette possibilité en publiant un document audio au lieu d'un texte écrit. Deux d'entre eux faisaient partie de l'échantillon interrogé en entretien.

De manière similaire à la tâche de la semaine 5, celle-ci implique davantage de références extérieures de la part des étudiant·e·s de l'espace 3 (**Figure 9b**), ayant ainsi pour objectif de favoriser la médiation de ce contenu et de ces savoirs, par le biais des apprenant·e·s-expert·e·s. Dans les deux versions, les étudiant·e·s sont tenu·e·s de donner leur avis motivé (AM) sur le rôle qu'a joué Internet et son développement dans l'évolution des fraudes et des escroqueries en ligne. La thématique présente un déficit d'opinion, mais, de manière similaire au texte argumentatif sur la fraude de Madoff, les étudiant·e·s pourraient être amené·e·s à fournir des informations factuelles afin d'étayer leurs arguments. À nouveau, cet appel à la recherche d'informations complémentaires est seulement explicité dans les consignes de l'espace 3 (**Figure 9b**). Par ailleurs, la consigne appelle ouvertement à un étayage des arguments par des récits d'expérience personnelle ou des anecdotes issus de leur vie dans la sphère informelle. Dans l'espace 2 (**Figure 9a**), la formulation de la consigne n'oriente ni vers l'apport d'informations factuelles ou sources extérieures, ni vers le partage d'anecdotes personnelles pour étayer les arguments des étudiant·e·s.

So, what do you think?





*Based on what you've seen, do you think that it's easier or more difficult to get conned today than it was 20 years ago?
Has the **Internet** played a positive or negative role in stopping fraudsters, cheats, cons or scammers? Are we better informed on how to not get caught out, or are there more risks than before?*

Write on the forum OR post an audio file to tell us what you think using concrete examples and justifications!

Figure 9a - Consignes de la tâche de production du neuvième module (Espace 2)

So, what do you think?



*Based on what you've seen, do you think that it's easier or more difficult to get conned today than it was 20 years ago? Has the **Internet** played a positive or negative role in stopping fraudsters, cheats, cons or scammers? Are we better informed on how to not get caught out, or are there more risks than ever before?
Have **you** ever heard about a particular MLM, seen a video or online post about one, been invited to join one or known someone who has? Have **you** ever been the victim of another fraud or trap online? What is your **personal experience** of getting conned in 2020?*

**Write on the forum OR post an audio file to tell us what you think using concrete examples, things you've seen yourself online, or personal experiences to justify your opinion!
Remember that you can post screenshots or links from outside sources.**

Figure 9b - Consignes de la tâche de production du neuvième module (Espace 3)

Dans l'espace 3, le fait de parler de soi et de son expérience personnelle avec les escroqueries en ligne est rendu pertinent à la réalisation de la tâche, puisque ces récits peuvent représenter un apport en termes de contenu, au même titre que des recherches complémentaires sur le sujet. Étant donné que la question de la tâche concerne le niveau

d'information des internautes au sujet de ces fraudes et escroqueries, une anecdote personnelle représenterait alors un exemple d'information. De plus, le fait d'apprendre à éviter des pièges en ligne (Ng, 2012 : 1067) ferait partie des compétences en littératie informationnelle. Nous pourrions ainsi considérer que la mise en lien avec la vie même des étudiant·e·s pourrait représenter un travail sur ces compétences informationnelles de manière indirecte. La superposition entre la thématique spécialisée du cours et les expériences potentielles des apprenant·e·s à ce sujet est rendue claire et pousse ainsi à la faire apparaître dans les productions, afin que les étudiant·e·s puissent médier leurs connaissances personnelles, voire uniques, sur le sujet. S'ils répondent à la question à l'aide de leur vécu, nous considérons, de fait, que les apprenant·e·s seraient expert·e·s des savoirs qu'ils contribuent sur les forums de discussion.

Puisque la différenciation de la tâche entre les deux espaces concerne ici principalement la valorisation de l'expérience personnelle des apprenant·e·s, celle de l'espace 3 devrait conséquemment demander davantage d'associations à des savoirs préalables (RSP), notamment à des expériences quotidiennes (EEQ), ainsi qu'une association à des émotions ressenties (REEV) et à des événements vécus (AEEV), deux activités de la RTC en médiation de textes.

Néanmoins, cette valorisation de l'expérientiel passe ici également par le partage de contenus relatifs à leurs pratiques informelles en dehors du contexte formel. Conséquemment, cette médiation peut aussi impliquer des stratégies similaires à la tâche du module 5, précisément celles d'élagage, de simplification et d'exemplification (ET, STS, RTS et RPAC), ainsi que celles relatives à l'adaptation de langage (AL) et à la paraphrase (SPar, CEPar, RCPPar). En faisant appel à des exemples concrets de la vie personnelle des apprenant·e·s, en complément d'une référence à des ressources extérieures, les publications des étudiant·e·s de l'espace 3 rentreraient plutôt dans la catégorie PRE que seulement PA de l'interaction en ligne (IEL).

Ici, la situation de communication proposée n'est pas différenciée entre les deux espaces et n'est pas ancrée dans le domaine professionnel dans les consignes de l'espace 3. La tâche ne sert pas non plus nécessairement de répétition à un acte communicatif attendu dans leur avenir professionnel, bien qu'il ne serait pas impossible que les apprenant·e·s aient à rédiger un texte ou à s'exprimer à l'oral au sujet du rôle de l'évolution d'Internet sur les escroqueries, en fonction de leur professionnel à l'avenir. Nous considérons que la tâche de l'espace 3 serait perçue comme plus significative puisqu'elle relève plus explicitement de l'univers actuel (Nissen, 2011) des apprenant·e·s. De plus, à nouveau, la tâche de l'espace 3 appelle à des compétences en adéquation avec le domaine éducatif, qui est d'actualité pour les apprenant·e·s, notamment les compétences informationnelles. Par ailleurs, si cette tâche n'est pas inscrite dans un contexte professionnel, mais est considérée comme ancrée dans le contexte formel du cours, nous soutenons que les étudiant·e·s de l'espace 3 pourraient percevoir la tâche comme étant davantage justifiée d'un point de vue interactionnel (Louveau et Mangelot, 2006) et avérée d'un point de vue social (Soubrié, 2010), puisqu'ils racontent leur expérience personnelle à leurs pairs et leurs égaux·ales, de la même manière qu'ils pourraient le faire en dehors du contexte du dispositif, et puisqu'ils peuvent illustrer leurs exemples par le biais de contenus liés à leurs pratiques informelles, qui seraient également des pratiques sociales avérées, liées à leur univers actuel.

4.5.3.2 *Productions orales*

Pour la tâche de production orale du module 6 (**Figures 10a, 10b, 10c et 10d**), compte tenu de la nature individuelle choisie pour nos tâches de production, le format idéal nous a semblé

être la création d'enregistrements dans la langue cible (Nielson et al., 2009 : 179), publiés sur les forums de discussion au sein des sous-groupes de taille-classe. Cette tâche a pour support et document déclencheur un extrait du film *Wizard of Lies* duquel le son a été retiré (voir 4.5.1.2).

L'objectif principal de la tâche est le réemploi de diverses techniques de neutralisation et communication en tant que figure souhaitant se donner une apparence autoritaire. La production fait en quelque sorte suite à la tâche écrite du troisième module, mais fait appel à davantage de techniques, c'est-à-dire toutes celles vues depuis le début du semestre.

Dans les deux espaces de cours, nous émettons l'hypothèse que cette tâche impliquerait différentes activités de MT. Les étudiant·e·s auraient recours à leurs connaissances du personnage de Madoff, de son état psychologique, de ses motivations (IP), des techniques linguistiques vues jusque-là (**Figure 10a**), mais auraient aussi recours à leur imagination, pour produire un énoncé se voulant réaliste. Le fait de proposer un extrait du film sans le son comme substrat à cette tâche ne revient pas à un déficit informationnel selon nous, comme il pourrait l'être dans une activité de compréhension : l'extrait sert plutôt de document déclencheur et de source d'inspiration. Il n'est pas demandé de deviner ou déduire ce qui a été dit par le personnage dans la scène, et il n'existe donc pas de bonne ou mauvaise réponse attendue dans les tâches de production des apprenant·e·s.



As we've seen so far in our extracts from *The Wizard of Lies*, Madoff is seen as a figure of authority, and he has created a persona who speaks to people in a way which shows off his "superiority". Anything that he says can be considered as a "lie", because his entire life is based on fraud.

In this scene from the movie, Madoff is hosting a party and he is unhappy with the waiters, the way they are setting up the event and how they are serving food.

Reuse the ways of lying and strategies that we see in this week's clips when he is talking to his current and potential investors:

- Making it seem like there are more important people than them
- Making it seem like he knows lots of people who are better or "ahead" of them
- Using morals or ethics as a reason for accepting or refusing to do something
- Making himself seem very popular or overbooked
- Flattering them
- Talking about the great opportunities he is offering them
- Making them feel guilty by saying they might "miss out" on something
- Showing fake concern towards them to get what he wants

Figure 10a - Scénario de communication pour la tâche de production du sixième module (Espaces 2 et 3)

La longueur de la production n'est pas précisée, afin de renforcer le sentiment de contrôlabilité et de capacité à accomplir la tâche chez les apprenant·e·s. Cependant, pour guider ces derniers, nous avons, en tant qu'enseignante-tutrice, enregistré ces consignes au

format audio, par-dessus les images de l'extrait du film à doubler. Ce format de consignes permettait à l'enseignante-tutrice d'exemplifier le format attendu, et, en publiant une vidéo d'une minute et 55 secondes pour formuler ces consignes, de suggérer qu'il s'agirait d'une longueur convenable.

La différenciation entre les tâches des deux espaces concerne ici surtout la formulation de la situation de communication, bien que l'attention attirée sur les techniques de communication soit la même (Figure 10a). En effet, dans l'espace 2 (Figure 10b), les étudiant·e·s sont appelés à jouer le rôle de Madoff, tandis que dans l'espace 3 (Figure 10c), ils sont encouragé·e·s à se visualiser elleux-mêmes en tant que futur·e professionnel·le organisant un évènement :

Imagine what Bernard is saying to the waiter and **record yourself** playing the role of Bernie. You **do not** need to imagine an entire dialogue, just **some sentences and arguments** that Madoff would be using in the context to express his dissatisfaction towards his employed waiters.

Figure 10b - Consignes de la tâche de production du sixième module (Espace 2)

If you were organising such an event at work, for a company you were in charge of, and were dissatisfied with the organisation, **what would you say?** Put yourself in the shoes of an authoritative figure like Madoff and **record yourself speaking!**

Figure 10c - Consignes de la tâche de production orale du sixième module (Espace 3)

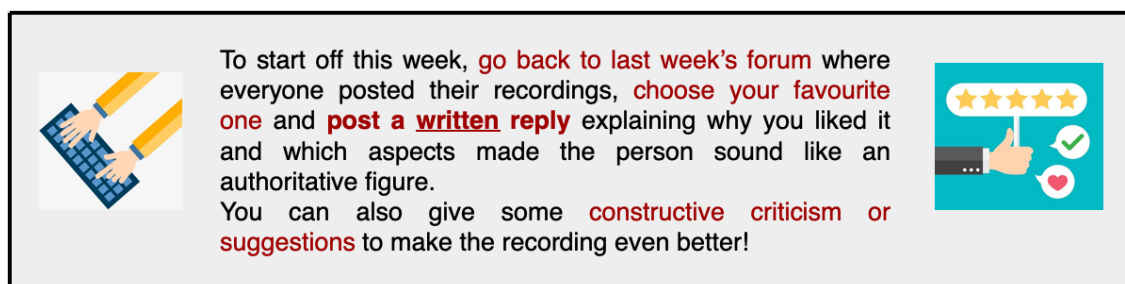
Dans les deux espaces, la tâche peut être considérée comme une tâche de répétition à un acte communicatif à réaliser un jour (Nunan, 2004 : 20), mais serait plutôt de l'ordre de la simulation dans l'espace 2, puisque les apprenant·e·s font explicitement semblant d'être une autre personne, tandis qu'en modifiant légèrement les consignes dans l'espace 3, par le biais de la situation de communication proposée, leur rôle en tant que locuteur·rice en devient modifié, et peut davantage appeler à une projection de l'apprenant·e·s dans le contexte professionnel, en tant qu'elleux-mêmes.

La tâche de l'espace 3 inciterait ainsi à nouveau à la mise en œuvre des compétences REEV et AEV de la médiation de textes, en complément des autres descripteurs mentionnés ci-haut. Dans l'espace 2, la tâche est davantage limitée aux stratégies de médiation (SM), telles que l'adaptation de langage (AL), de manière similaire à la tâche de production écrite du module 3, ayant pour fonction le réinvestissement des techniques de communication présentées dans le dispositif. Il s'agirait aussi d'une mise en œuvre de l'activité IP, puisque la tâche nécessite une compréhension et une internalisation des motivations et de l'état psychologique perçus dans l'extrait sans son. Cette compétence se trouve limitée au personnage de Madoff, mais concerne par conséquent le personnage fictionnel représenté dans *Wizard of Lies*, ainsi que l'escroc réel. Cependant, dans l'espace 2, les émotions ou expériences personnelles des étudiant·e·s sont moins valorisées, puisqu'elles ne sont pas rendues pertinentes à la tâche. Dans l'espace 3, en proposant une tâche plus proche de la vie réelle et incitant à une plus grande projection personnelle des étudiant·e·s dans le monde professionnel, nous avons pour intention de valoriser l'aspect expérientiel de la médiation et les activités d'association d'émotions, de savoirs et d'évènements préalablement mentionnées.

Nous faisons l'hypothèse qu'une différence pourrait être perçue par les étudiant·e·s entre le fait de jouer le rôle du personnage de Madoff, et le fait de parler en se projetant elleux-mêmes dans un rôle d'importance dans leur avenir professionnel, du fait du détachement possible lorsqu'il s'agirait d'imiter quelqu'un d'autre. Rivers (1987 : 11-12), par exemple,

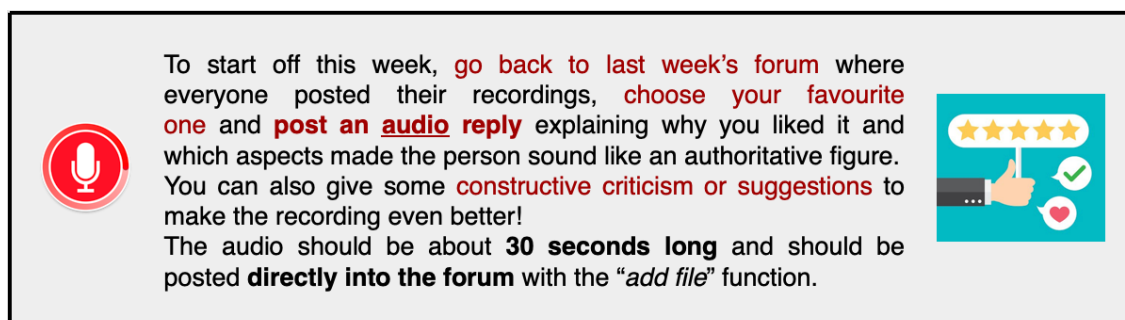
soutient qu' « *en s'identifiant à un rôle, les étudiant·e·s s'approchent de la prononciation que l'on attendrait d'un certain personnage sans le traumatisme psychologique de paraître autre que son moi habituel*⁴¹⁹ ». Nous verrons effectivement, dans la présentation de nos résultats en **7.3**, que les étudiant·e·s interrogé·e·s ont perçu une différence entre le fait de jouer un rôle et de se projeter dans cette posture professionnelle.

Nous avons souhaité remédier au manque d'équilibre entre productions écrites et orale, signalé par les étudiant·e·s de la promotion précédente lors de notre phase de pilotage (voir 5.1.3), en laissant le choix aux apprenant·e·s entre une modalité écrite ou orale de la tâche de la semaine 9 (voir 4.5.3.1). Dans notre volonté d'encourager une certaine interaction orale, tout en maintenant des modalités asynchrones, nous avons également demandé aux apprenant·e·s de l'espace 3 (**Figure 11b**) de proposer leur retour sur cette tâche orale sous forme d'un enregistrement audio à poster en réponse à leurs pairs, selon le même principe que le retour co-évaluatif écrit habituel, qui est resté ainsi dans l'espace 2 (**Figure 11a**).



To start off this week, **go back to last week's forum** where everyone posted their recordings, **choose your favourite one** and **post a written reply** explaining why you liked it and which aspects made the person sound like an authoritative figure. You can also give some **constructive criticism or suggestions** to make the recording even better!

Figure 11a - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du sixième module (Espace 2)



To start off this week, **go back to last week's forum** where everyone posted their recordings, **choose your favourite one** and **post an audio reply** explaining why you liked it and which aspects made the person sound like an authoritative figure. You can also give some **constructive criticism or suggestions** to make the recording even better! The audio should be about **30 seconds long** and should be posted **directly into the forum** with the "add file" function.

Figure 11b - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du sixième module (Espace 3)

Nous avons fait le choix de proposer cette modalité orale de manière différenciée entre les deux espaces, dans la même volonté d'ancrer les tâches de l'espace 3 dans des situations de communications plus réalistes et justifiées socialement. Le fait de faire un retour oral sur la prestation orale d'une autre personne nous semble effectivement représenter une modalité vraisemblable, pouvant être rencontrée dans un contexte professionnel.

4.5.3.3 Présentations sous forme de diaporama narré

La tâche finale et récapitulative du module 8 demande aux étudiant·e·s de se placer dans une situation de communication pouvant être rencontrée dans leur future vie professionnelle – la conduite d'une session de formation pour des collègues – et de créer un document – une

⁴¹⁹ "In identifying with a role, students approximate the pronunciation one would expect from a certain character without the psychological trauma of appearing to be other than one's accustomed self"

présentation de type *PowerPoint* avec une narration audio – qui pourrait leur être demandé dans ce même cadre. Cette production représente le coefficient le plus important, puisqu'elle compte pour 3 points sur 20, soit 15% de la note finale des étudiant·e·s (voir **Annexes 5** pour le barème de notation du cours).

La tâche représente une médiation entre les étudiant·e·s et le domaine professionnel illustré dans les FASP, en ce sens qu'elle aide « *l'acteur social à prendre conscience des implications concrètes de ce qui fait obstacle en termes surtout d'actions à réaliser* » et permet de « *vérifier avec lui le potentiel d'action dont il dispose de façon autonome et les ressources, connaissances et compétences qui lui font défaut* », deux rôles de la médiation selon Coste et Cavalli (2015 : §36). Nous considérons qu'il est possible que les apprenant·e·s n'aient jamais eu à se placer en position de supérieur·e hiérarchique formant d'autres personnes en langue anglaise, et n'aient jamais eu à créer de support multimédia dans la langue pour ce faire. Cette tâche de production permettrait ainsi de présenter ce potentiel aux étudiant·e·s, et leur permettre d'observer les connaissances ou compétences leur manquant pour l'instant et de s'y entraîner, afin de pouvoir réaliser une telle tâche dans un environnement professionnel plus tard. En ce sens, la tâche serait une répétition d'un acte communicatif qu'ils pourraient être amené·e·s à rencontrer dans le domaine professionnel.

La situation de communication est la même pour les deux espaces – la formation de collègues en tant que supérieur·e et formateur·rice de nouvelles·aux arrivants – mais se distingue par le choix laissé aux apprenant·e·s : dans l'espace 3 (**Figure 12b**), ils peuvent décider du message principal de leur formation, de s'ils souhaitent défendre la malhonnêteté dans le domaine ou plutôt un comportement éthique et responsable. Ainsi, nous considérons que la tâche de l'espace 3 serait plus proche de la vie réelle, en ce sens qu'il est plus réaliste qu'un·e professionnel·le chargé·e de mener une formation sur ce sujet puisse en choisir l'angle d'approche. Par ailleurs, le fait de laisser cette liberté de choix dans l'espace 3 nous semble rendre plus logique l'incitation à ce que les apprenant·e·s fassent référence à des ressources extérieures, des contenus issus de leurs pratiques informelles, ou des expériences personnelles, pour illustrer et étayer les conseils donnés à leurs collègues. En effet, si l'orientation de la tâche est imposée, telle qu'elle l'est dans l'espace 2, nous considérons que ces références à la sphère informelles seraient, de fait, plus artificielles, puisque les apprenant·e·s chercheraient des contenus ou anecdotes ne leur parlant pas nécessairement, simplement pour qu'ils puissent s'aligner avec le contenu de leur production. En revanche, nous soutenons qu'en laissant les étudiant·e·s choisir l'orientation de la production, les références à la sphère informelle viendraient plus naturellement, et seraient davantage en adéquation avec les vraies valeurs des étudiant·e·s, et correspondraient donc à des contenus réellement consultés, ou des récits d'expériences que les apprenant·e·s auraient réellement envie de partager, rendant la production plus justifiée et avérée d'un point de vue social.



For this week's graded production, you will be **making a PowerPoint presentation which includes a short audio recording** and posting it as a file on your group's forum!

*You are working for a major bank in a branch overseas, and you learn that some new colleagues are joining your team from the United Kingdom. Your boss puts **you** in charge of training them on some important communication skills so that they can quickly fit into their new role. In your opinion, the first and most essential skill they should learn is how to lie efficiently and avoid problematic situations, so you decide to prepare your training session on that very topic:*

"How to lie and get away with it"!

1) Make a **Powerpoint presentation** which would suit a **five-minute presentation** on different techniques and ways in which your colleagues can lie, minimize their bad choices and actions, or avoid undesirable situations. Add an audio

Think back to:

- the **techniques of neutralization and minimization** studied in Margin Call, The Wizard of Lies and Rogue Trader
- the ways **Madoff** made himself look like a rich authoritative man
- the **excuses** we have just seen **Nick Leeson** use to **avoid** having certain conversations.

Imagine the **"tips and tricks"** you could give to your new colleagues and **illustrate them with examples** from the films, or examples you have invented!

2) Then, once you have posted your PowerPoint file on your group's forum, you will **make written comments** about your classmates' presentations, **as if you were the colleagues who had followed the training session**. Give your **opinion** on the presentation, **sum up** what they taught you, and ask any **questions** about points you found unclear.

Your PowerPoint should include an audio recording in the first slide, as an introduction to your training session.

To do this, use the "Enregistrer le diaporama" function on PowerPoint → 

Figure 12a - Consignes de la tâche de production du huitième module (Espace 2)

For this week's graded production, you will be **making a PowerPoint presentation which includes a short audio recording** and posting it as a file on your group's forum.

You are working for a major bank in a branch overseas, and you learn that some new colleagues are joining your team from the United Kingdom. Your boss puts **you** in charge of training them on some important communication skills so that they can quickly fit into their new role.

Your boss thinks the first and most essential skill they should learn is **how to lie efficiently and avoid problematic situations**.

However, based on your recent experience, you know the problems that lying and avoiding can bring, so you wonder if it would be better to present bankers' communication skills from a **more ethical point of view**, based on your knowledge of ethical banking and the positive consequences of being honest.

Your boss trusts you, and **lets you decide** on the orientation of your training session. You should **choose** between these two points of view:

"How to lie and get away with it"

Train your future colleagues like your boss would like you to and in the same way you were trained when you joined:

- Present the bank's ethos and philosophy and the importance of lying in banking
- Give them "tips and tricks" on how to lie in the world of banking
- Give them examples
 - From **our three films**
 - From **other films or TV shows** you know
 - From what **other people online** think
 - From **everyday life**...to prove that lying works and these tips will allow them to do well in the company



"Welcome to our ethical bank"

Train your future colleagues differently, based on what you now know about the importance of ethics in banking:

- Give a presentation of the bank's ethos and philosophy and of the importance of ethical and moral behaviour in banking
- Give them "tips and tricks" on how to adopt a more ethical attitude in their work
- Give them examples
 - From **our three films**
 - From **other films or TV shows** you know
 - From what **other people online** think
 - From **everyday life**...to show them that unethical actions have bad consequences and that moral actions will allow them to do well in the company.

Make a **PowerPoint presentation** to suit a **five-minute session**, which includes this information.

Either topic requires you to **make references to our films and other relevant information from our course**, whether it is to illustrate **positive** aspects or **negative** aspects.

Think back to:

- the **techniques of neutralization and minimization** studied in *Margin Call*, *The Wizard of Lies* and *Rogue Trader*
- the ways **Madoff** made himself look like a rich authoritative man
- the **excuses** we have just seen **Nick Leeson** use to **avoid** having certain conversations.

Don't hesitate to illustrate your ideas with examples from other films or TV shows that you know, with examples from personal experiences and thoughts from other people online!

Either PowerPoint should include an audio recording in one of the first slides to present the bank's "mission statement" or philosophy.

To do this, use the "Enregistrer le diaporama" function on PowerPoint →



Figure 12b - Consignes de la tâche de production du huitième module (Espace 2)

De manière générale, la tâche incite, dans les deux groupes, à la mise en application de stratégies de médiation permettant de décomposer des informations dites « *compliquées* » (DIC), en expliquant les sujets techniques étudiés dans une langue qui ne l'est pas (EST), et en présentant les différents éléments séparément en une série d'étapes afin de faciliter la compréhension (FComp). Nous estimons que cette présentation simplifiée des informations serait facilitée par le format même d'une présentation par diapositives. Nos résultats confirmeront cette hypothèse.


En termes de références faites, celles dans l'espace 2 concerneraient principalement les textes créatifs étudiés, impliquant donc surtout la MT. Cette tâche permet donc, premièrement, un traitement de l'œuvre et une transmission (TIE et TPE), un résumé (ResE) ou une paraphrase (ParE) des informations y étant contenues, et fait inévitablement appel aux stratégies d'élagage, de simplification, d'explication ou de paraphrase que nous associons à ces activités (ET, STS, RTS, RPAC, SPar, CEPar, RCPPar).

En ce qui concerne la réaction à ces textes créatifs (RTC) plus spécifiquement, les étudiant·e·s des deux espaces devront expliquer leurs impressions (EIO), présenter leurs réactions (PR), voire décrire des émotions (DE), ainsi que décrire la personnalité des personnages de ces fictions (DP) et exposer leur interprétation de ceux-ci et de l'intrigue (IP). Étant donné qu'une référence aux trois fictions est demandée, nous nous attendons également à une description de la manière dont ces œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème (OD) et une comparaison des thèmes, personnages et scènes (CO). Le chevauchement entre ces deux descripteurs, évoqué en 3.3.5.6, semble à nouveau confirmé. De même que dans les tâches des modules 3 et 6, un accent est placé sur les techniques de communication et le comportement à adopter dans le monde professionnel.

Toutefois, puisque les expériences personnelles des étudiant·e·s ne sont pas explicitement sollicitées dans la tâche de l'espace 2 (**Figure 12a**), nous supposons que cette production devrait exclure les descripteurs REEV et AEEV. Dans l'espace 3 (**Figure 12b**), les consignes font appel à des références aux connaissances préalables des étudiant·e·s en dehors du contexte formel, et nous nous attendrions donc à la mise en œuvre des compétences REEV et AEEV de la médiation de textes (RTC), ainsi que des stratégies EEQ et EGCD de la catégorie RSP. Nous notons à nouveau une superposition inévitable entre la médiation de textes et ces stratégies, ainsi qu'entre le fait de traiter un texte (TIE) et de réagir à un texte créatif (RTC). Pour clarifier cette catégorisation floue, nous considérons les descripteurs de traitement de texte surtout applicables dans le cas d'une ressource extérieure au dispositif, recherchée, fournie et mutualisée par les étudiant·e·s, tandis que nous limitons les descripteurs de réaction (RTC), d'analyse et de critique (ACTC) aux ressources fournies par l'enseignante-conceptrice, soit les FASP. Toutefois, nos résultats élucideront le fait que cette distinction n'est pas aisée à maintenir en termes de réalisations concrètes dans le cadre du cours.

En termes d'interaction en ligne (IEL), cette production appelle à un retour fait aux pairs dans les deux espaces (**Figures 12c et 12d**), impliquant une publication (PA, PCC) et une réponse aux autres (EERC, CPRC, PA). Étant donné que la tâche de l'espace 3 ajoute le fait d'illustrer ces arguments par des exemples issus des pratiques informelles ou expériences personnelles des étudiant·e·s, la réalisation de la tâche dans cet espace devrait également tenir compte du descripteur PRE. Ces descripteurs de l'IEL relatifs à la réponse aux autres nous semblent intrinsèquement liés à ceux de AIA et SIA de la MCon, et de AM dans la MT, au même titre que pour le retour co-évaluatif sollicité pour la tâche de production du module 5, détaillée plus tôt. En effet, les descripteurs de l'IEL évoquent également le fait de se servir des idées des autres ou de s'y reporter. Enfin, dans ces commentaires, il se pourrait que les


étudiant·e·s posent des questions au sujet de la production initiale, pour susciter une réaction (SR), ou demander à préciser (DPCP) ou clarifier un point (PQC).



To start off this week, **go back to last week's forum** and **reply to three of your classmate's PowerPoint posts** to give your opinion on their presentation, as if you were one of the colleagues who followed their training session.

Did you agree with what they said? What did it teach you about the world of banking? Did they give useful "tips and tricks"? Did they give a positive or negative image of banking? Were their examples from the films well chosen?

Figure 12c - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du huitième module (Espace 2)



To start off this week, **go back to last week's forum** and **reply to three of your classmate's PowerPoint posts** to give your opinion on their presentation, as if you were one of the colleagues who followed their training session.

Did you agree with what they said? What did it teach you about the world of banking? Did they give useful "tips and tricks"? Did they give a positive or negative image of banking? Were their examples from the films well chosen? Did they give any interesting examples from their personal experiences, films or other sources they knew about?

Figure 12d - Consignes pour la publication de feedback aux pairs au sujet de la production du huitième module (Espace 3)

Dans les deux espaces, ce retour co-évaluatif a pour volonté d'être perçu comme interactionnellement justifié (Louveau et Mangenot, 2006) : bien que nous ajoutons un élément de simulation en demandant aux étudiant·e·s de faire semblant d'être entre collègues, nous considérons que l'objectif de leurs messages – de fournir un retour co-évaluatif au sujet des productions de leurs pairs – est bien réel et utile, et pourrait favoriser leur volonté de publier ces retours. Ces commentaires co-évaluatifs représenteraient donc à la fois une tâche de répétition à un acte communicationnel pouvant être rencontré à l'avenir dans un contexte professionnel, mais étant également en adéquation avec leur univers actuel, et représenterait une activité pertinente pour la suite de leurs études, la co-évaluation étant bien une activité pouvant être réalisée dans le contexte académique.

Les consignes relatives au retour co-évaluatif à proposer à ses pairs incluent à nouveau le fait d'explicitement les apprentissages ayant eu lieu par le biais des productions des autres, et ce dans les deux groupes. Dans l'espace 3 (**Figure 12d**), nous donnons simplement la possibilité supplémentaire aux étudiant·e·s de mettre en lumière un potentiel apprentissage lié aux expériences personnelles ou pratiques informelles de leurs pairs. Notre intention est d'élucider si l'apprentissage entre pairs semble facilité lorsque l'aspect expérientiel est mis en valeur et, à nouveau, de faire prendre conscience aux étudiant·e·s qu'un apprentissage par le biais de l'expérience est possible.

Dans les faits, la tâche de l'espace 3, dans sa formulation, correspondrait mieux aux attentes pour notre public. Selon Narcy-Combes (2005 : 142), l'une des responsabilités de l'enseignant·e-tuteur·rice est de « proposer a priori aux apprenants (...) des tâches réalistes (macro-tâches) qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées dans les situations de la vie réelle qui servent d'objectifs aux apprenants ou aux institutions », ce qui est davantage le cas pour la production de l'espace 3. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la

production proposée dans cet espace pourrait être perçue comme plus motivante pour les étudiant·e·s du fait d’être « *liée à une réalité professionnelle* » et puisqu’elle leur donne « *les moyens d’apprendre en faisant quelque chose qui leur paraît utile et les préparer en même temps à leur métier et aux exigences que ce métier impose quant à l’emploi de l’anglais* » (ibid. : 196).


Nos résultats illustreront que cette production a été perçue comme réaliste et pertinente par les étudiant·e·s interrogé·e·s, et que chez les étudiant·e·s de l’espace 3, cette perception est précisément liée à l’orientation donnée au scénario de communication.

4.5.3.4 Autres activités intégrant des activités de médiation

Notre étude sur l’applicabilité de la compétence de médiation à un cours en ligne et les effets de la valorisation de l’informel sur cette applicabilité se focalise sur la médiation dans le cadre des tâches de production de notre dispositif. Des extraits de ces productions constituent une grande partie des données qualitatives de ce travail. Cependant, nous souhaitons souligner les manières dont nous avons souhaité encourager la médiation selon le CECR/VC par le biais d’autres activités, dans le but que celles-ci servent d’entraînements supplémentaires aux compétences que nous souhaitons aider à développer chez les étudiant·e·s.


Ces derniers exemples concernent principalement des activités vérifiant la compréhension des extraits et des notions travaillées. Nous mettrons en lumière la manière dont ces activités ont été différenciées entre les deux espaces de cours, et comment la valorisation de la sphère informelle et expérientielle donnerait également lieu à une plus grande applicabilité des descripteurs de la médiation, comme nous en émettons l’hypothèse.

La première activité concernée par cette différenciation est l’activité de compréhension du module 4, ayant pour objectif de présenter le concept de pyramide de Ponzi aux étudiant·e·s, une notion présentée par le biais des premiers extraits du film *Wizard of Lies*. Dans l’espace 2 (**Figure 13a**), toutes les informations sont fournies aux apprenant·e·s par les ressources sélectionnées par l’enseignante-conceptrice – les extraits de FASP et un article de presse sous forme de PDF (voir **Annexe 4.6.3**) – leur permettant de compléter le quiz proposé.



Read the article below, then check your understanding of what a Ponzi scheme is and of how Bernard Madoff organised his.

Figure 13a - Consignes de l’activité de découverte d’une pyramide de Ponzi du quatrième module (Espace 2)



Check your understanding of what a Ponzi scheme is after **reading the article** and **watching the video** below.


Some of the information asked is **not present** in the article – **you will need to search for the missing facts online.**

When you find a useful link or discover something which you think could help others, post it in the “useful links” discussion in your group’s forum!

Figure 13b - Consignes de l’activité de découverte d’une pyramide de Ponzi du quatrième module (Espace 3)


Dans l'espace 3 (**Figure 13b**), le même document est fourni aux apprenant·e·s, mais des questions ont été ajoutées au quiz pour lesquelles les réponses ne sont pas présentes dans l'article. L'activité de compréhension inclut alors un entraînement aux compétences informationnelles, nécessitant la collecte d'informations de sources différentes (**MT**). De surcroît, à l'accomplissement de ce quiz de compréhension individuel vient s'ajouter un appel à la coopération (**CCS**) et à l'entraide : les apprenant·e·s de l'espace 3 sont appelés à publier les sources, liens ou informations jugés pertinents qu'ils ont trouvé sur un fil de discussion du forum appelé « *Useful links* » se trouvant seulement dans l'espace 3, mais sur lequel la publication demeure facultative. Par le biais de ce fil, nous souhaitons souligner les affordances de la dimension publique du forum et encourager, voire normaliser, le fait de se servir des idées des autres (**SIA**), dans l'optique que cette activité soit davantage mise en œuvre dans le cadre des tâches de production. La participation sous forme d'entraide ou de mutualisation de ressources est valorisée sous forme de points bonus en fin de semestre (voir **Annexes 5** pour un rappel du barème de notation).

L'activité de compréhension du septième module, ayant pour objectif la découverte du personnage de l'escroc financier Nick Leeson, comprend également une différenciation du point de vue de la collecte d'informations de différentes sources et l'entraînement aux compétences de littératie informationnelle en conséquence (**MT**). Tandis que les étudiant·e·s de l'espace 2 ont un quiz de compréhension à compléter à partir d'informations fournies dans un article sélectionné et publié par l'enseignant·e concepteur·rice (**Figure 14a**), les apprenant·e·s de l'espace 3 (**Figure 15b**) doivent compléter une activité questionnaire de texte à trous, présentée sous la forme d'un CV de Nick Leeson (voir **Annexe 4.9.4** pour l'apparence de l'activité) :



Read the article to find out what being a "**rogue trader**" means and who **Nick Leeson** is.
Then, **take the quiz** to test your understanding of the article.

Figure 14a - Consignes de l'activité de compréhension écrite sur Nick Leeson du septième module (Espace 3)



As so many people have heard of Nick Leeson's past mistakes, he never hides anything when he applies for jobs nowadays. **Fill in the missing information in Nick Leeson's very honest CV!**

You will need to **do some research online** to find the necessary information.

Remember to post any useful links you found on the "Useful links" discussion on your group's forum!


Figure 14b - Consignes de la cyberquête sur Nick Leeson du septième module (Espace 3)

De nouveau, les apprenant·e·s de l'espace 3 sont encouragé·e·s à publier les sources jugées utiles sur le fil de discussion « *Useful links* ». L'activité demeurant une activité fermée, il existe des réponses uniques attendues (lieu de naissance, postes occupés, etc.) et la mutualisation des sources pertinentes permet ainsi une entraide en cas de difficulté à réaliser l'activité.

Enfin, dans le module 5, les étudiant·e·s des deux espaces sont exposé·e·s à l'existence de différents types de mensonges et différentes dénominations existant dans la recherche en psychologie. Dans l'espace 2 (**Figure 15a**), les étudiant·e·s doivent compléter un questionnaire

d'appariement afin d'associer les dénominations à leurs mensonges, leur permettant de procéder par élimination.


Lying isn't limited to telling someone a false fact. Existing research in psychology distinguishes 7 or 8 "ways of lying".




Quiz: Read the different definitions for the types of lie and choose which one it corresponds to.

Figure 15a - Consignes de l'activité de lexique sur les types de mensonge du cinquième module (Espace 2)


Lying isn't limited to telling someone a false fact. Existing research in psychology distinguishes 7 or 8 "ways of lying".




1) **Quiz:** Select the correct name for each "way of lying", based on the definition. You will need to do some **research online** to find the answers. You can post any interesting links or any information in the "**Useful links**" forum discussion.



2) **Forum:** Find a **concrete example** of **one of these ways of lying** in an **outside source**. This doesn't have to be related to the course and can be an example from social media, a YouTuber you watch, something you saw on Twitter, a famous person lying publicly... the list goes on!



Post a screenshot or link to this lie on your group's forum, describe the situation and explain which type of lie you think it is.



Don't be embarrassed to share an example from what you read or watch online – the idea is to post something different to everyone else!

Figure 15b - Consignes de l'activité de lexique sur les types de mensonge du cinquième module (Espace 3)

Dans l'espace 3, (Figure 15b), le questionnaire est à choix multiple, ne permettant pas cette déduction et pouvant conséquemment nécessiter d'effectuer des recherches supplémentaires en ligne (voir Annexes 4.7.2 et 4.7.3 pour la présentation de ces deux activités). La publication sur le fil de discussion « *Useful links* » de liens pouvant aider à la réalisation de cette activité est à nouveau encouragée pour les étudiant-e-s de l'espace 3.

Par ailleurs, dans l'espace 3, l'activité se divise en deux parties et fait également appel à la référence à des sources extérieures mais non nécessairement factuelles, sous la forme de contenus consultés par les apprenant-e-s dans le cadre de leurs pratiques informelles. Ainsi, les connaissances préalables et expériences des étudiant-e-s se trouvent valorisées et deviennent centrales à l'activité en représentant des informations pouvant être fournies pour la compléter, au même titre que les ressources habituellement fournies par l'enseignante-conceptrice.

Cette deuxième partie diffère des deux activités mentionnées plus haut, pour lesquelles la collecte et la mutualisation d'informations trouvées en ligne étaient en vue de réponses attendues : les activités des modules 4 (Figures 13a et 13b) et 7 (Figures 14a et 14b), même pour l'espace 3, comportaient une bonne réponse unique et préprogrammée sur la plateforme *Moodle*. Au contraire, pour cette deuxième partie de l'activité de lexique, il n'existe pas de bonne ou mauvaise réponse et les étudiant-e-s sont libres de proposer les exemples qu'ils le souhaitent (Figure 15b). Nous faisons l'hypothèse que cette liberté ou « *carte blanche* » (Fierro Porto et Schofield, 2022 : §7) laissée favorisera les sentiments de contrôlabilité et de capacité à accomplir la tâche chez les apprenant-e-s de l'espace 3, et nous constaterons, dans nos résultats, que cette hypothèse semble confirmée.

Par le biais de cette activité, nous souhaitons instiller le fait que les étudiant·e·s puissent être considéré·e·s détenteur·rice·s d'un certain savoir, et expliciter le lien pouvant exister entre la sphère informelle des étudiant·e·s et les concepts théoriques abordés dans le cadre du cours. Ici, il ne s'agit donc plus seulement d'une activité de compréhension, mais bien de médiation : les apprenant·e·s devraient mettre en œuvre les activités AAEV et REEV, accompagnées des stratégies que nous y avons préalablement associées (EEQ, EGCD). Ils devraient par ailleurs adapter leur langage (AL) en mettant en œuvre la stratégie EST, puisque leurs exemples informels, dans une langue non technique, ont pour intention d'exemplifier les dénominations de mensonges plus techniques, employés dans les recherches en psychologie. À cette explication (EST), nous associons l'activité RPAC, puisque les exemples proposés permettraient d'illustrer les types de mensonge afin de les rendre plus accessibles. La référence à ces contenus liés à leurs pratiques pourrait enfin impliquer des stratégies de simplification (STS), de révision (RTS) ou de paraphrase (SPar, CEPar, RCPPar).

Les exemples choisis par les étudiant·e·s sont à publier sur le forum de discussion *Moodle* au sein d'un fil dédié. De même que pour les tâches précédemment présentées, cette contribution des apprenant·e·s de l'espace 3 correspondrait à une publication PRE, impliquant une référence à des activités, des impressions personnelles et à l'intégration de liens.

En guise de conclusion de cette sous-partie, l'association entre les tâches de production et autres activités de médiation conçues, et notre catégorisation des descripteurs de la médiation de textes (voir 3.3.5.2) a été récapitulée sous forme de schéma (**Figure 16**) ci-après.

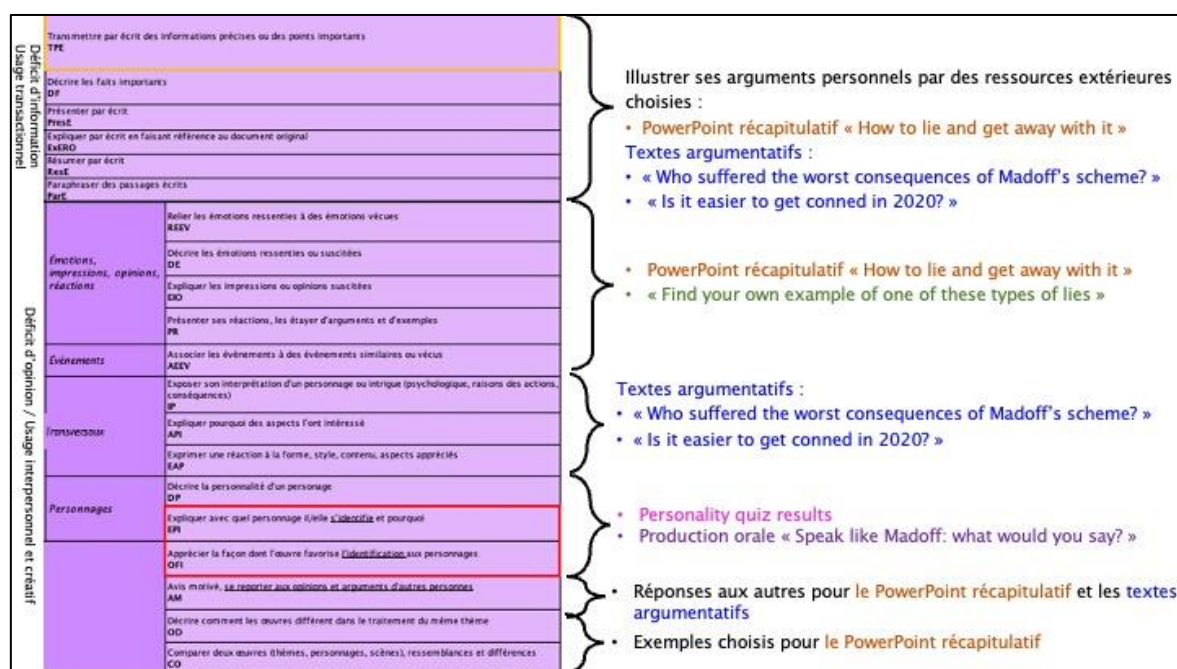


Figure 16 - Schéma récapitulatif de l'association des tâches de productions du dispositif aux descripteurs de la médiation de textes (MT) concernés

De manière simplifiée, nous supposons que les tâches faisant appel au recueil d'informations issues de sources extérieures correspondraient aux activités de transmission d'information et à un usage transactionnel de la langue. Nous considérons que les tâches et activités incitant explicitement les étudiant·e·s de l'espace 3 à faire référence à leur sphère informelle impliqueraient les activités de MT liées à la mise en lien avec d'autres émotions et événements. L'interprétation des personnages, de leurs actions et de leurs conséquences, et la focalisation sur certains aspects ou techniques figurant dans les œuvres se rapporteraient surtout aux textes argumentatifs au sujet des victimes et des conséquences de la fraude. Les

activités de médiation concernant la description et l'identification aux personnages seraient principalement pertinentes à la production issue du quiz de personnalité et à la tâche de production orale. L'activité AM est surtout concernée lorsqu'il est également question des productions des autres, donc dans le cadre des retours co-évaluatifs. Enfin, la comparaison entre les œuvres serait vraisemblablement mise en œuvre une fois que plus d'une œuvre aura été abordée, et ce notamment dans le cadre de la présentation de diapositives, qui appelle à la mise en lien entre les FASP.

Cependant, cette sous-partie a pu illustrer que cette division est loin d'être absolue et qu'elle permet simplement de distinguer nos tâches en termes des dimensions différentes de la médiation de textes qu'elles privilégient. Nous maintenons l'hypothèse que nombre de ces descripteurs se superposent et se confondent en termes de réalisations concrètes. De même, les usages transactionnel et interpersonnel, créatif de la langue, et les déficits d'information et d'opinion, ne peuvent être entièrement compartimentés.

4.6 Évaluation

Les réflexions sur les modifications des rôles d'expert·e au sein notre dispositif, abordées en 3.3.7 et 3.3.8, et la nature de nos tâches présentées ci-avant, accordant une grande importance aux savoirs et contenus pouvant être contribués par les étudiant·e·s, soulèvent naturellement la question de la manière d'évaluer les apprentissages. En 3.3.7.3, nous avons souligné que l'évaluation et le retour constructif font partie des rôles de l'enseignant·e-tuteur·rice, mais que ce·tte dernier·ère se doit d'encourager une dynamique semblable entre pairs directement.

Dans notre cadre théorique, en 3.1.4, nous précisons que notre choix d'une thématique éthique et morale avait été en partie motivée par le fait de ne pas souhaiter évaluer les étudiant·e·s selon leur maîtrise de notions complexes et théoriques en économie et gestion, afin de ne pas créer de biais et ne pas privilégier les apprenant·e·s ayant une meilleure maîtrise de la discipline, sans tenir compte de leur niveau dans la langue étrangère. Ci-après, nous préciserons ces critères d'évaluation, en relation avec les fonctionnalités de la plateforme *Moodle*.

4.6.1 Évaluation selon les caractéristiques de l'approche actionnelle

Selon les principes de la perspective actionnelle, nous évaluons les compétences générales et sociales au même titre que les langagières. Nous nous inspirons ainsi en partie de critères non linguistiques mais bien transversaux, souvent considérés pour les travaux pratiques encadrés au lycée proposés par Springer (2010), tels que l'attitude générale (dynamisme, motivation, autonomie, initiative, implication personnelle), la réalisation, et donc le processus (implication personnelle, respect des échéances, apports personnels), ainsi que la production finale (inventivité, clarté, adéquation des moyens aux objectifs, qualité du support de production).

4.6.1.1 *Primauté du sens sur la forme*

Dans notre premier chapitre, nous précisons que la tâche en langue étrangère était caractérisée par la primauté du sens sur la forme (1.2.1), l'importance de la communication et du processus, et non seulement du résultat et de l'accomplissement (1.1.1.2), ainsi que l'importance de sa dimension sociale (1.1.2). Ainsi, nous tenons compte de ces critères dans

notre évaluation de ces tâches. Notre système d'évaluation « *place au cœur (...) non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (...) la pertinence des informations utilisées ainsi que l'efficacité du message transmis* » (Bourguignon, 2009 : 61). Nous nous alignons avec Puren (2001), qui stipule qu'il serait plus pertinent d'évaluer la langue comme instrument d'action, en observant comment elle a été mise en œuvre en termes d'efficacité dans la réalisation de la tâche, plutôt que de seulement évaluer les compétences de communication.

Notre évaluation étant basée sur la complétion de la tâche plutôt que sur sa forme, en accordant également une importance au processus et aux étapes dans cette réalisation, la place de l'erreur se trouve minimisée. De plus, nous tenons compte des modalités de production et d'interaction autour de ses tâches, Mangenot (2017 : 103) soulignant que « *la CMO écrite admet une certaine tolérance aux écarts à la norme* », et que le-la tuteur-riche devrait en avoir conscience. Nous sélectionnons plutôt « *soigneusement ce qui mérite d'être corrigé* » (ibid. : 108) et valorisons la correspondance de la production aux consignes en termes de fond, que cela soit le contenu attendu et prévisible, ou les références extérieures incitées. Nous souhaitons en quelque sorte nous éloigner de l'approche française de l'évaluation et nous rapprocher de l'approche allemande ou anglo-saxonne qui vérifie ce qui a été appris plutôt que ce qui aurait dû l'être (Puren, 2001).

Chaque tâche de production vaut entre 1 et 3 points dans l'espace 2 et 1 et 2,5 points dans l'espace 3. En termes de coefficient, la présentation *PowerPoint* récapitulative du module 8 représente la tâche la plus importante dans les deux espaces de cours. Les productions écrites valent entre 1 et 1,5 point et la production orale du module 6 vaut 2 points. Dans l'espace 3, le partage et la mutualisation de sources extérieures et connaissances compte pour 0,5 point et l'activité liée aux types de mensonges impliquant également un partage de sources ou expériences personnelles, vaut pour 1 point (voir **Annexes 5**) d'où le réajustement des points attribués aux autres tâches, tout en maintenant la même proportion en termes de coefficient.

4.6.1.2 *Prévalence de la valorisation de la participation et de l'interaction*

Dans notre dispositif, l'apprentissage peut être défini comme collectif, mais il n'y a pas de réalisation commune. Dans le cadre de leur enseignement en première année de licence, les étudiant·e·s reçoivent une note chiffrée individuelle, leur permettant de valider, ou non, la matière. Dans le cadre de cette notation, nous avons choisi de rendre l'interaction indispensable pour l'obtention de la note maximale, par tâche, et sur l'ensemble du semestre, étant donné l'importance de la dimension sociale dans la perspective actionnelle. De plus, dans le CECR/VC spécifiquement, un rôle plus important est accordé à l'apprenant·e dans son processus d'apprentissage, afin de l'impliquer et le responsabiliser, ce qui est fait, notamment, par le biais de l'autoévaluation et de la co-évaluation (Longuet et Springer, op. cit : 55).

Dans les informations fournies aux apprenant·e·s en début de semestre (voir **Annexe 4.13**), il était donc stipulé que la publication des commentaires co-évaluatifs d'ordre formatif – en cours de semestre et sans note chiffrée – contribuerait à l'évaluation sommative, c'est-à-dire leur note chiffrée de fin de semestre. Afin de mettre l'accent sur les activités de production et l'interaction, nous leur avons attribué 60% de la note finale, contre 40% pour les activités fermées. Ainsi, nous avons formulé des critères rendant la validation de la matière – fixée à la note de 10/20 par l'institution – difficile à atteindre si les étudiant·e·s ne publient jamais de productions et complètent seulement les activités fermées qui ne comportent aucune dimension publique. De même, un·e étudiant·e qui ne répond à aucun·e de ses pairs dans le cadre des productions, ou qui publie ses productions trop tard, de manière que ses

commentaires à ses pairs sur le sujet soient rendus impertinents, ne pourra obtenir le maximum de points impartis pour cette tâche de production, peu importe sa qualité, à l'inverse d'autres recherches dans lesquelles les réponses aux autres constituent des points bonus sur leur fond (Blattner et Lomicka, 2012). Il s'agit, selon nous, d'une autre manière de s'effacer en tant qu'enseignante et seule évaluatrice, en donnant plus d'importance à l'avis des apprenant·e·s, ce qui peut contribuer à valider leur statut d'apprenant·e-expert·e. Enfin, nous considérons l'avantage représenté pour les étudiant·e·s plus timides ou inhibé·e·s, évoqué en 1.4.2.3.

La ponctualité et l'interaction lors de la semaine adéquate, à chaque fois que cela est demandé dans la consigne, sont donc les deux conditions pour obtenir la note maximale sur le semestre, si le niveau de langue est jugé satisfaisant par ailleurs (voir répartition de la notation en **Annexes 5**). Nous avons inclus un dernier élément permettant de motiver les étudiant·e·s et d'encourager la publication de leurs productions lors de la semaine attendue et de donner un enjeu supplémentaire à leurs contributions, en proposant que le retour formatif demandé soit publié aux trois productions préférées des étudiant·e·s. D'une part, cette condition laisse une liberté de choix aux apprenant·e·s et pourrait favoriser leur perception de contrôlabilité sur la réalisation des tâches. D'autre part, nous espérons que le fait de pouvoir être lu·e·s par leurs pairs représenterait un enjeu supplémentaire qui encouragerait la ponctualité des publications.

4.6.2 Évaluation chez l'apprenant·e adulte en contexte universitaire

Le fait que le contexte universitaire nous contraint à fournir une note individuelle pour chaque étudiant remet en lumière l'importance de la motivation et de la nécessité d'une évaluation à composante individuelle. Selon Puren (2014 : 11), cette évaluation individuelle ne semble pas problématique puisqu'elle prépare les apprenant·e·s à être citoyen·ne·s, puisque « *c'est chaque apprenant qui doit repartir avec ses propres compétences* ». Nous souhaitons que cette évaluation individuelle comporte en outre une fonction prospective et récompense ce qui a été fait, afin de fournir une motivation et une capacité chez les apprenant·e·s à poursuivre leur apprentissage (Puren, 2001).

Cela dit, nous avons pour volonté de nous éloigner d'une évaluation trop scolaire, en évaluant aussi les compétences d'usage de la langue anglaise hors du contexte formel, puisque nous souhaitons notamment préparer les apprenant·e·s à utiliser la langue dans leur domaine professionnel à l'avenir. Il s'agirait dans notre cas de pouvoir évaluer les « *transferts que l'apprenant est capable de faire, langagièrement parlant, à partir des apprentissages qu'il a conduits durant le temps d'enseignement* » (Porcher, 1990 : 5-6⁴²⁰ dans Puren, 2001). Nous ne nous intéressons pas seulement aux compétences langagières dans le contexte académique, mais également à la manière dont les étudiant·e·s adaptent cette utilisation aux scénarios de communication des tâches, davantage ancrés dans le contexte professionnel.

Enfin, en termes de valorisation des compétences transversales et extralinguistiques, bien qu'il soit théoriquement possible de rendre les tâches de production après l'ouverture du prochain module, puisque les modules passés ne ferment pas avant la fin du semestre, nous valorisons, dans la notation, les étudiant·e·s qui rendent leurs travaux aux échéances. Ces compétences d'organisation, notamment le fait de rendre les travaux à temps et régulièrement, est une compétence transférable à d'autres situations professionnelles (Broadbridge et Charriau, 2013 : 153) auxquelles nous souhaitons préparer les étudiant·e·s.

⁴²⁰ Porcher, L. (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*. 80. Didier-Érudition, 5-37.

Par ailleurs, dans la même logique qu'une évaluation privilégiant le fond et le sens à la forme, nous valorisons la prise de risque et la créativité. Nous nous intéressons davantage à la pertinence des idées choisies, à la capacité des apprenant·e·s à choisir des informations adéquates trouvées en ligne pour illustrer leurs idées, ainsi qu'à la pertinence et à la variété de leurs exemples de contenus provenant de leurs pratiques informelles ou de leur expérience personnelle. Notre volonté de valoriser la sphère informelle expérientielle dans le cadre des tâches se traduit donc également par leur valorisation dans notre évaluation de celles-ci.

4.6.3 Place pour l'évaluation grâce aux fonctionnalités de Moodle

Comme il a été souligné en 4.4.2, la plateforme d'apprentissage Moodle présente de nombreux avantages en ce qui concerne l'évaluation d'activités fermées. Les quiz de notre cours sont de différentes natures : activités de compréhension orale (**Figure 17a**), de réflexion sur les événements (**Figure 17b**) afin d'encourager une réflexion critique des étudiant·e·s sur le domaine professionnel et les comportements associés, de mise en lumière des techniques de neutralisation et de communication (**Figure 17c**), et enfin, des activités relatives au nouveau lexique présenté lors du module (**Figure 17d**).

Elles représentent donc surtout une évaluation formative : puisque la plateforme Moodle permet de choisir le nombre de réalisations possibles des activités fermées, nous avons choisi de programmer au minimum deux tentatives pour chaque activité, en proposant parfois un nombre de tentatives illimitées, afin qu'elles aient un but formatif et que les apprenant·e·s puissent, peu importe leur niveau, améliorer leur score. Par ailleurs, cette possibilité de recommencer valorise à nouveaux les étudiant·e·s davantage impliqué·e·s qui souhaitent prendre le temps d'obtenir une meilleure note, de manière similaire à l'évaluation de l'interaction et de la contribution à la mutualisation de ressources utiles.

Madoff still has more than a billion dollars left.

Select one:

True

False

When Bernie tells his family, he has already told the authorities about his crime.

Select one:

True

False

Figure 17a - Extrait d'une activité de compréhension orale au sujet d'un extrait

9 * How would you feel if you were asked to leave quickly and lost all your possessions from the firm (mobile contract, email, entry badge etc.)?

I would feel rejected by the company

I would feel angry because I am being treated badly despite all the hard work I did in the company

I would understand that this is normal and that everyone is treated like this

I would be shocked because I was not expecting to lose my job

10 * The "precautionary measures" which are taken (cutting off Eric's phone contract, email etc.) seem:

Very drastic and unnecessary


Normal because of the "secure" nature of his job in the firm

Normal for anyone losing their job in a large firm

Not sufficient, Eric should not be allowed to take anything away with him

Figure 17b - Extrait d'une activité fermée incitant à la réflexion critique sur les événements représentés

Match the quote from the second clip with the technique Nick uses to minimize his bad choices and actions.



"We're not buying or selling anything real. It's just numbers."

"The market went the wrong way, I had to cut the loss."

"Relax, Bonnie. That's all the market is: one giant casino."

"No, it's alright. I paid it off. I squared it up."

"I had to do it to protect the guys."

Figure 17c - Extrait d'une activité focalisant l'attention des étudiant·e·s sur les techniques de minimisation employées dans la fiction

to be labeled as, or 'labelled as' in British spelling | to incur | an inductee | recklessly | a futures contract | a downturn | a derivatives trader | insolvent | single-handedly | rogue

Done in an irresponsible manner, by someone who is careless of consequences -

A reduction in the amount of success of something, especially a decline in business and economic activity -

A new member, a person recruited for a role -

A financial professional working for trading firms, buying and selling stock options or futures contracts

To become subject to something through one's own actions, to bring or take something upon oneself

To be put in a certain category, to be designated or described in a particular way -

A legal agreement to buy or sell a commodity or financial instrument as a predetermined price at a specific time in the future -

Managed or done by one person, alone or unassisted by others -

No longer obedient, belonging, or accepted and hence not controllable -

Unable to pay debts, having liabilities in excess of a reasonable market value of assets held -

Figure 17d - Exemple d'une activité focalisée sur le nouveau lexique employé dans les extraits de fictions du module

Cependant, bien que certaines études proposent l'utilisation des fonctionnalités de traçage ou *tracking* de la plateforme pour accéder à des données précises (Springer, 2013), telles que le nombre de clics ou « *le temps passé sur telle ou telle activité, le score obtenu à tel ou tel exercice* » (Sarré, 2008 : 51), nous avons choisi d'utiliser ces informations pour la notation de manière assez globale. En effet, nous avons seulement utilisé les fonctions de traçage en cas

de suspicion de triche et ou de communication des réponses aux activités fermées en amont, afin de vérifier si le temps passé par activité était réaliste, ou si l'apprenant·e avait bien accédé au document nécessaire à la réalisation de l'activité fermée. De plus, nous avons surtout tenu compte du score obtenu pour observer si les étudiant·e-s s'investissaient en termes de temps et profitaient du nombre de tentatives possibles pour utiliser ces activités comme des évaluations formatives. Nous avons donc attribué les huit points sur vingt (0,4 point par activité, 20 activités fermées au total) accordés à ces activités fermées en fonction de leur réalisation et du nombre de tentatives utilisées pour obtenir le meilleur score possible. Ainsi, à titre d'exemple, deux étudiant·e-s obtenant la note maximale recevaient le même nombre de points pour une activité fermée, qu'ils l'aient obtenue en deux tentatives ou cinq.

Pour conclure, le système de notation mis en place permet, comme le suggère Narcy-Combes (2005 : 199) que la note finale de chaque étudiant·e traduise la mesure de son implication, la qualité des productions et leur complexité, mais aussi leur créativité et le respect des délais. Enfin, puisque le contenu nécessaire aux tâches est, soit déjà disponible, soit obtenu et proposé par les étudiant·e-s, il n'est pas pertinent de les évaluer sur leur rétention du matériel du cours. Notre dispositif suit en quelque sorte une logique d'évaluation d'un MOOC en tenant compte des résultats aux quiz formatifs, de la remise de plusieurs « devoirs », vus ou même notés par les pairs, et la remise d'un travail final (Mangenot, 2017 : 166) qui dans notre cas, correspondrait au *PowerPoint* récapitulatif valant le plus de points.

Un tableau récapitulatif de toutes les ressources, activités et tâches des deux espaces, module par module, est proposé en **Annexes 2.1, 2.2 et 2.3**.

Ce premier chapitre de notre cadre méthodologique nous a permis de justifier notre volonté d'intégrer un travail sur les compétences numériques et informationnelles des étudiant·e-s, non seulement parce que le recueil d'informations de différentes sources correspond à une activité de la médiation de textes, mais également car la recherche sur la notion de natif·ve numérique, un terme pouvant théoriquement correspondre à notre public, remet en question les réelles compétences numériques de cette génération, et notamment l'applicabilité de ces compétences dans un contexte formel à des fins d'apprentissage. Par ailleurs, nous avons présenté et justifié nos choix de FASP et des extraits spécifiques sélectionnés, selon les apports de ce support filmique en LANSAD, dégagés dans notre cadre théorique. Nous avons présenté la manière dont notre focalisation sur la dimension morale et éthique du domaine financier et bancaire, et sur les techniques de neutralisation du comportement, peuvent se lier aux activités de médiation du CECR/VC, et notamment de la médiation de textes, en présentant nos tâches de production. Cette présentation a su mettre en lumière les différenciations créées entre nos deux espaces de cours, et illustrer que le fait de proposer une tâche plus proche de la vie réelle, avec un scénario de communication plus réaliste, pourrait favoriser la valorisation de la sphère informelle et de l'expérientiel, sans que cela ne paraisse incongru. Nous avons également souligné le lien que nous établissons entre cette valorisation de l'informel et de l'expérience, et les opportunités de médiation, selon le CECR/VC, puisque cette prise en compte supplémentaire semble s'accompagner d'une applicabilité d'un plus grand nombre de descripteurs de la médiation. De plus, nous avons établi un lien entre ces activités de la médiation de textes du CECR/VC et le développement de compétences informationnelles. Enfin, nous avons présenté nos critères pour l'évaluation des étudiant·e-s dans le cadre de ce dispositif, fondés sur les caractéristiques de la perspective actionnelle et la prise en compte de la sphère informelle, tout en étant adaptés à un public en contexte universitaire. Dans notre second chapitre méthodologique, nous présenterons nos sources de données pour cette recherche, la conception des outils pour leur recueil, le procédé de ce recueil, ainsi que l'analyse de ces données.

Chapitre 5 : Recueil et analyse des données

Dans une première section, nous présenterons nos deux outils de recueil de données, le questionnaire et l'entretien, ainsi que leurs fonctions dans notre étude. Nous détaillerons également les différentes phases ayant précédé cette expérimentation d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous décrirons la manière dont s'est effectué notre recueil de données par le biais de la passation de nos questionnaires, de la conduite de nos entretiens, et de la collecte des extraits de productions et d'interactions de ces mêmes étudiant·e-s interrogé·e-s. Enfin, nous éluciderons la manière dont nous avons analysé ces trois sources de données recueillies.

5.1 Choix et conception des outils

Notre première source de données est constituée des réponses aux questionnaires remplis par les étudiant·e-s de notre dispositif avant et après le cours par le biais de la plateforme *Moodle*. Le questionnaire pré-cours est identique pour les deux espaces (voir **Annexe 6**), et le questionnaire post-cours comprend quelques différenciations entre les deux espaces (voir **Annexe 7**). Notre deuxième source correspond au contenu des entretiens semi-directifs menés auprès d'une partie de l'échantillon de notre étude. Ceux-ci ont été retranscrits en intégralité (voir **Annexes 11**). Notre troisième et dernière source est composée des productions et commentaires publiés par les étudiant·e-s interrogé·e-s en entretien, pour lesquelles nous avons choisi des extraits jugés pertinents.

5.1.1 Questionnaires

Les questionnaires pré- et post- cours n'avaient pas pour objectif d'évaluer les apprenant·e-s, mais bien de recueillir leurs représentations et impressions afin d'évaluer le dispositif d'enseignement en termes d'opportunités de médiation, et de développement de compétences langagières et transversales, selon ses participant·e-s. Nous présenterons ici les apports du questionnaire de recherche en tant qu'outil de recueil de données, ses fonctions dans notre étude, et les travaux dont nous avons tenu compte dans notre choix d'items pour réaliser ces questionnaires.

5.1.1.1 *Caractéristiques, apports, et critiques possibles du questionnaire*

Parmi les avantages et apports des questionnaires présents dans la recherche, qui nous ont paru pertinents pour notre étude, se trouvent le fait de pouvoir donner de la précision et de la clarté (McDonough et McDonough, 1997 : 171) et de permettre des réponses rapides et simples (Oppenheim, 1992), bien que limitées en conséquence. Ils peuvent permettre un retour réflexif des apprenant·e-s « *sur leurs propres processus d'apprentissage* » (Bento, 2013 : 94) et permettre de valoriser leurs pratiques en montrant que « *l'enseignant prend au sérieux les pratiques informelles des apprenants* » (Sockett et Kusyk, 2013). Quant aux questions ouvertes, elles offrent aux répondant·e-s un éventail d'exemples qui n'auraient pas pu être anticipées (Kukulaska-Hulme et Pettit, 2009 : 140) et donnent « *de la consistance aux chiffres obtenus et d'enrichir la compréhension de certains aspects mis au jour par l'enquête par questionnaire* » (Guichon, 2012b : 163). Toutefois, il est à noter que nous avons fait le choix, après le recueil, de ne pas tenir compte des réponses fournies aux questions ouvertes,

afin de limiter la quantité de données de cette étude. Par ailleurs, en termes de risques du questionnaire, la recherche stipule que les questions ouvertes peuvent justement donner lieu à des réponses ambiguës et difficiles à interpréter (Kukulska-Hulme et Pettit, 2009 : 140).

De plus, Livingston et Helsper (2007⁴²¹, cités dans Guichon, 2012b : 163) rappellent l'importance que ces résultats soient « *conceptualisés par le biais des expériences d'apprentissage et des discours des utilisateurs* », ce qui soutient la place centrale de la parole des étudiant·e·s dans nos données, recueillie lors des entretiens, ainsi que de leurs productions, traces de leur expérience d'apprentissage également. Enfin, Baron et Bruillard (2008) soulignent un biais systématique dans le recours au questionnaire, puisque « *ce sont les plus intéressés qui répondent* ». Nous avons tenté de compenser ce biais en prenant l'initiative de publier le lien vers le questionnaire post-cours au sein du dernier module du semestre, qui comprenait des activités obligatoires et notées. Bien que nous n'ayons pas prétendu que la complétion du questionnaire post-cours soit notée – afin de rester transparente, puisque cela n'était pas le cas – nous avons insisté sur son aspect obligatoire. Nous faisons l'hypothèse que notre rôle multifacette d'enseignante-tutrice et de chercheure ait pu jouer en notre faveur, puisque la majorité des étudiant·e·s ayant suivi le cours, de manière plus ou moins assidue, mais qui du moins se connectaient régulièrement, ont rempli ce questionnaire, dans une volonté de laisser une dernière impression positive à la personne qu'ils savaient responsable de la notation finale. Pour autant, nous ne remettons pas entièrement en cause le biais mentionné par Baron et Bruillard, puisque les deux questionnaires ont en effet été remplis en grande partie par les étudiant·e·s ayant assidûment suivi le cours, et les apprenant·e·s qui ne se connectaient jamais ne les auraient vraisemblablement pas vus. Toutefois, nous avons noté une part d'étudiant·e·s moins investi·e·s, ayant, selon nous, rempli le questionnaire post-cours dans une tentative de rattraper et compenser leurs manquements au cours du semestre, afin de minimiser la sanction sur leur note finale. Nous estimons ainsi que nos données ne proviennent pas uniquement des étudiant·e·s ayant apprécié et participé activement au dispositif.

En ce qui concerne le questionnaire pré-cours, nous n'avons pas noté de difficultés du même type, puisqu'il a été publié comme lancement du cours, au sein du module d'introduction et de présentation des consignes, avant l'ouverture du premier module. Nous supposons que davantage d'étudiant·e·s étaient plutôt attentif·ve·s aux notifications et impliqué·e·s dans les activités à compléter, comme cela est souvent le cas en début de semestre. Rappelons également qu'il s'agissait du deuxième semestre de l'année et que les apprenant·e·s étaient déjà familiarisé·e·s avec la plateforme et son fonctionnement par le biais de leur cours d'anglais du premier semestre, au format très similaire.

5.1.1.2 Fonctions du questionnaire dans notre étude

À titre de rappel, bien qu'un premier questionnaire d'un cours de langue étrangère puisse souvent être à vocation diagnostique ou auto-évaluative en termes de niveau de langue, cette fonction avait déjà été utilisée lors du questionnaire pré-cours du premier semestre. Les deux grands groupes divisant la promotion d'étudiant·e·s, ainsi que leurs sous-groupes de niveaux créés selon les niveaux de langue auto-déclarés, avaient déjà été formés pour le suivi du cours du premier semestre, et ces groupes ont été préservés. Il ne nous a donc pas paru nécessaire d'intégrer des items de cet ordre dans notre questionnaire de début de semestre.

Nous pouvons tout de même attribuer une fonction auto-évaluative à ce premier questionnaire, mais plutôt du point de vue de leurs pratiques informelles, en comparaison

⁴²¹ Livingstone, S. et Helsper, E. (2007). Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People, and the Digital Divide. *New Media and Society*, 9, 671-696.

directe avec leurs activités dans un contexte formel, ainsi que du point de vue de leur aisance avec les technologies, afin de recueillir des informations qui nous permettraient de tirer des conclusions sur les compétences des étudiant·e·s en littératies numérique et informationnelle. Nous rappelons que la majorité des données de ces questionnaires sont déclaratives et bien fondées sur le niveau d'aisance des étudiant·e·s, à savoir leur facilité perçue à user de ces compétences, et sur leur niveau de familiarité ressenti face à ces pratiques. Ces questions ont donc une fonction auto-évaluative et ont pour objectif de nous informer de « *la confiance de cette population à utiliser les TIC* » (Guichon, 2012b : 166), plutôt que de leur compétence réelle.

Notre étude vise à prendre en compte l'utilisation du web social hors de la classe, dimension qui est « *insuffisamment étudié[e] en recherche* » (Sockett, 2012 : §2). Cependant, les questions au sujet des pratiques des apprenant·e·s avant le suivi du dispositif étaient principalement à vocation contextuelle, afin de fournir des informations générales sur leur expérience. Il convient de rappeler que l'étude de Fierro (2022), conduite deux ans avant la nôtre, concernait un échantillon aux caractéristiques très proches de celui-ci, puisqu'il s'agissait également d'un public en première année de licence Économie et Gestion au sein de la même université, avec toutes les variables déjà mentionnées que cette situation implique (voir 3.1.1). Ainsi, nous avons tenu compte de ses conclusions sur les pratiques informelles des étudiant·e·s en âge universitaire, en complément des autres travaux préalablement cités (voir 2.2.3.1), afin de confirmer la corrélation entre les ressources proposées dans notre dispositif et celles issues de leurs pratiques hors du contexte académique.

La deuxième fonction de nos deux questionnaires pré-cours et post-cours peut s'apparenter à celle du sondage, puisqu'il s'agit d'une « *campagne unique de recueil d'informations par questionnaire (...) à un moment donné* » (Baron et Bruillard, 2008 : 22), qui permet « *d'établir un état des lieux auprès d'une population homogène au niveau de l'âge et du niveau d'étude* » (Guichon, 2012b : 158).

Enfin, notre questionnaire post-cours présente en parallèle une fonction de questionnaire de satisfaction, selon une méthode rétrospective (Cohen, Manion et Morrison, 2007). Nous avons tenu compte d'une organisation similaire à celle de Nissen (2003 : 172), en questionnant les étudiant·e·s sur leur appréciation de l'apprentissage, du contenu, du tutorat, du mode d'apprentissage et de la plateforme, ainsi que sur l'utilité du cours et son degré de difficulté.

Une fonction similaire, correspondant en partie à notre questionnaire post-cours, est celle de Martin (2015 : 170), qui parle de « *questionnaire-bilan* », le plus souvent anonyme, qui cherche à recueillir une appréciation du système et comprend des échelles de Likert et des questions ouvertes. Notre questionnaire de fin de semestre était bien composé de ces différents formats de questions, mais n'était pas anonyme, puisque chaque complétion était associée au nom de l'étudiant·e sur la plateforme *Moodle*. Ce non-anonymat pourrait, par ailleurs, représenter un second biais lié au premier évoqué ci-avant, puisque les étudiant·e·s pourraient préférer éviter toute critique du dispositif, de peur d'être perçu·e·s négativement par l'enseignante-tutrice, et pénalisé·e·s sur leur note finale.

5.1.1.3 Choix des items des questionnaires

La conception de nos deux questionnaires a consisté en l'adaptation de certains items issus de recherches préexistantes, et de la rédaction d'autres items en fonction de nos questions de recherche. Nous énoncerons ici les catégories générales présentes dans nos questionnaires et les études ayant inspiré nos items.

Dans un premier temps, la catégorisation d'items de Narcy-Combes (2005 : 201) nous a paru pertinente, bien que son étude concernât un centre de ressources linguistiques et non un cours en ligne à proprement parler. Dans son étude, l'auteur distingue la présentation du cours, le type et la charge de travail, la perception des apprenant·e·s de l'efficacité, du progrès et de la façon d'évaluer, ainsi que l'accessibilité de la tutrice, et la satisfaction globale.

Pour ce qui relevait de l'interaction et de la médiation entre pairs, nous avons tenu compte d'items tels que ceux de Lee (2016 : 87), qui étudie l'apprentissage autonome dans le cadre d'un cours actionnel en ligne, faisant ainsi écho à notre travail. Nous en avons retenu les deux items suivants : « *les activités basées sur des tâches m'ont permis d'interagir et de collaborer avec mes pairs de manière significative*⁴²² » et « *la lecture et l'écoute des travaux de mes pairs m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur les sujets choisis*⁴²³ ». De la même étude, nous avons retenu l'item de la « *prise en compte du feedback de l'enseignant·e*⁴²⁴ » (ibid.), afin de recueillir des informations sur la perception des étudiant·e·s du rôle d'expert·e qu'ils attribuent ou non à l'enseignant·e.

Concernant l'auto-évaluation des compétences en littératies numérique et informationnelle, nous avons gardé l'item au sujet de l'aisance dans l'utilisation des outils numériques de l'étude de Lee (ibid.). Par ailleurs, de l'étude de Ng (2012 : 1070), nous avons repris le fait de sonder avant et après le suivi du cours et les items sur le fait de « *mieux apprendre avec les nouvelles technologies*⁴²⁵ », d'être « *plus motivé·e à apprendre avec*⁴²⁶ », d' « *avoir les compétences pour régler ses propres problèmes d'ordre technique*⁴²⁷ », d' « *avoir les compétences techniques pour créer des artefacts démontrant son apprentissage*⁴²⁸ », et ceux sur la perception de ses propres compétences de recherche et d'évaluation pour obtenir des informations sur Internet.

Les items de Jarvis et Szymczyk (2010 : 41) sur l'apprentissage des langues en ligne nous ont également semblé pertinents pour l'évaluation des contenus et tâches de notre cours. Parmi eux, nous avons conservé les items évoquant le fait d'être « *approprié à l'âge et au niveau*⁴²⁹ », « *approprié aux besoins*⁴³⁰ », de « *fournir suffisamment d'entraînement*⁴³¹ », et de « *contenir une variété d'activités intéressantes*⁴³² ». Pour ce qui est de l'organisation, l'étayage et la présentation du dispositif, nous avons tenu compte des items : « *était clairement organisé et noté*⁴³³ » (ibid.), « *avait une organisation claire et attractive*⁴³⁴ », « *était facile à utiliser (naviguer)*⁴³⁵ », « *fournissait une aide à l'écran (disponible à tout moment)*⁴³⁶ » et « *avait des instructions ou consignes claires pour toutes les activités*⁴³⁷ » (ibid. : 42). Cette même étude nous a fourni des formulations générales utiles, concernant le sentiment d'aisance, la pertinence et l'utilité des ressources et activités pour l'avenir des étudiant·e·s : « *Je me sens en confiance pour utiliser...*⁴³⁸ », « *J'ai trouvé...utile et efficace*⁴³⁹ », « *...était une*

⁴²² "Using task-based activities allowed me to interact and collaborate with my peers in a meaningful manner"

⁴²³ "Reading and listening to my peers' work allowed me to reflect further about the chosen topics"

⁴²⁴ "I used the instructor's feedback"

⁴²⁵ "I learn better with ICT"

⁴²⁶ "I am more motivated to learn with ICT"

⁴²⁷ "I know how to solve my own technical problems"

⁴²⁸ "I have the technical skills I need to use ICT for learning and to create artefacts"

⁴²⁹ "was appropriate to my age and level"

⁴³⁰ "was appropriate to my needs"

⁴³¹ "provided me with enough practice"

⁴³² "contained a variety of interesting activities"

⁴³³ "was clearly organized and graded"

⁴³⁴ "had a clear and attractive screen layout/design"

⁴³⁵ "was easy to use (navigate)"

⁴³⁶ "provided on-screen help (available at all times)"

⁴³⁷ "had clear instructions to all the activities"

⁴³⁸ "I feel confident about using..."

⁴³⁹ "I found... useful and effective"

*expérience d'apprentissage positive*⁴⁴⁰ », « *Je suis motivé-e pour utiliser... à l'avenir*⁴⁴¹ » (ibid. : 44).

Enfin, du point de vue de l'appréciation du dispositif et de l'accompagnement de manière générale, nous avons tenu compte des items sur le fait d'avoir « *trouvé les tâches intéressantes, amusantes et motivantes*⁴⁴² », le fait que « *les commentaires de l'enseignant ont aidé à améliorer les compétences de production écrite et orale*⁴⁴³ », le fait que « *l'enseignant-e a suffisamment guidé et soutenu*⁴⁴⁴ » (Lee, 2016 : 92) et ceux sur le temps passé sur le cours (McAllister et Narcy-Combes, 2015).

5.1.2 Entretiens semi-directifs : choix et fonctions dans notre étude

L'entretien a pour fonction générale l'approfondissement des éléments abordés dans les questionnaires puisqu'il « *offre une plus grande liberté d'expression* » (Barbillon et Le Roy, 2012 : 1), « *permet au chercheur d'aborder sa thématique de recherche de manière élargie en y intégrant de nouveaux aspects* » (ibid. : 2) et représente un « *complément d'information* » qui éclaire une recherche déjà effectuée (ibid. : 9), dans notre cas, les données des questionnaires. Enfin, elle permettrait d'aborder un plus grand nombre de questions et l'analyse en serait facilitée (ibid. : 25).

Parmi le choix existant entre entretiens directs, libres et semi-directifs, nous avons opté pour ce dernier format semi-directif, avec certaines fonctions de l'entretien directif. En effet, l'entretien directif est « *recommandé pour affiner un savoir et/ou confirmer une connaissance initiale sur une thématique établie* », a un ordre de questions préétabli, un format guidé et similaire à un questionnaire à questions ouvertes (ibid. : 24). Cependant, le format directif empêcherait d'aborder les digressions ou autres thèmes amenés spontanément par l'apprenant-e. Or, nous ne souhaitons pas nous limiter aux catégories et axes que nous avons préalablement établis à partir de nos questions de recherches, et voulons les ajuster en fonction des remarques d'étudiant-e-s que nous n'avons pas nécessairement anticipées.

Ainsi, dans la conception de notre guide d'entretien, les questionnaires pré- et post-cours sont utilisés comme point de référence, nous avons organisé les questions plus ou moins ouvertes par catégories (médiation, littératies numérique et informationnelle, pertinence pour leur avenir professionnel et la vie réelle, appréciation du cours et du format distanciel) selon une structure similaire au questionnaire post-cours, avec certaines questions introductives à nécessairement poser en premier lieu (voir **Annexe 9.2** pour le guide d'entretien), mais l'ordre des autres éléments était déterminé au moment de la conduite de l'entretien, en fonction des éléments naturellement abordés par les apprenant-e-s interrogé-e-s, afin de pouvoir rebondir sur leurs remarques de manière cohérente. Nous nous sommes toutefois assurée que tous les éléments du guide étaient abordés lors de l'entretien et avons ajouté quelques questions personnalisées par étudiant-e interrogé-e, en fonction d'éléments de réponse de leurs questionnaires que nous souhaitions clarifier ou approfondir. Notre format se rapproche ainsi plutôt de celui d'un entretien semi-directif.

Plusieurs exemples d'études explorant les perceptions et représentations des étudiant-e-s sur l'usage d'outils informels et/ou numériques, et ayant recours à des entretiens semi-directifs, ont su confirmer notre choix : Figura et Jarvis (2007) utilisent l'entretien dans leur étude au sujet de l'utilisation de matériaux numériques par des étudiant-e-s, Greenhow et

⁴⁴⁰ "...was a positive learning experience"

⁴⁴¹ "I am motivated to use...in the future"

⁴⁴² "I found (...) tasks interesting and fun that kept me motivated throughout the course"

⁴⁴³ "The instructor's feedback helped me improve my writing and speaking skills"

⁴⁴⁴ "The instructor provided me with sufficient guidance and support throughout the course"

Lewin (2016) au sujet de la frontière entre apprentissage formel et informel et l'utilisation des réseaux sociaux en éducation, et Lin, Warschauer et Blake (2016) au sujet de la perception de leur rôle en apprentissage des langues plus spécifiquement.

5.1.3 Phase de pilotage

Une première version du cours a été créée lors d'un stage réalisé entre janvier et avril 2018. Lors de cette session, le scénario pédagogique a été élaboré, les ressources ont été choisies et instrumentalisées et les activités et tâches conçues, de manière progressive au cours du semestre, en raison des contraintes institutionnelles ayant instauré le passage en ligne de l'enseignement de l'anglais dans la faculté d'Économie et Gestion. Puisque le cours représentait une continuité du dispositif conçu par Fierro (2022), suivi par ces mêmes étudiant·e·s au premier semestre, son principe central restait l'exploitation de la fiction à substrat professionnel comme contenu pédagogique principal. À cette époque, les évolutions principales recherchées concernaient la complexité (trois films au lieu d'un seul) et la volonté de rendre les tâches de production plus « *actionnelles* » et proches de la vie réelle, en proposant davantage de situations et supports de communication pouvant être rencontrés par les étudiant·e·s dans leur avenir professionnel. Durant cette période, nous avons développé une compréhension de l'importance de la prise en compte et de l'applicabilité du CECR/VC dans la conception d'un cours en ligne se voulant actionnel, et donc de l'intérêt d'y intégrer des éléments de médiation et d'interaction en ligne. Le dispositif a ainsi été retravaillé autour des notions de médiation et de littératie numérique, en modifiant principalement les consignes des tâches de production pour encourager le partage d'information, la mutualisation de savoirs et le développement de compétences numériques. Une fois les modifications effectuées entre avril 2018 et janvier 2019, la nouvelle session nous a permis de « *tester la conception du cours dans des conditions proches du réel afin de repérer les défauts et faiblesses*⁴⁴⁵ » (Fondo et Konstantinidis, 2018 : 67). En effet, le public présentait de nombreuses caractéristiques communes avec celui de notre expérimentation de 2020, puisqu'il s'agissait de la promotion précédente des étudiant·e·s de L1 Économie et Gestion.

Après cette deuxième session, nous avons effectué de nouvelles modifications entre avril 2019 et janvier 2020, en fonction de nos observations concernant la réalisation des activités et productions, celles ayant plu ou s'étant montrées pertinentes, et celles ayant causé des difficultés. De plus, le questionnaire post-cours de cette session a pu jouer le rôle de questionnaire de satisfaction, comme dans d'autres études, telles que celle de Hampel et Pleines (2013 : 357), et les réponses à celui-ci ont également guidé les modifications faites en amont de notre expérimentation, débutée en janvier 2020. Les éléments principaux ressortis de ces questionnaires qui nous avaient semblés importants à considérer pour des modifications, étaient le fait que le recours à un glossaire commun pour l'ajout de lexique n'avait pas été jugé très utile ou avait déplu, qu'il y avait plus de travail à l'écrit qu'à l'oral, que les ressources optionnelles n'étaient pas forcément perçues comme nécessaires, et qu'il n'y avait pas de travail de groupe.

En avril 2019, nous avons mené cinq entretiens auprès d'étudiant·e·s volontaires afin d'approfondir ces questions, et avons conçu une ébauche de grille d'entretien (voir **Annexe 9.1**) sur les thématiques suivantes, proches de celles de nos entretiens en 2020. Dans un premier temps, nous les avons questionnés sur leur perception des activités conçues pour travailler le lexique (glossaires et quiz), la différence qu'ils percevaient entre une tâche de

⁴⁴⁵ "to test the course design in close-to-real settings to spot flaws and weaknesses"

production s'apparentant à une simulation et une tâche voulue proche de la vie réelle, la manière dont ils envisageraient un travail en groupe si cela était possible, et une réflexion sur d'autres utilisations possibles des forums de discussion. Deuxièmement, nous avons abordé la variété et la quantité des ressources et des activités, la correspondance de celles-ci avec leurs pratiques informelles, une évolution possible de leurs pratiques extérieures liée au cours, leur perception de leurs compétences numériques et informationnelles et leur perception du partage d'information et de l'apprentissage par les pairs. Enfin, nous souhaitons connaître leur ressenti sur la charge de travail demandée, l'adéquation du niveau du cours avec le leur, la qualité et la pertinence des retours de l'enseignante-tutrice et de son accompagnement, les problèmes techniques éventuels rencontrés, et voulions recueillir des suggestions de modification de manière générale, tout en les interrogeant de manière personnalisée sur certaines réponses de leurs questionnaires nous paraissant pertinentes.

Après cette session de pilotage, nous avons notamment supprimé le wiki et le glossaire, qui, malgré une logique de co-construction, n'ont pas été perçus comme permettant d'apprendre des pairs et représentaient plutôt une pression temporelle pour y contribuer. Ce constat s'aligne avec les conclusions présentes dans certaines recherches, selon lesquelles les wikis feraient partie des technologies les moins utilisées dans le cadre des pratiques des étudiant·e·s hors du contexte formel (Lai et Gu, 2011 : 330). Nous avons également retiré la publication d'un « top 3 » des productions de la semaine, et l'avons remplacé par le fait de demander aux étudiant·e·s de commenter leurs trois publications préférées, sans expliciter l'idée d'un classement des meilleures. Nous avons naturellement gardé la recherche d'informations extérieures par les apprenant·e·s, mais tout se passait sur le forum pour une meilleure centralisation et mutualisation de ces informations.

Une fois nos questionnaires retravaillés et finalisés (voir **Annexes 6 et 7**) à la suite de cette deuxième phase de modifications, ils ont eux aussi été pilotés auprès d'une trentaine d'étudiant·e·s en troisième année du Diplôme de Formation Générale en Sciences Médicales (DFGSM3) de l'Université Paris Cité⁴⁴⁶, afin de soulever de potentiels problèmes de compréhension ou de formulation des items. Il s'agissait dans ce cas d'un échantillonnage par quotas, dans le sens que le public sur lequel ces questionnaires ont été pilotés respectait « *la composition de la population sur critères* » et que les étudiant·e·s ont été « *sélectionnés en fonction de caractéristiques les identifiant* » (Le Roy et Pierrette : 2012 : 25). Il nous paraissait important de sélectionner un échantillon d'étudiant·e·s ayant un profil proche de ceux de notre étude (étudiant·e·s en licence, nés aux alentours de l'an 2000), pouvant se mettre à la place du public étudié, et il nous semblait nécessaire de tester la compréhensibilité de nos items auprès d'étudiant·e·s d'un domaine non lié aux langues ou à l'enseignement, afin de vérifier la formulation de nos questions et l'absence de « *jargon* ». De surcroît, cet échantillon d'étudiant·e·s en médecine nous était facilement accessible en raison de nos missions d'enseignement au sein de la faculté durant cette période.

Les étudiant·e·s ont proposé des reformulations de questions, et ont soulevé quelques problèmes de clarté et de mise en page auxquels nous n'avions pas pensé. À titre d'exemple, puisque Moodle crée automatiquement des sauts de pages pour certaines questions, il était nécessaire de préciser certaines questions, puisque les étudiant·e·s pourraient les avoir oubliées en changeant de page (« Pourquoi ? » → Pourquoi quoi ? ; « Pouvez-vous donner un exemple ? » → Un exemple de quoi ?). De même, les étudiant·e·s ont fait remarquer que les questions « Pourquoi pas ? » n'étaient pas forcément pertinentes, puisque les apprenant·e·s n'auraient probablement rien à dire sur une situation ne les concernant pas. Certaines questions demandant des exemples étaient jugées trop vagues par les étudiant·e·s et ont été

⁴⁴⁶ L'Université s'appelait toujours Paris Descartes durant cette période.

précisées. Certaines échelles de Likert étaient inversées (critère le plus faible vers le plus fort) alors que la majorité était dans l'autre sens. Nous avons donc veillé à leur constance afin d'éviter des réponses erronées en cas de lecture rapide lors de la passation.

Cependant, pour des raisons de faisabilité, le pilotage des questionnaires a été effectué à partir d'une version papier, en salle de classe, ce qui ne nous a pas permis de soulever un problème de réglage sur la plateforme *Moodle* : certaines questions se voulant à choix multiples ne permettaient la sélection que d'une seule réponse. Ceci nous a été signalé lors des entretiens en fin de semestre d'expérimentation. Tous·tes les étudiant·e·s interviewé·e·s ont confirmé avoir donc choisi la réponse la plus significative pour elleux pour ces questions. Lors de l'analyse de nos données, nous avons finalement fait le choix de ne pas tenir compte de ces questions afin d'alléger notre quantité de données.

La chronologie des différentes étapes listées ci-avant a été résumée sur la frise ci-après (Figure 18).

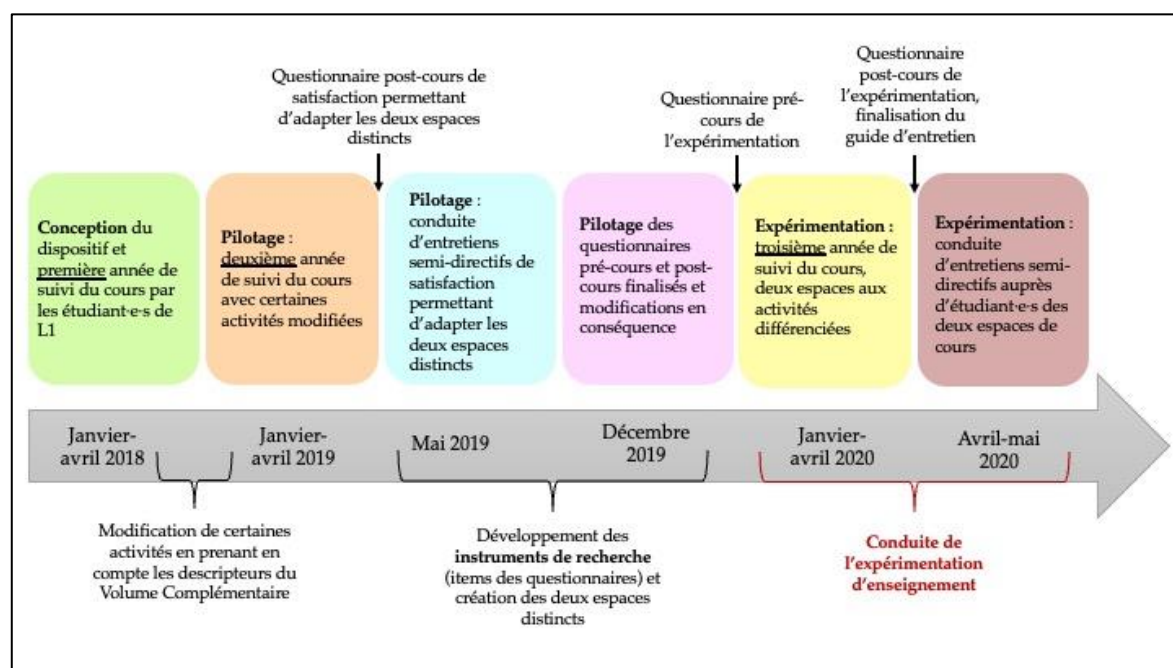


Figure 18 - Chronologie des phases de l'expérimentation

De manière générale, nous avons suivi les phases proposées par Guichon (2006 : 8), avec une « *construction du scénario et de la version prototype* » entre janvier et avril 2018, une « *évaluation intermédiaire* » par le biais de nos questionnaires et entretiens à la fin de l'année universitaire 2018-2019, suivi d'une « *analyse des informations* » et une « *finalisation de la réalisation* » avant l'expérimentation de début 2020.

5.2 Passation du questionnaire

L'échantillonnage du public interrogé dans le cadre de l'étude même était, lui aussi, réalisé par quotas : notre recherche ayant été guidée par la préexistence de l'enseignement de l'anglais en ligne en L1 Économie et Gestion, l'échantillon d'étudiant·e·s pour notre étude présentait naturellement toutes les caractéristiques correspondant au sujet d'étude. De plus, en tant qu'enseignante-tutrice du dispositif, il s'agissait d'un échantillonnage de convenance ou de commodité, puisque nous avons un accès direct au public étudié, ce qui a rendu la diffusion du questionnaire bien plus aisée. Par ailleurs, nous supposons que la fonctionnalité de questionnaire directement intégrée à la plateforme d'apprentissage a pu jouer en notre

faveur dans l'évitement de biais, puisque la complétion s'est faite en notre absence. En effet, « *le questionnaire auto-administré permet de limiter les réponses normatives liées à la désirabilité* » (Le Roy et Pierrette, 2012 : 53). Toutefois, un certain biais demeure puisque les étudiant·e·s avaient conscience que les réponses seraient lues par la personne jouant le rôle d'évaluatrice dans ce dispositif, et une certaine désirabilité a pu demeurer.

En outre, comme nous l'avons mentionné, nous estimons avoir eu un bon taux de réponse à nos questionnaires, particulièrement au questionnaire pré-cours, élément que nous attribuons à notre rôle d'enseignante-tutrice au sein de l'expérimentation : le questionnaire a été publié sur l'environnement d'apprentissage en même temps que les documents de présentation du cours et de modalités d'évaluation, et a ainsi probablement été perçu comme une activité directement liée à la bonne réussite du cours. Nous avons obtenu 105 réponses pour le questionnaire pré-cours (50 dans l'espace 2 et 55 dans l'espace 3). Le lien vers le questionnaire post-cours a été publié en même temps que le neuvième module du cours et a été défini comme « *obligatoire* », bien qu'il fût rendu clair dès le début du semestre que sa complétion n'influe pas sur les modalités d'évaluation. Un rappel a été envoyé lors de la dixième semaine, durant laquelle l'espace de cours a été laissé ouvert pour permettre aux étudiant·e·s moins assidu·e·s de compléter certaines activités manquantes de manière asynchrone. Au total, 85 de ces 105 apprenant·e·s ont également rempli le questionnaire post-cours et ont ainsi constitué notre échantillon.

5.3 Conduite des entretiens

Les entretiens semi-directifs ont pour objectif de recueillir les ressentis des étudiant·e·s sur leur appréciation du dispositif en termes de fond et de format, sur leur perception de leur propre mise en œuvre de compétences, de leur apprentissage, et de la pertinence du contenu proposé. Ils viennent approfondir les informations de fond contextuelles recueillies lors de la passation des questionnaires, en s'intéressant davantage aux expériences personnelles d'une partie des étudiant·e·s. Bien que nous ne nous limitons pas aux données déclaratives issues de nos questionnaires et entretiens et les complétions par des exemples de médiation provenant des productions des étudiant·e·s, nous considérons tout de même, au même titre que Longuet et Springer (2021), que la définition d'une compétence devrait prendre en compte l'expérience. En effet, si l'on considère la compétence comme une mobilisation de différents types de savoirs, elle inclurait des savoirs théoriques et procéduraux et des savoir-faire procéduraux, expérimentiels et sociaux (Le Boterf, 1994 : 73⁴⁴⁷ dans Longuet et Springer, 2021 : 10). Il ne s'agirait donc pas d'une « *vérité scientifique* » (ibid. : 58) pouvant être placée sur une échelle, mais plutôt d'« *une hypothèse, un construit social, une projection hypothétique (...) en perpétuelle mutation et développement* » (ibid. : 9). Nous distinguons ainsi le ressenti d'un·e apprenant·e interrogé·e sur ses propres compétences, du fait de déterminer s'il dispose ou non d'un certain savoir par le biais d'un test, par exemple, et considérons les données déclaratives fondées sur les expériences personnelles des apprenant·e·s comme une source appropriée pour approfondir notre compréhension des formes de la compétence de médiation présentes.

Notre dispositif regroupe précisément la mise en œuvre de savoirs théoriques, par le biais du contenu disciplinaire abordé, de savoir-faire procéduraux, par l'utilisation d'outils informatiques et la création de supports numériques, de savoir-faire expérimentiels, par le biais du recours aux pratiques, connaissances et expériences préalables des étudiant·e·s, et de savoir-faire sociaux, par l'interaction entre pairs. Nous souhaitons alors dépasser la restriction

⁴⁴⁷ Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.

aux connaissances techniques et englober « *les aspects personnels et sociaux* » (ibid. : 10) en ne nous intéressant pas uniquement à leur perception d'un apprentissage lié au contenu disciplinaire.

L'échantillon d'étudiant·e·s à interroger a été constitué de manière volontaire, mêlée à un effet boule de neige (Le Roy et Pierrette, 2012 : 24) : parmi toutes les personnes interrogées, les apprenant·e·s intéressé·e·s pouvaient laisser leurs coordonnées en réponse au dernier item du questionnaire post-cours pour être interrogé·e·s. Nous supposons que certain·e·s ont répondu positivement à notre demande en fonction de la réponse apportée par leurs ami·e·s au sein de la promotion. La réponse positive de certain·e·s aurait ainsi pu encourager celle d'autres. Cet échantillonnage amène nécessairement un certain biais, puisqu'aucun·e étudiant·e très peu investi·e dans le cours, au point de ne pas se connecter et de ne pas voir le questionnaire, n'a été interrogé·e. Cela dit, quelques étudiant·e·s ayant une participation aléatoire se sont montré·e·s volontaires, donc ce biais a pu être en partie compensé par la volonté probable de ces apprenant·e·s de laisser une impression positive en fin de semestre.

Vingt-six étudiant·e·s ont répondu positivement à une première prise de contact par mail, lors du dernier module du cours, et après une première prise de contact pour convenir de créneaux et d'une relance, dix-sept de ces apprenant·e·s ont été interrogé·e·s entre le 17 avril et le 4 mai (deux entretiens en groupes de trois, un entretien à deux et neuf entretiens individuels). Cela correspond à 14% des étudiant·e·s étant inscrit·e·s au cours et 20% des étudiant·e·s ayant rempli notre questionnaire post-cours. Tous ces entretiens ont eu lieu via *Skype*, compte tenu de la situation de fermeture des universités et lieux publics à ce moment-là, et ont été enregistrés grâce à la fonctionnalité intégrée au logiciel. Les autorisations de consentement éclairé (voir modèle en **Annexes 8**) ont également été remplies et signées électroniquement.

En amont de ces entretiens, nous avons pris connaissance de la qualité, la longueur et la fréquence des productions et des interactions des 17 étudiant·e·s, réalisées au cours du semestre, avons pris note de leur participation au cours, et avons consulté les données de connexion à la plateforme les concernant, afin de nous construire une image globale de chaque participant·e. Pour autant, nous ne souhaitons pas avoir une vision trop détaillée de leur assiduité ou performance avant les entretiens, afin de ne pas introduire de biais dans notre esprit qui aurait pu nous amener à privilégier les apprenant·e·s nous paraissant plus studieux·ses ou motivé·e·s. Dans tous les cas, du fait de notre double rôle de chercheure et d'enseignante-tutrice du cours, nous avons déjà, de fait, une certaine représentation de l'attitude de chaque participant·e et de ses contributions au dispositif, observées au cours du semestre.

Les entretiens ont été analysés sous leur forme retranscrite. La retranscription a été effectuée sur le site *OTranscribe* à partir de l'audio issu des enregistrements *Skype*. Le fait que ces entretiens se soient tenus en ligne a présenté un avantage du point de vue de la qualité des enregistrements, qui ne contenaient pas de bruits parasites. Les seules difficultés de compréhension provenaient de passages pour lesquels l'enregistrement était de moins bonne qualité en raison de la connexion Internet. Nous avons opté pour une retranscription éditée ou « *clean-read*⁴⁴⁸», sans faire apparaître tous les marqueurs de discours, tels que les tics de langage, répétitions d'un même mot, rires ou hésitations. Nous avons toutefois conservé les éventuelles erreurs d'usage à l'oral et le trait d'oralité relatif à la suppression de la négation.

⁴⁴⁸ <https://www.transcripteurs.com/transcription>

Bien que nous ayons commencé la retranscription mot à mot ou « *verbatim*⁴⁴⁹ », nous avons changé d'avis afin de gagner du temps, étant donné qu'il s'agit une analyse purement de contenu, dont l'unité d'analyse est l'idée et la thématique. Il n'y a pas de focalisation sur la manière de s'exprimer ou sur l'attitude des personnes interrogées, comme cela pourrait être le cas dans un entretien sociologique.

5.4 Utilisation des productions et interactions

Les fonctionnalités de la plateforme *Moodle* nous ont permis, à l'issue des dix semaines d'enseignement en ligne, de télécharger une sauvegarde de toutes les activités et ressources du dispositif, ainsi que des réponses de chaque apprenant·e à chaque activité, et des données relatives à la participation. Les informations nous important le plus figuraient dans les divers fils de discussion des forums de discussion des quatre sous-groupes du cours. Pour faciliter la relecture et l'exploitation de ces interactions, nous avons réalisé des captures d'écran de tous les fils de discussion, ainsi qu'un enregistrement des textes et images au format *Microsoft Word*, ainsi qu'un enregistrement de toutes les productions sous forme de pièce jointe (documents audio et au format *PowerPoint*).

La fonction principale de ces données plus directement observables, était d'illustrer et d'étayer les témoignages des étudiant·e-s, afin de ne pas limiter l'étude à des données purement déclaratives sans signe de production tangible. Nous souhaitons illustrer la description et la reconnaissance de – ou la réflexion sur – la médiation faite par les apprenant·e-s, ainsi que leur perception d'un apprentissage, par le biais de sa trace concrète.

L'exploitation des productions d'autres étudiant·e-s non interviewé·e-s n'aurait pas représenté un grand apport, puisqu'il n'aurait pas permis ce croisement de données et aurait rendu la quantité de données bien trop importante pour cette recherche. De même, le fait de sélectionner seulement certaines productions d'autres apprenant·e-s non interrogé·e-s, parfois plus parlantes que celles présentes ici en termes de médiation, ne constituerait pas une exploitation scientifique et valide de nos données. Parmi toutes les interactions et productions recueillies, nous avons donc conservé les messages publiés par les 17 étudiant·e-s interrogé·e-s en entretiens, que cela soit leurs productions, leurs réponses à d'autres pairs (non nécessairement interrogé·e-s pour leur part), et les pièces jointes publiées et lien intégrés dans le cadre de ces productions.

5.5 Analyse des données

Cette dernière section de notre cadre méthodologique traitera de la méthodologie adoptée pour l'analyse des trois sources de données présentées ci-avant, et précisera la dimension comparative de notre étude et sa fonction dans la réponse à nos questions de recherche.

⁴⁴⁹<https://annerevillard.wordpress.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%c2%b08-transcrire-un-entretien/>

5.5.1 Méthodologie mixte

En ayant recours à des données quantitatives et qualitatives, nous optons pour une méthodologie mixte. Cette dernière permet d'obtenir plusieurs perspectives sur le même phénomène (Jensen, 2002 : 272⁴⁵⁰ dans Pereira et al., 2019 : 43), un aspect nous paraissant pertinent, étant donné l'individualité des étudiant·e·s, et notre volonté de centration sur l'apprenant·e. Certaines études préexistantes, telle que celle de Hampel (2009) sur l'interaction et la collaboration en ligne, ont recours à cette même combinaison d'outils, en mêlant questionnaires pré- et post-cours et entretiens d'étudiant·e·s. Cependant, comme le souligne Derivry-Plard (2014 : 59), bien que le quantitatif et le qualitatif soient « *imbriqués* », « *la dimension qualitative a de fortes chances de l'emporter et d'apporter plus de profondeur à l'analyse* », ce qui s'est effectivement produit dans notre étude dans laquelle les données issues des questionnaires étaient plutôt d'ordre contextuel.

Dans la prise en compte des variables et biais de cette étude, nous optons pour une analyse de tri à plat d'ordre comparatif pour nos données quantitatives issues des questionnaires, afin de déterminer si les différenciations créées entre les deux groupes, et notamment la place plus importante accordée à l'aspect expérientiel de la médiation, ont pu avoir un impact significatif sur l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s. Ces données chiffrées ont pour objectif principal de fournir des informations de fond sur l'ensemble des étudiant·e·s ayant suivi le cours. Nous effectuons cependant un croisement de ces données quantitatives avec les données qualitatives issues des entretiens semi-directifs, dans le but de confirmer ou infirmer ces tendances générales auprès d'une partie de l'échantillon entier (20%), et d'approfondir les thèmes. Enfin, les exemples de productions écrites des étudiant·e·s sous forme de messages sur les forums de discussion *Moodle* ou de supports *PowerPoint* viennent illustrer et étayer ces tendances quantitatives et les propos des étudiant·e·s. En effet, selon Le Roy et Pierrette (2012 : 67), « *l'analyse des tris croisés permet d'aller plus loin en croisant les réponses à différentes questions* ». Ainsi, en croisant les données générales et contextuelles issues des questionnaires avec les témoignages plus approfondis de l'échantillon d'étudiant·e·s interrogé·e·s, que nous cherchons enfin à illustrer par les données concrètes des productions étudiantes, nous cherchons des associations qui soutiennent un lien existant. Nous y distinguons l'activité perceptible, par l'analyse des traces d'activités laissées sur le forum, de l'activité perçue, provenant de l'analyse des questionnaires et des entretiens (Fluckiger, 2005).

Enfin, il faut toutefois « *tenir compte des limites que la contextualisation des recherches en didactique de L2 impose à toute tentation de généraliser les résultats* » (Narcy-Combes, 2005 : 96). Nous avons déjà mentionné plusieurs biais présents, dont notre rôle multifacette de chercheure et d'enseignante-tutrice évaluatrice, le fait que les réponses aux questionnaires puissent conséquemment contenir des réponses jugées désirables et seulement avoir été remplis pour laisser une impression positive à l'évaluatrice, et il en va de même pour la composition de l'échantillon d'étudiant·e·s volontaires pour les entretiens.

5.5.2 Analyse des questionnaires

L'analyse des données quantitatives porte sur les questionnaires pré-cours et post-cours. Il s'agit d'une analyse statistique descriptive, cherchant à dégager des informations sur des fréquences relatives et tendances générales, principalement à partir de questions à échelle de Likert. Pour permettre leur analyse, les données ont été téléchargées directement depuis

⁴⁵⁰ Jensen, K. B. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. Dans K. B. Jensen (Éds.), *A Handbook of Media and Communication Research*, 254-272. Routledge.

la plateforme d'apprentissage au format CSV et exploitées sur *Microsoft Excel*. L'un des avantages de ce téléchargement est la présentation des réponses données aux questions à échelle de Likert sous forme de chiffres, ayant ainsi facilité le calcul des moyennes par espace de cours et celui de la valeur de p .

Notre variable, en ce qui concerne les données quantitatives, lorsqu'elles sont présentées à titre comparatif, est l'incitation plus ou moins présente dans les consignes à faire référence à son expérience personnelle et ses pratiques informelles dans le cadre des productions, et de mutualiser ses connaissances préalables ou ressources jugées utiles dans un but d'entraide. Cette variable est donc elle-même qualitative ou catégorielle, puisqu'elle ne comporte pas de valeur numérique. Elle est en lien direct avec le ressenti des étudiant·e·s interrogé·e·s et leur action au sein du dispositif. Cependant, certains items du questionnaire faisaient appel à des données ordinales, sur la fréquence de réalisation d'une pratique, ou le degré de confiance face à ses propres compétences, par exemple. Nous les avons donc présentés en préservant leur ordre hiérarchique.

Concernant ces données quantitatives, nous avons seulement opté pour un tri à plat et non un tri croisé, et pour les éléments de comparaison que nous avons choisis, avons réalisé des tests de comparaison de moyennes pour deux échantillons indépendants sous la forme de test t de Student⁴⁵¹. Celui-ci nous permet de déterminer si la différence de moyenne aux questions entre les deux espaces est statistiquement significative, à partir de la moyenne des scores donnés sur l'échelle de Likert par les étudiant·e·s de chaque espace, par question posée. Pour ce faire, nous avons utilisé la formule « *t.test* » sur *Microsoft Excel* pour une variance bilatérale, afin de montrer une différence, quelle qu'elle soit, entre les espaces 2 et 3 du dispositif, et non une différence des espaces individuellement par rapport à un repère commun. La différence entre les deux échantillons sera jugée significative lorsque la valeur de p sera inférieure à 0,05. Ces données seront présentées dans nos résultats sous forme de tableau. Certains feront apparaître les moyennes des scores d'échelles de Likert issues de questions post-cours pour les deux espaces, afin de déterminer si le dispositif et notre différenciation des tâches a pu jouer un rôle dans ces résultats. D'autres tableaux compareront les moyennes de ces scores pour une même question, entre les questionnaires pré- et post-cours d'un même groupe, afin de déterminer si le suivi du cours en lui-même a pu donner lieu à une évolution de la perception des étudiant·e·s envers certaines de leurs compétences. Dans ces tableaux, les valeurs de p seront présentées avec deux décimales lorsque $p > 0,05$ pour en faciliter la lecture. Lorsque la valeur sera statistiquement significative et que $p < 0,05$, nous ferons apparaître trois décimales, afin de préciser cette significativité. En effet, pour certaines questions, si la valeur de p était limitée à deux décimales en cas de significativité statistique, celle-ci pourrait apparaître en tant que $p = 0,00$ et ne pas être interprétable.

5.5.3 Analyse des entretiens

Concernant l'analyse des données qualitatives, nous avons procédé à une analyse de contenu des témoignages des étudiant·e·s lors des entretiens, en repérant les régularités dans l'ensemble des réponses, en observant les corrélations et indicateurs permettant d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche (Barbillon et Le Roy, 2012 : 48-49).

Par le biais d'une analyse thématique, nous avons créé des catégories, avant de les classer et ordonner. Ces catégories ont été définies de manière mixte puisque, bien qu'elles aient été élaborées en amont des entretiens, de façon déductive, en fonction de nos questions de

⁴⁵¹ https://www.jmp.com/fr_ca/statistics-knowledge-portal/t-test.html

recherches, de nos attentes, et des catégories de notre guide d'entretien (médiation, utilisation du forum, rôle d'apprenant·e-expert·e, compétences numériques, etc.), nous nous sommes laissées la possibilité « *d'en ajouter selon le contenu effectif des entretiens* » (ibid. : 50) de manière inductive. Nos lectures des retranscriptions ont donc principalement eu une fonction d' « *administration de la preuve* », cherchant à « *vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation (...) pour prouver* » (Bardin, 2013 : 33), complétée par une fonction heuristique, de tâtonnement, nous permettant de réorganiser ou d'ajouter des catégories, et subdiviser nos axes principaux. De manière générale, les grands axes d'analyse ont été catégorisés selon une procédure par « *boîtes* », tandis que les sous-thèmes ont été ajoutés progressivement par « *tas* » (ibid. : 152-153). Cette souplesse et cette réadaptation nous ont parues nécessaires afin de tenir compte des liens établis par les étudiant·e·s elleux-mêmes, que nous ne pouvions pas nécessairement anticiper, ainsi que de repérer certaines oppositions ambivalentes (McAllister et Narcy-Combes, 2015 : 166) dans leurs représentations. Nos catégories et sous-thèmes finaux formaient « *un résumé fidèle et organisé de l'ensemble des informations recueillies lors des entretiens* » (Barbillon et Le Roy, 2012 : 49). De plus, cette analyse thématique ne tient pas compte « *de la dynamique et de l'organisation* » (Bardin, 2013 : 229), étant donné que les questions n'ont pas toujours été posées dans le même ordre dans chaque entretien. Chaque grand axe est plutôt considéré séparément.

Notre découpage s'est fait selon des unités de sens, des thèmes et idées abordées par les personnes interrogées. Nous avons fait de choix de ne pas compléter notre exploitation par une analyse quantitative, « *en partant du principe de la saillance* » et en repérant les mots-clés et occurrences de termes récurrents cités par les apprenant·e·s, comme ont pu le faire, à titre d'exemple, McAllister et Narcy-Combes (2015), bien que leur étude ait eu lieu auprès d'un public similaire à notre recherche.

En effet, après une première tentative de réalisation de ce recensement à l'aide du concordancier *AntConc*, à partir des retranscriptions des entretiens, nous ne sommes pas parvenues à des résultats jugés satisfaisants ou représentant un apport supplémentaire à notre catégorisation purement thématique des idées générales exprimées. Les axes principaux recherchés (sentiment de médiation ou d'apprentissage par les pairs, perception du rôle d'apprenant·e-expert·e ou détenteur·rice du savoir, projection dans le monde du travail et réflexion critique sur des questions morales par le biais des FASP), étant par définition des représentations subjectives, ne se sont pas traduits par des termes spécifiques dont nous avons noté une fréquence dans les retranscriptions, malgré quelques tentatives telles que « *m'y connais* », « *j'ai appris* », « *je me suis imaginé* », « *réfléchi* », etc. De surcroît, les étudiant·e·s ont été interrogé·e·s sans mention explicite des questions de recherche, il n'y avait donc pas de raison de s'attendre au réemploi exact de ces termes, et il nous paraissait ainsi bien plus logique de nous concentrer sur des unités de sens. Nous avons toutefois mentionné quelques comptabilisations numériques de l'apparition de certains thèmes dans le discours (Barbillon et Le Roy, 2012 : 49) et de leur fréquence générale, afin d'illustrer si un même ressenti était omniprésent ou plutôt rare au sein de l'échantillon interrogé.

Dans les faits, nous avons parcouru les retranscriptions des entretiens manuellement, sur une version imprimée, et les avons surlignées et annotées selon un code couleur, en fonction des grandes catégories formulées de manière déductive (voir **Annexe 10**). Les unités de sens (segment de phrase, phrase entière ou court paragraphe) ont ensuite été catégorisées sur *Microsoft Excel*, en créant un onglet par grand axe, ce qui nous a permis de subdiviser chaque catégorie ou « *boîte* » en sous-thèmes ou « *tas* », prédéterminés ou non, sur des lignes différentes de chaque onglet. Au fil de la lecture de chaque retranscription, nous avons ajouté toutes les unités de sens traduisant, selon nous, la même idée, dans ces sous-catégories, en les réajustant, supprimant ou regroupant au fur et à mesure. Cette organisation a enfin été

revue pour la présentation de nos résultats. La catégorisation du contenu des entretiens n'est donc pas identique aux sections de nos chapitres de résultats.

5.5.4 Analyse de contenu du forum

De manière similaire à l'analyse de contenu des entretiens, il est possible de considérer l'unité d'analyse des messages publiés sur les forums de discussion *Moodle* au niveau d'une phrase, d'un thème, ou d'une idée comme étant une unité de sens, ou bien de prendre le message entier d'un·e apprenant·e comme unité d'analyse (De Wever, Schellens, Valcke, Van Keer, 2006 : 9). Puisque nous mettons en lien les interactions des étudiant·e·s avec les descripteurs du CECR/VC, afin de repérer les occurrences de médiation, il nous paraît pertinent de prendre les unités de sens comme unités d'analyse, puisqu'elles correspondront au mieux aux descripteurs des différentes activités de médiation. Une compétence de médiation pourrait s'exprimer à travers plusieurs phrases, et un message entier d'un·e étudiant·e pourrait être l'illustration de diverses formes de médiation simultanément.

L'ouvrage de Nissen, Poyer et Soubrié (2011) compile différents travaux proposant des méthodes d'analyse d'interactions sur des forums en ligne, plus ou moins pertinentes pour notre recherche, dont notamment, la typologie d'interaction dans un groupe d'apprentissage mise en avant par Verburgh et Mulder (2002), repris par Nissen (2003), qui distingue la cognition, la métacognition, l'affectivité et l'activité résiduelle. L'aspect cognitif de ce classement nous intéresse particulièrement, puisqu'il comprend l'« *argumentation (apport d'une nouvelle idée avec ou sans argumentaire raisonné)* », l'« *introduction d'informations nouvelles (utilisation d'informations extérieures)* » et la « *mise en relation ou rappel d'informations déjà connues (relier ou répéter l'information)* » (ibid. : 181), qui sont des critères pouvant être mis en lien avec les descripteurs de la médiation choisis pour les consignes de nos tâches, tels que la transmission d'informations factuelles, la collecte d'informations de ressources extérieures, ou le fait de relier à un savoir préalable. L'aspect métacognitif fait écho à l'emploi de stratégies de médiation au sens plus large, et la facette de l'affectivité correspondrait à l'apprentissage par les pairs, l'entraide et la bienveillance, souvent évoqués par les personnes interrogées. Veerman et Veldhuis-Diermanse (2001) proposent également une catégorisation intéressante des messages par rapport à s'ils présentent un lien avec la tâche ou non, ce qui correspondrait, dans notre cas, à une utilisation plus ou moins informelle du forum. Parmi les messages liés à la tâche, cette même étude distingue ceux comprenant des nouvelles idées ou du contenu non mentionné auparavant – dans notre cas, le transfert d'informations factuelles, le partage de liens utiles, d'expériences personnelles ou de connaissances préalables des étudiant·e·s – des explications, donc le développement d'informations déjà données, et l'évaluation des contributions précédentes, correspondant, dans notre cas, aux retours co-évaluatifs laissés entre pairs.

Nous avons ainsi tenu compte de ces typologies et avons adopté et adapté un modèle de méthode d'analyse de contenu de forums d'apprentissage proche des modèles existants (Rourke, Anderson, Randy Garrison et Archer, 2001 ; Hammond, 2005 ; De Wever, Schellens, Valcke et Van Keer, 2006) qui consistent en la catégorisation de messages entiers ou de segments selon une grille et des thèmes préétablis, correspondant, dans notre cas, aux thèmes et sous-thèmes dégagés dans nos entretiens semi-directifs. Les exemples de productions et d'interactions conservés ont été sélectionnés, soit pour faire écho aux témoignages des étudiant·e·s, lorsqu'ils faisaient référence à cette production ou interaction particulière, soit pour illustrer, de manière mesurable, un ressenti déclaratif, lorsque cela était possible.

Comme nous l'avons mentionné ci-avant, nous avons fait le choix de seulement nous référer aux productions des étudiant·e·s interrogé·e·s, puisque l'objectif principal de leur prise en compte est d'illustrer et d'étayer les remarques déclaratives concernant le ressenti des apprenant·e·s. Pour limiter la quantité de données de cette étude, nous avons fait le choix de ne pas exploiter les productions orales du sixième module. Premièrement, nous avons jugé les données écrites plus simples à analyser, du fait de ne pas devoir les retranscrire. Deuxièmement, les productions ont pour intention de représenter des données tangibles pour soutenir les déclarations des étudiant·e·s, afin de ne pas nous y limiter. En effet, un descripteur du CECRL est un « *comportement observable* » (Longuet et Springer, 2021 : 24), qui ne peut pas, pour autant, représenter un item standardisé d'un test (ibid. : 46), d'où la nécessité de proposer des exemples concrets de ces comportements. Selon nous, toutes les tâches écrites, la présentation *PowerPoint*, et les réponses écrites des étudiant·e·s à leurs pairs, représentent des illustrations pertinentes et concrètes d'une médiation entre le domaine professionnel et la réalité des étudiant·e·s, et d'une médiation entre pairs, couplée à un possible apprentissage et un partage de connaissances préalables, pratiques extérieures et expériences personnelles. Or, l'objectif pédagogique principal de la production orale, outre la projection dans un rôle de figure autoritaire, et donc dans le domaine professionnel, était le réemploi de techniques de neutralisation et communication, et donc un travail sur l'adaptation de langage, un aspect également illustré par le biais de la tâche de production écrite du troisième module que nous avons exploitée. Enfin, ce qui nous importait surtout au sujet de cette tâche orale, était bien le ressenti des étudiant·e·s par rapport à la prise de rôle et la projection professionnelle rendue possible, afin d'illustrer le rôle de la FASP comme un instrument de médiation. Les productions des étudiant·e·s en elles-mêmes ne nous permettaient pas d'étayer ces ressentis de manière factuelle et ne présentaient pas des signes tangibles de cette projection, qui, par définition, est purement subjective. Nous n'avons pas jugé suffisant l'apport des productions orales en elles-mêmes, en comparaison aux données déjà disponibles. De même que pour l'analyse des entretiens, nous ne nous sommes pas concentrées sur l'aspect quantitatif des interactions, et n'avons pas, par exemple, compté le nombre de messages envoyés par apprenant·e.

5.5.5 Place accordée à la comparaison

Notre étude a pour objectif d'observer les effets d'une valorisation de la sphère informelle sur la compétence de médiation dans un cours en ligne, et notamment, d'une valorisation plus importante des pratiques informelles et de l'expérience personnelle des étudiant·e·s, en les rendant pleinement pertinentes à la réalisation des tâches. L'importance plus ou moins grande de ces éléments a été explicitée dans les consignes différenciées des tâches de nos deux espaces de cours, et dans l'espace 3, cette valorisation plus importante s'est également traduite par une incitation à réaliser davantage de recherches en ligne. Cette incitation avait pour but, d'une part, de permettre aux étudiant·e·s de trouver ces contenus informels à mutualiser sur la plateforme, et d'autre part, de valoriser l'expérientiel. Pour ce faire, nous avons souhaité proposer des scénarios de tâches plus proches de la vie réelle, qui ont naturellement fait appel à des compétences extralangagières et transversales, telles que des compétences informationnelles.

L'aspect comparatif de notre étude tient ainsi compte de deux facteurs en termes de données : le ressenti des étudiant·e·s interrogé·e·s avant le début du suivi du cours et à la fin, et le ressenti des étudiant·e·s de l'espace 2, comparé au ressenti de ceux de l'espace 3. Ces deux dimensions nous permettraient de comparer une « *intervention éducative* » (Baron et Bruillard, 2008 : 23). Cette comparaison devait initialement jouer un rôle plus important dans

notre recherche, et nous avons seulement maintenu certaines comparaisons et ne définissons pas notre étude comme « *comparative* » à proprement parler, d'où notre réticence à l'emploi des termes d'espace de contrôle et d'espace d'expérimentation.

Cette étude ne se situe pas dans le domaine de l'acquisition du langage, et les comparaisons entre les deux espaces de cours concernent donc uniquement les occurrences de médiation, le ressenti des étudiant·e·s vis-à-vis de la pertinence de la FASP, de l'intégration de pratiques informelles et familières au contexte formel, et d'un développement de leurs compétences numériques et informationnelles du fait de cette valorisation de la sphère informelle. Ainsi, nous ne cherchons pas à réaliser une analyse du progrès linguistique des étudiant·e·s en termes de développement lexical, grammatical ou phonologique. Cependant, nous considérons les évolutions déclarées comme le signe d'un développement d'une compétence langagière, étant donné que les apprenant·e·s interrogé·e·s expriment une mise en œuvre de la compétence de médiation, et que celle-ci est présentée comme une compétence du Cadre Européen, au même titre que la réception, la production ou l'interaction.

Nos cinq chapitres de résultats qui suivent feront appel à nos trois sources de données pour répondre à nos questions de recherche que nous rappelons ci-après :

- ◆ QR1 : Dans quelle mesure la place laissée à la sphère informelle de l'apprenant·e dans la conception d'un cours peut-elle servir de levier à la compétence de médiation ? Cette compétence s'applique-t-elle telle qu'elle est décrite dans le CECR/VC ?
- ◆ QR2 : Dans quelle mesure la valorisation plus ou moins importante de l'expérience personnelle en particulier peut-elle conduire les étudiant·e·s à revêtir une identité d'apprenant·e·s-expert·e·s ?
- ◆ QR3 : Dans quelle mesure la FASP peut-elle avoir une fonction de médiation entre des étudiant·e·s d'un public LANSAD et le monde professionnel ?
- ◆ QR4 : Quels sont les effets de la modalité en ligne et asynchrone de ce dispositif et de ses modalités d'interaction sur la compétence de médiation ?

Dans le chapitre 6, les données déclaratives des questionnaires et entretiens permettront de fournir des informations contextuelles sur les pratiques informelles des étudiant·e·s pour illustrer leur correspondance avec celles pertinentes au cours (QR1), sur leur perception d'eux-mêmes et de leur pairs en tant que potentiel·le·s expert·e·s (QR2) et natif·ve·s numériques (QR4). Dans notre chapitre 7, nos trois sources de données démontreront le rôle de la FASP en tant qu'instrument de médiation entre les étudiant·e·s et le domaine professionnel illustré, lié à leurs études, et les effets d'une plus grande valorisation de l'expérience personnelle des étudiant·e·s (QR2) sur leur projection dans le monde du travail (QR3). Dans notre chapitre 8, ces trois sources illustreront les effets d'une valorisation différenciée de la sphère informelle et de l'expérientiel entre nos deux espaces de cours (QR2) sur les activités de médiation entre étudiant·e·s (QR1), leur permettant d'adopter un certain rôle d'apprenant·e-expert·e, et les productions étudiant·e·s seront ainsi notre source de données principale. Notre chapitre 9 fera également appel à ces trois sources, afin d'élucider les effets des modalités en ligne et asynchrone du cours et de ses interactions (QR4) sur cette médiation entre étudiant·e·s et sur leur prise de rôle d'apprenant·e·s pouvant être les expert·e·s du contenu à médier (QR1 et QR2). Enfin, notre dixième et dernier chapitre se focalisera sur les données issues des questionnaires pré- et post-cours entre les deux espaces, complétées par des extraits des entretiens, afin de mettre en lumière des évolutions notées entre le début et la fin du semestre d'expérimentation, et des différences entre les deux

groupes du cours, dans le but de tirer des conclusions en termes d'implications didactiques plus larges de cette valorisation de la sphère informelle (QR1, QR2, QR3 et QR4).

Dorénavant, nous appellerons « *espace 3* », ou « *E3* », l'espace dans lequel la dimension expérientielle, ainsi que les pratiques informelles personnelles des apprenant·e·s et les compétences de littératie informationnelle étaient davantage considérées pour la conception des tâches. Nous appellerons « *espace 2* », ou « *E2* », l'espace au sein duquel les tâches tenaient principalement compte de la compétence de médiation en termes des textes créatifs fournis par l'enseignante-conceptrice, et au sein duquel les consignes fournissaient moins d'opportunités pour les étudiant·e·s de recueillir des informations extérieures au cours, de partager leurs pratiques informelles ou leur expérience personnelle dans le cadre des tâches, et conséquemment, moins d'opportunités de développement de compétences de littératie informationnelle. Ces deux appellations correspondent aux noms donnés aux deux espaces de cours sur la plateforme *Moodle* lors de leur création par le service d'ingénierie pédagogique de l'université.

En effet, tous·tes les étudiant·e·s de la promotion de L1 Économie et Gestion étaient divisés en trois groupes : une première moitié de la promotion s'étant auto-évaluée à un A2 à B1 suivait le cours sur *The Big Short* – ayant été suivi par les étudiant·e·s de notre échantillon au premier semestre – dans un espace nommé « *Espace 1* ». Les deux espaces de cours différenciés pour notre cours en ligne se nommaient ainsi « *Espace 2* » et « *Espace 3* ». Bien que nous ne soyons pas à l'origine de la dénomination de ces différents groupes, le terme d'espace, en langue courante, peut bien faire référence à des lieux physiques ou non, et la notion d'« *espace d'apprentissage* » est régulièrement employée en ALMT en référence à des environnements virtuels (Grosbois, Sarré et Brudermann, 2017). Ce terme nous a ainsi paru pertinent à garder. Nous avons préservé ces noms de groupes pour des raisons de facilité, puisque ceux-ci figuraient automatiquement au sein de nos données quantitatives recueillies par le biais de la plateforme d'apprentissage.

Nous adoptons le même code couleur pour tous nos résultats représentés sous forme de graphiques : vert pour l'espace 2 et orange pour l'espace 3. Les étudiant·e·s interrogé·e·s seront dénommé·e·s par leurs initiales en fin de citation et en début d'extrait de production afin de préserver leur anonymat (voir **5.3** pour les précisions quant à ce consentement éclairé, et **Annexe 8.1** pour le modèle d'autorisation). Parmi les 17 étudiant·e·s concerné·e·s par les entretiens, les huit apprenant·e·s AA, ABe, AL, AS, EZ, GR, KJ et KW ont suivi le cours dans l'espace 2 et les neuf apprenant·e·s ABa, AC, AG, AW, EA, EN, HH, IB et LC l'ont suivi dans l'espace 3. Parmi ces dix-sept personnes, six sont des hommes et onze sont des femmes.

Les extraits des entretiens exploités seront présentés et numérotés sous la forme *En*, tandis que les extraits des productions et interactions issus des forums de discussion seront répertoriés sous la forme *Fn*.

Troisième partie : Résultats

Chapitre 6 : Éléments contextuels

Dans cette première partie, nous présenterons les caractéristiques principales du public des deux groupes, dégagées des réponses à notre questionnaire pré-cours, dans le but d'illustrer les similitudes au sein de nos deux espaces de cours. En effet, malgré les différenciations que nous effectuons en termes de tâches, concernant la valorisation plus importante de la sphère informelle et de l'expérientiel (voir 3.3.5.7), et conséquemment des compétences informationnelles, dans l'espace 3, les deux groupes de l'étude proviennent de la même promotion de L1 Économie et Gestion, et il convient ainsi de mettre en lumière leurs caractéristiques communes, afin de pouvoir tirer des conclusions plus significatives par la suite, si des différences apparaissent entre ces deux espaces une fois l'expérimentation terminée. Nous soulignerons toutefois certaines différences préexistantes entre ces deux groupes, dont nous tiendrons compte dans notre interprétation des différences notées entre les deux groupes dans les réponses au questionnaire post-cours.

6.1 Pratiques informelles en anglais des étudiant·e·s interrogé·e·s

Avant d'avoir suivi ce cours en ligne, tous·tes les étudiant·e·s de l'échantillon ont été sondé·e·s au sujet de leurs pratiques de visionnage de séries et films en anglais, ainsi que d'autres pratiques en ligne, sans précision de la langue concernée, soit leurs pratiques informelles. Notre intention, par la présentation des données recueillies, est de fournir un aperçu général du profil des apprenant·e·s, nous permettant, par la suite, d'illustrer l'adéquation du contenu instrumentalisé (voir 3.3.6) (QR3) de notre dispositif avec les usages réels et préalables des étudiant·e·s (QR1 et QR2).

6.1.1 Visionnage de séries télévisées et de films en anglais

Tout d'abord, les constats présents dans la recherche sur l'AIAL, sur lesquels le choix des contenus s'est fondé lors la conception de ce dispositif, sont confirmés par les réponses aux questionnaires, et réaffirmés dans les entretiens.

La popularité de la pratique spécifique du visionnage de films et de séries télévisées par les étudiant·e·s en âge universitaire, soulignée par Toffoli et Sockett (2010 ; 2015) et Fierro (2022) est perceptible dans les premiers résultats quantitatifs ci-dessus (**Figure 19**) : plus des trois quarts des étudiant·e·s disent regarder des films et séries télévisées en anglais « très » ou « assez souvent », et les effectifs sont quasiment identiques dans les deux groupes. Ces données montrent une première caractéristique commune aux étudiant·e·s des deux espaces de cours.

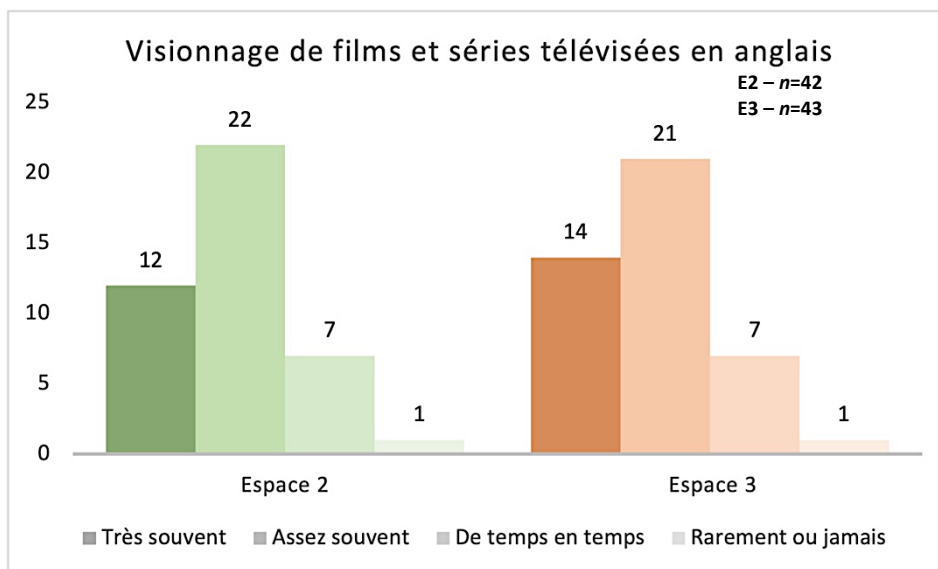


Figure 19 - Fréquence de visionnage de films et séries télévisées en anglais par les étudiant·e·s des deux groupes avant le suivi du cours

Nous retrouvons des éléments et justifications variés des aspects motivant les apprenant·e·s à adopter ces pratiques, et une certaine préférence pour l'anglais dans celles-ci, comme le suggère l'étudiant KJ (E1) ci-après :

*E1 : « Je regarde tout en anglais, j'aime pas les voix françaises (...) **toutes les séries que je regarde**⁴⁵², je les mets dans la VO, parce que j'aime pas les doublages. » (KJ)*

Une caractéristique nous important dans le cadre d'un dispositif didactique est le fait que l'activité puisse représenter, aux yeux de certain·e·s étudiant·e·s, une source de connaissances. Le but de ce visionnage est donc reconnu comme pouvant être autre que seulement le plaisir et la détente, bien que l'activité ait lieu dans leur temps libre. Cet apprentissage est conscientisé dans les témoignages de plusieurs étudiant·e·s, dont l'exemple suivant :

*E2 : « Les films (...) ça fait carrément partie de ce que je regarde **quand j'ai envie d'avoir des informations ou envie d'avoir un point de vue.** » (HH)*

Nous avons sélectionné l'exemple ci-dessus (E2) pour son illustration d'un autre élément pertinent pour notre dispositif, soit la présentation d'un point de vue, d'une subjectivité par le biais d'un film, et la reconnaissance de cette caractéristique par les personnes interrogées. Cette remarque soutient ainsi certains des apports du support filmique mentionnés dans notre cadre théorique en 3.2.1.

En parallèle de cette préférence personnelle, liée pour plusieurs apprenant·e·s à une inclination pour les voix originales des acteurs et une réserve face à la version doublée, les étudiant·e·s interviewé·e·s perçoivent les films visionnés dans le cadre de leurs pratiques informelles comme une source d'apprentissage langagière, notamment par le biais des sous-titres ajoutés à la version originale, comme le suggèrent les deux exemples ci-dessous (E3 et E4) :

⁴⁵² Dorénavant, les passages en gras mettront l'accent sur l'idée clé de la citation. Il s'agit d'un choix de notre part.

E3 : « J'ai regardé *Suits* récemment, j'ai regardé *Gotham* et, **je peux regarder en VOSTFR, ou sous-titré en anglais.** » (AA)

E4 : « **Je supporte pas les voix françaises** dans les séries (...) Du coup, je regarde en **VOSTFR.** (...) ça nous **apprend** encore des **mots** (...) s'il y a des mots qu'on **ne comprend pas** en anglais, on peut **les apprendre en français** et (...) savoir la **traduction.** » (ABe)

Cette activité informelle permettrait donc l'accès à un nouveau lexique, soit par le recours aux sous-titres en anglais, soit en passant par la traduction, et donc par la L1. Dans la continuité de ces premières remarques, l'activité de visionnage de films et séries en anglais s'accompagne de la mise en place de certaines stratégies chez les apprenant·e·s interrogé·e·s :

E5 : « Je regarde des **séries Netflix** (...) je mets en **anglais** avec les **sous-titres en français** et j'essaie de me **concentrer sur les voix** en anglais (...) **je m'efforce (...)** de **ne plus lire les sous-titres** (...) et au pire **si j'ai pas compris, je remets en avant** pour pouvoir (...) savoir ce qui a été dit. » (AL)

Le témoignage ci-avant (E5) laisse supposer que, malgré l'aspect entièrement informel des pratiques citées, les apprenant·e·s cherchent à implémenter des moyens de rentabiliser l'activité ou de joindre l'utile à l'agréable, et surtout, parviennent à voir le visionnage de films et séries comme une activité permettant un développement langagier (voir 2.2.3.1).

Par ailleurs, cette mise en place de stratégies de compréhension semble étroitement liée à la perception des étudiant·e·s de leur identité en tant qu'usager·ère et locuteur·rice de la langue cible :

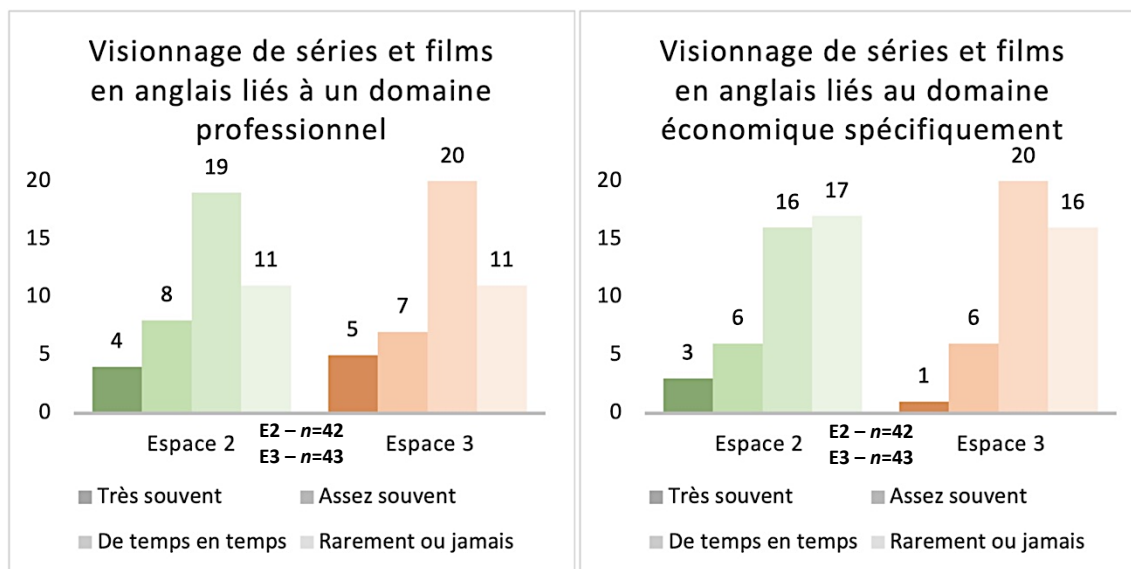
E6 : « Principalement, je regarde mes **films en sous-titré** (...) des fois (...) je me fais des **petits challenges** (...) avec mon ego et je me dis « Et si je mettais les sous-titres en anglais ? », comme ça, **j'ai l'impression que je suis quelqu'un, en fait, je m'invente une vie.** » (LC)

L'étudiante ci-dessus (E6) semble suggérer que le fait de se visualiser en tant que locutrice au niveau avancé (« je m'invente une vie ») lui donne la motivation de mettre en place des stratégies et fournir un certain effort dans le cadre de ses pratiques informelles, afin de progresser et davantage ressembler à l'usagère de la langue qu'elle imagine.

De manière générale, ces premiers témoignages d'ordre contextuel font écho aux constats notés dans le travail de recherche de Fierro (2022), nous confirmant que les éléments sur lesquels la conception de notre dispositif s'est fondée sont pertinents.

6.1.2 Visionnage de fictions à substrat professionnel plus spécifiquement

Au même titre que nos résultats quantitatifs sur le visionnage général de séries et films en anglais, nous retrouvons des effectifs très similaires entre les deux groupes pour ce qui est du visionnage de séries ou films représentant des domaines professionnels en particulier, mais presque la moitié des étudiant·e·s de chaque groupe dit seulement réaliser cette activité de visionnage de manière occasionnelle (**Figure 20a**), ce qui représente une différence notable avec le fait de regarder des séries ou films en anglais de manière plus générale.



Figures 20a et 20b - Fréquence de visionnage de contenus liés à un domaine professionnel en général (a) ou au domaine économique en particulier (b) par les étudiant·e·s des deux groupes avant le suivi du cours

Une différence est à noter entre les deux espaces en ce qui concerne le visionnage de films liés à l'économie spécifiquement (**Figure 20b**) : davantage d'étudiant·e·s de l'espace 3 semblent en regarder occasionnellement, et ce même avant le cours.

Pratiques de visionnage (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Films et séries en anglais	1,93	1,88	0,78
Films et séries en anglais liés à un domaine professionnel	2,88	2,86	0,92
Films et séries en anglais liés au domaine économique spécifiquement	3,12	3,19	0,71

Tableau 8 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet des pratiques de visionnage avant le cours

Toutefois, après observation de la valeur de p pour l'étendue des réponses à ces questions à échelle de Likert (**Tableau 8**), il apparaît que la différence entre les espaces 2 et 3 n'est pas statistiquement significative ($p=0,71$) et que la réponse moyenne pour chaque groupe est similaire pour les trois questions. Le tableau confirme cependant que le visionnage de FASP économique est une pratique informelle bien moins répandue que celle de films aux thématiques plus générales.

Néanmoins, les deux exemples ci-dessous (E7 et E8) suggèrent que les films choisis correspondent aux pratiques de visionnage des étudiant·e·s ayant pour habitude de regarder des films économiques en anglais dans le cadre de leurs loisirs (AA, E7), voire de leurs études antérieures (KJ, E8) :

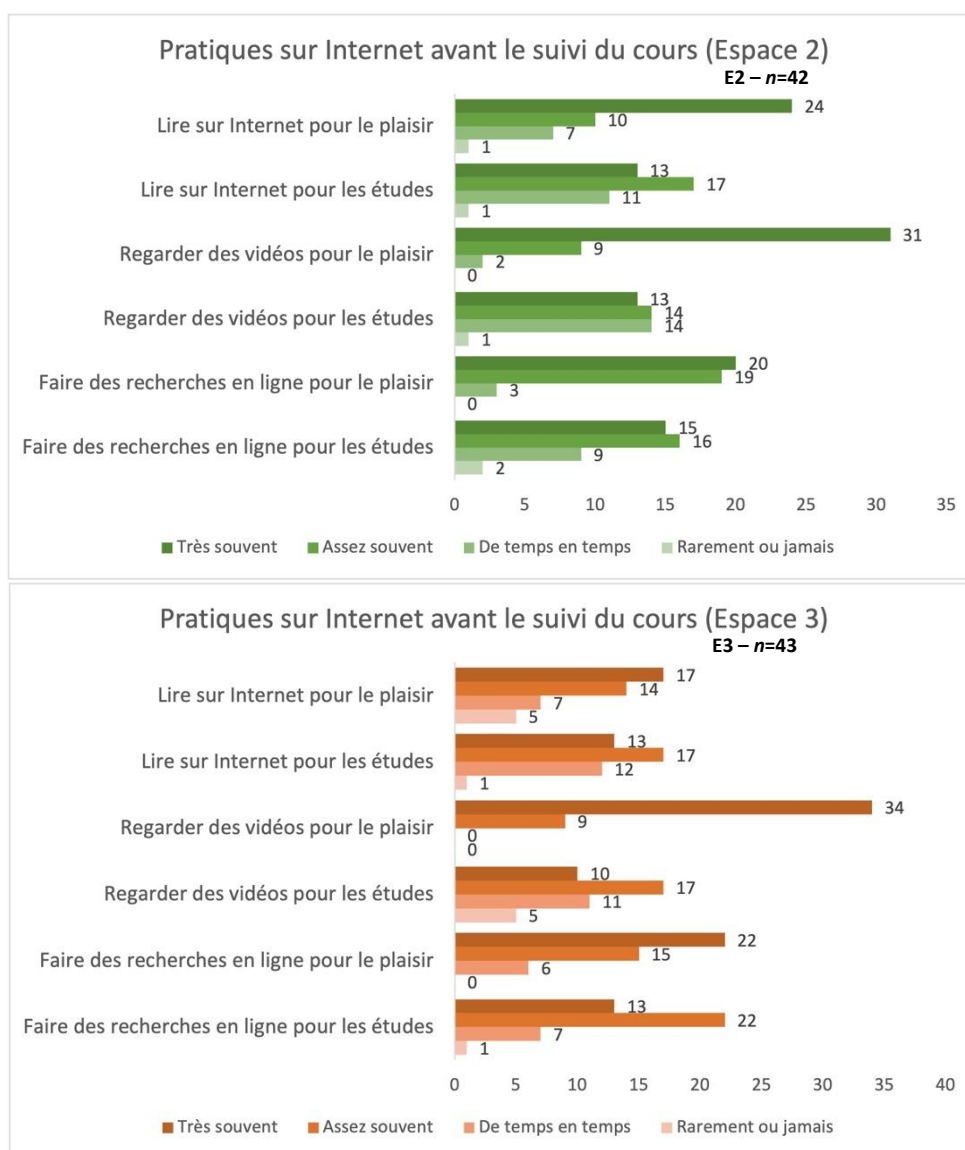
E7 : « Les films, j'en avais vu la plupart, donc (...) ça ressemble à ce que je fais en dehors des cours » (AA)

E8 : « Le film sur Madoff (...) je l'avais déjà vu et je connaissais les grandes lignes un peu parce que je l'avais étudié en terminale. » (KJ)

À titre informatif, en ce qui concerne les trois films spécifiquement exploités pour le cours, seul·e·s huit étudiant·e·s de l'espace 2 et six étudiant·e·s de l'espace 3 ont répondu les avoir vus avant le début du semestre. Ainsi, malgré une certaine correspondance à leurs pratiques, nous ne pouvons prétendre que cela représente la majorité.

6.1.3 Autres pratiques numériques

De manière générale, les pratiques numériques sont similaires au sein des deux échantillons avant le suivi du cours. L'activité la plus courante est le visionnage de vidéos en ligne pour le plaisir : 73% des étudiant·e·s de l'espace 2 et 79% de l'espace 3 disent le faire « *très souvent* ». Dans les deux groupes, aucun étudiant ne dit jamais regarder de vidéos pour le plaisir, tandis que le visionnage de vidéos dans le cadre de leurs études est une pratique moins courante (31% et 23% disent le faire « *très souvent* » dans les espaces 2 et 3 respectivement). Les effectifs concernant l'utilisation d'Internet pour effectuer des recherches ne sont pas grandement différents entre les deux espaces, que cela soit dans le cadre des loisirs ou des études, de même que pour la lecture en ligne dans le cadre des études, une pratique assez courante dans les deux groupes (**Figures 21a et 21b**).



Figures 21a et 21b - Fréquence de différentes pratiques sur Internet avant le cours dans l'espace 2 (a) et l'espace 3 (b)

Une différence est toutefois notable entre les deux espaces en ce qui concerne la lecture en ligne dans le cadre de loisirs (**Tableau 9**), et celle-ci est non loin d'une significativité statistique ($p=0,08$). Il conviendra ainsi d'en tenir compte en cas de différence notable dans le questionnaire post-cours, avant de pouvoir tirer des conclusions sur le rôle joué par le dispositif dans ce changement.

Pratiques en ligne (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Faire des recherches en ligne pour les études	1,95	1,91	0,80
Faire des recherches en ligne pour le plaisir	1,60	1,63	0,82
Regarder des vidéos pour les études	2,07	2,26	0,35
Regarder des vidéos pour le plaisir	1,31	1,21	0,35
Lire sur Internet pour les études	2,00	2,02	0,90
Lire sur Internet pour le plaisir	1,64	2,00	0,08

Tableau 9 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet des pratiques en ligne avant le cours

Les étudiant·e·s ont été sondé·e·s sur les trois activités en ligne intégrées au dispositif, avec pour premier objectif de confirmer la pratique régulière de celles-ci par les apprenant·e·s de manière informelle, mais également pour observer, en sondant les étudiant·e·s de la même manière après le suivi du cours, si ce dernier a pu modifier les pratiques en ligne des étudiant·e·s pour leurs études et pour leurs loisirs, du fait d'avoir été incorporés à un contexte formel. Les témoignages recueillis par le biais de nos entretiens semi-directifs, bien que conduits après le suivi du cours, fournissent un aperçu plus détaillé sur ces trois activités et leur réalisation informelle par les étudiant·e·s, en dehors du contexte du cours.

Les informations sur le visionnage de vidéos en ligne nous intéressent premièrement, puisque l'activité reflète directement le support pédagogique principal intégré au cours, à savoir les extraits de FASP économique. Sur les 17 étudiant·e·s interrogé·e·s après le cours, 12 ont explicitement mentionné cette pratique comme faisant partie intégrante de leurs activités informelles en anglais, en citant notamment le site *YouTube*. Iels visionnent des vidéos aux thématiques variées :

E9 : « Des interviews de rappeurs américains ou d'hommes d'affaires (...) des chaînes américaines ou anglaises spécialisées dans les voitures (...) TedX aussi. » (AA)

E10 : « Sur YouTube, la plupart des influenceurs que je suis ou des gens que je regarde, c'est souvent en anglais, parce qu'en vrai même les chanteurs, les chanteuses (...) leurs interviews, tout est en anglais. » (KJ)

E11 : « Toutes les YouTubeuses lecture que je regarde, c'est que des Anglaises pratiquement (...) ou des Américaines et de manière générale sur YouTube, je regarde beaucoup, beaucoup d'Américaines. » (HH)

E12 : « Les visites de grandes maisons aux États-Unis » (ABe)

Les thèmes mentionnés ci-haut sont directement liés aux loisirs des étudiant·e·s, tels que la lecture (HH, E11) ou la musique (KJ, E10), mais s'éloignent parfois davantage de leur vie quotidienne, en ce qui concerne les voitures (AA, E9) ou les grandes maisons américaines (ABe, E12). Pour tous·tes, il apparaît que les plateformes de vidéos en ligne comme *YouTube* sont très souvent associées à l'anglais dans leur esprit. Nous retrouvons aussi, dans ces témoignages, une certaine appréciation du format de l'interview, qui serait à mettre en lien avec les remarques positives sur les ressources complémentaires que les étudiant·e·s ont cherchées pour les tâches du dispositif (voir 8.1.3.1), qui étaient parfois sous forme d'entrevue, ce qui a permis aux interrogé·e·s de noter un lien entre leurs pratiques informelles et celles encouragées dans le cours.

Dans le cadre de ces activités, il y a bien une reconnaissance d'un apprentissage, notamment lexical, faisant ainsi écho à la recherche existante dans le domaine de l'AIAL dont nous avons tenu compte dans la conception de notre dispositif, visible dans les témoignages ci-dessous. Les termes du quotidien leur paraissent pertinents (EA, E13), nous confortant dans notre choix de thématiques permettant d'aborder des expériences et connaissances familières, mais inscrites dans un domaine spécialisé :

E13 : « Les filles quand elles se maquillent sur leurs vidéos YouTube, elles racontent leur vie et en fait, c'est des mots du quotidien. (...) j'ai appris vraiment plein de petites expressions. » (EA)

E14 : « C'est générationnel (...) ça fait dix ans que ça commence à se développer de plus en plus, et je pense que beaucoup de gens de notre âge ou même plus jeunes vont améliorer leur anglais par rapport à ça. » (LC)

Un autre facteur nous important est la reconnaissance explicite d'un plaisir, d'une volonté et d'une motivation associés à cette pratique, bien qu'elle représente un apprentissage, reconnaissance accompagnée d'une opposition de l'activité à des outils d'apprentissage non formels, jugés moins divertissants :

E15 : « Les vidéos YouTube (...) on les regarde avec plaisir du coup, ça devient pas comme les trucs Babel⁴⁵³ (...) tu le fais de ton propre plein gré. » (EA)

En ce qui concerne la lecture sur des sites, différentes justifications sont données pour expliquer la réalisation de cette activité en anglais : notamment, la plus grande variété et disponibilité de l'information, par opposition aux sites français, que cela soit pour des thématiques académiques pouvant intéresser les étudiant·e·s, même dans le cadre de leurs loisirs (HH, E16), ou pour des thèmes plus informels comme les actualités liées aux célébrités, ou « ragots » (LC, E17), pour lesquels les sites en français sont perçus comme de moindre qualité :

E16 : « J'aime bien aller regarder des articles sur le site de Harvard (...) où ils ont plein d'articles super intéressants en anglais (...) sur des sujets qu'on aborde un peu moins (...) en France. » (HH)

⁴⁵³ Babel est une application d'apprentissage des langues. Bien qu'il s'agisse d'une pratique en ligne, son objectif principal de création est l'apprentissage, ce qui rend l'activité non formelle.

E17 : « Moi je suis très commère (...) j'adore les news des **célébrités** (...) sur les sites anglais, **on trouve ça beaucoup mieux** que sur les sites français qui disent beaucoup d'âneries (...) Voir qui sort avec qui, qui a fait quoi, quel **drama** il y a eu (...) **les sites en anglais sont beaucoup plus précis et dans le détail et des informations qui sont beaucoup plus pertinentes** et peut-être **vraies** que les sites français. » (LC)

Concernant l'utilisation des réseaux sociaux plus spécifiquement, plusieurs étudiant-e-s confirment que celle-ci se fait entièrement en anglais :

E18 : « **Tous mes réseaux sociaux, ils sont tous en anglais** (...) Instagram et Twitter. » (KJ)

E19 : « **Les articles, par exemple, sur mon compte Instagram, la plupart des comptes, c'est en anglais (...) ils postent des choses en anglais, donc forcément je suis obligée de lire si je veux continuer à regarder.** » (AC)

Le témoignage de AC ci-dessus (E19) est toutefois accompagné d'un certain sentiment de nécessité à lire en anglais afin d'obtenir l'information, laissant entendre que l'activité ne serait pas faite dans la langue étrangère entièrement par choix. Par ailleurs, une disparité est notée entre le fait de lire et d'écrire sur ces sites :

E20 : « **Écrire, pas spécialement, mais lire par exemple sur Twitter, des comptes qui tweetent en anglais, plus souvent.** » (AA)

Ce contraste (E20) entre la lecture et la discussion en ligne rejoint celui entre la discussion en ligne à l'écrit et à l'oral, visible dans les données quantitatives recueillies avant le cours.

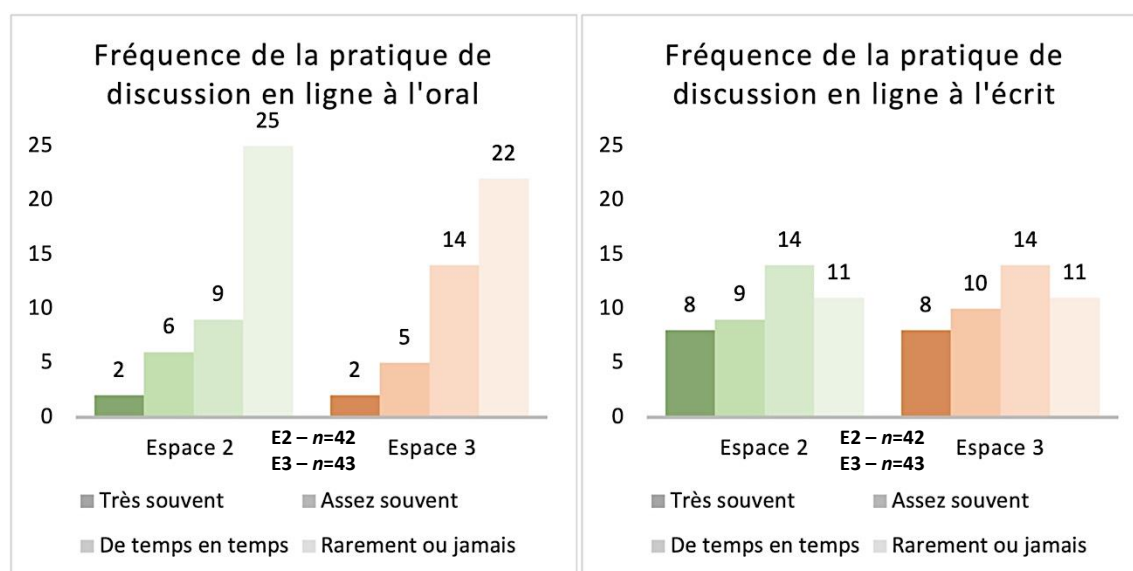


Figure 22a et 22b - Fréquence de la pratique de discussion en ligne à l'oral (a) et à l'écrit (b) dans les deux groupes avant le cours

La grande majorité des étudiant-e-s de chaque groupe (80% dans l'espace 2 et 84% dans l'espace 3) disaient « *rarement* » ou ne « *jamais* » discuter en ligne à l'oral (**Figure 22a**), tandis que plus de la moitié de chaque échantillon déclarait discuter en ligne à l'écrit « *assez souvent* » ou « *très souvent* » (**Figure 22b**). Les effectifs sont d'ailleurs quasiment identiques entre les deux groupes pour cette question, soulignant à nouveau

l'homogénéité des profils étudiant-e-s au sein de notre échantillon entier avant l'expérimentation, mais la pratique reste notablement moins fréquente que le visionnage de vidéos.

Les scores moyens sur l'échelle de Likert pour ces deux questions (**Tableau 10**), illustrés ci-dessous, confirment la différence entre oral (**Figure 22a**) et écrit (**Figure 22b**) dans la discussion en ligne, et il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux espaces avant le suivi du cours :

Cet écart se retrouve dans la conception de nos tâches, la plupart d'entre elles faisant appel à des productions et interactions écrites, contre deux encourageant l'oral (voir 4.5.3). Nous avons eu la volonté d'inclure la pratique orale dans notre dispositif en ligne et à distance, afin de justement inciter à des pratiques que les étudiant-e-s pourraient appréhender et qui peuvent manquer dans l'enseignement en ligne, afin que notre dispositif représente tout de même une plus-value. Toutefois, il est encourageant de constater que la primauté de l'interaction écrite reflète les pratiques informelles des étudiant-e-s, puisque notre objectif est, dans un même temps, d'intégrer des activités proches de leurs pratiques hors de la classe.

Fréquence de la pratique de discussion en ligne (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Discussion en ligne à l'oral	3,36	3,30	0,78
Discussion en ligne à l'écrit	2,67	2,65	0,95

Tableau 10 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la fréquence de la pratique de discussion en ligne avant le cours

Les étudiant-e-s interrogé-e-s lors des entretiens affirment avoir pour habitude de lire en anglais sur Internet, et ce particulièrement sur les réseaux sociaux. Iels semblent privilégier le format écrit pour leurs discussions en anglais avec des ami-e-s, mais cela fait tout de même partie de leurs pratiques en dehors des cours. Cependant, la discussion orale en ligne ne semble pas être une pratique habituelle, mais elle est citée notamment dans le cadre des jeux vidéo en multijoueur :

E21 : « Je parle avec des américains, même si c'est pas le même anglais que les britanniques (...) Mais ça reste anglais, j'ai l'habitude donc de parler avec des gens en anglais ou discuter (...) Je joue aux jeux vidéo mais avec des anglais, parfois (...) Ça peut être du rôle play, donc faut beaucoup parler. J'écris en anglais (...) avec des amis. » (GR)

Autrement, la discussion orale semble réservée aux interactions en face-à-face, et les échanges virtuels en anglais sont le plus souvent à l'écrit :

E22 : « Parler, quand je voyage dans un pays anglophone, mais écrire, des fois, avec mes amis mais pas régulièrement. » (IB)

Pour conclure, les données issues de nos questionnaires pré-cours confirment les caractéristiques du public étudié en termes de pratiques en ligne qui ont été prises en compte pour la conception de notre dispositif et de nos tâches. Le visionnage spécifique de FASP ne fait pas partie des pratiques très régulières de notre public, ce qui représente, selon nous, une opportunité de l'exploiter et d'en illustrer les apports pour eux, afin d'influencer potentiellement leurs pratiques futures, comme le suggère Rodgers (2013) (voir 2.2.3.1).

Même si nous souhaitons que le dispositif représente un apport et une nouveauté quant aux habitudes des étudiant·e·s, dans le but de faire évoluer leurs pratiques informelles par la suite, il demeure rassurant de constater que le poids accordé à ces différentes pratiques dans notre dispositif est, dans l'ensemble, le reflet de l'importance donnée à ces mêmes pratiques par les étudiant·e·s dans le cadre informel : le visionnage de séries, films et vidéos comme activité principale, suivie de la lecture sur des sites et de la réalisation de recherches en ligne, et la primauté de l'interaction écrite sur l'oral.

6.2 Perception des étudiant·e·s d'eux-mêmes en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s

À présent, nous souhaitons observer ce qu'il en est de la perception que les apprenant·e·s ont de la notion d'expertise, en fin de semestre. Nous illustrerons à quelles notions le terme est associé, et quelles caractéristiques sont accordées à l'expert·e par les étudiant·e·s interrogé·e·s.

6.2.1 Perception des étudiant·e·s des notions d'expert·e et d'expertise

Toutes les données citées ici concernent les témoignages recueillis dans les entretiens semi-directifs, ayant eu lieu après le suivi du cours. Cela étant, ces données déclaratives fournissent tout de même des éléments contextuels sur les aprioris des étudiant·e·s, et sont à confronter aux données objectives de production et d'interaction. En effet, bien qu'ils remettent en question le terme d'« *expert* » pour parler d'eux-mêmes, nous observerons par la suite que l'attitude des étudiant·e·s lors du semestre correspond, sur certains points, aux définitions et caractéristiques générales de l'expert·e qu'ils ont proposées. Pour rappel, en 3.3.8, à partir des définitions de l'adjectif et du substantif d'expert du CNRTL, nous avons démontré que les étudiant·e·s de notre dispositif pouvaient ainsi être considéré·e·s expert·e·s de leurs propres pratiques et expériences, et expert·e·s en herbe de leur domaine d'études et du milieu professionnel associé. Il s'agira donc, par ailleurs, d'observer si les définitions fournies ici par les étudiant·e·s s'alignent avec les définitions de notre cadre théorique.

En quelque sorte, les étudiant·e·s ont été interrogé·e·s directement sur l'une des questions de recherche de notre étude. Cela pourrait être critiqué, en raison du risque de biais que cela induirait, étant donné notre double rôle de chercheure et de conductrice des entretiens. Toutefois, l'objectif de ce questionnement est de recueillir les représentations des apprenant·e·s sur le terme d'expert·e et le concept d'expertise de manière très générale dans un premier temps, afin de le confronter à la manière dont ils décrivent leur propre maîtrise des sujets et pratiques du dispositif, et à leurs productions pendant le cours.

Notre hypothèse principale est que les apprenant·e·s du dispositif ne s'identifieront pas au rôle d'expert·e de prime abord, étant donné les connotations de la dénomination dans son usage habituel, mais que les propos des étudiant·e·s sur leur propre aisance et sur les savoirs et savoir-faire de leurs pairs, ainsi que leurs productions concrètes, illustreront finalement une similitude avec les définitions générales de l'expertise préalablement données, nous permettant de conclure que les étudiant·e·s de notre dispositif ont pu adopter le rôle d'apprenant·e·s-expert·e.

Les définitions du terme « *expert* » données par les étudiant·e·s, lorsque la signification leur est explicitement demandée, sont variées. Premièrement, le fait d'être expert·e impliquerait un très haut degré de maîtrise d'un sujet, une idée renforcée par l'emploi et la répétition de l'adverbe « *très* » dans trois réponses (E23, E24 et E25) sur dix-sept :

E23 : « Quelqu'un qui a une **connaissance très, très développée** sur un sujet. » (LC)

E24 : « Une personne qui **connaît son domaine, très, très bien.** » (ABa)

E25 : « Des **connaissances vraiment très, très approfondies** sur la chose. » (AL)

À cela s'ajoute le critère de la précision du domaine maîtrisé :

E26 : « **Beaucoup de connaissances sur un domaine précis.** » (IB)

Un autre critère mentionné (E27) relève plutôt de la quantité de connaissances sur le domaine et la fréquence des recherches à ce sujet :

E27 : « Avoir **beaucoup de connaissances** à ce sujet, se documenter **quotidiennement ou hebdomadairement** (...) voir l'évolution » (AA)

Malgré le contexte de notre questionnement – un entretien semi-directif mené par la tutrice d'un cours d'anglais – seul un étudiant (AS, E28) associe l'idée d'expertise à une vision purement linguistique :

E28 : « **Aucun trou de vocabulaire, aucun problème à parler en même temps que je réfléchis** » (AS)

En revanche, davantage des étudiant·e·s interrogé·e·s mentionnent la nécessité d'avoir fait des études dans le domaine afin de pouvoir en être expert·e :

E29 : « Quelqu'un qui **a fait des études** (...) qui **connaît bien le domaine** » (EZ)

E30 : « **Vraiment spécialiste** (...) qui **a fait des études** sur ça » (AW)

E31 : « **A fait des études** sur la chose. C'est **pas quelqu'un qui a lu sur Internet beaucoup de choses** » (GR)

Ces trois témoignages (E29, E30 et E31) attribuent donc un aspect académique au statut d'expert·e, mais nous notons toutefois une utilisation du passé composé dans ces trois propos, nous laissant penser que les apprenant·e·s considèrent que l'expertise suppose des études achevées, et qu'ils ne se percevraient pas comme tels en début ou en cours d'études. Cette supposition sera vérifiée dans notre prochaine sous-partie.

Néanmoins, le statut d'expert·e ne semble pas se limiter à la dimension académique : les étudiant·e·s (E32 et E33) accordent aussi de l'importance à l'expérience concrète et la pratique :

E32 : « On devient **expert sur le terrain** (...) **grâce à l'expérience** justement (...) mais aussi **grâce** (...) à des études » (AG)

E33 : « **Déjà l'avoir pratiqué** (...) Faut que ça soit quelque chose qu'on **a vécu** » (KJ)

Cette expérience devrait, par ailleurs, être récente :

*E34 : « Toujours **se garder au jus** de ce qui se fait, des **nouveautés**, des **nouvelles recherches** » (HH)*

Ces deux aspects laissent supposer qu'en partageant leurs expériences personnelles ou des ressources récentes issues de leurs pratiques informelles dans le cadre des tâches, les étudiant·e·s correspondraient à leurs propres définitions de l'expertise, ainsi qu'à celles présentées en 3.3.8. Une autre caractéristique nous intéressant également, étant donné les compétences et différentes formes de médiation prises en compte dans la conception de nos tâches, est le fait que l'expertise soit aussi associée au fait de savoir s'adapter à son destinataire :

*E35 : « Savoir **l'expliquer clairement aux autres**. » (AL)*

*E36 : « Qu'on puisse **l'expliquer (...)** même en **connaissant vraiment bien** le sujet (...) **de la manière la plus simple** » (KJ)*

*E37 : « Connaître la matière (...) **sous différents aspects, sous différents points de vue**. Et savoir **se mettre plus à l'écart** pour observer de loin (...) si on se met dans la peau **d'un personnage qui ne connaît rien (...)** de quelqu'un qui **sait très bien** » (AC)*

En effet, cela signifierait que, selon les définitions proposées par les étudiant·e·s interviewé·e·s, le fait de prendre la position d'expert·e serait compatible avec la mise en œuvre de stratégies de médiation liées à l'adaptation de langage, telles que l'explication (EST) selon la citation de l'apprenante AL (E35), et notamment l'explication de sujets techniques en langue adaptée afin de rendre compréhensible (RCP) selon AC (E37), et la simplification (SPar) selon KJ (E36) (voir liens hypertextes ou 3.3.5 pour un rappel des différents acronymes et sigles)

Enfin, quelques définitions (E38 et E39) mentionnent la reconnaissance en tant qu'expert·e par ses pairs :

*E38 : « Être **reconnu par les autres (...)** la **meilleure reconnaissance** qu'on peut avoir sur **un sujet (...)** c'est un **diplôme**, mais **sans même avoir un diplôme**, je pense que **c'est possible d'être un expert**, mais il faut le prouver et **être déterminé expert par les autres**. » (ABe)*

*E39 : « **Bien calé dans la matière**, dans un domaine où il **effectue des recherches**, toujours pour **informer des gens** » (IB)*

Bien que cette perception des autres nous intéresse dans le cas du dispositif, il s'agit finalement de la caractéristique la moins mentionnée et la moins associée au statut d'expert·e. Par ailleurs, il est intéressant de noter que ces dimensions d'adaptation au destinataire et de reconnaissance du statut d'expert·e par les autres ne figurent pas dans les définitions du terme que nous avons fournies.

Malgré notre hypothèse initiale supposant que le terme d'expert·e paraît éloigné des étudiant·e·s, seul un interrogé (KW, E40) semble concevoir le statut d'expert·e comme étant inatteignable :

E40 : « Expert, c'est être un génie, un peu. » (KW)

Cela étant, nous observons une certaine contradiction dans la perception du terme d'expert·e chez les apprenant·e·s interrogé·e·s, notamment sur l'éventualité qu'ils puissent être associé·e·s à ce terme, dimension que nous développerons à présent.

6.2.2 Remise en cause ou doutes sur le terme d'expert·e par les étudiant·e·s

En effet, de prime abord, les définitions proposées dans notre sous-partie précédente peuvent s'appliquer aux savoirs et savoir-faire des étudiant·e·s elleux-mêmes (maîtrise d'une discipline, études dans un domaine, avoir une expérience récente, savoir s'adapter à son destinataire...). Or, lorsqu'ils sont explicitement questionnés sur leur statut d'expert·e, les apprenant·e·s remettent cette éventualité en question et notent une divergence entre leurs compétences et l'idée d'expertise.

Premièrement, comme nous l'avions supposé, compte tenu des témoignages précédemment cités, les étudiant·e·s notent une inadéquation entre l'idée d'être expert·e et leur niveau d'études. Ils se considèrent conséquemment débutants ou amateurs dans le domaine qu'ils étudient. L'étudiant GR (E41), qui attribue une connotation académique au terme d'expert·e, ne s'y associe effectivement pas, du fait de ne pas avoir terminé ses études dans le domaine :

E41 : « Je suis peut-être passionné et donc j'ai des informations là-dessus, mais je ne serais pas un expert (...) Vu que je suis encore en études en économie (...) je suis pas un expert en économie » (GR)

Nous retrouvons ce même point de vue chez deux autres étudiant·e·s, dont l'une qui associait aussi le terme à des études passées dans le domaine (AW, E42) et celui qui perçoit l'expert·e comme un « génie » (KW, E43) :

E42 : « On est apprenti, on va dire. » (AW)

E43 : « On est dans ce domaine, mais (...) on connaît pas forcément tout » (KW)

Le terme d'« apprenti » employé par AW nous semble intéressant et serait à mettre en lien avec ceux d'apprenant·e-expert·e ou d'expert·e en herbe : les apprenant·e·s ne sont pas de grand·e·s expert·e·s, mais leur expertise est bien en cours de floraison ou de construction.

L'apprenante LC ci-dessous (E44), qui parlait de connaissance « très, très développée », ne perçoit pas des étudiant·e·s en L1 comme pouvant correspondre à ce terme, mais n'exclut pas l'éventualité d'avoir le statut d'expert·e à un stade plus avancé de sa licence, ce qui confirme notre hypothèse précédente sur ce point :

E44 : « Expert, je trouve, c'est un grand mot quand même (...) Peut-être qu'en L2, on pourra parler d'experts, ou en L3 » (LC)

Les propos de LC (E44) renforcent l'idée de l'expertise comme un processus en cours, pour lequel les étudiant·e·s parviennent à voir une continuation et un développement en ce qui les concerne. De même, EN (E45) parle de « *bon début* », laissant entendre que, bien qu'elle ne soit pas experte pour l'instant, elle possède bien des bases :

*E45 : « Je me **sentirais vraiment pas** de dire que **je suis experte en la matière**, mais en tout cas, on a une sorte de **vision globale** de la finance, et, je pense que c'est un **bon début** » (EN)*

Enfin, l'idée de « *familiarité* » (HH, E46) semble être mise en opposition à celle d'expertise par l'étudiante HH ci-dessous, qui mentionnait précédemment que le statut d'expert·e était lié à l'expérience vécue :

*E46 : « Globalement, **c'est une familiarité**, je dirais pas une expertise. » (HH)*

Il apparaîtrait donc que le fait de ressentir une familiarité vis-à-vis d'un sujet ne suffirait pas pour s'en considérer expert·e. Or, comme nous le constaterons plus loin dans nos résultats, les étudiant·e·s interrogé·e·s se sont bien senti·e·s en maîtrise de thématiques plus éloignées du purement disciplinaire de leurs études, et davantage liées à leurs pratiques familières ou expériences vécues.

En conclusion, malgré une énumération de caractéristiques leur correspondant pour définir le terme d'expert·e, une fois confronté à son propre statut, aucun·e des apprenant·e·s interrogé·e·s ne juge ses propres savoirs et savoir-faire suffisants pour se définir comme tel·le. Pourtant, lors des entretiens, les étudiant·e·s devaient partager s'ils se considéraient expert·e de « *quelque chose* » et non nécessairement de leurs études, mais la majorité des définitions s'y rapportent pour autant. Toutefois, après réflexion, une grande partie des interrogé·e·s admettent un certain niveau d'aisance et une familiarité vis-à-vis de leur domaine de spécialisation, et concèdent plutôt une expertise en cours de construction. Il semblerait alors que le terme d'expert·e en herbe ou d'apprenant·e-expert·e soit bien adapté à ce public de jeunes étudiant·e·s débutant·e·s. Nous verrons par la suite que pour certain·e·s, l'expertise est surtout associée à l'enseignant·e. Or, les propos tenus par les apprenant·e·s, présentés dans nos prochaines parties, ainsi que leurs productions sur les forums de discussion de *Moodle*, sont l'illustration d'une concordance entre les pratiques et compétences des étudiant·e·s, et leurs propres définitions de l'expert·e, auxquelles ils ne s'associent pas naturellement, montrant une certaine dissonance entre la perception des apprenant·e·s d'eux-mêmes et le rôle d'apprenant·e-expert·e qu'ils ont su adopter pendant le semestre.

6.3 Perception des étudiant·e·s d'eux-mêmes en tant que natif·ve·s numériques

Lorsqu'ils sont interrogé·e·s sur le concept général d'expertise, la majorité des étudiant·e·s interrogé·e·s orientent naturellement leurs réponses vers leur domaine d'études. L'objectif de notre dispositif est de placer les étudiant·e·s en position d'apprenant·e·s-expert·e·s en valorisant leurs connaissances préalables, pratiques informelles et expériences personnelles. Cette tentative part du postulat que les étudiant·e·s sont expert·e·s en herbe (voir 3.3.8) de leur domaine d'études, et ressentent une familiarité vis-à-vis des ressources informelles intégrées au cours, ainsi que vis-à-vis des modalités d'interaction et outils numériques privilégiés pour la réalisation des tâches. Nous avons conclu, dans notre sous-

partie précédente, que les étudiant·e·s, malgré une certaine réticence par rapport au terme d'expert·e, concèdent qu'ils débutent et ont une familiarité avec et des connaissances du domaine économique, faisant écho à la notion d'apprenant·e-expert·e. Nous souhaitons à présent observer si, comme nous le supposons, cette aisance s'étend aux compétences numériques et informationnelles, qui sont, elles aussi, directement implémentées au dispositif et intrinsèquement lié à l'applicabilité des descripteurs de médiation du CECR/VC.

6.3.1 Perception des étudiant·e·s de leurs propres compétences numériques

Avant le suivi du cours, la moitié des étudiant·e·s de l'espace 2 et plus de la moitié de ceux de l'espace 3 se disent tout à fait d'accord avec le fait d'être à l'aise face à l'utilisation des outils *Microsoft Office*. La quasi-totalité des étudiant·e·s des deux groupes (88% dans l'espace 2 et 95% dans l'espace 3) se disent au moins « *plutôt d'accord* » avec ce propos (**Figure 23**). Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes (**Tableau 11**), nous permettant de conclure que cette aisance représente une caractéristique de notre échantillon, deux groupes confondus.

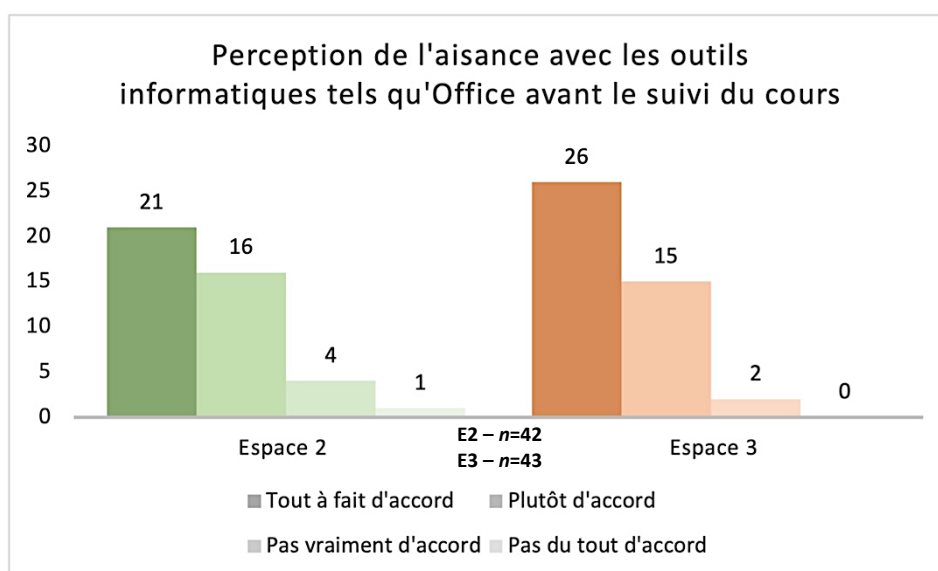


Figure 23 - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de l'aisance vis-à-vis des outils bureautiques avant le cours

En revanche, il est intéressant de noter une différence significative d'un point de vue statistique entre les deux espaces en ce qui concerne l'aisance face à l'interaction en ligne, et ce, avant même le suivi du cours ($p=0,017$) (**Tableau 11**). Bien qu'il y ait une grande similitude entre les deux groupes concernant l'utilisation d'outils informatiques bureautiques, il apparaît qu'une différence existe entre les échantillons, sans que cela ne puisse être attribué au suivi du cours, malgré la constitution fortuite des deux espaces.

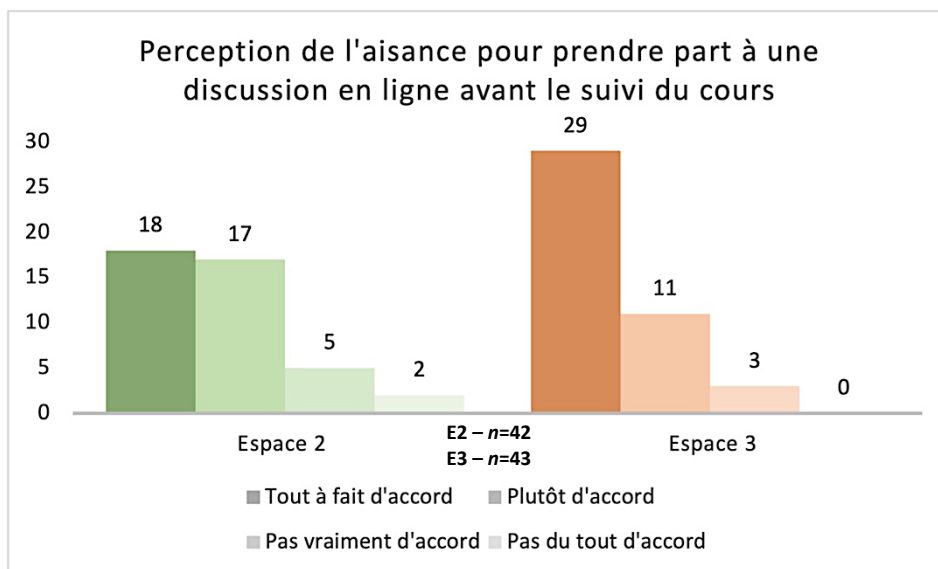


Figure 24 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de l'aisance vis-à-vis de la discussion en ligne avant le cours

En effet, deux tiers (67%) des étudiant-e-s de l'espace 3 se déclarent « *tout à fait d'accord* » avec le fait d'être à l'aise pour prendre part à une discussion en ligne, contre un peu plus d'un tiers (42%) dans l'espace 2 (Figure 24).

Perception de leur littératie numérique (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
A l'aise avec les outils informatiques comme Office	1,64	1,44	0,18
A l'aise pour prendre part à discussion en ligne	1,79	1,40	0,017

Tableau 11 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant-e-s de leur littératie numérique avant le cours

Après le suivi du cours, dans le cadre des entretiens semi-directifs, lorsque les étudiant-e-s ont été interrogé-e-s sur leur perception de leurs propres compétences numériques, les propos recueillis confirment qu'il s'agirait de compétences maîtrisées (terme « *calé* » de KJ, E47), voire innées, comme l'insinue le terme de « *naturel* » employé par AL (E48) :

E47 : « *Vraiment que tout le monde est calé.* » (KJ)

E48 : « *C'est naturel pour nous maintenant.* » (AL)

Plus intéressant encore, et faisant directement écho aux recherches sur les natif-ve-s numériques citées en 4.2, les étudiant-e-s sont d'accord pour affirmer que cette aisance numérique serait explicitement liée à leur âge et leur génération :

E49 : « *Comme on a vécu depuis qu'on est petit avec les nouvelles technologies (...) on sait se débrouiller.* » (ABe)

E50 : « *On a tous dans les 19-20 ans, on est tous très connectés donc je trouve que c'est vraiment un grand mensonge de dire qu'on sait pas utiliser tel ou tel programme.* » (AC)

E51 : « On est à peu près nés avec. Moi, je suis encore un peu plus vieille que les autres, donc je suis née en 97, donc j'ai eu un PC un peu plus tard (...) mais je pense que vraiment, ceux qui sont nés en 2000 (...) on est nés avec » (HH)

Nous retrouvons, notamment dans les témoignages des étudiant·e·s ABe (E49) et HH (E51), le critère de l'année de naissance, mentionné dans la recherche sur les natif·ve·s numériques, ainsi que la divergence existante entre les travaux prétendant que les natif·ve·s numériques correspondent à la génération étant née au moment du développement des nouvelles technologies, et ceux affirmant que les natif·ve·s numériques ont plutôt grandi avec ce développement (4.2).

En ce qui concerne leur aisance ressentie face aux demandes numériques du cours, certain·e·s apprenant·e·s s'attribuent une maîtrise des outils informatiques dont l'utilisation est spécifiquement nécessaire aux tâches, notamment les outils *Microsoft Office* :

E52 : « PowerPoint, ça va, je maîtrise, le Word aussi. » (AC)

E53 : « Pour Word, et cetera (...) je m'y connais déjà. » (GR)

Ces outils, et notamment la présentation de diapositives, ont été inclus au dispositif, d'une part, afin de valoriser ce que les étudiant·e·s pouvaient déjà maîtriser, mais d'autre part, pour développer leur utilisation chez les apprenant·e·s, d'une manière qui serait adéquate pour leurs études et leur vie professionnelle. Cependant, certain·e·s (IB, E54) parlent plutôt d'un usage et d'une connaissance plus basique de ces outils bureautiques :

E54 : « On a tous un petit bagage dans Word, PowerPoint et tout (...) On sait utiliser les bases. » (IB)

D'autres, comme KJ (E55), mentionnent une maîtrise de la plateforme d'apprentissage plus largement :

E55 : « La plupart des outils, j'étais déjà calé (...) Je trouve que Moodle, c'est vraiment simple à utiliser. » (KJ)

Enfin, le format même des tâches, le type de documents demandés, ou les outils à utiliser sont cités dans le cadre de cette maîtrise numérique (E56), illustrant une certaine cohérence dans nos choix de conception, qui visaient de promouvoir la familiarité des étudiant·e·s avec les modalités de production et d'interactions de ce cours en ligne :

E56 : « C'était pas compliqué quoi. C'était ou des audios ou des textes, donc on n'a pas trop de situations compliquées quoi, niveau informatique. » (AS)

De manière générale, il s'agirait d'un usage quotidien, laissant entendre que cette utilisation fait bien partie des pratiques habituelles, voire informelles, des étudiant·e·s interrogé·e·s :

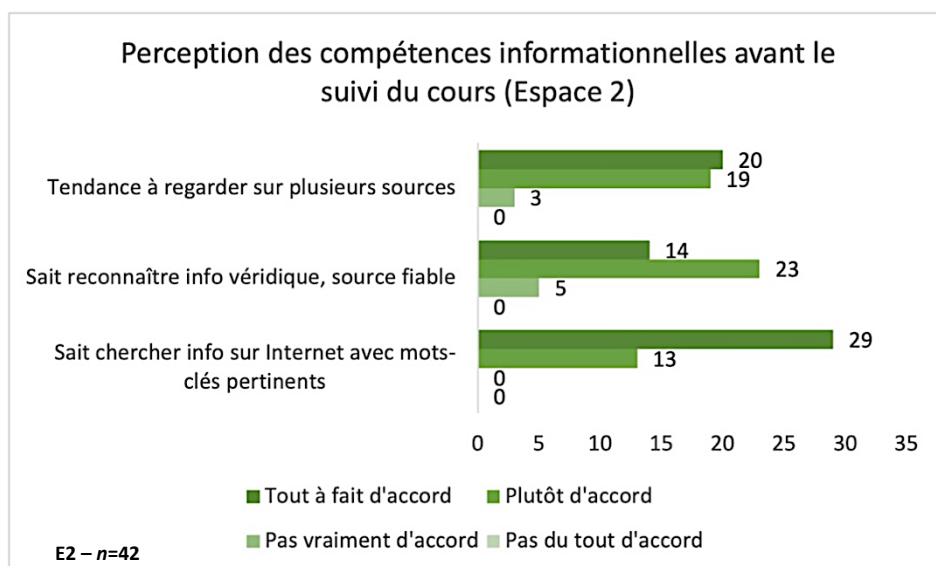
E57 : « Y a pas de problème. C'est des outils qu'on utilise tous les jours. » (AW)

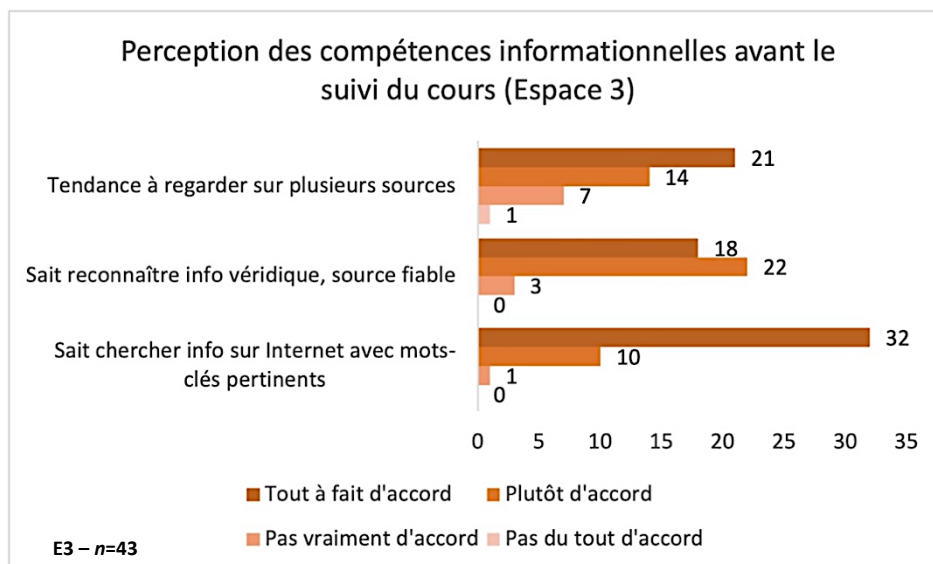
Ces premiers témoignages semblent donc confirmer que les étudiant·e·s peuvent être considéré·e·s comme des apprenant·e·s-expert·e·s d'un point de vue numérique, que cela soit pour l'utilisation de la plateforme d'apprentissage, ou des outils bureautiques. Ils pourraient ainsi adopter ce rôle lors de leur utilisation d'outils informatiques ou lors d'interactions sur la plateforme d'apprentissage *Moodle* dans le cadre du cours. Il conviendra de confronter ces propos soutenant une facilité à utiliser, voire une maîtrise de ces outils, avec ceux de notre dixième chapitre sur les apprentissages perçus par les étudiant·e·s comme étant directement liés au cours, et notamment les apprentissages numériques (voir 10.1.4).

6.3.2 Perception des étudiant·e·s de leurs propres compétences informationnelles

Comme nous l'avons clarifié dans notre cadre théorique, parmi les différentes compétences liées aux nouvelles technologies, nous distinguons ici les compétences numériques (voir 1.3.5) qui impliquent l'utilisation d'outils et la maîtrise des fonctionnalités de la plateforme, et les compétences informationnelles (voir 1.3.6) de manière plus spécifique, qui concernent surtout la recherche d'informations sur des sources en ligne.

Pour rappel, le choix des items pour ces questions s'est fait à partir des recherches en littérature numérique et des compétences clés la caractérisant (1.3.6.2). En ce qui concerne l'aisance des étudiant·e·s face à la réalisation de recherches efficaces en ligne, presque la moitié des étudiant·e·s dans les deux groupes sont « *tout à fait d'accord* » avec l'idée d'avoir tendance à consulter plusieurs sources, contre trois quarts qui estiment « *tout à fait* » savoir choisir des mots-clés pertinents pour ces recherches. Dans les deux groupes, une majorité d'étudiant·e·s (54% dans l'espace 2 et 51% dans l'espace 3) s'est dit « *plutôt d'accord* » sur le fait de savoir reconnaître une source fiable et une information véridique en ligne, suggérant un niveau de confiance en soi moins élevé concernant cette compétence, avant le suivi du cours (**Figures 25a et 25b**).





Figures 25a et 25b - Niveau d'accord des étudiant·e·s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur perception de leurs compétences informationnelles avant le cours

Un seul étudiant sur les deux groupes réunis a indiqué ne « *pas du tout* » être d'accord avec l'une des déclarations. Le niveau d'aisance général est donc bon sur les deux échantillons, sans différence significative à relever, mais l'on note de manière assez nette une aisance supérieure pour le choix de mots-clés pertinents dans les deux espaces, par rapport aux deux autres compétences informationnelles mentionnées, confirmée par le biais du score moyen de l'échelle de Likert (**Tableau 11**) :

Perception de leur littératie informationnelle (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Sait chercher info sur Internet avec mots-clés pertinents	1,31	1,28	0,77
Sait reconnaître info véridique, source fiable	1,79	1,65	0,33
Tendance à regarder sur plusieurs sources	1,60	1,72	0,43

Tableau 11 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences informationnelles avant le cours

Ce constat se confirme dans les témoignages recueillis après le cours, sur le ressenti général des étudiant·e·s quant à leurs compétences, même sans mention de l'impact potentiel du suivi du dispositif :

*E58 : « C'est **pas vraiment dur** de faire de **bonnes recherches** » (KJ)*

Pour les quelques étudiant·e·s ayant déjà entamé des études en licence dans une autre discipline, le travail sur les compétences informationnelles est cité comme partie intégrante du programme, attestant ainsi de la pertinence du développement de celles-ci dans un cadre formel, dans une intention de préparation aux études ultérieures et à la vie professionnelle :

*E59 : « J'avais fait une **autre licence** (...) on vous **apprend très tôt à chercher des informations pertinentes** (...) peut-être que **j'ai un peu plus de facilité**. » (ABa)*

Dans notre huitième chapitre, de même que pour les compétences numériques plus générales, nous tâcherons d'observer si le suivi du cours et la plus grande incitation à citer et mutualiser des ressources extérieures dans l'espace 3, notamment par la présence du fil de discussion « *Useful links* » (voir 4.5.3.4), a pu modifier le niveau d'aisance perçu par les apprenant·e·s par rapport aux données présentées ici.

6.3.3 Perception des compétences numériques et informationnelles de leurs pairs

Lorsque les étudiant·e·s furent interrogé·e·s sur la perception de leurs propres compétences numériques et informationnelles, en comparaison à celles de leurs pairs à leurs yeux, la majorité des étudiant·e·s interrogé·e·s les jugent équivalentes. À nouveau, les apprenant·e·s citent les compétences numériques liées aux outils bureautiques :

E60 : « Normalement, on devrait tous savoir utiliser Excel, PowerPoint, Word. Enfin, c'est la base. » (EZ)

E61 : « Les gens qui disent ne pas savoir utiliser Word et compagnie, je pense qu'ils exagèrent un peu. » (AC)

Cette maîtrise partagée semble justifiée par la nature de leurs études, donc serait du moins une caractéristique commune parmi leurs pairs en licence d'Économie et Gestion, mais ces compétences sont aussi attribuées à leur appartenance à la même génération :

E62 : « On est dans une filière où, forcément, on va présenter des PowerPoints, c'est inévitable. Enregistrer des audios, je pense que tout le monde utilise un peu (...) et puis poster des vidéos (...) on est une génération assez familiarisée avec ce genre de choses (...) je pense que c'est à la portée de tout le monde (...) Même si on connaît pas forcément, en trente minutes, on appelle un camarade, il peut très bien nous expliquer. » (ABa)

À nouveau, bien que certain·e·s soient réticent·e·s à parler de maîtrise du numérique, iels concèdent une connaissance du moins basique :

E63 : « Y a peut-être des fonctions que des gens ne connaissent pas (...) mais les choses de base (...) tout le monde peut maîtriser. » (AL)

De même, quant aux compétences informationnelles, la plupart des participant·e·s attribuent la même maîtrise et familiarité à leurs pairs qu'à elleux-mêmes vis-à-vis de la recherche en ligne :

E64 : « Chercher sur Internet, on sait le faire. » (IB)

E65 : « On est habitué à prendre les informations un peu à droite à gauche » (AG)

Cependant, l'étudiante ci-dessus (AG, E65) exprime une certaine critique de la jeune génération au sujet de la capacité à choisir les sources, ou la sensibilité aux fausses informations, lors de son entretien. Nous reviendrons sur cette remise en cause de l'appartenance à la génération de natif·ve·s numériques de la part des apprenant·e·s en 6.3.5.

Enfin, les étudiant·e·s interrogé·e·s semblent percevoir une différence, au sein du terme « *technologie* » (AL, E66), entre les compétences numériques et informationnelles :

*E66 : « Technologie, dans le sens, **utiliser les différentes applications**, ça, je pense que **tout le monde le gère à peu près maintenant (...)** Après **ce qui est de rechercher (...)** une **information utile (...)** quelque chose **précis**, les gens (...) sont **pas forcément aptes à le faire.** » (AL)*

Il s'agit d'une distinction que nous avons soulignée dans notre cadre théorique (1.3.5 et 1.3.6) et créée par nous-mêmes dans les questions aux apprenant·e·s, mais il apparaît ici que la différence entre la maîtrise d'un outil technologique et la recherche d'informations en ligne est également perçue par les étudiant·e·s interrogé·e·s. Ces derniers admettent que la littératie informationnelle serait moins naturelle chez eux (ABe, E67), voire y attribuent une certaine difficulté (AW, E68) :

*E67 : « Pour les recherches, c'est assez différent (...) il faut **savoir chercher les bons mots-clés (...)** donc **pas forcément toutes les personnes** de notre promo **savent le faire.** » (ABe)*

*E68 : « **Juger si l'information est utile, la source (...)** C'est **pas le plus facile.** » (AW)*

Ce constat n'a rien de surprenant, étant donné l'appartenance de tous·tes les étudiant·e·s interrogé·e·s au même cursus universitaire et à la même tranche d'âge et génération, comme nous l'avons explicité dans notre présentation du public (voir 3.1.1 et 4.2). De manière générale, les étudiant·e·s de notre échantillon, dans les deux espaces de cours, semblent reconnaître une aisance et familiarité vis-à-vis des nouvelles technologies et la perçoivent comme caractéristique de leur génération, corroborant ainsi les travaux sur les natif·ve·s numériques dont nous avons tenu compte avec notre public. Cependant, les étudiant·e·s distinguent spontanément les compétences numériques et informationnelles en termes d'activités qu'ils y associent, et de leur différence de niveau d'aisance avec les deux.

6.3.4 Différence(s) de compétences entre celles nécessaires pour leurs études et pour leurs pratiques informelles

À titre de rappel (voir 6.1), en termes de fréquence des pratiques communes en ligne (lecture, visionnage de vidéos, recherches en ligne), les activités davantage informelles telles que le visionnage de vidéos, sont les plus courantes et régulières chez la majorité des étudiant·e·s. Par ailleurs, certain·e·s des étudiant·e·s interrogé·e·s associent leur domaine d'études à une maîtrise assez développée des outils bureautiques, au même titre que la maîtrise d'outils plus informels liés à leurs pratiques en dehors des cours.

Ce qui est néanmoins intéressant à noter, chez certain·e·s des étudiant·e·s interrogé·e·s, est la présence d'un parallèle entre ces pratiques bureautiques et les pratiques informelles en ligne de cette génération. L'étudiante ci-dessous (AC, E69), par exemple, explicite ce lien dans le but d'illustrer qu'un manque de maîtrise de ces compétences numériques ne serait pas justifiable pour les étudiant·e·s de sa génération :

*E69 : « Quand on fait des **collages photo sur Insta**, ça revient à faire un **petit PowerPoint (...)** si on sait faire (...) on a **pas le droit** à la parole et **dire** « Oh, je ne sais pas faire un **PowerPoint (...)** si on est sur les **réseaux sociaux** et que (...) les **postes les plus populaires***

(...) sont **en anglais**, si on arrive à **déchiffrer un petit post sur Instagram**, je pense qu'un **article aussi c'est faisable** » (AC)

Le lien créé ici par l'étudiante AC (E69) entre la création d'un support *PowerPoint* et d'un montage photo sur le réseau social *Instagram* nous importe tout particulièrement, puisqu'il suggère que les tâches de notre dispositif, outre leur pertinence pour les études ultérieures et avenir professionnel des étudiant·e·s, représenterait également des « *bridging activities* » (Thorne et Reinhardt, 2008) avec les pratiques informelles des étudiant·e·s. Des supports numériques pouvant donc, de prime abord, sembler éloignés de la réalité informelle des étudiant·e·s, représenteraient finalement une passerelle entre les deux contextes. Nous notons d'ores et déjà, avant que cela ne soit explicitement demandé, une mise en lien naturelle entre les cadres formels et informels par les étudiant·e·s interrogé·e·s.

Néanmoins, l'étudiante AC (E69) représente une minorité dans ces propos, puisque la plupart des étudiant·e·s interrogé·e·s distinguent bien deux niveaux de maîtrise entre leurs pratiques informelles et celles liées à leurs études, et laissent entendre que leurs compétences informationnelles en anglais seraient plus développées dans le contexte de leurs pratiques en ligne liées à leurs loisirs. En termes de compétences informationnelles, plus spécifiquement, plusieurs étudiant·e·s disent avoir pour habitude de recourir à l'anglais comme langue de recherche principalement dans le cadre de leurs pratiques informelles :

E70 : « Même quand c'est **quelque chose qui m'intéresse** (...) il y a des **articles** et même des **recherches** qui sont surtout **en anglais** (...) ça **m'oblige** à faire des recherches en anglais, mais **c'est pour le plaisir, plus que pour les études** » (ABe)

Pour ceux ayant une utilisation alternée et consciente des deux langues dans le cadre de leurs pratiques, le choix semble lié à la quantité et qualité des informations disponibles (EA, E72) et leur fiabilité (AC, E73), des critères déjà soulignés dans notre première sous-partie :

E71 : « J'utilise **la langue** qui me sert **en fonction de l'information** que je peux trouver. » (AG)

E72 : « Quand je cherche ce qui m'intéresse, je tombe sur des (...) pages sont **en anglais**. (...) Je cherche pas à trouver un truc **en français**, je prends les liens qui me **paraissent les plus complets** et je regarde. » (EA)

E73 : « Quand on cherche une chose (...) qui **se passe pas forcément en France**, par exemple (...) un attentat aux États-Unis (...) on va **plus trouver de sources fiables en anglais** qu'en français. » (AC)

Comme était le cas dans notre première sous-partie sur les pratiques numériques informelles des étudiant·e·s (6.1), la recherche en anglais est privilégiée en raison des lacunes perçues des sources françaises, lorsque le centre d'intérêt ne concerne pas le monde francophone :

E74 : « Des fois, si j'ai envie de voir l'actualité (...) c'est pas des célébrités françaises, donc **on aura pas toute l'actualité** (...) donc je vais m'informer sur des sites anglais, ou sinon quand je regarde une **série** et qu'on n'a **pas toutes les informations** (...) je vais lire en

anglais (...) ou sinon, je vais directement regarder en anglais parce que je sais qu'il y aura pas en français. » (IB)

Ces propos laissent supposer que les étudiant·e·s savent chercher et sélectionner des informations en ligne, et avoir recours à l'anglais lorsque cela leur semble utile pour ces recherches. Toutefois, ce choix conscient de la langue et l'utilisation de l'anglais pour arriver à ses fins semble principalement concerner des recherches hors du contexte formel. Nous constaterons, dans notre dixième chapitre concernant les implications didactiques de notre dispositif, si les tâches conçues ont pu affecter les compétences informationnelles des étudiant·e·s, en ce qui concerne leurs études.

À l'inverse, plusieurs étudiant·e·s suggèrent qu'ils ne notent pas de différence entre le fait d'effectuer leurs recherches en français et en anglais, mais suggèrent que cette absence de distinction entre les deux langues pour la recherche d'informations concerne surtout des pratiques hors du contexte académique, et plutôt liées à leurs centres d'intérêt personnels, bien que l'étudiant GR (E75) distingue « vidéos d'amusement » et « documentaires », laissant supposer qu'il pourrait s'agir de ressources liées à ses études, mais consultées hors du contexte formel :

E75 : « En dehors des cours, je fais pas vraiment attention si je suis en train de regarder en français en anglais (...) si c'est pour des vidéos d'amusement (...) ça me dérange pas, et même les documentaire (...) si le premier documentaire qui tombe est en anglais, je vais regarder en anglais, ça me dérangera pas. » (GR)

E76 : « Je fais pas vraiment attention à (...) la langue que je regarde. Si c'est en anglais ou en français, moi, ça me dérange pas tant que ça. » (KJ)

Même en l'absence d'un choix conscient de l'anglais pour ces pratiques, cela demeure dans une logique de facilité d'accès à l'information ou à la ressource recherchée, un constat encourageant pour les suites des travaux sur le cadre DIPIAL.

Un seul étudiant (AA, E77) mentionne une volonté de se mettre en difficulté car il juge la compétence de recherche en anglais utile et nécessaire à pratiquer, et il mentionne le facteur du temps et l'impact du confinement sur la pratique de ces compétences :

E77 : « Pendant les cours comme j'ai un peu moins de temps, je choisisais aussi la facilité et j'allais directement en français. Et là, pendant le confinement, je me force un peu pour m'entraîner, comme on a plus de cours. Je fais des recherches en anglais. » (AA)

De même, un seul étudiant (AS, E78) dit consciemment choisir l'anglais pour ses recherches liées à ses études, mais ce toujours pour les mêmes raisons que les étudiant·e·s utilisant la langue pour leurs recherches informelles, à savoir la quantité d'informations disponibles, ou en fonction du sujet recherché :

E78 : « Il y a carrément plus d'informations en anglais qu'en français. (...) ça dépend des sujets. Si c'est des sujets de microéconomie, je vais jamais penser à chercher en anglais (...) parce que je connais mieux Cairn, des sources vraiment sûres pour l'éco, qui sont francophones (...) Mais sur d'autres sujets, je vais carrément chercher en anglais. » (AS)

Nous avons établi que la majorité des étudiant·e·s de notre échantillon attribuent à elleux-mêmes, ainsi qu'à leurs camarades, une aisance concernant l'utilisation d'outils numériques et bureautiques, la recherche efficace d'informations en ligne et l'évaluation de leur fiabilité. Cette aisance semble dans l'ensemble justifiée par deux critères principaux : la nature des études et l'appartenance à la même génération étant nés ou ayant grandi avec ces évolutions technologiques. Il y a néanmoins une remise en question de l'observation que tous·tes les pairs, voire toute la génération des apprenant·e·s interrogé·e·s, auraient de bonnes compétences de littératie numérique et informationnelle. Ces doutes traduiraient alors une remise en cause plus générale de l'idée d'une génération de natif·ve·s numériques qui ferait écho aux questionnements présents dans la recherche à ce sujet, que nous avons détaillés en 4.2.3.

6.3.5 Une certaine remise en cause du terme de natif·ve numérique

Les étudiant·e·s expriment effectivement un certain scepticisme autour de la notion de natif·ve numérique et de l'aisance naturelle pour leur génération, mais celui-ci semble surtout concerne les autres : dans une situation paradoxale, les apprenant·e·s reconnaissent que le terme ne reflète pas la réalité, que plusieurs personnes de leur génération ne maîtrisent pas les compétences numériques du simple fait de leur année de naissance, mais iels ne s'identifient pas directement à la situation :

*E79 : « Je sais qu'il y a **pas mal de gens** qui savent pas, par exemple, **exporter en format PDF (...)** alors que (...) c'est des outils **essentiels**. » (EN)*

L'emploi des termes « *gens* » (EN, E79) ou « *ils* » (LC, E80 et GR, E81) renforce l'impression que les étudiant·e·s elleux-mêmes ne se sentent pas concerné·e·s par ce manque de maîtrise :

*E80 : « Il y en a **plein qui galèrent** en réalité (...) qui **savent pas faire des choses de base**. Donc, **certes, c'est générationnel**, mais en fait (...) c'est qu'on va être **plus rapide** à comprendre. (...) Utiliser **PowerPoint**, les transitions, **ils savent pas les faire**. » (LC)*

*E81 : « **Avant d'arriver** à l'université, **je pensais** que pour **tout le monde**, c'était **très simple** et que **tout le monde savait le faire**, mais (...) j'ai remarqué qu'il y avait **beaucoup de gens** qui **savaient pas** utiliser **Excel (...)** **PowerPoint** ou **Word (...)** **ils étaient vraiment perdus**. » (GR)*

L'étudiant GR (E81) admet même avoir eu la préconception d'une maîtrise unanime de ces compétences chez tous·tes les étudiant·e·s à l'université, avant d'être confronté à une réalité autre. Ce même apprenant (E82) en dit autant sur les compétences informationnelles, avec toujours un certain détachement vis-à-vis de ses propres compétences dans ses descriptions :

*E82 : « Il y a en a qui vont juste (...) **taper les mots-clés, ils vont prendre les trois premiers documents** qu'ils trouvent (...) **ils vont pas chercher plus loin** et donc s'ils trouvent pas dans les trois premiers documents, **ils vont dire que l'information n'est pas disponible sur Internet**. » (GR)*

L'étudiant GR fait ici directement référence aux compétences de littératie informationnelle évoqués par Mutta et al. (2014), notamment de la capacité à reformuler sa requête si

nécessaire (voir 1.3.6.2). L'apprenant semble suggérer que certaines personnes de sa génération se limiteraient à une seule recherche, et n'adapterait pas leur choix de mots-clés en cas de recherche infructueuse. D'autres remarques du même type sont faites sur les compétences informationnelles plus spécifiquement par trois autres étudiant·e-s, citant notamment la crédulité face aux fausses informations (AG, E83), le cadrage de la recherche (KJ, E84), ou le choix de mots-clés pertinents (AL, E85) comme raisons de ces difficultés :

*E83 : « On n'est **pas forcément habitués à choisir nos sources** (...) je pense que **les jeunes ont tendance à croire à beaucoup de choses qui sont écrites en ligne**. » (AG)*

*E84 : « C'est vraiment une question de **savoir ce qu'ils cherchent**. Il y en a **plein qui galèrent** juste (...) à **se mettre un cadre en fait, et ne pas trop déborder** du cadre, pas **faire de hors-sujet**. » (KJ)*

*E85 : « Je me suis rendu compte que j'ai **une camarade qui savait pas comment trouver l'information** (...) ce qu'il fallait **taper dans le moteur de recherche** pour trouver telle information (...) je sais pas si c'est juste elle qui a des **difficultés** ou s'il y a aussi d'autres personnes (...) **je me disais 'si j'y arrive, pourquoi pas les autres élèves aussi ?'** » (AL)*

La remarque de l'étudiante AG ci-avant (E83) fait écho à l'une des compétences informationnelles citées par Ng (2012 : 1067), la capacité à éviter les pièges en ligne (« *tendance à croire à beaucoup de choses* »). L'étudiante AL (E85), similairement à GR (E82), conçoit avoir attribué ses propres compétences à ses pairs et être ainsi partie du principe que tous·tes les étudiant·e-s en âge universitaire auraient une maîtrise équivalente. Nous notons donc la présence d'un regard assez critique parmi les interrogé·e-s au sujet des compétences numériques, mais aussi informationnelles, de leur génération.

Seule l'étudiante ci-après (AG, E86) remet explicitement en cause le terme en ce qui la concerne directement, en reconnaissant qu'elle ne maîtrise pas tous les aspects du numérique au même titre que ses pairs. Bien que n'ayant pas grandi avec les nouvelles technologies, elle représente cependant une minorité de notre échantillon.

*E86 : « J'étais **pas très à l'aise** (...) parce que (...) j'ai commencé à **utiliser un ordinateur** (...) de **manière régulière que cette année** (...) donc **c'était un peu nouveau** pour moi et après, je suis **pas très écran**. » (AG)*

Ce premier chapitre de résultats nous a fourni de précieuses informations contextuelles sur notre public, confirmant les travaux antérieurs au sujet de l'AIAL dans le contexte universitaire français et sur les concepts de natif·ve numérique et de littératie numérique et informationnelle. Ces données fournissent également un aperçu des idées préconçues de notre public sur le rôle d'expert·e, qui seront à mettre en relation avec les propos tenus par la suite, concernant leur capacité à avoir appris à et de leurs pairs pendant le suivi du cours (QR2).

Les témoignages étudiants confirment que les pratiques demandées dans le cadre du dispositif sont non seulement familières, mais se rapprochent même de leurs pratiques hors du contexte formel (QR1). Ce constat nous importe d'un point de vue didactique, puisqu'en complément de représenter des tâches adéquates au monde du travail, comme nous le présenterons dans nos chapitres suivants, le recours à ces outils numériques a pu permettre, dans un même temps, comme nous le souhaitons, d'intégrer des pratiques correspondant

aux activités informelles des étudiant·e·s et leur étant ainsi déjà familières (QR4). De même, l'incitation à la collecte d'informations en ligne dans ces tâches permet d'une part un entraînement à ces compétences informationnelles dans un contexte formel, lié à leur domaine d'études, mais puisque ces compétences sont jugées maîtrisées en anglais pour des pratiques plus informelles, le fait d'inciter à la recherche en ligne, d'informations parfois liées à leur sphère informelle, dans le cadre du cours, représenterait bien une passerelle ou un pont entre formel et informel.

Chapitre 7 : Médiation par le biais d'un instrument : la FASP comme levier dans une réflexion critique sur un domaine professionnel étudié

Ce septième chapitre traitera de la FASP par les étudiant·e·s et de son instrumentalisation en tant que support pédagogique. Nous observerons que les apprenant·e·s attribuent différentes fonctions aux FASP, et illustrerons les manières dont elles peuvent être considérées comme un instrument de médiation, à la fois entre les étudiant·e·s et le domaine professionnel illustré, et pour le développement de la compétence de la médiation entre étudiant·e·s (QR3).

7.1 Une découverte de la culture professionnelle

Les étudiant·e·s sondé·e·s confirment avoir eu la possibilité de découvrir le domaine professionnel par le biais de la fiction à substrat professionnel, que cela soit dans leurs réponses aux questionnaires post-cours, ou lors des entretiens. Cette découverte a été favorisée par le fait que les FASP furent perçues comme réalistes dans leur représentation des évènements, personnages et de la culture d'entreprise.

7.1.1 En raison du réalisme perçu

Dans un souci de lisibilité des données présentées ici (**Figure 26**), nous avons opté pour une réorganisation de l'échelle de Likert à quatre niveaux en deux niveaux, en regroupant les réponses de niveau 1 (« *Tout à fait d'accord* ») et de niveau 2 (« *Plutôt d'accord* ») comme étant une réponse positive aux questions posées. Ainsi, dans les graphiques indiquant un effectif par espace, il s'agit du nombre de réponses positives sur l'ensemble de l'espace : 42 personnes pour l'espace 2, de contrôle, et 43 personnes pour l'espace 3, d'expérimentation, pour lequel l'expérientiel, la sphère informelle et les activités de littératie informationnelle occupent une place plus importante.

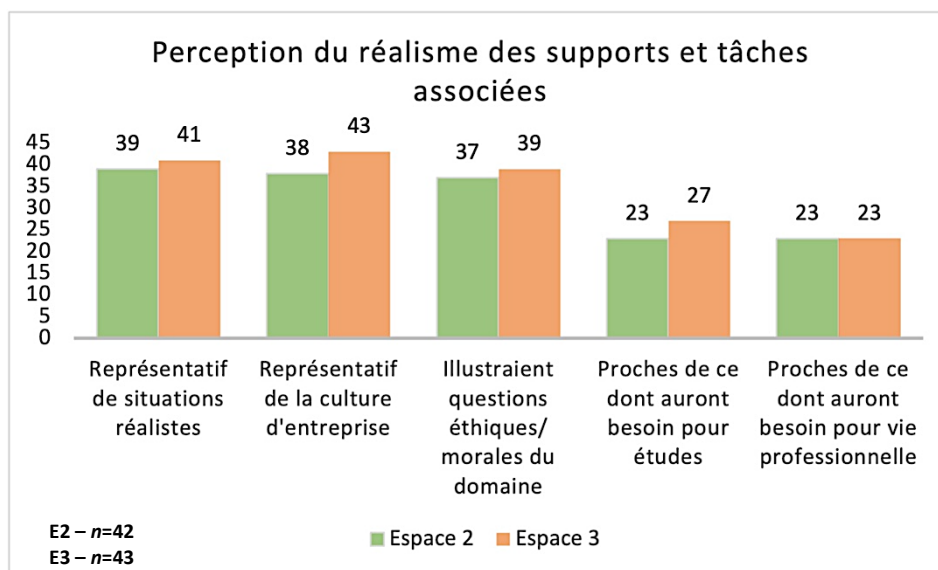


Figure 26 - Nombre de réponses positives dans les deux groupes au sujet de la perception du réalisme des supports et tâches

La quasi-totalité des étudiant·e·s de l'espace 2 (93%) et de l'espace 3 (95%) ont jugé les supports proposés au sein du dispositif comme présentant des situations réalistes. Les thématiques des extraits choisis et associées aux activités et tâches sont reconnues comme étant relatives aux questions morales et éthiques propres au domaine illustré dans les supports, et ce dans les deux groupes (88% et 90% dans les espaces 2 et 3 respectivement). Ainsi, malgré la différenciation créée pour certaines tâches du cours, l'angle éthique, moral, et comportemental du scénario pédagogique, commun aux deux espaces, est bien reconnu par tous·tes les étudiant·e·s sans grande différence (**Figure 26**).

Néanmoins, une différence semble apparaître en ce qui concerne la représentation de la culture d'entreprise du domaine (voir 3.2.2.4) : 90% des étudiant·e·s de l'espace 2 jugent le contenu représentatif de cette culture, contre la totalité des apprenant·e· de l'espace 3. Cette différence est statistiquement significative ($p=0,006$) (**Tableau 12**) :

Perception du réalisme des supports et tâches	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Représentait des situations réalistes	1,45	1,33	0,33
Était représentatif de la culture d'entreprise	1,57	1,23	0,006
Illustre des questions éthiques et morales du domaine	1,57	1,49	0,60
Étaient proches de ce dont auront besoin pour études	2,45	2,33	0,49
Étaient proches de ce dont auront besoin pour vie professionnelle	2,48	2,40	0,64

Tableau 12 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s du réalisme des supports et tâches après le cours

Nous faisons l'hypothèse que cette divergence pourrait être due directement à l'aspect davantage personnel et expérientiel des tâches de l'espace 3, ayant permis de réduire la distance perçue par les apprenant·e·s entre l'environnement culturel et professionnel, les lieux, échanges ou rapports hiérarchiques représentés dans la FASP, et les environnements, lieux, échanges ou rapports présents dans la vie personnelle des étudiant·e·s. Cette réduction aurait alors permis aux apprenant·e·s de porter plus d'attention au versant relationnel des interactions entre les personnages sur leur lieu de travail et de l'appliquer à leurs propres relations.

En prenant pour exemple les étudiant·e·s ayant déjà une première expérience professionnelle, le fait de les inciter à créer des liens entre leurs expériences personnelles et celles situées au sein de la culture d'entreprise du monde de la banque et de la finance pourrait leur permettre de confirmer le réalisme et la justesse des éléments culturels de notre contenu, par rapport à ce qu'ils connaissent. En 3.2.3.1, nous émettions l'hypothèse que la FASP serait davantage un outil de confrontation entre deux réalités pour les étudiant·e·s ayant une expérience professionnelle, et non seulement une comparaison entre une représentation de cette culture, et celle proposée dans les fictions. Or, seul·e·s deux étudiant·e·s, ABa et KJ, ont explicité leur expérience professionnelle antérieure lors des entretiens, et seule ABa a suivi le cours dans l'espace 3. Il paraît ainsi difficile d'attribuer cette différence entre les deux espaces au seul facteur de l'expérience professionnelle.

Les résultats concernant la proximité entre les tâches proposées avec les potentiels besoins académiques et professionnels futurs des étudiant·e·s sont moins tranchés, mais les tâches sont définies comme proches de ces besoins par un peu plus de la moitié des étudiant·e·s dans

les deux groupes. Davantage d'étudiant·e·s de l'espace 3 ont perçu les tâches comme proches de leurs besoins académiques, mais cette différence n'est pas significative ($p=0,49$).

Cette représentativité perçue est retrouvée dans les témoignages des apprenant·e·s interrogé·e·s, que cela soit pour l'environnement général (AA, E87) ou l'attitude des personnages (AC, E88) :

*E87 : « Si on **travaille à l'étranger**, par exemple, je pense que c'est **assez représentatif** du monde de la **finance** et même du **monde bancaire**. » (AA)*

*E88 : « Dans le film avec (...) **Nick Leeson** (...) dès qu'il est **arrivé au sommet** du pouvoir, il **calculait plus personne** et c'est ce qui **arrive réellement**. » (AC)*

Ce réalisme semble justifié par le fait que les trois FASP choisies dépeignent des situations réelles :

*E99 : « **Tout ce qu'on voit** dans les films peut **arriver dans la vie** (...) c'est **tiré de faits réels**. » (ABa)*

Les événements illustrés semblent notamment perçus comme proches de la réalité par les étudiant·e·s ayant déjà une expérience professionnelle, comme ABa, illustrant que les extraits choisis seraient représentatifs de situations et difficultés transversales du monde du travail, inscrites dans le domaine de la banque et de la finance, mais pouvant s'appliquer à d'autres environnements. Comme nous le verrons en 7.4, le secteur de la banque ne fait pas l'unanimité chez les étudiant·e·s interviewé·e·s en termes de perspectives professionnelles, et les témoignages semblent suggérer que les questions soulevées par les extraits ne se limitent pas à ce domaine. L'étudiante ABa (E100) le confirme à nouveau, en évoquant son expérience :

*E100 : « Ça montrait **beaucoup de vérité** de la **vie professionnelle**, (...) certains, ça leur a fait un **choc**. Moi, je le voyais dans certains messages (...) on **sent les gens qui travaillent**. (...) parce qu'ils **savent** très bien que certaines choses qu'on a vues (...) c'est juste **la vraie vie** (...) c'est **pas juste**. (...) La première scène du **licenciement** (...) **les formes ont été mises** parce que c'est un film, mais en vrai (...) parfois, c'est même **parfois plus dur que ça**. » (ABa)*

Cette remarque de l'étudiante ABa (E100) semble donc malgré tout aller dans le sens de notre hypothèse formulée en 3.2.3.1, selon laquelle les FASP pourraient représenter un outil de confrontation entre la culture professionnelle illustrée, et la réalité des étudiant·e·s plutôt que leur imaginaire, lorsque ceux-ci ont déjà une expérience professionnelle, ce qui correspond à son cas. Par ailleurs, les supports sélectionnés et exploités sont même décrits comme plus réalistes que d'autres FASP déjà connues des apprenant·e·s par l'étudiant KJ (E101) de l'espace 2, ayant une expérience professionnelle également :

*E101 : « La partie sur les **licenciements** et tout, je sais que **ça se passe vraiment comme ça** (...) c'était **bien accordé avec la réalité** (...) C'était vraiment **bien ancré**, c'était pas trop, trop abusé, comme (...) **le loup de Wall Street**. » (KJ)*

Les extraits permettent aussi une reconnaissance des différences entre la France et les pays anglo-saxons en ce qui concerne le domaine illustré, laissant supposer des connaissances préalables du milieu professionnel en France chez les étudiant-e-s, leur permettant de faire ces constats :

*E102 : « C'est **pas le même univers** qu'on va rencontrer dans la **vie professionnelle française**. » (AA)*

*E103 : « L'**importance des montants de l'argent**. Je pense que l'**importance de la finance**, il est, en **France**, en tout cas (...) **moindre** qu'il est aux **États-Unis** (...) puis même au niveau de la **grandeur des firmes**. (...) On a **moins subi** (...) la **crise**, par exemple (...) **là-bas** c'était **tout un business**. » (ABe)*

Il semble y avoir une meilleure reconnaissance de l'aspect fictionnel chez les étudiant-e-s qui font preuve d'une meilleure connaissance et un intérêt pour le domaine en amont, comme l'apprenant-e AS (E104) ci-après :

*E104 : « C'était **pas Harry Potter** ou le **Seigneur des Anneaux**, donc c'est des **vrais personnages** (...) il y a une **réflexion** qui va **au-delà** du truc **fictionnel**. Genre, on se dit, 'Wow, Spiderman, il a tel pouvoir' (...) Là, non vraiment, **on se dit 'c'est réel', Madoff a fait ça** ou quelque chose de **similaire** (...) **Nick Leeson** a (...) eu ce genre de **comportement**. (...) On a une (...) **réflexion**. (...) On sait que c'est **réel** et on le **lie** avec (...) ce qui s'est **passé en 2008**, ce qui s'est passé avec les **crises asiatiques** et tout. » (AS)*

Comme nous le mentionnerons en 7.2, la FASP a permis une réelle réflexion de la part des étudiant-e-s, confirmant ainsi son rôle d'instrument de médiation entre le monde professionnel, pour l'instant relativement éloigné des étudiant-e-s, et leur vie actuelle. Nous considérons alors cette remise en cause du réalisme comme un signe d'un esprit critique au sujet du domaine représenté : les étudiant-e-s ne tiennent pas pour acquise une vision fictionnalisée ou clichée du monde du travail ou du domaine financier et semblent avoir des connaissances préalables auxquelles confronter les extraits choisis.

La remarque de ABa ci-avant (E100) concernant le réalisme des FASP s'accompagne justement d'une réflexion sur la valeur purement documentaire des extraits, puisque des « *formes ont été mises* » dans un film, ce qui pourrait atténuer l'impact des événements représentés. Les étudiant-e-s semblent avoir conscience de l'aspect fictionnel de certains aspects de la FASP, la distinguent de ressources potentielles à valeur davantage documentaire (AS, E105), comme le fait la recherche (voir 3.2.2.2) et suggèrent même que des documentaires auraient pu être proposés en complément :

*E105 : « Je **n'imagine pas** que la **finance** ça **ressemble** à **Margin Call** ou à des trucs comme ça (...) Même si je sais que (...) c'est **basé** sur des **faits réels** (...) Alors que si un type était **interviewé**, chez **Goldman Sachs** (...) je me dis « Ah oui, ce gars **travaille vraiment chez eux** (...) c'est **vraiment comme ça** que ça se passe. » (AS)*

*E106 : « Personnellement les **documentaires**, ça **me frappe beaucoup plus** (...) ça **réveille les consciences**, et, alors que le **fictif** (...) ça m'a un peu, on va dire, **éloigné**. » (EN)*

Il est toutefois à noter que ces questionnements sur le réalisme de la FASP pourraient être liés à une méconnaissance de la réalité du domaine professionnel, qu’iels justifient par leur niveau d’études actuel, un facteur déjà mentionné par les étudiant·e·s dans leurs définitions de l’expertise dans notre chapitre précédent :

*E107 : « Je sais qu'on va **commencer** à un stade où on n'aura **pas forcément** autant de **responsabilités**. (...) C'est peut-être **pas directement réaliste** parce que ce sera **pas notre quotidien en sortant de la fac**. Mais, **après**, par la suite, **oui**, ça peut être réaliste. » (ABe)*

Enfin, il nous importe de constater que, malgré la reconnaissance de l’aspect fictionnel des extraits exploités, une dimension documentaire est associée aux activités et tâches proposées dans le dispositif :

*E108 : « Je trouvais que les **films**, ils avaient un **petit côté un peu fictif**, mais les **documents** qu'on avait à côté, par exemple, pour **Nick** (...) qu'on ait à remplir son **CV** et retracer un petit peu tout ce qu'il a fait (...) c'était **un peu comme le documentaire**. » (EA)*

Ainsi, les témoignages mentionnés ici suggèrent une sélection et didactisation bien équilibrées des ressources : les étudiant·e·s disposent de suffisamment de connaissances préalables et de recul sur le milieu professionnel illustré pour identifier les extraits présentés comme étant de la fiction, mais démontrent aussi une conscience de la réalité des événements illustrés, de manière à percevoir les FASP comme un instrument de médiation pertinent entre leur réalité et celle du monde de la banque et de la finance.

7.1.2 Par le biais de la représentation des personnages

Plus spécifiquement, plusieurs étudiant·e·s déclarent avoir découvert la culture du domaine par le biais des films choisis, du fait qu’ils dépeignent la vie et les fraudes de deux escrocs ayant réellement existé :

*E109 : « C'était des **grandes figures** (...) des **escrocs** de la **finance** en gros (...) Je **connaissais pas Nick Leeson** (...) donc **ça va rester**. » (AS)*

Cette valeur documentaire et biographique représentait justement l’une de nos motivations dans le choix de ces contenus (voir 4.5.1). Un point récurrent concerne le fait qu’il s’agisse d’un point culturel nouveau (EN, E110), non nécessairement abordé dans leurs autres cours (LC, E111 et EA, E112) :

*E110 : « C'était quelque chose de **nouveau** (...) ça me poussait à **en savoir plus** et (...) tout ce qui est **Leeson, Madoff**, je **connaissais pas du tout**. » (EN)*

*E111 : « Ça **ouvrait** notre **culture générale**. Par exemple, quand on **découvre** des **personnages** comme **Nick Leeson, Madoff** (...) on m'a **jamais forcément parlé** de ces personnes-là. » (LC)*

*E112 : « C'est l'**apport culturel** que ça nous a donné, parce que **Bernard Madoff**, il a **vraiment existé** et c'est de la **culture un peu économique**, qu'on n'a pas eue en cours. » (EA)*

Les données présentées dans notre dixième chapitre confirmeront que les éléments disciplinaires abordés dans le cours sont jugés pertinents par les étudiant·e·s, compte tenu du programme des autres matières de leur licence. Néanmoins, notre cours d'anglais LANSAD a aussi pour vocation de présenter la culture-cible, afin de préparer les étudiant·e·s à fonctionner dans leur futur milieu socio-professionnel, comme le préconise la recherche sur le sujet (3.1.4), et cela semble acquis selon les dires des apprenant·e·s interrogé·e·s.

7.1.3 Par le biais de la représentation de l'environnement de travail

Concernant la représentation de la culture d'entreprise de manière générale, une différence notable est à souligner entre les deux espaces. Lorsqu'ils furent incité·e·s à comparer leur perception du dispositif d'enseignement avec le cours suivi au premier semestre, identique pour tous·tes, plus de la moitié des étudiant·e·s de l'espace 3 (56%) se sont dit·e·s « *tout à fait d'accord* » avec l'affirmation qu'ils avaient davantage appris au sujet de la culture d'entreprise dans le domaine de la banque et finance, contre moins d'un tiers dans l'espace 2 (31%) (**Figure 27**).

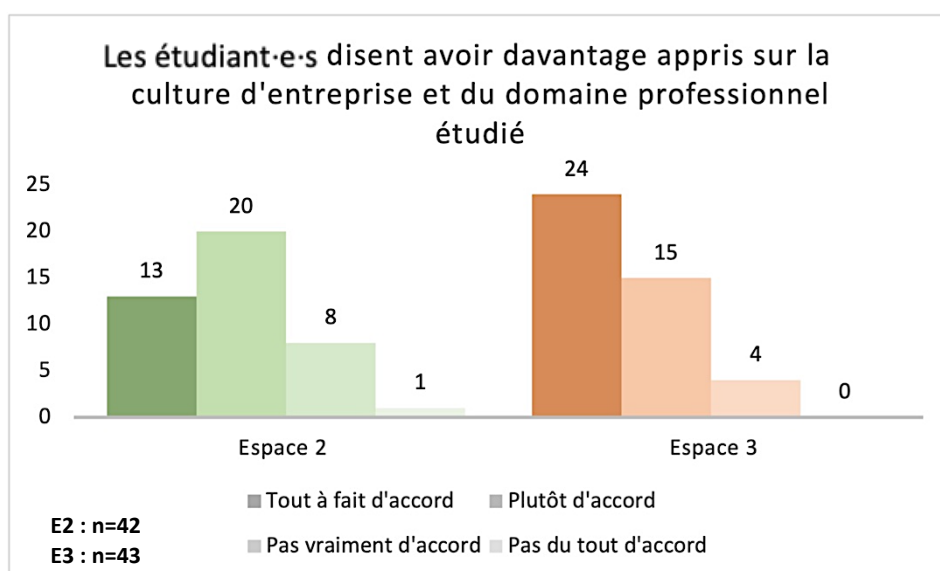


Figure 27 - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes sur leurs apprentissages perçus au sujet de la culture d'entreprise et du domaine professionnel étudié, en comparaison au cours du premier semestre

Le test de Student confirme une différence statistiquement significative ($p=0,014$) entre les deux espaces sur cette question (**Tableau 13**).

Perception de la représentativité de la culture d'entreprise	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Ont appris davantage sur la culture d'entreprise et du domaine professionnel par rapport au S1	1,93	1,53	0,014

Tableau 13 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la découverte de la culture d'entreprise par le biais des FASP après le cours

En ce qui concerne la représentation de l'environnement physique de la profession en particulier, certaines personnes interrogées soulignent d'abord la représentation d'une atmosphère générale sur le lieu de travail, mais aussi d'autres aspects secondaires au métier en lui-même, exprimé par l'expression « *l'envers du décor* », employé par deux étudiantes :

E113 : « On peut **pas forcément savoir** directement ce qu'il y a dans ce monde-là, parce qu'on est **encore (...)** **débutants**, et ça nous a permis de **découvrir (...)** **l'envers du décor (...)** du **métier (...)** surtout **l'ambiance**. » (EZ)

E114 : « Ça nous faisait **découvrir l'envers du décor (...)** Quand on va à la **banque**, on **sait pas, à notre âge (...)** par exemple, faut **négocier**, faut **avoir un bon dossier (...)** même au niveau **stocks (...)** de la **bourse**, les **actions**, enfin, moi, je **comprendais pas** trop comment ça **fonctionnait** et que (...) des fois, ça **valait rien**. » (AW)

Les deux témoignages ci-dessus (E113 et E114) nous importent, puisqu'ils nous semblent bien traduire le rôle d'introduction au milieu professionnel que nous souhaitons pour les films et extraits choisis, étant donné le niveau d'études des étudiant·e·s. La pertinence de ce choix selon ces critères nous semble confirmée par l'identification des personnes interrogé·e·s comme « *débutants* » (E113) dans le domaine, ou encore trop jeunes (« *à notre âge* », E114) pour en maîtriser le fonctionnement pleinement.

Deuxièmement, d'autres apprenant·e·s interviewé·e·s mentionnent spécifiquement le cadre géographique des intrigues :

E115 : « C'est toujours intéressant de voir (...) à quoi ça **ressemble un floor de trading** ou voir les **buildings à New York**, à **Battery Park** ou à **Wall Street**. » (AS)

E116 : « Je **prévois d'aller vivre à Londres (...)** et donc (...) surtout avec (...) **Rogue Trader (...)** c'était vraiment **l'environnement anglophone (...)** donc ça me **projetait**, ça me permettait d'avoir une **vision** de ce que je **pourrais vivre plus tard**. » (IB)

Ces remarques confirment en partie la pertinence d'avoir varié les contextes dans la sélection des FASP du dispositif, afin qu'ils puissent être attrayants pour des étudiant·e·s ayant des intérêts et projections dans le contexte américain (AS, E115) ou britannique (IB, E116).

Troisièmement, les extraits sont reconnus pour leur illustration de compétences professionnelles comme la prise de décision (AC, E117), ou de manières de travailler (GR, E118) :

E117 : « Le tout **premier film (...)** je trouve que (...) ça **montrait** en fait quand il y a une **décision** qui est **prise (...)** il y avait une **scène** avec une **réunion**, et ça montrait un peu la **vie dans une société**. » (AC)

E118 : « Une **scène** que j'ai **beaucoup aimé (...)** parce que (...) j'ai du **mal à travailler** s'il y a **pas des gens autour de moi (...)** c'est la scène où ils sont tous **regroupés** dans les **bureaux** et **observent la bourse** et ça **crie** de partout. » (GR)

Par ailleurs, compte tenu du fait que le film le plus ancien date de 1999 et dépeint des événements datant de 1995, la représentation de l'évolution du fonctionnement du domaine au fil du temps est également notée par une étudiante :

E119 : « Il y a tout qui a **changé**, parce que c'est **complètement obsolète** finalement, et quand on essaye de faire des études et de voir un petit peu comment on va **pouvoir travailler** dans le **futur** et **apporter des trucs à la société (...)** c'est quand même

*intéressant de remettre en cause (...) toutes les **vieilles méthodes** qui finalement ne **marchent plus** et qui sont **complètement déconnectées de la réalité.** » (HH)*

Ce constat des changements des vingt dernières années (E119) mène à un questionnement sur les évolutions à venir dans le monde du travail, et conséquemment à une réelle réflexion critique chez cette même étudiante (E120), un élément que nous revisiterons dans notre prochaine sous-partie :

*E120 : « Le film **Margin Call**, il m'a quand même **assez marqué.** (...) La manière de **gérer les ressources humaines** (...) c'est vraiment un **regard critique** comme j'en avais **jamais vraiment eu avant** (...) la **pression d'être viré** (...) surtout aux **États-Unis** (...) ça amène une **réflexion** avec un **regard** un peu plus **critique** (...) un peu plus **confiant.** » (HH)*

Cette mise en lumière de l'évolution du domaine correspondait également à l'une des raisons ayant motivé notre choix du film *Rogue Trader* (voir 4.5.1.3). Un autre aspect du monde professionnel – et plus spécifiquement de la culture d'entreprise – pour lequel les extraits exploités sont jugés représentatifs par les étudiant·e·s, concerne la relation aux autres (IB, E121) et les rapports hiérarchiques (AW, E122), deux critères justifiant la pertinence des FASP en LANSAD, citées dans la recherche (voir 3.2.2.3) :

*E121 : « Les **relations entre les différentes personnes qui travaillent dans l'entreprise** (...) ça **donne une idée** (...) si je subis une **pression** (...) de mon **supérieur**, je vais **pas réagir agressivement** et (...) **menacer de quitter** mon travail. » (IB)*

*E122 : « Au niveau de la **hiérarchie**, que (...) des fois, on est **contraints** à faire des **choses qu'on veut pas**, même si on a décidé de faire ce métier (...) même l'**ambiance** des collègues qui **courent** (...) après **Nick**, par exemple, et que lui il fait que d'**esquiver** (...) ça **crée un peu des problèmes.** » (AW)*

Les étudiant·e·s semblent pouvoir se projeter dans les situations présentées de manière personnelle. Quelques apprenant·e·s semblent aussi percevoir une morale ou un enseignement à tirer de ces intrigues pour leur propre avenir professionnel :

*E123 : « Dans le **dernier film** (...) quand il **réussissait**, globalement, **tout allait bien** pour lui (...) mais une fois qu'il a commencé à **avoir des problèmes** et sa **chute**, il a assuré **tout seul. Personne ne l'a aidé** et ça, c'est le **monde du travail.** » (ABa)*

À nouveau, les situations citées par les étudiant·e·s concernent le domaine financier, mais les remarques faites s'appliquent au monde du travail de manière plus générale (isolement d'un employé en cas d'erreur, management problématique). La question du comportement à adopter dans le monde du travail est précisément mentionnée dans la continuité des commentaires précédents :

*E124 : « L'**environnement professionnel** (...) les **relations entre collègues** (...) on voit qu'il y a aussi des **relations de pouvoir**, comment (...) un **patron** va te **parler** s'il veut que tu **fasses une chose**, ou bien comment il va te **forcer** quelque part à te **comporter d'une certaine manière**, donc je pense que ça c'est **utile aussi dans la vie en général, pas que le cours d'anglais.** » (AG)*

L'étudiante AG (E124) confirme nos attentes : les extraits utilisés dans le cadre de notre dispositif sont jugés représentatifs du monde du travail et des questions s'y rapportant, mais sont reconnus pour leur utilité plus générale et quotidienne, ce qui correspond parfaitement à nos intentions.

Il est intéressant de noter que l'apprenant KJ (E125) associe même les métiers du domaine économique directement à un comportement problématique et au fait d'être malhonnête :

*E125 : « On a **appris** (...) **comment se comporter**, comment **mentir**, on a appris plusieurs **aspects d'être un bon économiste** (...) Au travail, je pense que c'est peut-être **pas** quelque chose de **bien**, mais c'est quelque chose de **courant**, donc en vrai ça fait **partie du travail**. » (KJ)*

En conclusion, les scènes choisies comme ressources pédagogiques sont, dans l'ensemble, perçues comme réalistes et représentatives de questions autour du monde du travail, des relations de hiérarchie, du comportement attendu et des conséquences possibles de potentiels écarts, et ce malgré les divergences dans les expériences professionnelles des étudiant·e·s interviewé·e·s. Les différents éléments relatifs au domaine, tels que les lieux ou actions se lient autour de l'intrigue des fictions pour y donner une cohérence (Van der Yeught, 2018) reconnue par les personnes interrogées. Ceci montre d'ores et déjà le rôle que joue la FASP dans le développement d'une réflexion critique et d'une remise en cause, ici directement liée au fonctionnement d'une entreprise. Pour rappel, la FASP lie également les comportements, mentalités et problèmes à l'intrigue (ibid.), des éléments que nous abordons par le biais des questions éthiques et morales centrales à nos tâches.

7.2 Une réflexion critique encouragée par le biais de la médiation de textes

À présent, nous aborderons plus précisément l'apport spécifique que représente l'angle éthique et moral donné aux tâches dans la mise en œuvre de l'activité de médiation de textes (MT), et particulièrement de la réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (RTC), que nous mettons directement en lien avec une réflexion critique pertinente sur le domaine professionnel illustré dans les FASP sélectionnées.

Il convient d'abord de rappeler brièvement les descripteurs des activités de médiation de textes dont nous avons tenu compte pour la conception des tâches, et notamment celles appelant à l'identification avec les personnages et leurs expériences vécues, qui sont celles qui, selon nos hypothèses initiales, faciliteraient une réflexion personnelle sur le domaine professionnel et les questions éthiques abordées. En effet, en 3.3.5.2, lors de la présentation de notre catégorisation adoptée pour les descripteurs de la MT, nous formulons l'hypothèse que la thématique éthique et morale et la focalisation sur les comportements des personnages pourraient favoriser l'identification des étudiant·e·s avec les personnages et les événements illustrés, et que par ailleurs, puisque les FASP illustrent un domaine professionnel relatif au domaine d'études des apprenant·e·s, l'identification aux personnages et événements et l'incitation à la comparaison avec leurs propres expériences pourrait favoriser une projection des apprenant·e·s dans le domaine, et une réflexion critique au sujet du milieu illustré.

Nous nous focalisons ici sur les descripteurs de MT liés à la subjectivité et non à la simple transmission d'informations. Le CECR/VC distingue l'expression d'une réaction à l'égard des textes (RTC) de l'analyse et critique de ces derniers (ACTC), mais il est à rappeler que cette distinction est remise en cause par Longuet et Springer (2021), qui critiquent les termes d'« analyse » et de « critique » pour leur apparition seulement à partir du niveau B2, alors

que les compétences auxquels ils font référence seraient atteignables à un niveau moindre du CECRL (voir 3.3.5.7). Un autre élément à rappeler concerne la différence que nous avons tenté de créer entre nos deux espaces de cours : les tâches des deux espaces de cours tiennent compte des descripteurs RTC et ACTC, mais celles de l'espace 3 accordent davantage d'importance à l'aspect expérientiel mentionné dans certains descripteurs, tels que les activités AAEV et REEV, et dans les stratégies de médiation qui encouragent à relier à un savoir préalable (RSP).

Nous avons nous-même catégorisé les descripteurs de RTC en plusieurs axes (voir **Tableau 1**) afin de distinguer la réaction concernant davantage les émotions, impressions et opinions (REEV, DE, EIO, PR), la réaction face aux événements représentés (AAEV), celle concernant les personnages (DP, EPI), ainsi que la réaction plus poussée, allant vers l'interprétation et l'analyse (IP, EAI, EAA). Ainsi, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous nous alignons avec les remarques de Longuet et Springer (ibid.) concernant la formulation de ces descripteurs, et ne considérons pas les descripteurs de ACTC comme étant aisément distinguables de ceux de RTC. En ce qui concerne les tâches comprenant un déficit d'information en complément d'un déficit d'opinion, les étudiant·e·s sont amené·e·s à y soutenir leur avis avec des ressources plus objectives, et ne se limitent pas au côté expérientiel, représentant ainsi un apport pour leurs pairs en termes de savoirs factuels.

Une nette différence est à relever entre les deux espaces de cours en ce qui concerne l'attrait pour des activités se rapportant à l'activité de MT. La formulation dans le questionnaire à l'intention des étudiant·e·s est volontairement différente des descripteurs du CECR/VC et en englobe plusieurs. Avant le suivi du cours, deux tiers des étudiant·e·s de l'espace 3 (67%) se disent « *tout à fait d'accord* » avec le fait d'aimer parler des aspects qui les ont intéressés (EAI) ou qu'ils ont apprécié (EAA) (**Figure 28b**), tandis que seul un tiers (36%) des sondé·e·s ont dit de même dans l'espace 2 (**Figure 28a**).

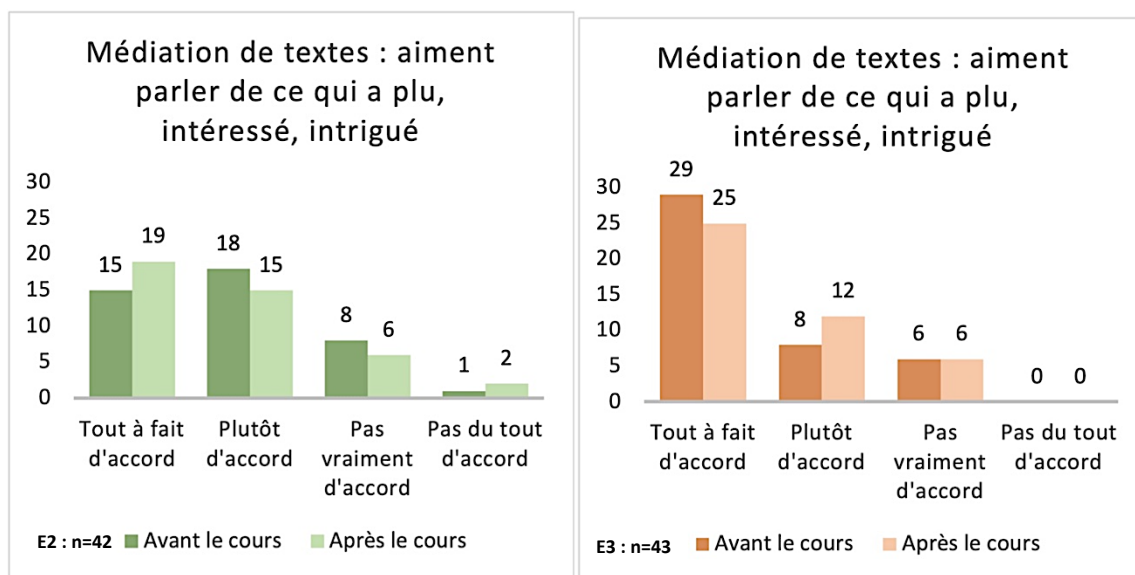


Figure 28a et 28b - Niveau d'accord avec la tendance à mettre en œuvre des activités de médiation de textes dans l'espace 2 (a) et l'espace 3 (b) avant et après le cours

La différence entre les deux groupes avant le cours est d'ailleurs statistiquement significative ($p=0,015$) (**Tableau 14a**). Nous pourrions faire l'hypothèse que cette différence en amont du cours serait liée au niveau de langue des étudiant·e·s. En effet, parmi les quatre sous-groupes constitués (B1+, B2, B2-C1 et C1-C2) (voir 4.3.4), les deux sous-groupes ayant suivi le cours dans l'espace 3 étaient les groupes B2 et C1-C2, signifiant que le niveau de langue

moyen de l'espace 3 serait supérieur à l'espace 2. Il serait donc possible de supputer que ces étudiant·e·s réaliseraient plus souvent des activités informelles en anglais, du fait de leur plus grande aisance vis-à-vis de la langue, ou, à l'inverse, que leur niveau moyen plus élevé s'expliquerait par une réalisation plus fréquente de pratiques en ligne, pour lesquelles les étudiant·e·s auraient ainsi plus l'habitude de réagir à ces contenus. Cependant, la formulation de notre question ne mentionne pas la langue anglaise, mais cherche plutôt à déterminer une tendance générale chez les sondé·e·s à réaliser des activités s'apparentant à de la médiation de textes et de la réaction personnelle à ceux-ci. Pour autant, nous pourrions maintenir que cette différence entre les deux espaces s'explique par une plus grande consommation de textes créatifs chez les étudiant·e·s de l'espace 3, ayant déclaré un niveau de langue moyen plus avancé, en supposant qu'ils passeraient plus de temps à consulter des contenus informels, quelle qu'en soit la langue.

Médiation de textes (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Parler de ce qui a plu, intéressé, intrigué	1,88	1,47	0,015

Médiation de textes (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Parler de ce qui a plu, intéressé, intrigué	1,79	1,56	0,10

Tableaux 14a et 14b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de *p* des réponses moyennes au sujet de leur tendance à mettre en œuvre des activités de la médiation de textes avant (a) et après (b) le cours

Cependant, cette différence significative disparaît, ou du moins s'atténue ($p=0,10$) après le suivi du cours (**Tableau 14b**). La disparité s'égalise, avec 34 étudiant·e·s de l'espace 2 et 37 étudiant·e·s de l'espace 3 étant d'accord avec la même déclaration dans le questionnaire post-cours. Il serait à en déduire que la différenciation dans la conception des tâches n'a pas eu d'effet sur le développement de l'activité de MT en ce qui concerne RTC et ACTC de manière générale, lorsque cela concerne la description de ressentis (« parler de ce qui a plu, intéressé, intrigué ») ou la référence à des sources extérieures pour illustrer ses arguments, pouvant être perçus comme des activités surtout objectives, et toujours liées à la transmission d'information (TIE) et l'usage transactionnel de la langue. Il conviendra d'observer si une différence apparaît entre les deux groupes en ce qui concerne les questions sur la référence à ses expériences personnelles et l'identification aux personnages plus spécifiquement, ou si cette même tendance se confirme par la suite.

Le terme d'« *instrument de médiation* » (voir 3.3.6) que nous attribuons à la FASP peut être interprété de deux manières : cette fiction réduit la distance entre le vécu actuel des étudiant·e·s et le domaine professionnel qu'elle illustre, et, dans un même temps, elle sert de levier dans la mise en œuvre d'activités de médiation du CECR/VC par les apprenant·e·s.

7.2.1 Décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème

À titre de rappel, le passage d'un seul film au premier semestre à trois au second avait pour intention première de contribuer à la progression du cours en termes de difficulté, mais permettait par ailleurs, selon nos hypothèses initiales, de favoriser l'applicabilité des descripteurs de ACTC, notamment ceux concernant les différences du traitement d'un même thème (OD) ou la comparaison des œuvres (CO).

Nous présentons ici les dires des étudiant·e·s sur la mise en œuvre de l'activité ACTC en séparant les descripteurs OD et CO en deux sous-parties. Toutefois, dans la continuité des travaux de Longuet et Springer (ibid.) concernant la remise en cause de certaines catégorisations, nous montrerons que nos résultats confirment la distinction ambiguë entre les descripteurs OD et CO, principalement en raison de leur formulation, telle que nous en faisons l'hypothèse en 3.3.5.7.

La manière dont les trois FASP choisies diffèrent (« *façon différente* », « *différence de vision* », E126) dans le traitement d'un même thème (« *le même sujet* », E126) est bien perçue par les étudiant·e·s interrogé·e·s :

E126 : « Ils abordaient tous à peu près le même sujet, mais d'une façon différente (...) J'ai plutôt aimé la différence de vision qu'il y a dans les trois différents films. » (ABa)

L'idée du « *même thème* » se retrouve exprimée par d'autres termes tels que « *lien* » (HH, E127) ou « *axe général* » (AS, E128) :

E127 : « Dans les trois films, j'ai l'impression quand même que le lien, c'était le fait de perdre le contrôle très vite, un peu du jour au lendemain (...) l'imprévisibilité du système financier. (...) Ça peut avoir un impact immense sur le quotidien d'un nombre de gens infini. » (HH)

E128 : « Il faut un axe de réflexion général qui fait que le semestre est cohérent. (...) On a eu Madoff, Nick Leeson, c'était dans une continuité logique. » (AS)

L'étudiant AS (E128) commente même la pertinence dans l'ordre de présentation et d'étude des trois œuvres (« *cohérent* », « *continuité logique* »). Le thème commun aux trois œuvres reste cependant ouvert à interprétation, n'est pas identique pour tous·tes les apprenant·e·s, et ne correspond pas toujours précisément à notre fil conducteur choisi en tant qu'enseignante-conceptrice. Ceci démontre, selon nous, une capacité d'analyse individuelle chez ces étudiant·e·s face aux œuvres proposées. Du moins, ces témoignages sont le signe d'une analyse suffisante des ressources proposées, selon les descripteurs du CECR/VC au niveau B2, puisqu'ils parviennent à déterminer qu'elles traitent d'un thème commun. Pour autant, ces remarques nous permettent de nous aligner avec les constats de Longuet et Springer (ibid. : 151) sur le fait que les descripteurs du CECR/VC semblent concevoir ACTC comme plus « *formelle et scolaire* » que RTC. En effet, les apprenant·e·s ne témoignent pas ici d'une opération complexe, nous confirmant que sa considération comme étant à un niveau de difficulté supérieur à la simple RTC n'est pas nécessairement justifiée.

Le témoignage de l'étudiante ci-dessous (E129) met en lumière l'ambivalence entre les descripteurs OD et CO, distingués dans le CECR/VC. Le terme « *pareil ou pas* », employé par l'apprenante AC ci-dessous, fait précisément écho au terme de « *ressemblances et différences* » du descripteur CO. Or, l'étudiante nous parle bien du traitement du « *même thème* » dans les « *différents films* » (descripteur OD) :

E129 : « Ça se lie un peu entre les films (...) c'était un peu dans le même thème (...) c'était bien de voir (...) ce qui change dans les différentes techniques utilisées. (...) Pour les techniques de neutralisation, c'était bien (...) de voir dans les différents films, comment elles sont utilisées (...) Et je liais les autres films pour voir ce qu'il y a de pareil ou pas. » (AC)

Si nous considérons les demandes des tâches de notre dispositif, dès lors que les étudiant·e·s sont incité·e·s à faire référence aux films pour illustrer leurs exemples, iels doivent expliciter la manière dont les films diffèrent dans leur traitement des questions morales et du manque d'éthique dans le domaine de la banque et de la finance. Or, cela se rapproche du fait de comparer ces œuvres. Les exemples de production proposés ci-dessous illustrent le chevauchement entre les descripteurs au sein de ACTC, en soulignant que l'explicitation d'un thème commun et de sa différence de traitement dans des textes créatifs passe naturellement par leur comparaison. Nous reviendrons sur quelques témoignages concernant la comparaison des œuvres en 7.2.2.

Dans les deux extraits de productions de la tâche récapitulative du semestre (huitième module) ci-après, les étudiantes AC (**Figure 29**), citée plus haut, et AW (**Figure 30**) semblent comparer deux des FASP étudiées. Or, il s'agit bien d'une distinction dans la manière dont deux des deux œuvres représentent la malhonnêteté donc un même thème (OD) et non vraiment une comparaison (CO) des œuvres à proprement parler.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que le descripteur B2 pour CO mentionne « deux œuvres », tandis que le descripteur OD parle « des œuvres » sans précision (Conseil de l'Europe, 2018 : 122). Dans les exemples ci-dessus, les apprenantes AC (**Figure 29**) et AW (**Figure 30**) choisissent spontanément de comparer deux des trois œuvres étudiées, vraisemblablement puisqu'il s'agit des deux films ayant présenté le plus de similitudes à leurs yeux. Dans le cas de notre dispositif, il y a trois textes créatifs auxquels appliquer l'activité de ACTC, mais dans les deux exemples ci-dessus, bien que correspondant à OD, certains liens sont perçus entre deux œuvres en particulier, à savoir *Rogue Trader* et *The Wizard of Lies*. Il s'agit d'un constat retrouvé dans plusieurs témoignages : *The Wizard of Lies* et *Rogue Trader* sont souvent associés dans les discours, en raison de leur présentation d'un personnage central menant une escroquerie, à la différence de *Margin Call*.

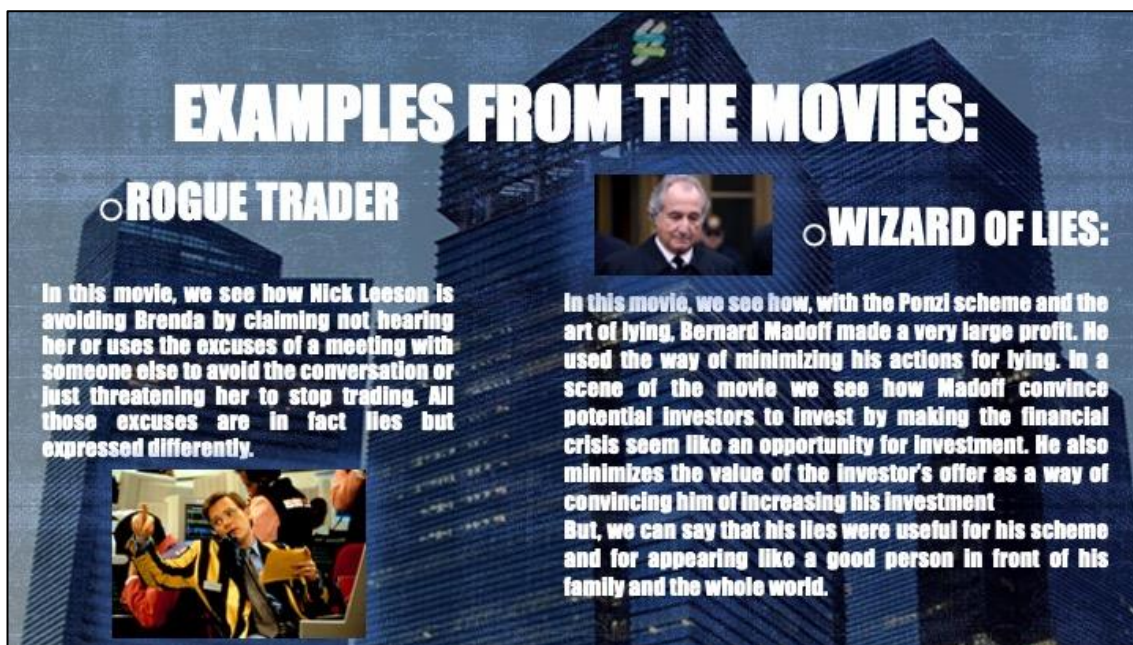




Figure 29 - Extrait d'une production exprimant la manière dont les deux films diffèrent dans leur traitement du mensonge (AC)


EXAMPLES OF LYING


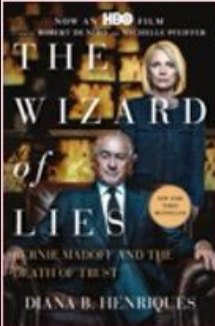
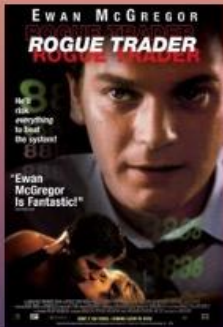
<u>THE WIZARD OF LIES</u>	<u>ROGUE TRADER</u>
 <p>During a diner party, Madoff learn that a lot of his investors are pulling out of the scheme. He solved this problem quickly by convinced his clients and some new ones to invest. He used some techniques such as rushing them, lying by omission, using his reputation...</p>	 <p>In this movie, we can see Nick Leeson avoiding his superiors or colleagues by telling them he's busy, by ignoring them, using the excuse of a meeting... Thanks to all his lies, he avoided all discussions.</p>

Figure 30 - Extrait d'une production montrant une comparaison dans la manière dont les films traitent du mensonge (AW)

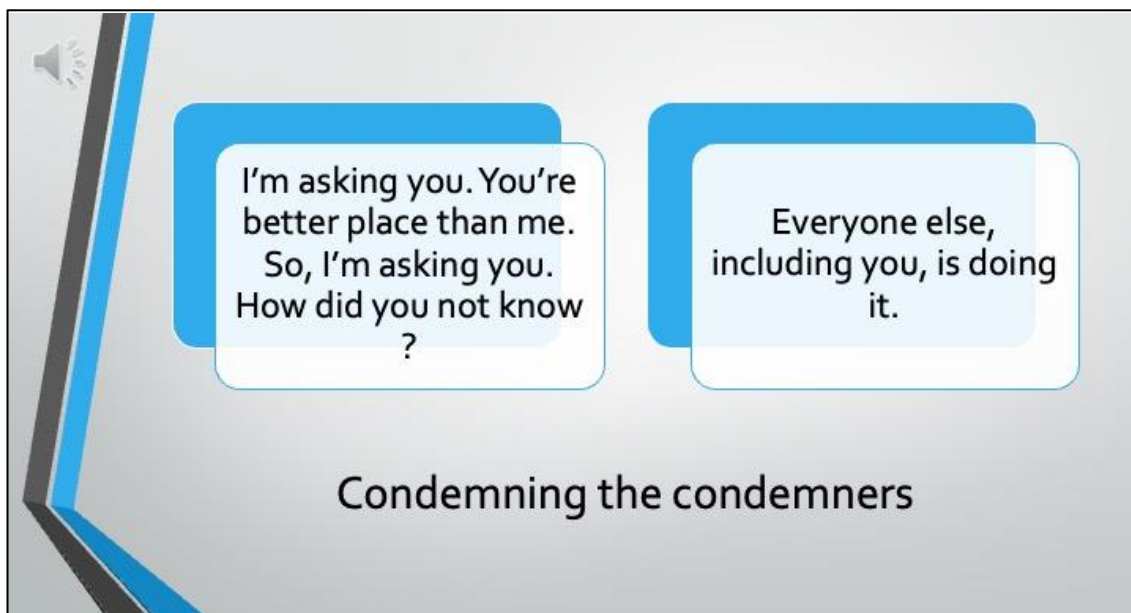
Dans les deux exemples suivants, issus de cette même tâche et de la même production, l'étudiante AL met en œuvre l'activité OD de manière plus focalisée, en illustrant la manière dont les FASP étudiées font figurer les mêmes techniques de minimisation (**Figure 31a**) et de neutralisation (**Figure 31b**) du comportement. À nouveau, l'apprenant·e explique comment les œuvres diffèrent sur ce point commun, en choisissant seulement deux films à la fois.

Alors que la production de l'étudiante AC (**Figure 29**) fait référence aux deux films de manière générale, celle de AW mentionne d'une part un film en entier (**Figure 30**), et d'autre part, un évènement plus spécifique. Enfin, les exemples de l'étudiante AL (**Figures 31a et 31b**) mettent en lumière des extraits très précis, par le biais de citations des films.



Techniques of minimization

- Minimize the importance of
 - trading with large amounts of money but saying that money is not material goods. → "we're not buying or selling anything real. It's just numbers."
 - the market and of the trades you're in charge of, by comparing the to the gaming industry "Relax. That's all the market is: one giant casino"



Figures 31a et 31b - Deux extraits d'une même production montrant une comparaison dans la manière dont les films traitent du mensonge (AL)

De nouveau, cette mise en œuvre de OD correspondrait davantage au descripteur CO, les étudiantes AC (Figure 29) et AW (Figure 30) abordant « leurs thèmes » de manière générale, tandis que l'apprenant·e AL (Figures 31a et 31b) cite des « scènes » plus spécifiques (Conseil de l'Europe, ibid.). Par le biais d'autres témoignages étudiant·e·s, nous constaterons à présent qu'une distinction est tout de même perceptible entre les compétences OD et CO dans leur mise en œuvre.

7.2.2 Comparer deux œuvres, leurs thèmes, personnages, et scènes, rechercher les ressemblances et les différences, et expliquer la pertinence de leurs liens.

Les étudiant·e·s interrogé·e·s explicitent la mise en œuvre de l'activité CO, telle qu'elle est formulée dans le CECR/VC, dans le cadre des tâches proposées :

*E130 : « J'essayais de me **concentrer sur les activités** (...) pour **pas me perdre entre deux films** (...) mais en même temps, en regardant un **nouveau film**, on **comparait** (...) avec les anciens qu'on avait vu, parce qu'on voyait qu'il y avait des **ressemblances** dans les **erreurs commises** (...) ou dans les **méthodes utilisées**. » (GR)*

Cependant, une superposition est toujours à noter entre les descripteurs, puisque l'étudiant GR (E130) mentionne la comparaison et les ressemblances entre les FASP en parallèle, ce qui implique donc le descripteur OD au même titre que les témoignages de notre sous-partie précédente. Tandis que dans notre sous-partie précédente, l'apprenant·e AC mentionnait les techniques de neutralisation en termes de leurs différences entre les trois films, l'étudiant GR cité ci-dessus les considère plutôt comme un point de ressemblance.

Deux étudiant·e·s (EA, E131 et AA, E132) soulignent la complémentarité des films, un terme qui met également l'accent sur leur thème commun (OD), mais qui se recoupe naturellement avec leurs ressemblances et leurs différences (CO) :

*E131 : « D'en avoir trois, c'était **complémentaire**. (...) Dans celui sur **Madoff**, on parle de la **pyramide de Ponzi** (...) dans les autres films, on n'en parle pas (...) Il y avait **des liens**, par exemple dans les **techniques de mensonge**. » (EA)*

*E132 : « Ils sont **complémentaires**, ça montre (...) sous **divers points de vue** (...) la **vie professionnelle**. » (AA)*

Les tâches conçues dans le but d'encourager cette médiation de textes et la comparaison des œuvres sont bien perçues comme telles et remplissent leurs objectifs, comme l'illustre cette remarque de l'apprenant AS (E133) au sujet de la tâche récapitulative du huitième module :

*E133 : « Le **PowerPoint** là (...) pour les **banques**, on devait justement prendre (...) **tout le semestre en fait**, ça permettait (...) dans sa tête de '**sum up**' et d'**utiliser toutes les ressources** qu'on avait vues pour faire le travail (...) de **synthèse** un peu. Ça permet de **remettre en lien tout ce qu'on a vu**. » (AS)*


Par ailleurs, plusieurs témoignages relèvent une comparaison liée aux personnages et aux protagonistes plus spécifiquement, en mentionnant de nouveau les techniques de neutralisation et communication du point de vue de leurs différences, plutôt que comme un thème commun, comme dans notre sous-partie précédente :

*E134 : « On a organisé les choses de manière à ce qu'on puisse **comparer les différents personnages** qu'on a étudié avec **chacun leur technique de persuasion, mensonge et cetera**. (...) Le fait qu'on ait eu **plusieurs films**, ça permet à la fois qu'on ait **plusieurs exemples**. » (AS)*

*E135 : « Quand on avait **Madoff et le dernier** (...) je **comparais** les deux parce que (...) ils étaient **un peu autoritaires**, et ils avaient **tous des techniques pour mentir** (...) Du coup, je **repartais** là-bas, je **revoyais**, je **revenais**. » (KW)*


La remarque de l'étudiant KW (E135) ci-dessus est le signe, selon nous, d'un réel travail de comparaison et de va-et-vient entre les textes créatifs proposés. En complément de ces remarques, certains exemples des productions mettent en lumière une compréhension fine, ainsi qu'une mise en lien et une comparaison volontaires entre les ressources, même lorsque cela n'est pas explicité par les consignes des tâches, comme dans l'exemple de l'étudiante LC ci-après (**Figure 32**) :

Some examples of lying in banking



Bernie Madoff

- Madoff Investment Scandal in 2008
- Sentence received : 150 years in federal prison and. \$170 billion in restitution
- Reasons : He leads the biggest financial scam known to date using the Ponzi pyramid system with losses amounting to \$65 billion



Nick Leeson

- The Fall of Barings Bank in February 1995
- Sentence received : 6,5 years in Changi Prison in Singapore
- Reasons : Nick lost \$1.5 billion to the venerable British bank Barings

Figure 32 - Extrait d'une production montrant une comparaison indirecte entre *The Wizard of Lies* et *Rogue Trader* par le biais de leurs protagonistes (AW)

Enfin, une remarque de cette même étudiante ci-après (E136) nous reconferme cependant que la catégorisation proposée dans le CECR/VC entre la comparaison d'œuvres et leur mise en lien n'a pas nécessairement sa place, puisque la comparaison impliquera nécessairement l'analyse de thèmes communs :

*E136 : « On avait **trois points de vue différents, trois personnages, et le fait de faire des liens avec les mensonges, avec Madoff, avec Nick Leeson (...)** ça ouvrait à une **perspective un peu différente.** » (LC)*

De même, le terme « *complémentaire* » employé plus haut par EA (E131) et AA (E132) est utilisé pour mentionner les divergences entre les films. Il devient ainsi peu aisé de réellement distinguer la capacité à observer les manières différentes de traiter d'un thème commun au sein d'œuvres, et la capacité à comparer ces dernières, en notant leurs ressemblances et différences.

L'exemple de production ci-après (**Figures 33a et 33b**), à titre d'exemple, pourrait être considéré comme une mise en œuvre de CO ou de OD, au sein du descripteur de la médiation de textes ACTC. En effet, l'étudiant ABe choisit un thème commun aux œuvres étudiées, les manières de mentir, en se focalisant sur le comportement et les techniques de communication, et explicite la différence dans le traitement de ce thème (OD). Néanmoins, puisqu'il fait référence à plusieurs œuvres (Nick Leeson dans la **Figure 33a** et Bernard Madoff dans la **Figure 33b**), l'étudiant compare inévitablement les deux œuvres, dont ces personnages sont les protagonistes, et met en lumière leurs différences, en les présentant sur deux diapositives distinctes :

The different ways of lying to protect your interests

- Ignore the person like we see in a scene with Nick Leeson, it's not very effective because everything comes out in the end, that's the problem with these few techniques
- Change the subject of the conversation, ask other questions, again we saw this with Nick Leeson, it's really often used, it's the basis of lying but others can figure it out easily, when you don't want to speak about a subject with your parents for example
- Transform the reality to make believe that what you did is normal and fair, this simple technique is without doubt one of the most effective, but good luck for the conscience, in fact, it can get you a lot of trouble



UNIVERSITÉ
PARIS
DESCARTES



The different ways of lying, by pretending to be someone else

Pretending that you are someone else can help you to have what you want, a lot of people will want to do business with you if they are seeing you as an important person. All these techniques are used by Bernard Madoff to do his Ponzi scheme. What did I say? That's what her whole life is based on: being someone else. How can we do?

- Make it seem like there are more important people than the persons you talk to, it's very contemptuous
- Make it seem like you know a lot of people who are better or ahead of them
- Use the excuse of a busy social life, make yourself seem very popular or overbooked
- Always find a thing basic, normal, and never be satisfied will make think that you are used to the best



UNIVERSITÉ
PARIS
DESCARTES



Figures 33a et 33b - Deux extraits d'une même production montrant une comparaison indirecte entre *Rogue Trader* et *The Wizard of Lies* par le biais de manières de mentir y étant représentées (ABe)

Or, puisque l'étudiant se fonde sur un même thème et comportement chez les deux protagonistes, il aborde obligatoirement leurs ressemblances (CO), démontrant le chevauchement et l'ambiguïté entre ces descripteurs de ACTC voulus a priori différents par les auteur-e-s du CECR/VC.

7.3 Identification aux personnages des textes créatifs

Nous avons illustré dans notre partie précédente, par le biais de témoignages d'étudiant-e-s et d'exemples de leurs productions dans le cours, la mise en œuvre de l'activité de médiation de textes, et plus précisément de l'analyse et critique de textes créatifs (ACTC), qui sont, dans notre cas, des extraits de FASP sélectionnés et exploités dans le cadre du cours en ligne. À travers ces exemples, nous avons démontré une capacité d'analyse chez les étudiant-e-s, leur permettant d'explicitier le traitement d'un même thème au sein de différentes œuvres (OD), et de les comparer en notant leurs ressemblances et différences (CO), et nous avons ainsi mis

en lumière une certaine ambiguïté entre ces deux descripteurs, difficiles à distinguer réellement, malgré leur différenciation dans la formulation du descripteur ACTC du CECR/VC.

Le descripteur de CO mentionnait les personnages, en complément des thèmes et scènes, et nous nous focaliserons à présent sur cet aspect. Comme nous l'avons abordé dans notre quatrième chapitre, les descripteurs pris en compte dans la conception de nos tâches sont le fait, pour l'apprenant·e, de pouvoir « *expliquer de façon détaillée avec quel personnage il/elle s'identifie le plus et pourquoi* » au niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2018 : 121) (EPI) et de pouvoir « *apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples* » au niveau B2 (p. 122) (OFI). Dans cette partie, nous traiterons ainsi d'une autre catégorisation nous paraissant ambiguë, entre les descripteurs EPI et OFI, concernant tous deux l'identification aux personnages d'une œuvre, mais considéré par les auteurs du CECR/VC pour l'un, comme une activité de réaction (RTC) pour le descripteur EPI, et pour l'autre, comme signe d'une analyse critique (ACTC) pour le descripteur OFI.

La mise en œuvre de cet aspect de la médiation de textes représente une autre facette du rôle des FASP comme instrument de médiation entre les étudiant·e·s et un domaine professionnel lié à leurs études. Elle a pour objectif d'encourager la projection des étudiant·e·s dans le milieu illustré par les fictions, afin de le rendre plus abordable et ainsi valoriser les connaissances et expériences préalables des étudiant·e·s.

7.3.1 L'identification aux personnages au croisement de trois descripteurs de la médiation de textes

La réflexion critique chez les étudiant·e·s sur le domaine illustré, dont des signes apparaissent déjà dans les témoignages de notre sous-partie précédente sur la représentativité du monde du travail et de la culture d'entreprise, s'accompagne effectivement d'une identification aux personnages représentés.

L'activité de production introductive du semestre, décrite dans notre cadre méthodologique, le quiz de personnalité, était identique dans nos deux groupes et incitait explicitement à l'identification aux personnages (EPI), ainsi qu'à la description de la personnalité d'un personnage (DP). Cette activité, puisqu'elle impliquait de s'identifier à l'un des personnages en fonction de sa propre personnalité, incluait naturellement cette description de la personnalité du personnage (DP), afin que l'apprenant·e puisse la mettre en lien avec la sienne. L'objectif de cette production semble atteint, selon les dires des étudiant·e·s interrogé·e·s :

*E137 : « On avait eu un **petit questionnaire** et on a pu avoir un résumé de la **vie des personnages**, donc on a pu mieux s'identifier (...) Et, après, je me suis **concentrée par rapport au résultat** qu'on avait eu. » (IB)*

*E138 : « Je vais **pas dire** que je me **concentrais uniquement sur le personnage** qui m'avait été **attribué**, mais je **regardais un petit peu ses réactions** (...) ce qu'il faisait. Je me disais 'si on a **tant de points communs** c'est que, peut-être j'aurais **agi comme lui**.' » (EA)*

De surcroît, l'activité proposée semble avoir orienté la manière dont les étudiant·e·s ont visionné les films au cours du semestre (IB, E137 et EA, E138) et le terme d'« *analyse* » est même employé de manière spontanée par l'apprenante AL (E139) :

*E139 : « **Cette activité-là, ça m'a permis** (...) de **vraiment analyser le comportement des différents personnages**, et pouvoir voir **lequel se rapproche le plus de moi**. » (AL)*

Cette remarque souligne d’ores et déjà le chevauchement entre les descripteurs EPI et OFI que nous notons, étroitement lié aux questionnements de Longuet et Springer (2021) sur l’emploi du terme d’ « analyse » dans le CECR/VC. Bien que l’activité proposée ne prétende pas encourager une analyse très poussée des personnages, et soit plutôt d’ordre descriptive (EPI et DP), cela n’empêche pas qu’elle puisse servir de levier à une analyse de la part des étudiant·e·s.

Nous verrons dans nos prochaines sous-parties que cette demande explicite d’identification aux personnages, situés en pleine action dans un cadre professionnel, donne lieu chez les étudiant·e·s à une réflexion sur leurs compétences personnelles, spécifiquement appliquées au monde professionnel, et donc à une certaine projection dans cet environnement pour leur avenir.

Compte tenu des témoignages des étudiant·e·s concernant la focalisation sur un personnage en particulier, liée à l’activité du quiz de personnalité, nous pouvons nous attendre à une évolution à la hausse concernant la tendance à s’identifier aux personnages lors du visionnage d’un film, après le suivi du cours. Cependant, il apparaît globalement que moins d’étudiant·e·s se disent « tout à fait d’accord » ou « plutôt d’accord » avec le fait d’avoir tendance à s’identifier aux personnages d’un film en fin de semestre, en comparaison au début, et ce dans les deux groupes. Cette baisse est néanmoins plus notable dans l’espace 2 (**Figure 34a**), avec une très légère hausse du nombre de répondants pour « tout à fait d’accord » dans l’espace 3 (**Figure 34b**).

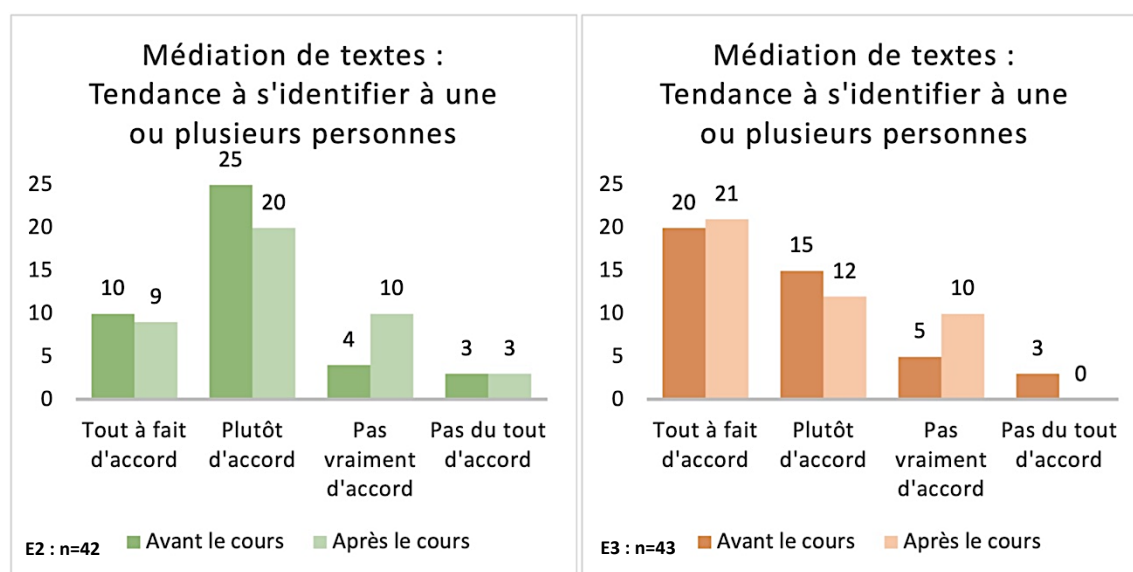


Figure 34a et 34b - Niveau d’accord des étudiant·e·s de l’espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur tendance à mettre en œuvre l’activité d’identification de la médiation de textes avant et après le cours

Médiation de textes (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Tendance à s'identifier à une ou plusieurs personnes	2,00	1,79	0,26

Tableau 15 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance à mettre en œuvre l’activité d’identification de la médiation de textes avant le cours

La réponse moyenne sur l’échelle de Likert dans l’espace 2 est numériquement plus élevée que celle de l’espace 3, ce qui signifie que moins d’étudiant·e·s étaient en accord avec la déclaration du questionnaire, et ce, avant (**Tableau 15**) et après (**Tableau 16**) le cours.

Médiation de textes (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Tendance à s'identifier à une ou plusieurs personnes	2,17	1,74	0,022

Tableau 16 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance à mettre en œuvre l'activité d'identification de la médiation de textes après le cours

Tandis que la différence n'est pas statistiquement significative entre les deux groupes dans les réponses au questionnaire pré-cours ($p=0,26$) (**Tableau 15**), elle le devient après le cours ($p=0,022$) (**Tableau 16**), ce qui pourrait nous permettre de confirmer notre hypothèse que la différenciation créée entre les tâches et la place plus centrale accordée à l'expérience personnelle dans l'espace 3 ait pu davantage inciter les étudiant·e·s à l'identification aux personnages et donc à ces compétences ACTC et RTC au sein de la médiation de textes. Toutefois, en observant les scores moyens attribués à cette question sur l'échelle de Likert, il semblerait que cette différence puisse être due à une baisse de la moyenne après le cours chez les étudiant·e·s de l'espace 2 (passage de 2,00 à 2,17). Ces derniers auraient alors moins tendance à s'identifier aux personnes représentées dans des films lorsqu'ils en visionnent, ce qui aurait créé cette différence significative entre les deux espaces, mais serait un résultat moins encourageant ne confirmant pas d'effets objectifs pour la différenciation de nos tâches.

7.3.2 Donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages, et des thèmes d'une œuvre

Dans notre quatrième chapitre, nous expliquions avoir directement regroupé deux descripteurs RTC du niveau C1 dans notre catégorisation sous le sigle IP : « *peut exposer son interprétation d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences* » et « *peut donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 121).

Cependant, au vu des productions étudiantes dans le cadre de notre recherche, ces descripteurs d'interprétation nous semblent facilement associables à l'identification aux personnages de manière plus générale. De nouveau, un chevauchement apparaît entre les différents descripteurs de la médiation de textes (MT), et même entre la MT et les stratégies de médiation (SM).

Le terme d'interprétation est à comprendre ici comme l'un des « *quatre types de réactions classiques* » (ibid. : 120), à savoir le fait d' « *attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, mobiles, motivations des personnages* ». Le fait d'interpréter, s'il s'agit d'une manière de « *réagir* », serait alors considéré comme une activité cognitive plus simple que l'analyse (ACTC dans le cas de la médiation de textes) par les auteurs du CECR/VC, alors même que le descripteur IP apparaît au niveau C1. Ce constat nous conforte dans notre sélection de cette activité de MT pour notre étude, et semble confirmer qu'elle ne fait pas nécessairement référence à une activité cognitive inatteignable pour des apprenant·e·s infra-C1.

Le témoignage suivant de ABe (E140) exprime précisément une capacité à se questionner sur les actions des personnages, leurs mobiles et motivations :

E140 : « On arrivait un peu à s'identifier aux personnages (...) quand on voyait les extraits des films, on pouvait se dire 'Mais pourquoi, pourquoi il fait ça ? Pourquoi il fait pas plutôt ça ?' » (ABe)

Cette remarque pose effectivement à nouveau la question de la pertinence des échelles par niveau en ce qui concerne la médiation : le fait de questionner les motivations d'un personnage, par opposition à seulement décrire une personnalité ou constater les possibilités d'identification avec celle-ci, ne nous semble pas réellement représenter une compétence ne pouvant débiter qu'au niveau C1 du CECRL.

Les quelques exemples de productions sélectionnés ici démontrent cette capacité à questionner les mobiles et actions des personnages présentés dans les trois fictions, sans pour autant représenter des productions d'un niveau très avancé. Dans le premier exemple ci-dessous, l'étudiante EZ (**Figure 35**) aborde les actions du fils de Bernard Madoff :



Condemn the condemners

We disclaim all responsibility for our behavior, and instead we focus on those who condemn us. We blame them because they are the problem, not us. Their actions are an excuse for our behavior.

Example: In the movie The Wizard of lies, Bernard Madoff's son gets questioned by the FBI and then he accuses them of not doing their job properly, even though he's the one responsible.




Figure 35 - Extrait d'une production exprimant une interprétation des raisons de l'action des personnages et un avis personnel, également liés à l'illustration des concepts de techniques de neutralisation ou persuasion (EZ)

Dans un même temps, cette interprétation personnelle (IP) permet à l'étudiante d'illustrer, et ainsi expliquer, un nouveau concept du cours, qui est l'une des techniques de neutralisation travaillées. Ce faisant, l'étudiante met en œuvre une stratégie de médiation (SM), soit de relier à un savoir préalable (RSP), que nous réaborderons à nouveau dans notre prochain chapitre.

Ce même chevauchement entre les descripteurs se retrouve dans l'exemple de KW (**Figure 36**) ci-après, qui définit une autre technique de neutralisation à l'aide d'une explication des raisons des actions des personnages de la fiction :

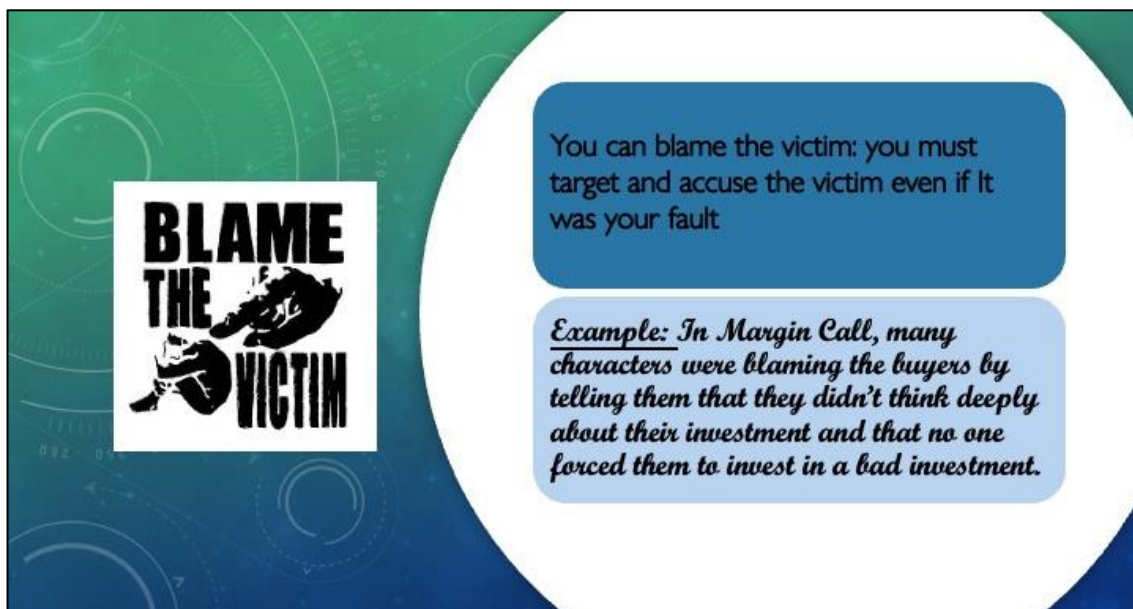


Figure 36 - Extrait d'une production exprimant une interprétation de la raison de l'action d'un personnage, et l'illustration d'un nouveau concept (KW)

Dans un troisième exemple, l'apprenante EA (Figure 37) décrit les actions du personnage John Tuld du film *Margin Call*, explique ses motivations derrière l'action, et y ajoute un jugement personnel :

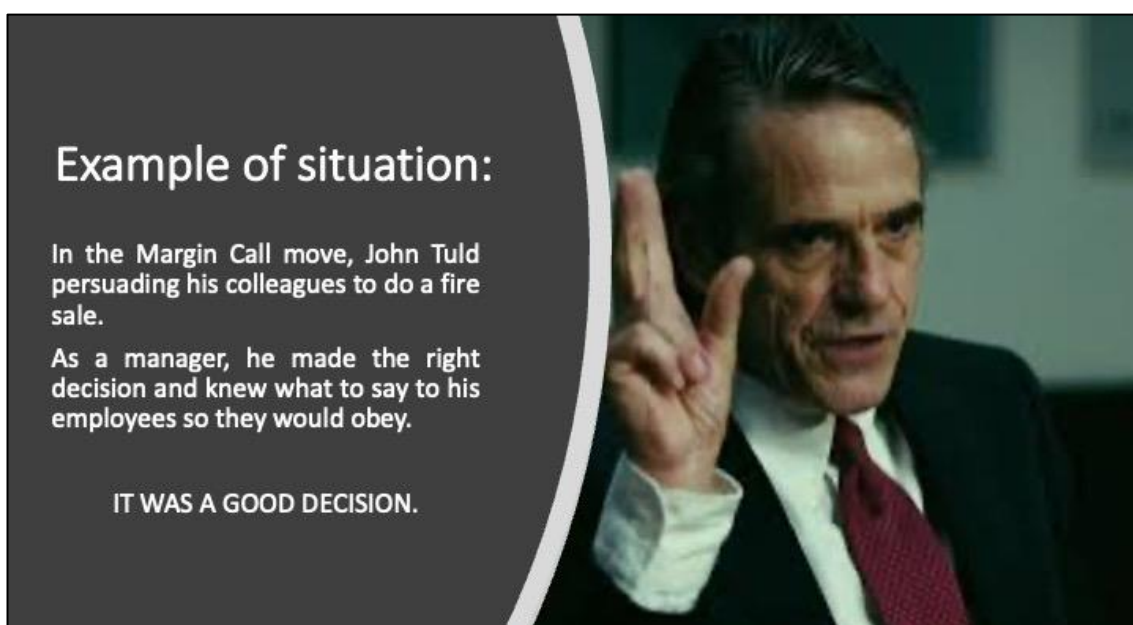


Figure 37 - Extrait d'une production exprimant une interprétation de la raison de l'action d'un personnage et un avis personnel, également liés à l'illustration du concept des techniques de neutralisation ou persuasion (EA)

Dans les deux exemples suivants, concernant *Rogue Trader*, les étudiantes EZ (Figure 38a) et AG (Figure 38b) expliquent les actions du personnage de Nick Leeson, en explicitant en parallèle l'un des concepts du cours, les techniques de communication. EZ (Figure 38a) aborde également l'état psychologique et émotionnel du personnage (« gets defensive »). Les exemples donnés ici peuvent être considérés comme « des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes » (EEQ) ou des concepts ou procédures « que les gens connaissent déjà » (EGCD) et démontrent donc l'emploi de stratégies de médiation de la catégorie RSP :

- ✦ Ignore completely the person and pretend no to hear them
- ✦ Claim you will come back and never do it.
- ✦ Act like you're too busy to converse
- ✦ Pretend to have a bad phone signal and hang up the phone
- ✦ Use the excuse of a meeting with someone else to avoid a conversation

Here are some examples of Nick Lesson's perfect ability to avoid whatever he wants.



Nick talks to the person but interrupts the conversation with comments to his colleagues.



Nick uses the excuse of a busy social life to avoid a conversation.



Nick gets defensive by threatening to stop doing his job.

HOW TO AVOID PROBLEMATIC SITUATIONS

1

REMINDEZ LE CLIENT DE VOTRE SUCCÈS



Remind the client of your success.mp4

null

Google Drive

2

UTILISEZ L'EXCUSE D'UNE RÉUNION
POUR ÉVITER UNE CONVERSATION



Use the excuse of a meeting.mp4

null

Google Drive

INTERRUPT LA CONVERSATION
AVEC DES COMMENTAIRES À VOS
COLÈGUES

3



Interrupt the conversation with
comments to your colleagues.mp4

Figures 38a et 38b - Extraits de deux productions (EZ, a ; AG, b) exprimant une interprétation d'un personnage et de ses actions, se chevauchant avec l'utilisation de la FASP pour illustrer les concepts du cours

La dimension quotidienne des situations illustrées par les fictions fera l'objet de notre prochaine sous-partie. De surcroît, la présentation visuelle de ces exemples illustre la décomposition d'une information compliquée (DIC) : dans ces deux exemples, celle-ci est décomposée en une série d'étapes plus petites et les éléments sont présentés séparément, permettant d'en faciliter la compréhension (FComp), un autre exemple de stratégie de médiation (SM). Ces dernières seront réabordées dans notre chapitre suivant.

Enfin, il convient de noter que les apprenant-e-s font référence à des extraits ou citations des FASP qui ne faisaient pas partie des extraits choisis ou des passages mis en valeur dans les activités de compréhension, afin d'illustrer leurs propos, comme dans l'exemple ci-après (**Figure 39**) :



Figure 39 - Extrait d'une production contenant une citation de *Margin Call* non soulignée dans les activités du cours, mais choisie par l'apprenante (AG)

L'extrait de la production de AG (**Figure 39**) suggère une réelle interprétation personnelle des extraits proposés, non nécessairement guidée par les activités conçues par l'enseignante-conceptrice, démontrant à nouveau la remise en question possible du niveau de langue élevé accordé aux descripteurs abordant l'interprétation personnelle de l'intrigue, des personnages et de leurs actions (IP).

7.3.3 Une identification facilitée par le réalisme des supports et l'aspect quotidien des situations illustrées

Dans notre cadre méthodologique, nous expliquions que le choix de FASP représentant des événements ou phénomènes financiers réels, ainsi que la vie de personnes ayant existées, pourrait donner lieu à une réflexion chez les étudiant·e·s au sujet de ces événements réels. Ainsi, en concevant des tâches selon les critères de la médiation de textes (MT), afin d'inciter, entre autres, à l'identification aux personnages (EPI, OFI), à la réflexion sur leur état psychologique ou sur les raisons de leurs actions (IP), nous supposons que les apprenant·e·s sauront s'identifier à ces actions ou émotions. En encourageant cette réflexion par le biais de la représentation fictionnelle de ces escrocs financiers et événements économiques passés, cela représenterait, dans un même temps, une réflexion sur les vrais escrocs et événements représentés dans ces FASP, et l'outil filmique serait bien un instrument de médiation entre les apprenant·e·s et le milieu financier. Les témoignages et extraits de productions étudiantes suivants semblent confirmer nos hypothèses.

En effet, cette identification serait justement rendue possible, ou du moins facilitée (LC, E141) par le réalisme des supports choisis dans leur illustration d'événements, ainsi que par la dimension quotidienne et non nécessairement spécialisée des situations illustrées :

*E141 : « C'était **plus facile, l'identification**, par le fait que (...) c'était **réel** et que (...) les **techniques utilisées étaient hyper communes**. » (LC)*

*E142 : « On voit que parfois **c'est ce qu'on faisait**. Par exemple, quand (...) il **ne suit pas les règles** (...) on fait ça aussi **dans notre quotidien**, parfois, que ça soit **au travail**, dans les **études** (...) donc on s'identifie **indirectement** aussi aux personnages. » (GR)*

Les techniques de communication et neutralisation (LC, E141) ou le comportement (GR, E142) illustrés sont reconnus comme courants (LC, E141) et pas seulement situés dans le cadre professionnel spécialisé des fictions (GR, E142). L'identification que les étudiant·e·s parviennent à faire ne se fait d'ailleurs pas nécessairement avec elleux-mêmes, puisqu'ils identifient certaines situations ou comportements à des personnes de leur entourage (AC, E143) :

*E143 : « C'est **pas une technique très saine** de faire ça. Enfin, c'est **méchant un peu** et **je reconnais des gens** à travers ce personnage, des gens **de mon entourage** qui font ça. » (AC)*

Ce lien créé, bien qu'il ne soit pas directement personnel, permet tout de même d'attirer l'attention des apprenant·e·s sur la familiarité des évènements, situations ou comportements illustrés dans les FASP.

Les scènes avec lesquelles les étudiant·e·s disent s'être identifié·e·s, citées lors des entretiens, sont précisément celles que nous avons sélectionnées dans ce but, pour leur contenu pouvant s'appliquer à tout contexte professionnel, mais également à la vie quotidienne, ce qui conforte nos choix en tant qu'enseignant·e·concepteur·rice. Cette polyvalence des situations est perçue par les étudiant·e·s, par exemple, dans le cas de l'organisation d'un évènement, ainsi que des techniques de communication abordées dans le cadre de la tâche de production orale du sixième module :

*E144 : « On pouvait **facilement s'identifier**, puisque les **scènes**, elles montraient **pas trop** dans l'**univers de la banque**. Par exemple, pour **organiser l'évènement** (...) ou même **éviter quelqu'un** (...) on se dit 'Ah oui, moi aussi je l'ai **déjà fait**.' » (AW)*

De même, nous avons souhaité inclure certaines situations étant moins professionnellement situées, auxquelles les apprenant·e·s ont déjà pu être confrontées, qu'importe leur expérience professionnelle préalable, afin de placer l'accent sur les expériences de vie pertinentes à leur génération, afin qu'ils puissent percevoir les évènements représentés dans les FASP comme abordables, et conséquemment se sentir expert·e·s en herbe des situations présentées et capables de réaliser les tâches demandées :

*E145 : « Il y a **certains personnages** auxquels on peut **se reconnaître** ou juste **avoir de l'empathie**. (...) Par exemple, avec **Madoff**, le coup du **coiffeur** (...) on se dit 'Ouais, c'est pas cool, quoi, la pauvre.' » (ABa)*

La remarque de ABa ci-dessus (E145) démontre qu'en reliant les émotions ressenties par un personnage à des émotions ayant pu être vécues par les étudiant·e·s, et en décrivant ces émotions ressenties, une réelle empathie envers les personnages des FASP, et conséquemment envers les personnes ayant réellement été affectées par ces situations, est créée. Dans leurs productions, les étudiant·e·s expriment une subjectivité et une interprétation personnelle des personnages, illustrant une réelle réflexion sur les motivations des escrocs concernés et sur l'état psychologique des victimes de manière assez tranchée (« *horrific* », F1 ; « *suffered* », F2 ; « *suffering* », « *sadness* », F3) sans que cet avis ne soit guidé ou imposé par les ressources et activités du dispositif :

F1 : by LC - Monday, 9 March 2020, 12:19 AM

For me, the **betrayal**⁴⁵⁴ of a **close relative** is even **more horrific** than the loss of money.

F2 : by AG - Saturday, 4 April 2020, 6:34 PM

It is more likely because he had **been betrayed** and had **dragged dear ones** into that scheme **feeling he had betrayed them too**. **In his eyes, he probably did not deserve their trust** nor to live any more. **A strong sense of responsibility and honour** and probably **shame** brought him to kill himself. The same tragic ending hit Madoff's family with the suicide of the elder son Mark. **Madoff's family must have suffered a great deal** perhaps more than the other victims.

F3 : by AW - Sunday, 8 March 2020, 12:40 PM

Thierry Magon de La Villehuchet, a French businessman, founder of AIA Group is one of the Madoff's victim. He **took his own life** after losing an estimated 1.4 billion dollars in the Madoff scheme, for him it was **the only way to avoid suffering**. His suicide also **impacted his family and loved ones...** (<https://abcnews.go.com/Business/story?id=6521133&page=1>) **I can't imagine the sadness and nightmares of all Madoff's victims and loved ones.**

Dans la production ci-dessus, l'étudiante AW (F3), en parallèle d'une interprétation des actions et de l'état émotionnel des personnages, transmet des informations spécifiques par écrit (TIE), en fournissant un lien URL pour les informations proposées, illustrant un autre croisement entre les descripteurs du CECR/VC et soulignant la difficulté à séparer déficit d'opinion et d'information dans les tâches.

Dans certaines productions, cette réflexion sur les personnages des FASP, et conséquemment sur les vraies personnes, s'exprime par une adresse directe aux personnages, signe d'une remise en question de leur comportement et de leurs actes, comme dans l'extrait de production de l'étudiante HH (F4) ci-après :

F4 : By HH - Saturday, 7 March 2020, 5:53 PM

(...) *The woman in the video, Maureen Ebel, had to "clean her boss's car". **Do you imagine how degrading it must feel when you didn't work for ages ?** (...) **With her husband still in jail, she's alone. Would she like to see him after such a betrayal ?** Not sure... (...) **it will never erase the past. But, is that possible Ruth ? To get it back, even just a tiny bit ?***

Par ailleurs, dans cet extrait F4, l'étudiante pose des questions. Bien que la destinataire semble être Ruth, la femme de Bernard Madoff, ces questions pourraient également susciter des réactions de la part de ses pairs, à la lecture de sa production (SR) et ainsi illustrer une mise en œuvre de la médiation de concepts (MCon).

Trois de ces quatre productions (F1, F2 et F4) mentionnent l'idée d'une trahison (« *betrayed* », « *betrayal* »), un autre jugement subjectif des actions des personnages, qui représente un élément non fourni par les ressources proposées, et qui serait une description (DE), voire une explication (EIO) des émotions, impressions et opinions des étudiant-e-s, suscitées par les extraits étudiés. À nouveau, par le biais de la mise en œuvre des descripteurs DP et EPI de la médiation de textes, les apprenant-e-s expriment une réaction personnelle à l'égard des œuvres, de manière plus large (RTC).

⁴⁵⁴ De même que pour les citations issues des entretiens semi-directifs, les passages en gras sont un ajout de l'auteur et ont pour objectif de souligner les termes et idées clé de la production, dans l'intérêt de l'analyse.

7.3.4 Une identification menant à une réflexion sur ses propres compétences professionnelles

Bien que les activités et tâches conçues dans le but de favoriser l'identification aux personnages aient eu la fonction souhaitée, les liens explicités par les étudiant·e·s entre les personnes représentées et elleux-mêmes s'accompagnent d'une réelle analyse et réflexion sur l'état psychologique des personnages. À titre d'exemple, dans le cadre de la production écrite du premier module, dans laquelle les apprenant·e·s donnent leurs résultats au quiz de personnalité, les résultats ne sont pas acceptés par défaut et sont épluchés dans davantage de détail :

F5 : by AS - Sunday, 2 February 2020, 6:22 PM

*(...) Even if I think relationships are essential⁴⁵⁵, I attach much importance to the pecuniary aspect of a job, especially if it deals with finance! It might be the **only element** I have in common with the **young careerist Seth Bregman**. (...) Concerning **John Tuld**, many elements of his personality **displease me**: his malevolence, his perfidy, his **lack of ethics**, his **aggressive management**... **However I like** his tenacity and his determination although the fire sale is **totally immoral**.*

F6 : by AW - Saturday, 1 February 2020, 6:12 PM

*(...) I think I'm a **mix of John Tuld and Sam Rodgers**. Indeed, I have the "**leader**" side of John but like Sam Rodgers, **listen to each other** is very important and help **create a good relationship** between team members which is essential to achieve success.*

Les étudiant·e·s AS (F5) et AW (F6) décrivent les différentes personnalités des personnages (DP) et expliquent avec quels personnages iels s'identifient en donnant des raisons (EPI), et en abordant et comparant différents personnages, afin de préciser quels aspects particuliers de la personnalité de chacun·e leur correspond ou non. Dans l'extrait de la production de AS (F5), ainsi que dans celui de l'apprenante ABa (F7) ci-dessous, certains aspects des personnalités observées sont dépeints négativement et critiqués (« *displease me* », « *immoral* », F5 ; « *inhuman* », F7), notamment concernant leurs comportement et compétences d'ordre professionnel, et mises en opposition avec celles des apprenant·e·s :

F7 : by ABa - Sunday, 2 February 2020, 8:26 PM

*(...) when I watched the trailer of the film. I had the big impression that **John Tuld** can be **inhuman**, scheming even **cruel** if this behavior can serve the **interest of the firm** (he doesn't hesitate to talk about cheating to achieve his aims). So, for these reasons **I can't totally identify myself** with him.*

L'étudiante ABa (F7) remet explicitement en cause les résultats obtenus au quiz, donne son interprétation des mobiles du personnage de John Tuld (IP), et en présentant sa réaction à la bande-annonce, l'étaye d'un exemple (PR). Ces productions autour de l'identification aux personnages dépassent la simple compétence descriptive (DP), ainsi que EPI, et permettent une réflexion sur les compétences qu'iels ont personnellement et qui s'appliquent au domaine professionnel illustré, accompagné d'une réflexion sur les compétences et traits de personnalité importants dans ce domaine :

⁴⁵⁵ Les erreurs orthographiques, grammaticales ou syntaxiques des étudiant·e·s dans les extraits des productions ont été préservées.

F8 : by AC - Thursday, 30 January 2020, 4:53 PM

(...) We are **alike in many ways** like the **determination** and the **persuasive power**. (...). He's determined on his ideas and don't give up on them: that's a **very important skill**.

F9 : By KJ - Tuesday, 28 January 2020, 5:45 PM

(...) **I really enjoy working in a team** because for me **relationships at work** are really important. (...)

F10 : by IB - Saturday, 1 February 2020, 7:00 PM

(...) I want everyone to be happy so we can **work in a good environment with no dramas or conflicts**. I always **suggest to vote when there is a disagreement** but if we don't find a solution, I have **no problem with giving orders** to people.

F11 : By EN - Friday, 31 January 2020, 8:47 PM

I agree with the results, because I do have a **team spirit**. It is very important for me to **work with people I get along with**. Indeed, I agree with the motto: "Together we stand, divided we fall". I find **very difficult to work with people I can't stand**.

Ce faisant, les étudiant·e·s mettent en relation des évènements vécus, avec les compétences professionnelles des personnages fictionnels (AEEV), comme le fait de travailler en équipe (KJ, F9), de voter en cas de désaccord ou donner des ordres aux autres (IB, F10) ou de travailler avec des personnes non appréciées (EN, F11). Cette mise en relation entre expériences et évènements s'accompagne toujours d'une certaine remise en cause des résultats (LC, F12), afin de créer de la nuance et d'aborder les différentes facettes de la personnalité de chaque personnage :

F12 : by LC - Sunday, 2 February 2020, 6:20 PM

(...) Like John, **I need to be a leader** in a group and subtly impose my opinions and ideas. That's why **working in a team isn't really my thing!** (...) John's **selfish side** and his **lack of humanity** make me **not see myself** in him. For those reasons, **I feel more like Sam Rodgers** because except for my **individualistic side** in work as John can be, I put more **priority on good professional relationships** (...) **Good team cohesion** is priceless !

De surcroît, l'extrait de production de l'étudiante EZ (F13) ci-dessous représente un autre exemple de superposition entre descripteurs, puisqu'il comprend, en parallèle, une interprétation de l'état psychologique (IP) du personnage de Sam Rodgers, utilisée pour expliquer sa propre identification au personnage (EPI) :

F13 : by EZ - Sunday, 2 February 2020, 5:15 PM

(...) I like **working in groups**, I find it funnier and more motivating! People often say that I am a very **sociable** person. I like to keep **good relationships**, whether friendly or professional. (...) I would **like to become like Sam Rodgers** who highlights the **professional relationships** that allow him to **manage his work perfectly**.

Par ailleurs, sa réflexion ne se limite pas à l'aspect professionnel. Certaines des compétences citées sont reconnues comme étant également applicables à un cadre plus quotidien et informel, ce qui correspond à nos intentions lors de la conception et de la sélection des extraits exploités. En effet, comme nous l'aborderons dans notre prochaine sous-partie, étant donné l'aspect relativement général de la licence d'Économie et Gestion, les domaines spécifiques de la banque ou de la finance ne font pas l'unanimité dans les aspirations professionnelles des étudiant·e·s. Nous avons ainsi accordé de l'importance à des compétences professionnelles plus transversales, et à la question de l'éthique et du

comportement notamment, afin de proposer un contenu jugé adéquat pour tous-tes les étudiant·e·s, avec lequel iels pourraient s'identifier et conséquemment développer leurs compétences de médiation en langue étrangère.

Pour autant, cette identification est associée à une projection sur les métiers qui les intéressent et sur les objectifs professionnels qu'ils souhaiteraient accomplir, que cela soit un métier spécifique (AL, F14), une manière d'être (AA, F15) ou une prétention salariale (AC, F16) :

F14 : by AL - Tuesday, 28 January 2020, 12:12 PM

Hi everyone,

*(...) I wanted to be a risk analyst, however **John** is the firm's CEO, and I would like to **reach such a place within a firm**. (...) In the trailer, **Peter Sullivan** seems to be **very involved** in his work, but perhaps too much. Being a **risk analyst** requires a lot of work so maybe he cannot spend as much **time with his family** as he would like, which I find truly unfortunate, because work should not intrude on personal life. (...)*

F15 : by AA - Thursday, 30 January 2020, 2:51 PM

*To say that I'm like him **might sound pretentious**, but **I recognize in him what I wish to become!***

F16 : by AC - Thursday, 30 January 2020, 4:53 PM

*(...) That's **one of my wishes** to accomplish, like John is a **good leader** team. And that also underlines, for me, the **importance** of having a **good salary**.*

Tous les témoignages et extraits de productions cités ici sont le signe, selon nous, d'une vraie réflexion chez les étudiant·e·s autour de leur personnalité et son impact sur leur avenir professionnel, ainsi qu'une réflexion au sujet de leurs compétences préexistantes, qu'ils parviennent à appliquer directement au monde du travail, sans pour autant qu'ils n'aient nécessairement une expérience professionnelle très développée au moment de cette étude.

7.3.5 Difficultés à s'identifier

Quelques exceptions subsistent néanmoins, mais ne représentent pas la majorité de notre échantillon. Trois étudiant·e·s sur les dix-sept interrogé·e·s expriment une difficulté à directement s'identifier aux personnages représentés en citant diverses justifications telles que la longueur insuffisante des extraits (AL, E146) ou l'incertitude concernant leur propre avenir professionnel (AG, E147), rendant les liens plus difficiles à faire :

*E146 : « Avec **des extraits de trois, quatre minutes**, ça permet **pas vraiment de s'ancrer dans la peau du personnage**. » (AL)*

*E147 : « Je sais que ces films-là en fait reprennent des faits qui ont eu lieu réellement (...) **De là à me mettre dans la peau d'un banquier ou d'un trader** (...) **pas vraiment** (...) Peut-être parce que **c'est pas ce que je compte faire plus tard**, donc pour l'instant, non, **je me mets pas à leur place**. » (AG)*

Ce questionnement sur les domaines professionnels intéressant les étudiant·e·s sera réabordé dans la sous-partie suivante. L'étudiante AC (E148), bien que déclarant ne pas s'identifier aux personnages, dit parvenir à créer des liens avec les situations illustrées, par le biais des techniques de communications abordées, un aspect qui sera développé dans notre huitième chapitre :

*E148 : « Je me **mettais pas trop à la place** des personnages mais **je me retrouvais dans les techniques** qu'ils utilisaient (...) par exemple, quand il y avait la scène (...) où l'acteur principal il essayait de **convaincre** des gens de **trouver des nouveaux investisseurs**. » (AC)*

Sur les trois apprenantes citées ci-dessus, une (AL, E146) a suivi le cours dans l'espace 2, et les deux autres (AG, E147 et AC, E148) étaient dans l'Espace 3. Cette difficulté à s'identifier ne semble donc pas seulement liée à la différenciation entre les tâches et l'aspect expérientiel plus présent dans l'espace 3.

Sur d'autres aspects cependant, les témoignages des étudiant·e·s soulignent une différence entre les espaces 2 et 3 concernant l'identification aux personnages, lorsqu'elle est explicitement encouragée. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre méthodologique, les différenciations créées entre les tâches de production des deux espaces concernent principalement l'importance accordée aux expériences personnelles et aux émotions et événements vécus par les étudiant·e·s, permettant d'observer si une plus forte prise en compte de l'aspect expérientiel des descripteurs du CECR/VC lors de la conception donnerait lieu à une médiation plus importante entre les étudiant·e·s dans leurs productions et leurs interactions, et conséquemment, à une médiation maïeutique de la part de chacun·e et à une médiation de savoirs entre elleux, en raison d'un sentiment de familiarité et d'expertise accru.

L'une des différenciations notables se trouve dans la tâche de production du sixième module (voir 4.5.3.2), qui demandait aux étudiant·e·s de l'espace 2 de créer un enregistrement audio en se mettant à la place de Bernard Madoff, en jouant son rôle, à savoir, en accomplissant une tâche s'apparentant à une simulation, et aux étudiant·e·s de l'espace 3, de s'imaginer en tant que futur·e·s professionnel·le·s se retrouvant dans cette même situation. Nous pouvons constater dans les propos des étudiant·e·s sur les forums, que cette différence a été perçue :

*F17 : by EZ - Wednesday, 18 March 2020, 11:40 PM
You **played the role** of Madoff perfectly!*

*F18 : by AA - Sunday, 22 March 2020, 10:18 PM
You **played the role** very well, but I hope you won't steal our money in the future ;)*

Il est possible de supposer que la formulation des consignes dans cet espace a bien créé une certaine distanciation envers les personnages plutôt que de favoriser une identification, un constat se trouvant confirmé lors de nos entretiens. Cette différence entre le fait de jouer le rôle de Madoff, ou de s'exprimer en se projetant en tant que futur professionnel est explicitée par l'une des étudiantes de l'espace 3 (AG, E149) :

*E149 : « Quand on a fait l'**activité** où on devait (...) **gronder entre guillemets**, le **personnel** (...) j'ai **parlé comme j'aurais pu parler dans la réalité** (...) j'ai **pu me mettre à la place du personnage** pour écrire le texte ou faire l'enregistrement (...) **parce qu'on nous demandait comment nous, on se serait comporté à sa place** (...) donc on était **quelque part obligé de** (...) nous **mettre à sa place**. En fait, je trouve que **c'est plus simple de dire « Fais comme si tu étais Madoff »**. » (AG)*

La remarque ci-avant (E149) laisse entendre que l'identification a directement été provoquée par la formulation des consignes ne laissant pas le choix aux étudiant·e·s que de s'identifier aux personnages des FASP, mais que cette identification demandée aurait rendu

la tâche plus difficile que s'il s'agissait d'une simulation (« Fais comme si tu étais Madoff », E149).

7.4 Évolution des perspectives professionnelles des étudiant·e·s et de leur vision du domaine

Du fait de la découverte des extraits, nous notons une évolution dans la vision que les apprenant·e·s ont du domaine, ce qui donne lieu, chez certain·e·s, à des questionnements sur leur avenir professionnel, illustrant ainsi ce véritable rôle d'instrument de médiation que les FASP ont pu jouer.

Le point de comparaison choisi ici pour illustrer cette évolution est de nouveau le cours suivi par les étudiant·e·s au premier semestre, qui représente un point de repère commun permettant une comparaison entre les deux espaces différenciés. Dans les espaces 2 et 3, après notre expérimentation, le même nombre d'apprenant·e·s (18) se dit être « tout à fait d'accord » avec la déclaration qu'ils auraient réfléchi aux extraits de FASP de manière plus critique au second semestre qu'au premier (**Figure 40a**).

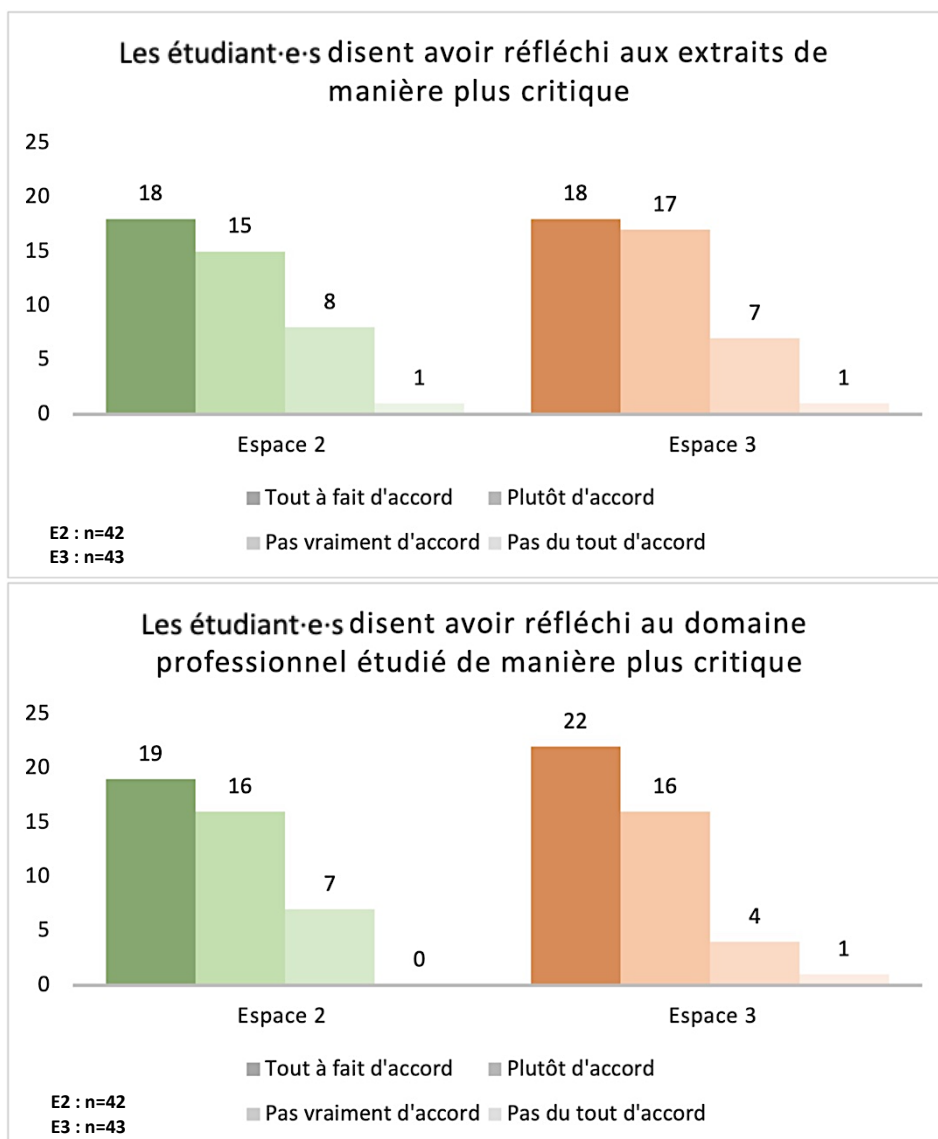


Figure 40a et 40b - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes sur leur réflexion critique au sujet des extraits (a) et du domaine professionnel étudié (b), en comparaison au cours du premier semestre

Concernant le domaine professionnel de manière plus générale, davantage d'étudiant·e·s de l'espace 3 (51% contre 45% dans l'espace 2) se disent « *tout à fait d'accord* » avec l'idée d'avoir eu une réflexion plus critique à ce sujet (**Figure 40b**), laissant supposer que si la différenciation entre les deux groupes n'a pas eu d'effet sur la réflexion au sujet des FASP sélectionnées, elle a pu en avoir sur la réflexion vis-à-vis du domaine professionnel qu'elles illustrent.

Toutefois, même si la valeur de p est inférieure pour cette deuxième question (**Figure 40b**) la différence n'est pas pour autant statistiquement significative, réfléchit dans le tableau ci-après (**Tableau 17**) :

Projection dans le milieu professionnel (comparaison avec le premier semestre)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Réfléchi aux extraits de manière plus critique	1,81	1,79	0,92
Réfléchi au domaine professionnel de manière plus critique	1,71	1,63	0,60

Tableau 17 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la projection dans le milieu professionnel rendue possible, en comparaison au cours du premier semestre

Néanmoins, la suite de nos résultats illustrera une réflexion critique au sujet du monde professionnel de manière générale, soutenant le rôle d'instrument de médiation que les fictions à substrat professionnel ont pu jouer, puisqu'en effet, la licence d'Économie et Gestion suivie par les apprenant·e·s interrogé·e·s est transdisciplinaire et se veut assez généraliste. Nous notons ainsi que plusieurs des étudiant·e·s interrogé·e·s ne se projettent pas nécessairement dans le domaine de l'économie, et donc encore moins dans le monde spécifique de la banque ou de la finance. Ceci confirme la pertinence, selon nous, d'avoir axé le dispositif sur des thématiques applicables au monde du travail en général, tout en situant les faits dans un univers professionnel particulier, dont de nombreux aspects sont proches de ce qui pourrait intéresser les étudiant·e·s, et se recoupent avec le contenu disciplinaire étudié dans les autres enseignements de leur licence.

Quelques-unes des personnes interrogées se projettent spécifiquement dans le monde de la finance :

*E150 : « Moi, justement, **monde de la finance à fond** (...) Donc c'est vrai que ça m'a **bien aidé** à me **projeter pour plus tard**. » (AA)*

D'autres s'intéressent déjà au secteur de l'économie, mais non nécessairement aux professions illustrées dans le cadre du dispositif, citant plutôt le développement durable (ABe, E151), le management (KJ, E152), la gestion et le domaine du luxe (AG, E153) ou encore l'analyse économique et le conseil (AS, E154) :

*E151 : « Plus dans **l'économie** et le **développement durable**. » (ABe)*

*E152 : « Je veux **pas trop travailler** dans tout ce qui est **milieu financier** (...) mais c'était **intéressant** de les voir, parce que **je sais pas encore vraiment** ce que je veux faire, mais j'aimerais bien travailler dans le **management de hautes entreprises**. » (KJ)*

*E153 : « Je pense que j'ai **l'intention de travailler** dans la **gestion** mais dans le **monde du luxe**, donc **pas forcément** (...) dans les **banques**. » (AG)*

E154 : « À un moment ça m'avait beaucoup intéressé la finance (...) parce que ça requiert plein de compétences, tout ce qu'on a vu (...) Maintenant (...) je suis plus (...) intéressé par les métiers de l'analyse économique et du conseil (...) Mais, c'est toujours intéressant d'apprendre des trucs sur un milieu professionnel qui, peut-être plus tard, en master ou quand j'aurai fini mes études, m'intéressera. » (AS)

L'étudiant AS confirme d'ailleurs l'aspect généraliste des compétences illustrées dans les extraits choisis, et parvient à en voir la pertinence pour diverses professions, ce qui correspondait bien à nos intentions.

D'autres apprenant·e·s demeurent dans l'incertitude, comme nous l'avons mentionné dans notre sous-partie précédente, ces doutes étant parfois liés au suivi d'une double licence, comme dans le cas de l'étudiante AL (E155) :

E155 : « Je sais même pas si je vais continuer en économie ou en droit ou faire les deux. En fait, ça m'a permis d'un côté de découvrir des métiers. » (AL)

E156 : « Pour l'instant, j'ai pas trop de visibilité (...) je change un peu d'avis toutes les semaines. (...) Je veux travailler peut-être, dans la finance, mais après, je sais pas si j'ai envie de donner des cours (...) si j'aurais plus envie de rester travailler toute la journée dans un bureau (...) Peut-être que j'aurais envie de voyager. » (ABa)

L'aspect nous important tout particulièrement concerne les apprenant·e·s déclarant avoir évolué dans leurs perspectives d'emploi, en raison de la découverte de l'envers des métiers par le biais des ressources proposées dans le cours. Pour certain·e·s, l'influence des extraits filmiques du dispositif semble les avoir mené·e·s vers les professions représentées dans le cours, alors qu'ils s'intéressaient initialement à d'autres métiers :

E157 : « Au début de l'année je voulais faire comptable (...) là je voudrais plutôt m'orienter dans la finance, dans les banques un peu plus et les films justement, ils m'ont montré que c'était très intéressant. » (AC)

Pour d'autres, le dispositif a exercé une influence plutôt inverse et préventive, en raison du comportement non-éthique et problématique montré dans les extraits, encourageant ainsi les étudiant·e·s, certes, à s'éloigner du domaine, mais d'envisager un avenir professionnel plus éthique :

E158 : « Ça m'a donné pas du tout envie de travailler dans la finance, mais ça a forgé mon attrait pour un peu tout ce qui est institutions internationales et mouvement vers (...) une transition plus éthique de l'économie. (...) j'ai cette idée que je veux construire une sorte de nouveau monde. (...) Mon idéal de justice, il a été que plus décuplé et c'est ça (...) qui est ressorti de ce programme (...) j'avais une vision autre que l'économie un peu stéréotypée, avide d'argent. » (EN)

L'étudiante EN (E158) explicite l'influence du dispositif sur ses perspectives professionnelles (« forgé mon attrait » ; « guidé » ; « décuplé ») et le fait qu'il lui ait permis de s'éloigner d'une vision stéréotypée du milieu. De même, l'apprenant GR (E159) attribue aux extraits et au dispositif une fonction de renseignement sur le milieu de la bourse qu'il envisage pour son avenir, notamment concernant la durée d'une carrière dans cette branche :

E159 : « **Grâce à ça** aussi, je me suis **informé** (...) Dans le **milieu de la bourse**, on travaille environ **dix ans** parce que c'est vraiment **beaucoup de pression** et on l'a remarqué aussi dans les films (...) Après, ils allaient dans un **autre secteur** ou bien ils **investissaient** l'argent qu'ils avaient gagné dans leur métier. (...) Moi, **je pensais que** dans la **bourse j'allais travailler trente, quarante années** comme n'importe quel métier. » (GR)

Il précise d'ailleurs s'être informé par lui-même au sujet de la profession, nous confirmant que la FASP a été un moyen de médier la réalité actuelle de l'étudiant et le domaine qui l'intéresse pour l'avenir, et a pu jouer le rôle d'un instrument de confrontation entre la représentation de l'étudiant de ce domaine dans son imaginaire, et la réalité dépeinte dans les fictions, une hypothèse que nous formulions en 3.2.3.1.

De manière similaire à EN (E158), l'apprenante HH (E160) ci-après confirme son attrait pour l'aspect éthique de sa future profession, et le rôle qu'a pu jouer le cours dans cette réflexion sur l'avenir (« *amenait à vraiment nous poser des questions* ») :

E160 : « Ce qui m'intéresse, c'est plutôt le **côté éthique** de l'économie, l'**économie durable**, l'économie un petit peu **plus égalitaire**, l'**économie éthique** (...) Ça nous amenait à **vraiment nous poser des questions**, savoir un petit peu aussi dans **quel point de vue** on se place pour le **type de travail** qu'on a envie de faire. » (HH)

Cette même apprenante (E161) ajoute avoir découvert un lien entre le domaine de la banque et son aspect éthique, spécifiquement la notion de banque éthique, par le biais du dispositif, et le considère comme une réelle possibilité pour son avenir professionnel, signe d'une vraie projection vers sa carrière à la suite du cours :

E161 : « J'ai bien aimé (...) passer d'un point de vue **purement économique** à quelque chose d'un petit peu **plus** (...) **psychologique et éthique** (...) J'avais **aucune idée** que (...) une **banque éthique, ça existait** (...) donc ça m'a **fait plaisir de l'apprendre**, et de même **savoir qu'on pouvait aller vers cette banque en France** (...) donc c'est à **considérer** dans le **futur** aussi. » (HH)

L'étudiante HH (E161) conçoit par ailleurs que le thème de l'éthique n'est pas toujours abordé dans le cadre des autres enseignements de la licence. Bien que nos contenus reprennent ceux de la maquette de la licence en termes de thèmes abordés, nous estimons que l'orientation éthique donnée à la présentation de ces thèmes présente alors une plus-value. À l'inverse, pour d'autres étudiant·e-s, comme pour l'étudiante EN citée plus haut (E158), les aspects abordés ont fait évoluer leur vision dans le sens opposé, réduisant ainsi leur intérêt pour les professions illustrées, particulièrement du point de vue du manque d'éthique, qui semble les avoir éloignés du domaine :

E162 : « Au niveau de la **bourse**, les **actions** (...) je **comprendais pas trop** comment ça **fonctionnait** et que (...) **des fois, ça valait rien**. (...) C'était un peu parfois **malhonnête** (...) et ça m'a **fait réfléchir** sur **si je voulais travailler là-bas**. » (AW)

E163 : « De me dire que **si je fais un métier comme ça**, on va être **obligé** peut-être **de mentir** ou de faire des choses comme ça, c'était comme ça que **je me projetais**. » (EA)

E164 : « Les **films** ça me **donnait pas envie** d'avoir (...) le **poste** de certaines personnes (...) être un **loup dans la bergerie** et **attaquer** tout le monde (...) C'est **caractéristique de ce milieu**, mais je me suis dit que c'était **horrible** quoi, ça **manquait d'honnêteté** (...) Je **m'assimile pas** du tout à **ce milieu** (...) on s'est **imaginé un peu business woman**, à gérer notre truc, à commencer à **mentir** pour essayer de **faire encore plus d'argent**. (...) Ça m'a **permis d'ouvrir les yeux** (...) et je me suis dit que c'est **pas forcément un milieu hyper vrai** et donc ça **m'intéressait pas forcément**. » (LC)

Les remarques ci-avant demeurent néanmoins encourageantes, puisqu'en questionnant leur volonté de travailler dans un domaine aux comportements questionnables, les étudiantes entament une réflexion sur leurs valeurs individuelles (LC, E164, « ça m'a permis d'ouvrir les yeux ») et se projettent ainsi activement dans leur future vie professionnelle (EA, E163, « je me projetais ») en se donnant explicitement une identité professionnelle (LC, E164, « on s'est imaginé un peu business woman »), soutenant à nouveau le rôle d'instrument de médiation que ces extraits filmiques ont su jouer.

Cette réflexion sur les perspectives professionnelles semble alors étroitement liée aux activités de médiation de textes (MT) concernant l'identification aux personnages des œuvres, mentionnée précédemment. Le fait de vouloir ou non travailler dans le milieu est intrinsèquement lié à l'identification ayant lieu, puisque cela affecte la capacité des étudiant·e·s à se voir ou non exercer dans le domaine illustré. En effet, en revenant brièvement sur ce point par le biais de données quantitatives, une différence notable est à souligner entre les deux espaces de cours. Après avoir suivi notre cours, en comparaison au premier semestre pendant lequel la médiation n'était pas explicitement prise en compte dans la conception des tâches, deux fois plus d'apprenant·e·s de l'espace 3 (16 apprenant·e·s contre 7 dans l'espace 2) se disent « tout à fait d'accord » avec le fait de s'être davantage identifié aux personnages des fictions et visualisé dans le domaine professionnel représenté (Figure 41) :

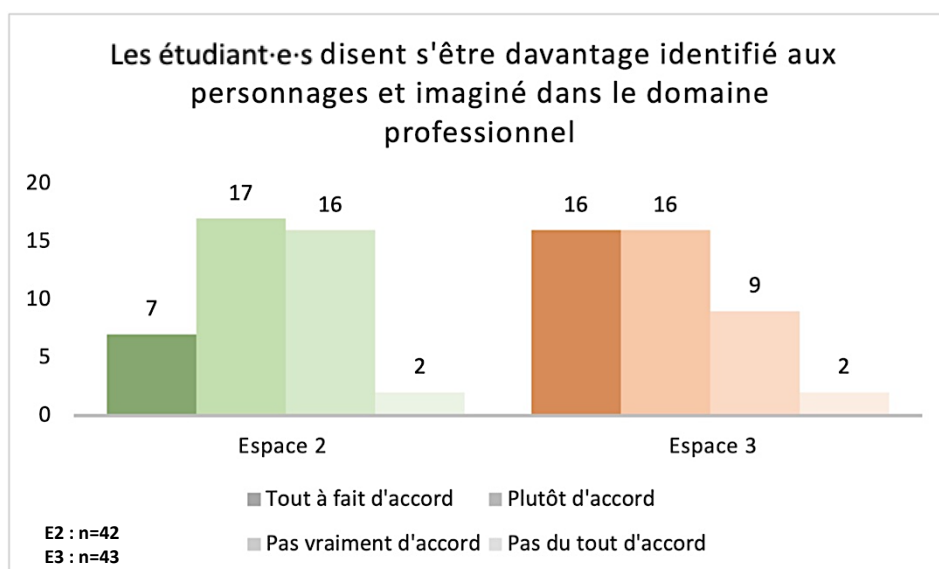


Figure 41 - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur tendance à s'identifier aux personnages et se projeter dans le domaine, en comparaison au cours du premier semestre

Cette divergence est confirmée comme étant statistiquement significative ($p=0,04$) (Tableau 18). Malgré la difficulté pour quelques étudiant·e·s interrogé·e·s à s'identifier aux personnages, et une différence non significative entre les deux groupes en ce qui concerne la réflexion critique au sujet des extraits de manière générale, lorsqu'il s'agit de se projeter et

imaginer en tant qu'individu comme employé des métiers illustrés, les étudiant·e·s de l'espace 3 semblent davantage concerné·e·s. Ce constat semble confirmer notre hypothèse selon laquelle une promotion de la familiarité et la plus grande importance accordée à l'aspect expérientiel dans les tâches permettraient une meilleure mise en œuvre des activités de médiation.

Projection dans le milieu professionnel (comparaison avec le premier semestre)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Plus identifié avec personnages et imaginé dans domaine pro	2,31	1,93	0,043

Tableau 18 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de leur tendance à s'identifier aux personnages et se projeter dans le domaine, en comparaison au cours du premier semestre

L'activité concernée ici serait principalement la médiation de textes (MT), mais notre prochain chapitre illustrera la manière dont l'identification directe aux situations illustrées relève également des stratégies de médiation (SM). Nous traiterons aussi, dans notre dernier chapitre, de la manière dont cette réflexion critique est particulièrement pertinente en langue étrangère, puisqu'elle donne matière à s'exprimer et semble avoir eu un effet positif sur la production langagière.

Ceci nous mène vers l'une des caractéristiques phrases des FASP dégagées de notre recherche : son rôle comme instrument facilitateur de la réflexion critique sur la vie professionnelle et le domaine professionnel plus particulièrement (QR3), qui sera réabordé dans nos chapitres ultérieurs. Les données de ce chapitre nous permettent de confirmer notre hypothèse selon laquelle cette réflexion critique est directement liée aux tâches du dispositif et au format filmique, lui-même perçu comme moins intimidant et plus abordable, du fait de la familiarité des apprenant·e·s vis-à-vis de ce type de média.

Dans notre prochain chapitre, nous présenterons la manière dont cette aisance ressentie, ainsi que d'autres facteurs, ont pu donner lieu à une médiation de savoirs entre les étudiant·e·s, qui ont pu se sentir en maîtrise du contenu travaillé et adopter le rôle d'apprenant·e·s-expert·e·s (QR2).

Chapitre 8 : Médiation maïeutique et médiation entre étudiant·e·s

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à la deuxième forme de médiation observée au sein de notre dispositif, soit la médiation de savoirs entre étudiant·e·s. Nous détaillerons l'évolution de la perception que les apprenant·e·s ont de leur rôle potentiel comme détenteur·rice·s et transmetteur·rice·s d'un certain savoir, lié au sentiment de familiarité qu'ils ressentent vis-à-vis du contenu et des pratiques sollicitées. Ce chapitre proposera des pistes au sujet de notre hypothèse selon laquelle le fait de réduire la distance entre contextes formels et informels et d'accorder davantage de place aux savoirs et expériences personnelles des étudiant·e·s dans l'un des deux espaces de cours pourrait favoriser la médiation telle qu'elle est décrite dans le CECR/VC (QR1 et QR2).

8.1 Modifications dans la perception des rôles : fournisseur·euse·s du savoir dans ce contexte formel

Lors des entretiens semi-directifs, les participant·e·s ont été sondé·e·s sur leur représentation du terme et du rôle d'expert. Certains des résultats issus de ces questions ont été présentés dans notre sixième chapitre d'éléments contextuels. Dans la continuité de celui-ci, nous exposerons ici les données quantitatives et déclarations illustrant les évolutions dans la perception des rôles d'enseignant·e et étudiant·e, en termes de hiérarchie et en tant que potentiel·le détenteur·rice du savoir, une fois le semestre terminé. Il apparaîtra que la représentation des apprenant·e·s comme pouvant elleux-mêmes apporter un savoir inédit à leurs pairs, par opposition à l'enseignant·e seul·e, a évolué au cours du suivi du dispositif.

8.1.1 Modification de la perception du rôle d'enseignant·e

L'évolution du rôle des étudiant·e·s vers celui d'un·e détenteur·rice et transmetteur·rice de savoir et d'apprenant·e-expert·e passe nécessairement, selon nous, par une modification de leur perception de l'enseignant·e dans son rôle traditionnel comme unique fournisseur·euse des ressources et des connaissances. Celle-ci affectera nécessairement leur perception du rôle de médiateur·rice.

Dans notre cadre méthodologique en 3.3.7.1, nous rappelions que, selon la perspective actionnelle, et plus précisément dans le cadre d'un cours médiatisé par les technologies, le rôle de l'enseignant·e se trouvait minimisé, notamment en ce qui concerne l'apport de ressources pédagogiques. Son rôle demeure tout de même conséquent sur d'autres aspects, puisqu'il organise et participe à la médiation entre apprenant·e·s, propose un feedback réactif aux productions, se doit de paraître abordable pour encourager l'interaction, et offre un accompagnement affectif, d'autant plus important, compte tenu de la distance physique existante.

Nous lions cette évolution du rôle de l'enseignant·e au rôle d'apprenant·e-expert·e que nous souhaitons prôner dans le cadre de ce dispositif : selon les attentes de notre cadre didactique, les étudiant·e·s devraient se retrouver en posture de fournisseur·euse·s des ressources et des connaissances au même titre qu'un·e enseignant·e traditionnel·le. Il s'agit alors d'observer la manière dont les rôles mentionnés dans notre cadre méthodologique sont perçus par les participant·e·s au dispositif.

Chez les étudiant·e·s interrogé·e·s, le rôle de l'enseignant·e semble importer du point de vue de la discipline de l'anglais et l'enseignant·e semble perçu comme l'expert·e linguistique de référence :

*E165 : « Vous avez plus d'expérience, vous **connaissez mieux la langue anglaise.** » (AA)*

*E166 : « Vous êtes prof d'anglais, donc vous êtes **hyper calée sur le sujet.** » (LC)*

Cette vision de l'enseignant·e de langues étrangères comme expert·e linguistique semble s'appliquer de manière générale aux yeux des étudiant·e·s, et non seulement dans le cadre du dispositif, une généralité visible par le biais du terme « *le prof d'anglais* » dans le propos de l'apprenante ABa (E167) ci-dessous :

*E167 : « Le prof d'anglais, il **connait largement plus de choses que nous en anglais.** » (ABa)*

De manière plus générale encore, tout·e enseignant·e semble considéré·e comme expert·e de sa discipline :

*E168 : « **Les experts, c'est les profs** (...) il est expert **dans sa matière.** » (KW)*

Les deux étudiant·e·s ci-dessous (AC, E169 et KJ, E170) semblent même percevoir l'enseignant·e dans son rôle traditionnel de source unique du savoir, limitant pratiquement sa fonction à la seule connaissance et maîtrise de son contenu :

*E169 : « Parce que **le prof a toujours** (...) les **connaissances** (...) **c'est la place du prof de connaître mieux** que l'élève, en tout cas. » (AC)*

*E170 : « **On se dit toujours que le prof a raison.** » (KJ)*

Enfin, dans notre dispositif, l'enseignant·e est bien perçu·e selon un autre des rôles abordés dans notre cadre méthodologique, celui d'évaluateur·rice :

*E171 : « C'est **vous qui donniez les directives**, et qui **allez nous évaluer.** » (AA)*

Les personnes interrogées expriment une conscience du fait que leurs productions publiées sur le forum seront évaluées selon des critères définis (AC, E172), et en fonction d'une certaine correction linguistique (AG, E173), et cela semble justifier que les pairs ne soient pas considéré·e·s comme évaluateur·rice·s au même titre que l'enseignant·e :

*E172 : « Vous avez la **consigne en tête** et vous **savez ce que vous attendez des élèves** (...) vous **connaissez les critères déjà** et l'élève **ne connaît pas vraiment les critères** comme ça. » (AC)*

*E173 : « Je pense qu'on a **vraiment besoin de la présence d'un professeur** (...) **cette figure qui va nous encadrer**, qui va nous dire « **Non, c'est faux** ce que t'as dit, **il faut pas dire** comme ça », **quelqu'un qui nous corrige aussi en live** quand on parle. » (AG)*

De même, en ce qui concerne les retours faits par leurs pairs sur leurs productions, les témoignages des apprenantes EA (E174) et EZ (E175) ci-après laissent entendre une plus grande importance accordée au retour de l'enseignant·e, par rapport aux commentaires de leurs camarades, renforçant une certaine réticence à percevoir les autres étudiant·e-s comme expert·e-s au sein du dispositif sur un même niveau que l'enseignant·e :

*E174 : « Vos **commentaires**, je les **lisais à chaque fois** et (...) ils étaient **beaucoup plus longs**, beaucoup plus **détaillés**. Je faisais **hyper attention** (...) quand la fin vous marquez 'Very well done' ou 'Well done' ou 'Good job', **pour moi c'était hyper important**. » (EA)*

*E175 : « On **prenait plus en compte** votre commentaire. » (EZ)*

Ces différentes remarques semblent confirmer la nature d'un « regard évaluateur » (Celik et Mangenot, 2004) de la part de l'enseignante, mais celui-ci n'est pas nécessairement perçu comme une entrave à la production et à l'interaction par les apprenant·e-s, comme les auteur·e-s le suggéraient en 1.4.5. Chez les étudiant·e-s n'ayant pas apprécié l'aspect interactif du dispositif, notamment, ces productions évaluées par l'enseignant·e sont réduites à leur fonction de devoir noté, comme pour l'apprenant GR (E176) qui n'exprime pas d'intérêt pour une éventuelle expertise de ses pairs :

*E176 : « J'ai juste **besoin d'un avis du professeur**, parce que **l'avis des élèves, ça m'intéresse pas trop** (...) ça reste un **devoir pour moi, je le faisais pour le prof**. » (GR)*

Par ailleurs, dans la suite de nos résultats, nous détaillerons d'autres effets de cette réticence à l'aspect interactif du cours de la part des apprenant·e-s ne l'ayant pas apprécié, et constaterons que les raisons de cette réticence correspondent aux limites éventuelles que nous avons évoquées en 1.4.5.

8.1.2 Modification de la perception de l'apprenant·e comme potentiel·le détenteur·rice et transmetteur·rice de savoirs

Afin de mesurer un éventuel changement chez les étudiant·e-s de leur perception d'eux-mêmes en tant que personnes pouvant détenir un savoir et le transmettre, nous nous intéresserons tout d'abord à la valeur accordée par les apprenant·e-s au fait de partager et mutualiser des ressources issues de leurs pratiques informelles en ligne personnelles. Il s'agit d'observer si les étudiant·e-s expriment une prise de goût pour le partage de ressources personnelles avec leurs pairs après le suivi du cours, en comparaison à avant, et si une évolution existe, si celle-ci est davantage à noter chez les étudiant·e-s de l'espace 3, étant donné la place centrale accordée à l'expérience personnelle. Dans les prochaines sous-parties, nous nous focaliserons plus spécifiquement sur la détention et transmission d'informations davantage factuelles ou disciplinaires.

Dans les deux groupes, en termes de partage et mutualisation de ressources avec les autres apprenant·e-s, l'évolution entre avant et après le suivi du cours est similaire. Une légère évolution est à noter à la suite du cours dans les deux espaces, en tenant compte des réponses positives, soit les déclarations « *tout à fait d'accord* » et « *plutôt d'accord* » réunies. En effet, 24 étudiant·e-s de l'espace 2 disaient aimer partager les ressources issues de leurs pratiques informelles avec leurs pairs avant le cours, contre 27 après le suivi du dispositif (57% à 64%)

(Figure 42a). Dans l'espace 3, cet effectif passe de 31 à 34 étudiant-e-s (72% à 79%) (Figure 42b).

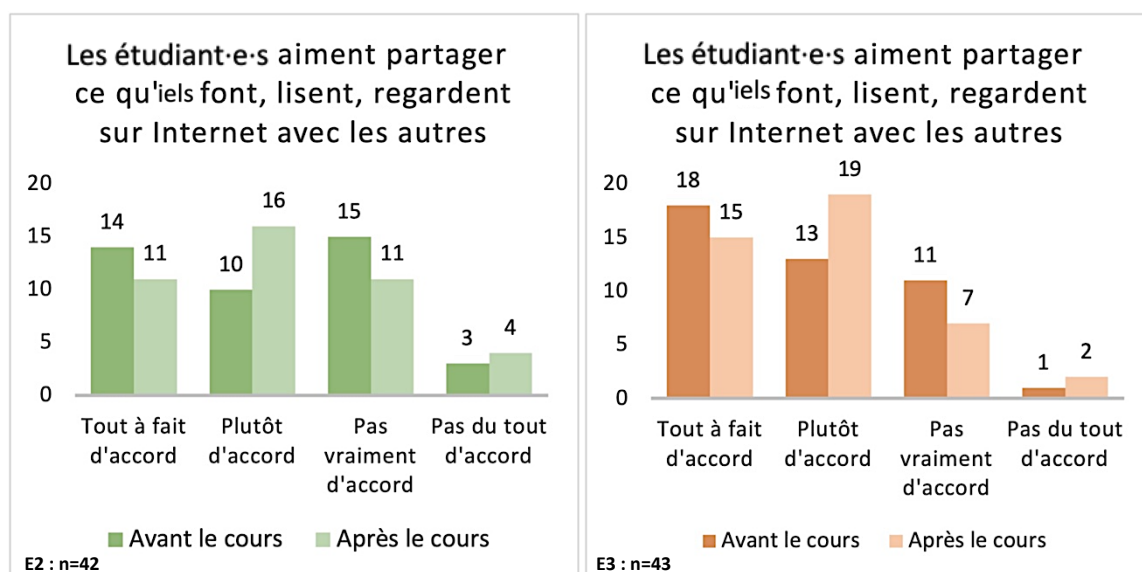


Figure 42a et 42b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur tendance à partager des contenus liés à leurs pratiques informelles avant et après le cours

Néanmoins, en tenant compte de la gradation des réponses, une baisse des réponses « *tout à fait d'accord* », accompagnée d'une hausse des réponses « *plutôt d'accord* » est à noter dans les deux espaces de cours, ne nous permettant ainsi pas de conclure une prise de goût pour le partage de ressources consultées de manière personnelle après le suivi du cours.

Partage de ressources (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Aiment partager ce qu'ils font, lisent, regardent sur Internet avec les autres	2,17	1,88	0,17

Partage de ressources (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Aiment partager ce qu'ils font, lisent, regardent sur Internet avec les autres	2,19	1,91	0,15

Tableaux 19a et 19b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de *p* des réponses moyennes au sujet de la tendance des étudiant-e-s à partager des contenus liés à leurs pratiques informelles avant (a) et après (b) le cours

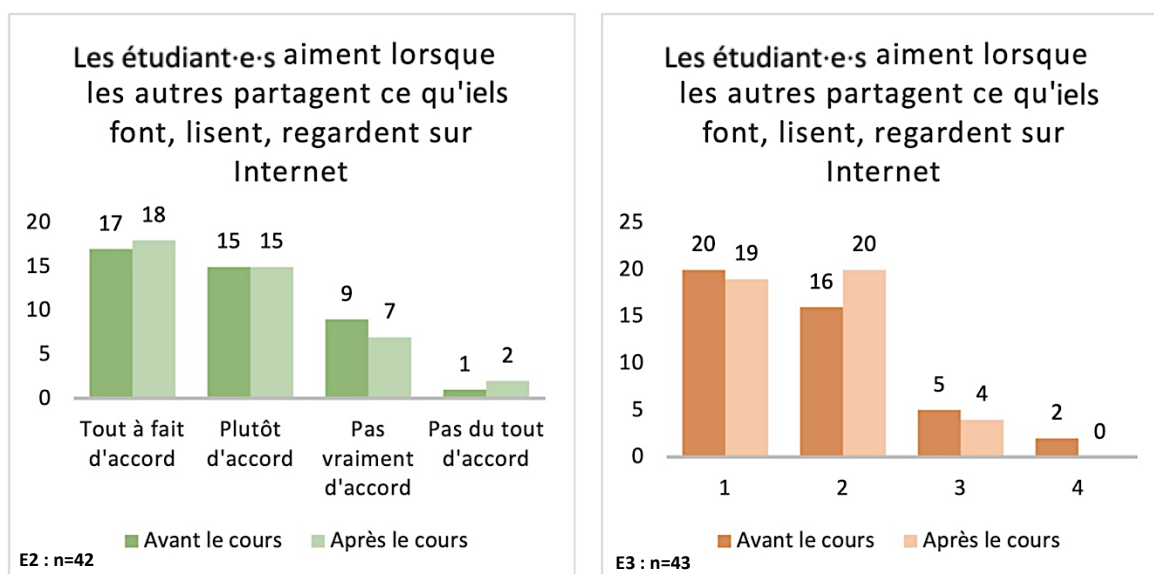
L'absence d'évolution concernant cette question et le peu de divergence entre les espaces 2 et 3 se confirment ci-dessus par la différence minimale entre les moyennes des scores sur l'échelle de Likert, et entre les valeurs de *p* issues du questionnaire pré-cours (Tableau 19a) et post-cours (Tableau 19b).

Il semblerait ainsi que notre dispositif n'ait pas eu de rôle notable à jouer en ce qui concerne la valeur accordée à la contribution de ressources de la part des étudiant-e-s elleux-mêmes, ce qui corrèle avec les propos présentés dans notre sixième chapitre sur les éléments contextuels et les définitions des étudiant-e-s du terme d'expert-e, puisque nous y soulignons une certaine réticence chez les apprenant-e-s à employer le terme pour se définir. Nous supputons ainsi que les données quantitatives présentées ici sont le signe que le suivi du dispositif n'a pas influencé la volonté des apprenant-e-s interrogé-e-s de proposer les

ressources issues de leurs propres pratiques à leurs pairs, puisqu'ils ne s'en considèrent pas légitimes.

Les résultats concernant la réception de ce partage de ressources lorsqu'il provient de leurs pairs semblent corroborer notre postulat. En effet, une légère évolution entre les réponses pré-cours et post-cours est visible chez les apprenant-e-s de l'espace 3.

Avant le suivi du cours, 36 étudiant-e-s de cet espace (84%) ont exprimé un accord envers une déclaration concernant le fait d'apprécier le partage de ressources issues de pratiques informelles proposées par leurs pairs (« *tout à fait d'accord* » et « *plutôt d'accord* » réunis). Après la participation au dispositif, 39 étudiant-e-s de l'espace 3 (91%) disent apprécier ce partage, représentant alors la quasi-totalité des étudiant-e-s de cet échantillon (**Figure 43b**).



Figures 43a et 43b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur appréciation du partage de contenus liés à leurs pratiques informelles avant et après le cours

De manière plus générale, dans les deux groupes, avant et après le cours, la moyenne des réponses de l'échelle de Likert est plus basse, donc davantage positive, lorsqu'il s'agit d'exprimer une appréciation du partage de ressources de la part de leurs pairs (entre 1,86 et 1,65) (**Tableaux 20a et 20b**), en comparaison à lorsqu'ils expriment l'appréciation de leur propre partage de ressources informelles personnelles (entre 2,19 et 1,88) (**Tableaux 19a et 19b**).

Partage de ressources (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Aiment lorsque les autres partagent ce qu'ils font, lisent, regardent sur Internet	1,86	1,74	0,54

Partage de ressources (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Aiment lorsque les autres partagent ce qu'ils font, lisent, regardent sur Internet	1,83	1,65	0,07

Tableaux 20a et 20b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s du partage de contenus liés à leurs pratiques informelles avant (a) et après (b) le cours

Nous y voyons le signe d'une moindre difficulté des apprenant·e·s à percevoir leurs pairs comme détenteur·rice·s et transmetteur·rice·s d'un savoir ou apprenant·e·s-expert·e·s qu'ils n'ont à se considérer légitimes elleux-mêmes.

Statistiquement parlant, la différence entre les deux espaces de cours est loin d'être significative avant le suivi du dispositif, tandis qu'elle se rapproche d'une significativité statistique une fois le cours terminé ($p=0,07$). Cette évolution semble provenir d'une réponse moyenne plus positive dans l'espace 3 après le suivi du cours (1,65, **Tableau 20b**), ayant creusé l'écart entre les deux groupes. Il serait possible d'attribuer cette différence au fait que les étudiant·e·s de l'espace 3, du fait des consignes de leurs tâches, ont eu plus d'opportunités pour se faire partager les pratiques de leurs pairs, et associeraient donc davantage ce partage à une expérience récente, qu'ils perçoivent comme positive.

En ce qui concerne les représentations recueillies lors des entretiens, lorsque les apprenant·e·s sont explicitement interrogé·e·s sur l'éventualité de mieux maîtriser un sujet que l'enseignant·e, la situation est bien perçue comme envisageable, mais non problématique :

*E177 : « C'est **tout à fait possible**, mais c'est **pas dérangeant** » (ABe)*

Rappelons que les étudiant·e·s interrogé·e·s attribuent un rôle relativement traditionnel à l'enseignant·e comme détenteur·rice du savoir. Iel est vu comme l'expert·e de sa discipline, soit de la langue étrangère pour l'enseignant·e d'anglais. Pour autant, les apprenant·e·s confirment dans un même temps qu'il n'y a pas d'attente à ce que l'enseignant·e d'anglais soit expert·e du domaine des étudiant·e·s à qui iel enseigne :

*E178 : « C'est même **pas si grave** que ça (...) le **prof d'anglais**, il n'est **pas prof d'éco**, donc **tout le monde est humain**, et même dans d'**autres matières**, c'est déjà arrivé que des **élèves savent plus que le prof**. » (KJ)*

Ce point de vue nous semble rassurant, compte tenu des travaux cités 3.1.4, stipulant que les compétences attendues de la part de l'enseignant·e d'anglais en LANSAD pouvaient parfois se trouver en tension.

Par ailleurs, si l'on considère à nouveau le concept de médiation maïeutique de Chaplier (2011) (voir 3.3.8), les apprenant·e·s interrogé·e·s reconnaissent le rôle de médiation pouvant exister entre étudiant·e·s et enseignant·e et l'existence d'un rapport bidirectionnel (« *apprendre des deux parties* », ABa, E179). Ce propos de ABa (E179) semble suggérer que les étudiant·e·s puissent être détenteur·rice·s du savoir, en savoir plus que l'enseignant·e non-spécialiste du domaine :

*E179 : « Ça permet **d'apprendre des deux parties** (...) nous, on **apporte aussi une touche** et ça nous **permet d'interagir** » (ABa)*

De manière similaire, pour l'apprenant·e AG (E180), il est envisageable que l'apprenant·e maîtrise davantage le contenu disciplinaire que l'enseignant·e de langues, mais ses propos sont tenus de manière détachée de sa propre personne. Dans l'exemple ci-après, elle mentionne « *des étudiants* » passionnés par un sujet spécialisé, mais ne semble pas s'y inclure :

E180 : « Y a des étudiants qui s'intéressent particulièrement à un sujet, et qui donc vont le développer encore plus que le professeur, parce que c'est leur passion. » (AG)

Lorsque les personnes interrogées ne perçoivent pas la maîtrise disciplinaire supérieure des étudiant·e·s comme une éventualité, cela est lié à leur perception de leur propre niveau comme étant toujours débutant·e·s du domaine dans laquelle iels se spécialisent (GR, E181), un aspect qui corréle notre caractérisation des apprenant·e·s comme expert·e·s en herbe de leur domaine (voir 3.3.8), et avec la remise en cause du terme d'expert·e développée dans notre sixième chapitre (voir 6.2.2) :

E181 : « Je pense pas en L1 (...) mais je pense que plus les années monteront, et plus il y aura des connaissances en économie pour l'élève par rapport au professeur. » (GR)

Globalement, les témoignages ci-avant confirment notre postulat antérieur selon lequel les apprenant·e·s admettent l'éventualité que des étudiant·e·s puissent être détenteur·rice·s du savoir, et même parfois plus que l'enseignant·e, mais associent plutôt cette perception à leurs pairs qu'à leur propre personne. Toutefois, de manière quelque peu paradoxale, les exemples suivants illustrent que les apprenant·e·s n'ont pas de difficultés à admettre qu'iels aient pu avoir des connaissances dont leurs pairs aient pu tirer un apprentissage.

Pour l'étudiant KJ (E182), ce sentiment de détention de savoir est intrinsèquement lié aux tâches du dispositif ayant fait appel aux compétences informationnelles, lui fournissant un contenu complémentaire et inédit, non fourni par l'enseignant·e, à partager avec ses pairs :

E182 : « Après avoir fait des recherches, franchement, ça m'est déjà arrivé (...) quand je me sentais bien calé, je faisais des bons textes (...) j'avais vraiment l'impression d'étaler un peu ma science. » (KJ)

Pour l'apprenante AL (E183), il s'agit plutôt des tâches impliquant la médiation de textes (MT) et l'identification aux personnages (EPI, OFI) qui ont su l'encourager à adopter un rôle de détentrice d'un savoir particulier, puisqu'elles appelaient à « se renseigner à côté » :

E183 : « Par rapport aux activités 2, qu'on avait à faire, des fois, on avait des travaux à faire où on devait se placer en tant que tel personnage. Et du coup, ça permettait de prendre la distanciation, de se renseigner à côté pour pouvoir répondre à la question. » (AL)

Les propos ci-avant confirment ainsi qu'il ne s'agit pas seulement des tâches conçues avec l'intention d'encourager le développement de compétences informationnelles qui ont su avoir cet effet. Bien que les deux étudiant·e·s mentionnent un sentiment de détention d'un certain savoir du fait d'avoir effectué des recherches en ligne, KJ (E182) mentionne la pratique en soi, tandis que AL (E183) évoque une tâche pour laquelle la recherche en ligne n'était pas explicitement intégrée ou sollicitée, insinuant alors que toute tâche du cours pouvait permettre de développer ces compétences, et que leur développement serait étroitement lié au positionnement des étudiant·e·s en tant qu'apprenant·e·s-expert·e·s. Nous reviendrons sur le développement de ces compétences numériques et informationnelles par le biais des tâches du dispositif dans notre dixième chapitre (voir 10.1.4).

L'étudiante AG (E184), ne semblant pas s'identifier aux étudiant·e·s en maîtrise du contenu disciplinaire dans l'exemple cité plus haut (E180), admet dans un même temps pouvoir posséder davantage de savoirs que ses pairs dans le cadre du cours :

E184 : « De là à dire que j'étais une experte en ça, non. (...) Mais oui, peut-être que je savais plus de choses que certaines personnes. » (AG)

Pour autant, l'étudiante AG ne s'associe pas au terme d'experte, un constat retrouvé dans cette dernière remarque de l'apprenante ABa :

E185 : « Je me débrouille bien, on peut pas dire que je suis experte en quelque chose. » (ABa)

Il semblerait ainsi que malgré une certaine réticence face au terme, telle qu'elle a été mise en lumière dans notre chapitre 6 et qu'elle a été confirmée ici, les apprenant·e·s du dispositif puissent tout de même se sentir détenteur·rice·s d'un certain savoir. Il s'agira à présent de proposer deux pistes possibles pour expliquer cette évolution du sentiment de détention de savoirs et de maîtrise des sujets abordés : le fait que les étudiant·e·s reconnaissent leurs pratiques informelles comme utiles à la réalisation des tâches et que les FASP pourraient d'ailleurs y être incluses, et le fait que le fil conducteur autour des questions éthiques et morales ait pu faire écho à des concepts ou évènements déjà connus des apprenant·e·s.

8.1.3 Un sentiment d'expertise en raison de la familiarité déjà présente et celle créée

Cette capacité des participant·e·s à se considérer en maîtrise du contenu est directement liée au fait que les ressources sélectionnées par l'enseignante-tutrice furent choisies pour leur adéquation avec les pratiques informelles des apprenant·e·s, et au fait que la dimension éthique et morale des questions posées soit relativement transversale et applicable à la vie quotidienne.

Cette perspective sera à nouveau abordée dans notre dixième et dernier chapitre, afin d'illustrer que la reconnaissance de cette familiarité vis-à-vis du format et des thématiques des ressources et tâches a contribué à un sentiment d'aisance ayant favorisé la perception des apprenant·e·s de leur propre compétence à accomplir les tâches.

8.1.3.1 En raison de la correspondance des tâches avec leurs propres pratiques informelles

Quelques données contextuelles et générales sur les pratiques informelles des étudiant·e·s ont été présentées dans notre chapitre 6, confirmant que le visionnage de vidéos en ligne et la lecture d'articles font partie des pratiques informelles les plus courantes de notre échantillon. À présent, les témoignages proposés concerneront directement la correspondance perçue entre ces pratiques et celles intégrées aux tâches proposées dans ce dispositif.

La plupart des étudiant·e·s interrogé·e·s confirment que les types de documents proposés dans le cadre des tâches du cours correspondaient à ceux qu'ils consultaient en dehors du contexte formel. Premièrement, les supports vidéo et *YouTube* sont bien reconnus comme ayant fait partie intégrante des pratiques pertinentes aux tâches :

E186 : « On allait souvent sur YouTube (...) Je pense que c'est très, très générationnel (...) de regarder des vidéos sur n'importe quel sujet, donc c'était adapté quoi. » (LC)

L'étudiante LC reconnaît par ailleurs que cela est « générationnel » (E186), confirmant la réception de notre intention de proposer des ressources qui sont familière à un public dans le

contexte universitaire spécifiquement, et elle atteste que ce visionnage de vidéos fait partie de ses « *habitudes (...) à la maison* » (E187) :

*E187 : « Il y avait des **interviews** et (...) **j'adore regarder des interviews** de gens par rapport à des faits qui se sont passés et tout, donc **ça changeait pas trop de mes habitudes (...) à la maison.** » (LC)*

Concernant les FASP, celles-ci n'étaient pas considérées comme une ressource faisant notablement partie de celles consultées par les étudiant·e·s dans le cadre de leurs pratiques informelles avant le suivi du cours. À titre de rappel, nous avons établi dans notre sixième chapitre qu'en début de semestre, le visionnage de séries et films en langue anglaise était une pratique courante chez les étudiant·e·s sondé·e·s, la quasi-totalité de ces derniers déclarant en regarder très ou assez souvent. Le visionnage de films en anglais situés dans un domaine professionnel particulier, soit la FASP, est une pratique considérablement moins habituelle, et le visionnage de films situés spécifiquement dans le domaine économique, comme les films de notre dispositif, est encore moins courante. La majorité des étudiant·e·s disent en regarder occasionnellement (voir 6.1.1 et 6.1.2).

Or, une fois le cours terminé, 14 étudiant·e·s au total sur les deux groupes disent avoir déjà vu certaines des FASP sélectionnées avant le cours, 9 disent les avoir regardées depuis qu'ils ont suivi le cours, et la majorité des apprenant·e·s (57% dans l'espace 2 et 51% dans l'espace 3) disent avoir l'intention de les regarder maintenant qu'ils les ont découverts (**Figure 44**).

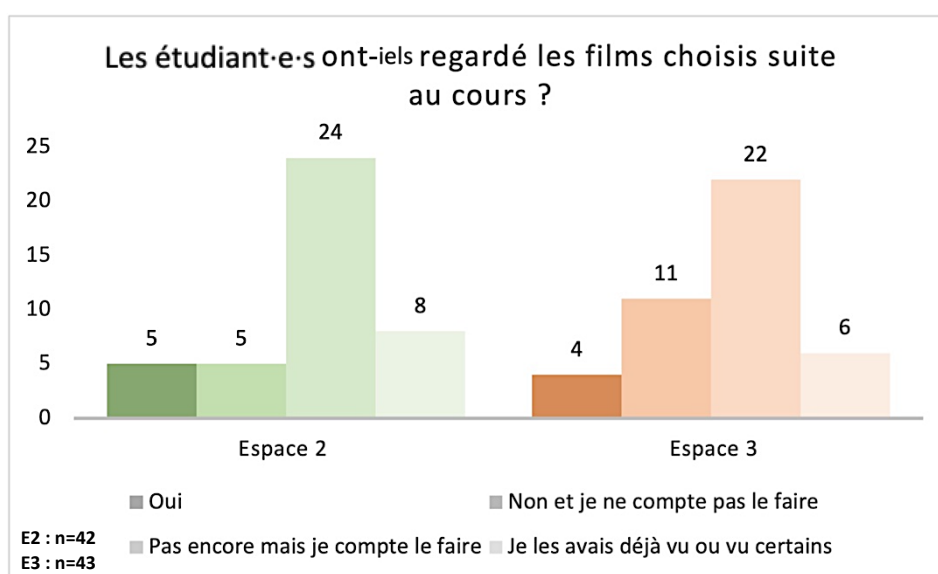


Figure 44 - Réponses des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur visionnage des fictions choisies après leur suivi du cours

Il convient de préciser que les trois films étudiés ont été révélés progressivement au cours du semestre. Les étudiant·e·s n'en connaissaient donc pas les titres lors du questionnaire pré-cours, et il est alors possible que certain·e·s apprenant·e·s sondé·e·s aient attesté rarement visionner des films situés dans un domaine professionnel, bien qu'ils aient vu ceux exploités dans le dispositif, mais ne les associaient simplement pas à des fictions ancrées dans un domaine professionnel.

Ces données semblent illustrer une certaine correspondance entre les ressources choisies et celles des pratiques informelles des étudiant·e·s, pour ceux les ayant déjà vu avant même le cours, ou du moins, nous permettent de supputer que la FASP pourrait dorénavant devenir une ressource familière pour les étudiant·e·s.

Quant à la lecture d'articles en ligne, le niveau de spécialisation et la formalité des sites mentionnés varient de journaux relativement formels (AA, E188), à des sites d'actualités davantage quotidiens et accessibles au grand public (LC, E189), en passant par des sites d'autant plus abordables tels que l'encyclopédie en ligne la mieux référencée (EN, E190) :

*E188 : « Les **sites** comme **Bloomberg**, **New York Times**, et cetera. » (AA)*

*E189 : « Quand il y a des **événements** qui se passent **dans le monde**, je préférerais me tourner vers des **sites**, des **articles anglais**, avec **BBC**, ou les trucs comme ça, donc **ça me changeait pas trop** des **articles**, (...) des **vidéos** qu'il y avait dans le **forum**. » (LC)*

*E190 : « Il y avait **Wikipedia** (...) et c'était **souvent les mêmes** qui revenaient. » (EN)*

Par ailleurs, l'apprenante AC (E191) note que les ressources consultées pour ses propres activités informelles, explicitement non liées au domaine étudié (« *un moyen de sport* ») pourraient contenir un anglais plus complexe que les ressources choisies par l'enseignante-conceptrice, un constat que nous interprétons comme un signe d'une certaine dissonance entre la réticence des étudiant·e·s à se considérer expert·e de leur discipline, et la réalité de leur maîtrise de la langue, un aspect que nous réaborderons par la suite :

*E191 : « Ça **se rapprochait** quand même parce que parfois **je regardais des articles**, par exemple, pour trouver un **moyen de sport pendant le confinement** (...) il y avait des **trucs en anglais** et je pense que c'était **beaucoup plus complexe que ce qu'on faisait en cours**. » (AC)*

Parmi les activités informelles des étudiant·e·s figurant dans notre questionnaire pré-cours, les modalités d'interaction en ligne semblent être la pratique la moins perçue au sein du cours. Les apprenant·e·s interagissent effectivement en ligne, notamment sur les réseaux sociaux, mais n'ont pas reconnu leurs pratiques réelles parmi celles du cours, d'un point de vue de la thématique (KJ, E192), ou du format en lui-même (AG, E193) :

*E192 : « C'est plutôt **différent**, parce que là, c'était vraiment **axé sur le travail**, alors que moi, **ce que je fais sur les réseaux**, ça a rien à voir avec le travail. » (KJ)*

*E193 : « Le **format du forum** est **un peu dépassé pour notre génération**, (...) on est plus que **habitués au chat** et du coup quand on voit des **longs pavés** (...) il y a **beaucoup de personnes qui se découragent**. » (AG)*

Ces deux derniers témoignages illustrent le fait que tous·tes les étudiant·e·s n'ont donc pas perçu les thématiques des tâches comme suffisamment vastes ou proches de leur environnement quotidien pour les assimiler à leurs pratiques. En ce qui concerne la remarque de l'apprenant·e AG (E193), nous précisons qu'il serait possible de contester que le format de discussion propres aux forums soit dépassé. Le site *Reddit*, un agrégateur de contenu et site de discussion, organisé en communautés et fils de discussion, est l'un des sites les plus visités et utilisés ces dernières années, avec plus que 430 millions d'utilisateur·rice·s mensuel·le·s actif·ve·s. En mars 2021, 21% des utilisateur·rice·s du site étaient âgés entre 10 et 19 ans, et

28% entre 20 et 29 ans⁴⁵⁶, deux tranches d'âges correspondant au public de notre dispositif et à la « *génération* » désignée par AG (E193).

8.1.3.2 *En raison de la dimension éthique et morale du contenu et des tâches*

Comme nous l'avons souligné dans notre septième chapitre, le recours à la FASP en tant que ressource pédagogique a permis aux étudiant·e·s, selon leurs dires, de plus facilement se projeter dans le monde professionnel, en raison de l'aspect réaliste et quotidien des situations présentées. Pour ces mêmes raisons, les étudiant·e·s interviewé·e·s se sentent à l'aise face à ce contenu, du fait de la familiarité ressentie vis-à-vis des situations présentées et des thématiques abordées, et semblent ainsi moins hésitant·e·s à exprimer une maîtrise donnant lieu à un échange de savoirs, et surtout, à employer le terme d'expert·e :

*E194 : « On est **plus expert** dans les choses (...) de tout public » (EN)*

Il est alors assez intéressant de noter que, malgré l'association faite par les étudiant·e·s en **6.2** entre l'expertise et un haut niveau d'études dans un domaine – une situation qui ne les concerne donc pas encore – les étudiant·e·s concèdent, après réflexion, pouvoir être considéré·e·s comme expert·e des aspects du cours touchant davantage à l'éthique et la morale. Le fait d'avoir choisi ces thèmes, applicables à la vie professionnelle et au domaine représenté par les extraits, aurait ainsi rendu ces thèmes abordables et permis aux étudiant·e·s de se considérer davantage expert·e·s sur ces questions, contrairement aux savoirs davantage théoriques de concepts économiques plus spécialisés.

Certain·e·s étudiant·e·s tranchent d'autant plus sur le sujet, en spécifiant qu'il s'agirait du seul thème abordé lors du dispositif, parmi tous, pour lequel iels se reconnaîtraient en statut d'apprenant·e-expert·e, une position renforcée par l'emploi de l'expression « *seul* » dans ces trois exemples (« *seul domaine* », E195 ; « *un seul sujet* », E196 ; « *c'est le seul* », E197) :

*E195 : « Le **seul domaine** où (...) je pense que je me considérerais comme **un peu avancée**, ce serait les **techniques de neutralisation** » (EN)*

*E196 : « **Expert mensonge...** Non, je rigole. (...) mais en vrai, **sans rire** (...) s'il y a **un seul sujet** où j'ai pu penser ça, **c'est ça**. » (ABe)*

*E197 : « **Mentir** (...) franchement, c'est le **seul** où je **savais répondre bien** avec mon **expérience professionnelle** (...) je serais (...) **un expert à mentir** » (KJ)*

Le témoignage de l'étudiant KJ ci-dessus (E197) exemplifie que la réduction de distance entre les expériences personnelles et quotidiennes des étudiant·e·s et celles illustrées dans les ressources, situées dans un domaine professionnel, n'est pas incongrue, et ce notamment dans le cas d'étudiant·e·s ayant une expérience professionnelle, faisant conséquemment partie intégrante de leur vie personnelle et quotidienne. Sa remarque confirme à nouveau notre hypothèse formulée en 3.2.3.1, selon laquelle les étudiant·e·s ayant déjà travaillé pourraient confronter les représentations des FASP à leur réalité, et non seulement à leurs représentations du monde du travail.

⁴⁵⁶ <https://www.statista.com/statistics/1125159/reddit-us-app-users-age/>

À nouveau, il demeure malgré tout une réticence face au terme d'expert-e, même pour cette thématique, vraisemblablement liée au niveau d'études des étudiant-e-s (suggéré par le terme « *encore* », E198), mais l'intérêt pour les questions éthiques et morales demeure confirmé :

*E198 : « Je pense **pas** que je pourrais **dire que je suis experte encore**. Après, c'est vrai que j'ai une **attirance vraiment spontanée pour tout ce qui touche à l'éthique**, pour tout ce qui touche à **l'équité**, à **l'égalité** et à **la justice en général**. » (HH)*

Cette sous-partie a illustré une plus grande propension chez les étudiant-e-s à se considérer apprenant-e-s-expert-e-s de l'aspect éthique et moral représenté dans les ressources du dispositif, bien qu'ils fussent réticents, dans ces mêmes entretiens, à se définir comme expert-e-s de quel qu'aspect plus disciplinaire que ce soit. Ceci suggère une réticence à se prétendre connaisseur-euse-s de thèmes académiques, en parallèle d'une concession de la maîtrise de thèmes plus quotidiens, sous-entendant alors une plus grande facilité à réduire la distance entre formel et informel, et à relier les connaissances et pratiques introduites dans ce contexte formel à celles extérieures à ce cadre, lorsqu'un aspect quotidien, abordable, voire expérientiel, est pris en compte.

8.2 Apprentissage de la part des pairs et à ses pairs

Nos données précédentes illustraient le fait que les étudiant-e-s interrogé-e-s expriment moins de difficulté à considérer leurs pairs comme détenteur-ric-e-s d'un certain savoir ou apprenant-e-s-expert-e-s que lorsqu'il s'agit d'eux-mêmes. Toutefois, l'éventualité de pouvoir transmettre un savoir inédit à leurs pairs semble plus aisé aux yeux des apprenant-e-s lorsqu'il s'agit de concepts ou d'expériences à l'aspect quotidien, telles que les questions d'ordre éthique et moral.

Nous illustrerons à présent que ce sentiment de détention de savoir chez ses pairs ou soi-même s'accompagne d'une impression d'avoir conséquemment pu apprendre de ses pairs ou à ses pairs. Afin de mettre en lumière le caractère mutuel et bidirectionnel de la compétence de médiation, nous faisons le choix de ne pas distinguer l'apprentissage de la part des autres et l'apprentissage aux autres, mais cette distinction sera faite de manière ponctuelle au cours des sous-parties.

8.2.1 Un apprentissage passant par la mise en œuvre de divers aspects de la médiation selon le CECR/VC

Il s'agira ici de présenter la manière dont la mise en œuvre des activités de médiation de textes (MT), de la communication (MCom), de concepts (MCon) et des stratégies de médiation (SM) telles qu'elles sont décrites dans le CECR/VC permettent directement un partage de savoirs et un apprentissage entre pairs, du fait de leurs caractéristiques. Ce faisant, nous illustrerons le chevauchement et croisement entre les différents descripteurs, déjà mentionné plusieurs fois, démontrant ainsi que leur catégorisation stricte, telle qu'elle est proposée dans le CECR/VC, n'est pas si aisée.

Notre septième chapitre a permis d'exposer une première forme de médiation entre les étudiant-e-s et le monde du travail, par le biais de la FASP telle qu'elle est utilisée dans notre dispositif, qui joue un rôle d'instrument de médiation. En tenant compte des descripteurs de l'activité de médiation de textes (MT) pour la conception de nos tâches, nous avons pu, premièrement, encourager la projection des étudiant-e-s dans le domaine professionnel

illustré, par le biais d'une construction de liens entre leurs connaissances préalables et celles présentées dans les ressources, entre leurs émotions et expériences et celles vécues par les personnages, et, grâce à ces mises en lien, inciter à une réflexion critique plus poussée sur le domaine et l'avenir professionnel des étudiant·e·s.

Outre cette réflexion et expression d'un avis motivé, (AM) ces descripteurs d'expression d'une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (RTC) et d'analyse et critique de ces textes (ACTC), donnent nécessairement lieu à des échanges entre pairs, et plus particulièrement à une interaction autour de connaissances, expériences, et pratiques individuelles. Conséquemment, les étudiant·e·s deviennent les détenteur·rice·s du savoir et peuvent apprendre de - mais aussi apprendre à - leurs pairs. Ainsi, ces échanges reflètent l'applicabilité d'autres descripteurs de médiation définis dans le CECR/VC : les étudiant·e·s transmettent des informations spécifiques à leurs pairs (TIE), en traitant des textes (TTE) ou en expliquant des données (EDE), iels coopèrent pour construire du sens (CCS) en approfondissant les idées et opinions d'autres personnes (AIA), iels agissent en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (ISI) en transmettant des informations et des points de vue, et appliquent des stratégies de médiation (SM), puisqu'iels simplifient des textes (SST), adaptent leur langage (AL), et comme nous l'avons déjà évoqué dans notre chapitre 7, relie les nouveaux contenus à des savoirs préalables (RSP).

Comme nous l'illustrerons ici, les descripteurs de médiation semblent plutôt s'appliquer par ensembles et par association, en fonction de l'instrument de médiation ou de la personne jouant le rôle de médiateur·rice. Dans le cas de la médiation entre étudiant·e·s, l'activité de médiation de textes (MT) et les stratégies de médiation (SM) s'y trouvant associées nous semblent faciliter la médiation de savoirs, d'opinions et d'expériences, et le fait que les étudiant·e·s puissent s'exprimer en tant que spécialistes, d'où notre emploi du terme de « *médiation maïeutique* », emprunté à Chaplier (2011).

Nous maintenons la distinction élucidée entre la définition davantage traditionnelle de la médiation comme une transmission d'informations factuelles, et celle de connaissances, récits, ressources ou expériences plus personnelles, une différenciation que nous associons à celle entre tâches à déficit d'information et d'opinion (voir **Tableau 6**) et à celle entre les usages transactionnel et créatif ou interpersonnel de la langue (voir **Tableau 7**). Au même titre que ces deux types de tâches, qui seraient par moments parfaitement distinguables, et à d'autres, entièrement superposables, la démarcation entre la médiation traditionnelle et sa forme plus interpersonnelle n'est pas toujours entièrement visible. Nous tentons, pour les objectifs de cette étude, de présenter ces deux facettes de la médiation séparément, mais constaterons qu'en termes de réalisations concrètes dans la langue étrangère, cette frontière est difficile à toujours distinguer.

8.2.1.1 *Transmettre des informations spécifiques, précises, ou des points importants, et transmettre de façon simple des informations factuelles*

L'intitulé de notre sous-partie a pour intention de mettre en lumière l'une des superpositions de catégorisations notée en 3.3.5.6 entre les activités de traitement de texte (TPE, TIE) et le fait d'agir en tant qu'intermédiaire (ISI) et de transmettre de façon simple des informations factuelles (CS), une activité de la médiation de la communication (MCom). En effet, selon ces intitulés, il semble déjà difficile de distinguer l'activité de transmission d'informations spécifiques à l'écrit (TIE) de sa sous-catégorie, impliquant de transmettre des informations précises ou des points importants (TPE). La volonté de distinguer une information spécifique d'une information précise, dans la formulation du CECR/VC, pose

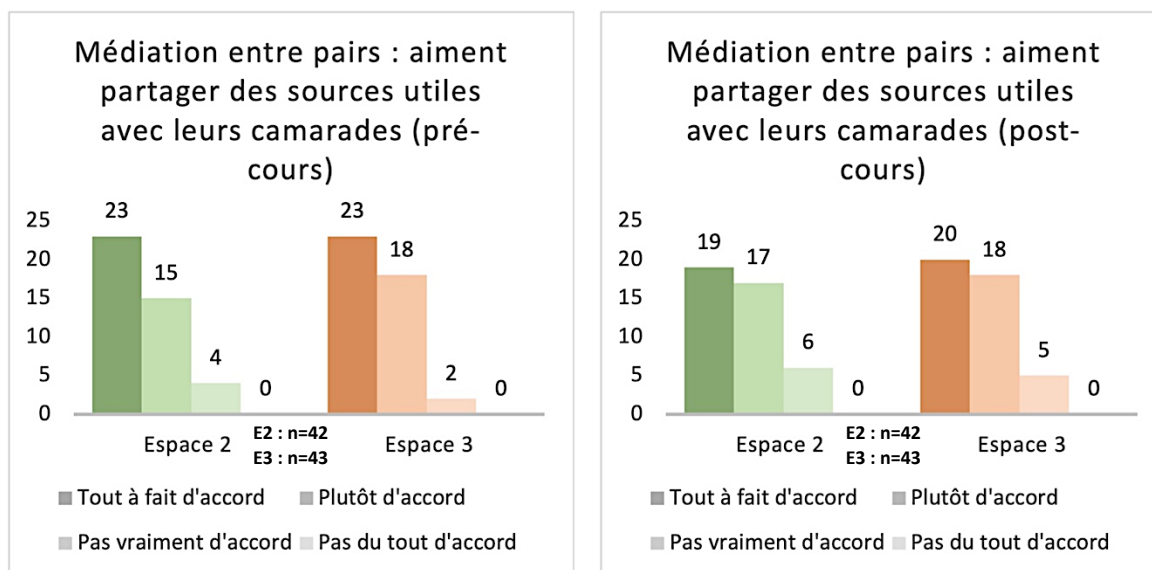
question. De plus, au sein de la MCom vient s'ajouter une activité impliquant de transmettre des informations factuelles (CS), qui nous semble pouvoir faire référence à des réalisations concrètes identiques.

Dans cette sous-partie, il s'agira de présenter la perception des étudiant·e·s du fait de transmettre des informations factuelles, plus ou moins modifiées par leur intermédiaire, sous l'angle des deux aspects comparatifs de notre étude : celui entre les deux espaces des cours, et celui entre le début du semestre et sa fin.

En ce qui concerne le partage de sources jugées utiles par les apprenant·e·s pour la réalisation des tâches, l'intervention étudiante est la moins présente, puisque la transmission serait celle d'informations non résumées (ResE) ou paraphrasées (ParE) par l'apprenant·e. Ce partage de sources en ligne est un aspect seulement explicitement encouragé dans l'espace 3, au moyen du forum de discussion « *Useful links* » auquel la participation était facultative (voir **Annexes 2** et 4.5.3 pour un rappel des différenciations entre les deux espaces).

Pour autant, il semblerait que cette distinction n'ait pas créé de différence notable entre les deux espaces de cours. En effet, il aurait été envisageable que les étudiant·e·s de l'espace 3 aient pris goût à la mutualisation et au partage de sources avec leurs pairs après leur participation au dispositif, du fait de l'incitation à cette mutualisation, dans une intention d'entraide entre étudiant·e·s. Or, les effectifs entre les deux espaces sont tout à fait comparables, et ce, avant et après le suivi du cours. Lors du questionnaire pré-cours, seul·e·s trois étudiant·e·s supplémentaires se disent d'accord avec le fait d'aimer partager des sources avec leurs pairs dans l'espace 3, en comparaison avec l'espace 2 (**Figure 45a**).

Dans le questionnaire post-cours, cette légère différence ne se creuse pas (**Figure 45b**), un constat confirmé par la valeur de p quasi-identique entre les deux groupes, avant et après le suivi du cours (**Tableaux 21a** et **21b**).



Figures 45a et 45b - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur appréciation du partage de sources avec leurs pairs avant (a) et après (b) le cours

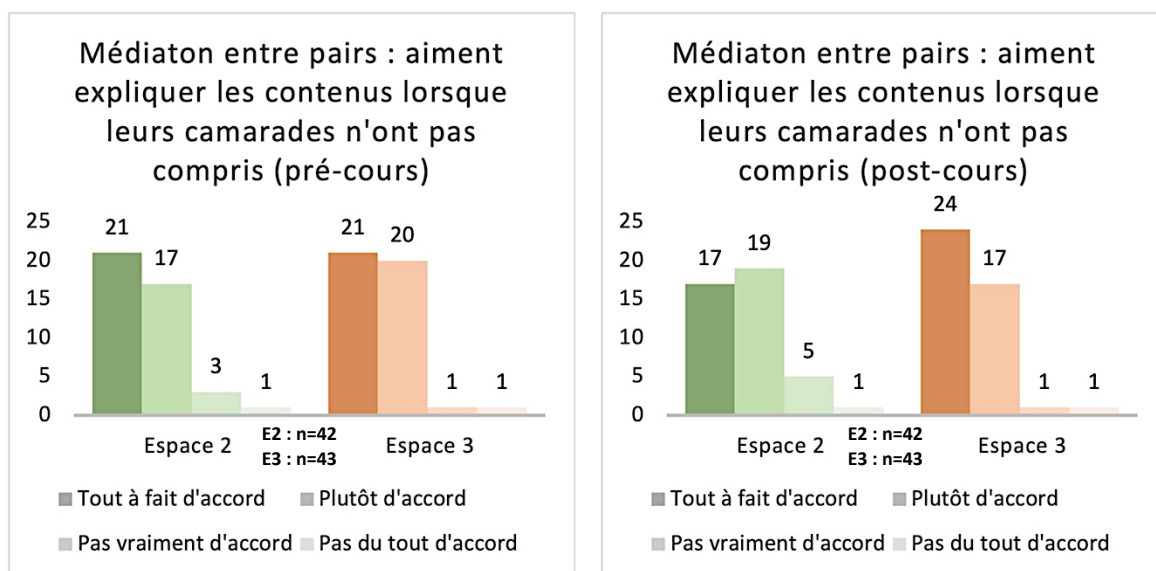
La réponse moyenne donnée sur l'échelle de Likert est d'ailleurs plus basse (plus proche de 2, donc de « *plutôt d'accord* ») dans le questionnaire post-cours (**Tableau 21b**) pour les deux groupes, suggérant même qu'en moyenne, les étudiant·e·s apprécient moins le partage de sources après avoir suivi notre cours.

Médiation maïeutique/entre pairs (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Partager des sites ou des pages utiles à leurs camarades	1,55	1,51	0,79

Médiation maïeutique/entre pairs (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Partager des sites ou des pages utiles à leurs camarades	1,69	1,65	0,80

Tableaux 21a et 21b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant-e-s du partage de sources avec leurs pairs avant (a) et après (b) le cours

De même, s'agissant de la médiation de savoirs entre étudiant-e-s, qui implique davantage d'entremise de leur part que le simple partage de sources extérieures et préexistantes, les effectifs entre les espaces 2 et 3 lorsque les étudiant-e-s ont été sondé-e-s avant le dispositif sont très similaires : le même nombre d'étudiant-e-s, soit la moitié de chaque échantillon, se dit tout à fait d'accord avec le fait d'apprécier expliquer du contenu à leurs pairs (**Figure 46a**). Une différence semble se créer entre les deux espaces de cours après avoir suivi le dispositif : davantage d'étudiant-e-s se disent tout à fait d'accord avec cette déclaration dans l'espace 3 (56%), tandis que les étudiant-e-s de l'espace 2 semblent globalement moins en accord avec la déclaration en fin de semestre (45% se disent plutôt d'accord) (**Figure 46b**).



Figures 46a et 46b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur appréciation de l'explication de contenus à leurs pairs avant (a) et après (b) le cours

La différence entre les deux espaces de cours est loin d'être significative avant le suivi du cours (**Tableau 22a**), mais le devient presque à la fin du semestre (**Tableau 22b**), nous laissant supposer que lorsque le partage de savoirs implique plus d'intervention, et donc de médiation, de la part des étudiant-e-s, il est davantage apprécié. Dans le cas de l'explication de contenus à ses pairs, l'étudiant-e joue un vrai rôle de médiateur-riche entre le contenu et les autres apprenant-e-s, et nous supposons ainsi qu'il s'agit de l'aspect apprécié.

Médiation maïeutique/entre pairs (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Expliquer contenus lorsque camarades n'ont pas compris	1,62	1,58	0,80

Médiation maïeutique/entre pairs (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Expliquer contenus lorsque camarades n'ont pas compris	1,76	1,51	0,11

Tableaux 22a et 22b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant·e·s de l'explication de contenus à leurs pairs avant (a) et après (b) le cours

En effet, le partage d'informations, certes factuelles, mais ne se limitant pas au fait de fournir des sources en ligne telles quelles, est étroitement lié aux stratégies de médiation (SM) relatives à l'adaptation de langage (AL), de décomposition d'une information compliquée (DIC), d'amplification (AT) ou élagage d'un texte (ET). Ce lien est illustré dans les quelques exemples de productions étudiantes que nous proposons ci-après.

Au fait de transmettre une information spécifique (TIE), un descripteur de la médiation de textes, nous associons l'amplification d'un texte (AT), décrit dans le CECR/VC au niveau B2 comme le fait de le « rendre plus accessible » en « ajoutant des exemples, des raisonnements et des commentaires explicatifs », « rendre plus accessible des notions concernant ses domaines d'intérêt, en donnant des exemples concrets » (Conseil de l'Europe, 2018 : 135), ainsi que le fait d'élaguer un texte (ET) en le simplifiant, en supprimant des informations non pertinentes (STS), que cela soit dans les sources extérieures que les apprenant·e·s choisissent ou dans leurs propres productions.

À titre d'exemple, l'apprenante AW ci-dessous a bien transmis des informations précises à partir de textes informatifs (TPE), a écrit des faits importants (DF) et a mis en œuvre l'activité de traitement de ce texte en le résumant (ResE), paraphasant (ParE) et en expliquant en faisant référence au document original (ExERO). Par ailleurs, ces diverses compétences s'accompagnent du fait de « résumer les points essentiels d'un texte source » et de « collecter des informations et arguments de différentes sources », des notions clés du traitement de textes, précisées dans le CECR/VC (ibid. : 114), mais non attribuées à un niveau particulier du Cadre.

Néanmoins, ces compétences, catégorisées au sein de la médiation de textes dans le CECR/VC, se superposent entièrement avec les stratégies de médiation relatives à l'adaptation de langage (AL), qui reprennent le fait de simplifier (SPar), clarifier (CEPar) et rendre compréhensible (RCPPar) par paraphrases. Nous considérons également qu'elles se chevauchent tout à fait avec les stratégies pour simplifier un texte (SST) qui incluent l'élagage (ET) et l'amplification (AT), et donc nécessairement la simplification (STS) et la révision (RTS) d'un texte en supprimant des éléments :

F19 : by AW - Sunday, 8 March 2020, 12:40 PM

*Madoff's family are also impacted, the members of the **family will always be affiliate** with the **horrible scam**... Most people will have a negative vision on them, and their entourage will no longer want to be related to them. Their **lives** have **changed** a lot in a **bad way**... **Pressure, stress, hate and threats** are daily. His son, Mark Madoff **committed suicide** 2 years after his father's arrest and leaves behind him his wife and four children... (<https://www.nytimes.com/video/us/1248069432228/mark-madoff-dead-in-apparent-suicide.html>) His brother, Andrew Madoff **died** of leukemia in 2014.*

Par ailleurs, étant donné la nature et la thématique des tâches, ces compétences sont nécessairement liées à la réaction personnelle à l'égard des extraits étudiés (RTC, médiation de textes), ainsi qu'à la prise en compte de différents aspects d'un même problème (DAP dans la MCon) dans le cas de productions souhaitant envisager le sujet sous différents angles. Cet extrait à lui seul exemplifie les nombreux chevauchements et difficultés de catégorisations exclusives au sein des descripteurs de la compétence de médiation du CECR/VC.

À ces différentes superpositions, nous ajoutons le recours à des documents graphiques et visuels (**Figure 47**) pour l'explication de données à l'écrit (EDE), précisé comme une notion clé de l'explication de données dans le CECR/VC (ibid. : 112), une compétence illustrée par l'extrait de production ci-après :

F20 : by IB - Sunday, 8 March 2020, 5:14 PM

As we can see in this map, America was touched by Madoff's Ponzi scheme but in the article where the map comes from, we can read that French, Dutch, British or Swiss banks were also touched by the scam.

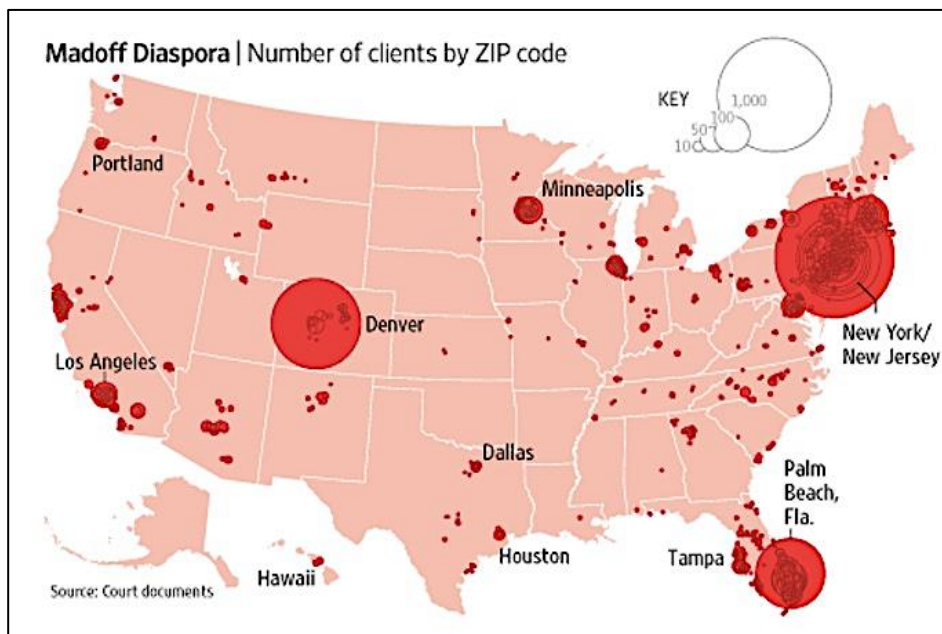


Figure 47 - Document visuel expliqué par l'étudiante IB dans sa production écrite

Les extraits suivants exemplifient d'autres occurrences de la coexistence de ces actes de médiation de textes et des stratégies de médiation, et notamment celle entre la simplification d'un texte (STS) et l'adaptation du langage (AL), en simplifiant par des paraphrases (SPar), en rendant compréhensible des éléments (RCPPar), en clarifiant et explicitant des informations (CEPar) spécifiques. Il devient même difficile de différencier la simplification d'un texte qui se retrouve au sein de la médiation de textes (MT) ainsi que des stratégies (SM), telle qu'elle apparaît dans les productions étudiantes.

Dans les deux exemples de productions ci-après, les étudiantes LC (**Figure 48a**) et HH (**Figure 48b**) partagent des informations factuelles liées au domaine de la banque et au comportement à adopter dans ce milieu. Il y a donc bien transmission d'informations (TIE), mais sans mise en lien avec d'autres événements ou expériences connus de l'apprenante (RSP) :

The bank's ethos and philosophy



Our goals:

- ✓ Supporting eco-friendly start-up businesses
- ✓ Accounts, savings products or loans with a positive cultural, social or environmental impact
- ✓ Fair treatment of employees
- ✓ A 100% transparent bank, with the publication each year of the list of projects financed by the bank
- ✓ Promoting good causes



- **Trust** : As in any relationship, the customer needs to be able to trust the banker with his money. The banker is employed to answer the customer's questions with honesty and benevolence and to accompany him along his projects and difficulties. To ensure that trust, the banker must act in transparency and listen carefully to all the client's concerns and problematics. The financial system sometimes appears very shady and if the customer happens to feel betrayed or fooled, he will turn back to our bank for sure.
- **Sustainability** : Any decision must be taken in all consideration of its consequences in the future. To protect the financial system's health, we, as financial agents, have to imagine all the possible repercussions of positive or negative nature of our acts.
- **Healthiness** : You must have a healthy behavior, whether in your personal or work life. If you feel the need to avoid your colleagues and relatives or to lie about to them one subject or another like Nike Leeson from Rogue trader, you can be sure you're not doing things right anymore and just entered the dark side of the Force, it's called dissonance : it's the difference what's you think and your actions. Keep and healthy body and mind.

Figures 48a et 48b - Extraits de deux productions comportant la présentation des principes de la banque éthique (LC, a ; HH, b)

La même étudiante HH (Figure 49) fait également référence à des événements disciplinaires généraux tels que la crise économique, sans pour autant faire référence aux contenus du cours proposés par l'enseignante-conceptrice. Par ailleurs, les références aux concepts du cours, tels que la banque éthique, et donc la transmission d'informations factuelles (TPE), s'accompagnent de renvois plus ou moins directs aux fictions filmiques proposées.

You are not insignificant

One of the worst mistake you can do as a banker – or as someone who works in finance – is believing you don't matter, that your actions don't have a scale large enough to have consequences.

Whether positive or negative, your choices can affect a large amount of people, and occasionally it might hurt the whole financial system over the entire planet. And I insist on the word : PEOPLE. Not just numbers, or curve, or statistics. We're speaking of actual living beings with hopes, dreams and issues.

Take the 2007 crisis for example, it is not just graphics dropping down to the ground or bank balances falling way past zero : it is people, losing houses, losing their lifestyle or even losing hope in the future.

Figure 49 - Extrait d'une production contenant une explication des conséquences de la crise comme une adresse à des collègues (HH)

Dans l'exemple ci-après, l'apprenante LC (**Figure 50**) se réfère soit directement aux extraits (comme le licenciement imprévu d'Eric Dale), soit aux personnages réels représentés dans ces fictions (comme Madoff), illustrant à nouveau l'apport d'un choix de FASP représentant des scandales ayant véritablement eu lieu :

The importance of moral and ethical behaviour or why is it important not to lie

- The very principle of the bank is based on a relationship of trust with the customers, that's why is essential not to lie to them
- For the safety of bank employees by taking away their fear of being fired overnight
- To verify the nature of investments made with money saved by households to assure them that no illegal activity is carried out with their money
- To avoid tax evasion by executives (as Madoff for exemple)
- To protect the privacy of our clients

Figure 50 - Extrait d'une production contenant des principes de la banque éthique, associée à une référence aux escrocs qui représentent un exemple à ne pas suivre (LC)

De même, la représentation des événements et personnages non-fictifs par les FASP permet aux étudiant·e·s de réaliser un élargissement des thématiques et une mise en lien avec d'autres escrocs non mentionnés dans le contenu du cours, mais présentant des points communs avec ceux étudiés, tels que Jordan Belfort ou Kweku Adoboli dans la production de l'apprenant AS ci-dessous (**Figures 51a et 51b**). Cette relation créée par l'apprenant·e et non explicitée par l'enseignante-conceptrice peut ainsi représenter un contenu inédit pour les pairs.

Practical examples

Let's take a few practical examples for each subcategory seen previously

Usurping a reputation or a status

All Madoff's business was based on this type of techniques. Indeed, he worked hard on building the image of a ingenious and influential investor among the elites, which attracted new clients to keep the pyramid alive, and it lasted so many years !

Forcing people's trust

Jordan Belfort was the absolute expert of persuasion techniques when he was running his investment funds, Stratton Oakmont, until the early 2000. He had perfectly understood the importance of acquiring the total trust of his clients by using advanced psychological techniques.



12th September 2020 – Cheung Kong Center, Hong Kong

Lying about the responsible

As it's illustrated in the movie *Marging Call*, in 2008 many financiers pretended that they weren't responsible of the crisis but that it was due to households who did too much loans to live beyond their means. In this example, the responsables blamed the victims.

Lying about the act

As it's recounted in the movie *Rogue Trader*, at the beginning of the Asian crisis, Nick Leeson tried to minimize the seriousness of his acts by reducing huge amounts of money to "numbers". It's actually a form of lying since it's done to disguise the hard reality.

Direct avoidance

This subcategory concerns escape techniques. For instance, the former trader at UBS Kweku Adoboli didn't answer his emails and phone-calls for many weeks to avoid problems... before he was arrested in 2011.


In the same way, Nick Leeson avoided his superiors, wether in front or by phone.



12th September 2020 – Cheung Kong Center, Hong Kong

Figures 51a et 51b - Deux extraits d'une même production présentant d'autres escrocs financiers que ceux des fictions du cours (AS)

Enfin, ce dernier extrait de production de l'étudiante IB (**Figure 52**) exemplifie deux chevauchements de descripteurs de la compétence de médiation : celle entre la comparaison de textes créatifs (CO) et la mise en lumière de leur différence de traitement d'un même thème (OD), déjà détaillée dans notre septième chapitre, et celle entre ces activités de ACTC et RTC (usage créatif) et la présentation simplifiée d'informations (usage transactionnel), puisque cette dernière fait référence aux textes créatifs :



SELF CONFIDENCE

- - YOU HAVE TO BE CONFIDENT WITH YOURSELF.
- - You can put pressure on the client by giving him the impression that you don't really need him and that lots of clients are waiting for you to give them a place in the business.
- - You can repeat that everything is okay, or will be okay, that you know what you're doing and you control everything.
- - You can flatter the customer to make him feel special and important in the business.

Figure 52 - Extrait d'une production présentant un comportement à adopter, une adresse à des collègues, la définition d'un terme clé, l'explication de contenu lié au domaine étudié et un découpage en étapes (IB)

Ces différents exemples (LC, **Figure 50** ; AS, **Figures 51a et 51b** ; IB, **Figure 52**) mettent à nouveau en lumière la difficulté à réellement distinguer l'usage transactionnel de la langue de son usage interpersonnel et créatif dans le cadre de nos tâches.

8.2.1.2 Médiation de concepts

Notre sous-partie précédente proposait une focalisation sur la définition plus traditionnelle de la médiation et l'usage transactionnel de la langue, afin de mettre en lumière la manière dont la mise en œuvre des activités de traitement de texte (TTE) et de transmission d'information (TIE) peuvent faciliter l'apprentissage entre pairs.

À présent, nous prêtons attention à l'usage créatif et interpersonnel de la langue et illustrons la forme que peut prendre la médiation de concepts (MCon) dans le cadre de tâches appelant aux activités RTC et ACTC, bien que cette forme de médiation soit principalement associée à un « usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes » (Conseil de l'Europe, 2018 : 31) (voir **Tableau 7**), la dimension de l'usage de la langue que nous avons considérée comme étant la moins pertinente vis-à-vis des tâches de notre dispositif. À titre de rappel, nos tâches impliquent un apprentissage collectif ou une coopération plutôt qu'une collaboration (voir 1.1.2). Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, le cours ne propose pas de travaux de groupes à proprement parler. Toutefois, nous considérons les possibilités offertes par la plateforme d'apprentissage et notamment les forums de discussions comme étant des opportunités de coopération pour coconstruire du sens, correspondant à la définition de la MCon. De plus, dans les macro-fonctions de la langue (Tableau 7), cette activité de médiation est également associée à l'argumentation, qui est, quant à elle, en adéquation avec les attentes de nos tâches de production.

Nous considérons la publication de productions sur l'espace du forum comme une coopération, puisque l'intention et l'objectif didactique des tâches tournées vers un angle éthique sont bien de médier les points de vue afin de provoquer une réflexion chez les autres apprenant-e-s, ou de pouvoir considérer la même question sous un angle différent. Ainsi, les descriptifs « envisager deux aspects différents d'un problème » et de « donner des arguments

pour ou contre » (DAP) de l'activité « présenter des idées et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe » (SR) ou le fait d' « approfondir les idées et opinions d'autres personnes » (AIA) nous semblent compatibles avec les interactions ayant lieu autour de ces tâches de production, bien qu'elles soient individuelles, étant donné leurs thématiques.

La tâche de production écrite du cinquième module en représente un bon exemple, puisqu'elle demande aux apprenant·e·s une réflexion sur des questions éthiquement vives, en comparant les conséquences de la pyramide de Ponzi de Bernard Madoff pour sa famille et pour ses investisseurs, ainsi qu'en comparant les conséquences émotionnelles et financières de sa fraude. De toute évidence, la tâche a été conçue de manière à ne pas donner lieu à une bonne réponse mais bien à un déficit d'opinion. Toutefois, il convient de rappeler que les apprenant·e·s de l'espace 3 sont incité·e·s à étayer leurs arguments subjectifs par des sources extérieures et factuelles, intégrant également un déficit informationnel, illustrant également la difficulté à distinguer ces deux formes de déficit.

Dans les deux extraits ci-après des productions des étudiant·e·s AC (F21) et ABe (F22), le fait d'envisager deux aspects différents d'un problème (DAP) est directement rendu possible par l'aspect éthique et moral et le déficit d'opinion en découlant :

F21 : by AC - Thursday, 5 March 2020, 3:03 PM

(...) I agree with what my colleagues said because in economics even if the consequences are bad or good, the actors take purely financials decisions.

***BUT, I don't agree with what Madoff did** because it not only caused economics damages but also emotional ones like as I said the suicide of Mr De La Villehuchet or ruined the family's lives because they had saved up money during all their lives and lost it all with Madoff's scam. (...)*

F22 : by ABe - Sunday, 8 March 2020, 11:37 PM

***One the one hand** if we can think that money can not buy happiness, we can see that no money can destroy an entire life. (...) **On the other hand**, the consequences for Madoff's family are important too even if they still have money left.*

Cette considération de deux facettes d'une même question est rendue explicite par l'emploi des termes « *but* » (AC, F21) ou « *on the one hand... on the other hand...* » (ABe, F22) exemplifiant la concession de deux aspects du sujet traité.

D'autre part, bien que cette tâche soit individuelle, le partage et la comparaison d'opinion avec les autres membres du groupe fait partie intégrante des consignes. Le format en ligne de cette production, publiée sur les forums de discussion *Moodle*, facilite alors le fait de susciter un discours conceptuel (SDC) en se servant des idées des autres et en les reprenant (SIA), comme le suggèrent les deux exemples ci-après :

F23 : by LC - Monday, 9 March 2020, 12:29 AM

(...) I really appreciate your point of view and your stand for Ruth Madoff as a victim in her husband's case. Moreover your comparison between Picsou and Bernard Madoff is so obvious and funny at the same time.

F24 : by AW - Sunday, 8 March 2020, 12:40 PM

I think that my colleague has forgotten that there were people beside the firms... The social consequences are more important than the financial ones!

Les deux étudiantes réagissent à des productions pour exprimer un accord avec les informations ou opinions fournies (LC, F23) ou pour ajouter un élément qu'elles jugent omis (AW, F24). Ces réactions démontrent que les productions de ce module ont su susciter une

réaction des autres membres du groupe (SR), et nous estimons que cela est principalement dû à la thématique des tâches, qui semble favoriser la divergence d'opinion, et donc la volonté de réagir aux autres.

À nouveau, en raison du réalisme de la fiction choisie, cette exposition de faits sur Madoff est à la fois liée à l'expression d'une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (RTC), et notamment à la réflexion sur la raison des actions des personnages (IP) en étayant d'exemples et d'arguments (PR), mettant en lumière une superposition directe entre la médiation de textes (MT) et de concepts (MCon).

Dans l'ensemble, ces quelques exemples nous permettent de soutenir que les descripteurs de la médiation de concepts peuvent s'appliquer à des tâches collectives, même si elles ne sont pas en groupe. Les étudiant·e·s du dispositif jouent ainsi le rôle de médiateur·rice·s de concepts en complément de médiateur·rice·s de textes. La médiation de points de vue rendue possible par les tâches sera davantage détaillée dans notre prochaine sous-partie, et les apports spécifiques des fonctionnalités techniques du forum en termes de médiation entre étudiant·e·s seront revisités dans notre chapitre 9.

8.2.1.3 *La prise en compte de la médiation de textes dans la conception des tâches permet la médiation de points de vue*

Dans notre chapitre 7, nous avons établi que la FASP favorisait la capacité de projection des étudiant·e·s par son illustration de l'univers professionnel envisagé. Il semblerait que cela soit plus précisément lié à la prise en compte des descripteurs MT dans nos tâches, qui ont explicitement facilité cette identification aux personnages et situations, et donc inévitablement cette projection. Il apparaît que le manque d'honnêteté illustré crée un sentiment d'éloignement entre les étudiant·e·s et le domaine, et spécifiquement entre les décisions ou sentiments des personnages représentés et celles qu'ils penseraient prendre ou ressentir. Cette prise de conscience mène, par conséquent, à un questionnement vis-à-vis du domaine.

Par le biais de l'identification aux personnages, les étudiant·e·s parviennent à se mettre à la place tant des figures d'autorité (EA, E199 et KW, E200) que des employé·e·s lésé·e·s représenté·e·s (HH, E201) et à se poser des questions sur les décisions que ces personnes ont dû prendre ou ont subi dans le cadre de leur activité professionnelle :

*E199 : « À certains moments, ouais, je **me projetais**, parce que je **me voyais totalement en train de diriger mon entreprise**, d'être le **patron**, de **donner tous les ordres**. » (EA)*

*E200 : « L'exercice avec la **vidéo** qu'il fallait **reproduire** et **parler comme lui** (...) Moi j'étais **bien**, genre **je criais** sur tout le monde, (...) **je me voyais comme un chef**. » (KW)*

*E201 : « Dans **Margin Call** (...) je me suis **posé la question**, 'Qu'est-ce que je **ferais** ? Est-ce que je **resterais** dans la firme ou est-ce que je me **retirerais** ?' (...) Le **personnage** qui m'a le plus **touché**, c'était **Éric Dale**. (...) On a envie de se dire qu'on se retirerait et qu'on **participerait pas à ça**, mais (...) je me suis **posée la question** de savoir. » (HH)*

Les témoignages des apprenant·e·s interrogé·e·s laissent supposer que le fil conducteur des questions éthiques et morales et l'identification personnelle de chacun·e aux personnages et aux situations dépeints ont directement fait ressortir une divergence de points de vue sur ces

questions, en complément de la remise en question provoquée par le visionnage des extraits. Ce questionnement de la part de HH (E201) fait d'ailleurs directement écho aux propos de Rémon (2012 : 98) sur le fait que l'envie de s'exprimer soit directement liée à la question de savoir ce que l'apprenant-e ferait dans une situation spécifique donnée.

Cette dissonance, sa perception et les interactions en ayant découlé sont à mettre en lien intrinsèque avec la médiation de concepts (MCon) abordée ci-haut : en envisageant un aspect différent du même problème que celui mentionné par leurs pairs (DAP), en posant des questions, en réagissant aux contributions des autres (SR) ou en approfondissant leurs idées, et notamment ici, leurs opinions (AIA), les étudiant-e-s parviennent à coopérer et construire du sens (CCS) sur les questions subjectives traitées, malgré l'aspect individuel des tâches.

Cette médiation de point de vue est, par moments, directement reliée à certaines tâches de production par les personnes interrogé-e-s, telles que la production écrite du module 5 sur les conséquences des actes de Madoff (voir **Figures 7a et 7b** en 4.5.3.1) (EA, E202) ou le quiz de personnalité du premier module (voir **Figure 5** en 4.5.3.1) (AS, E203) :

*E202 : « On n'avait **pas forcément les mêmes points de vue.** (...) Si moi je **prends parti des victimes**, c'est **intéressant de savoir pourquoi d'autres ont décidé de prendre le parti de Madoff.** » (EA)*

*E203 : « Les gens disaient 'Moi je suis lui, parce que ceci, cela' (...) donc ça montre que **les gens s'identifient à différents personnages** et que, du coup, ils ont **pas les mêmes principes** (...) les mêmes **codes éthiques**, les mêmes **envies**, les mêmes **ambitions** (...) que **les avis sont pas monolithiques.** » (AS)*

D'autres propos de ces étudiant-e-s semblent faire référence à toutes les productions et interactions du cours, laissant supposer que cette médiation de points de vue a constitué un aspect central des échanges :

*E204 : « Ça permet aussi d'avoir **l'avis des autres** (...) **d'émettre notre opinion** et de **mettre sur papier** (...) des **idées** qui peuvent être un peu **floues** dans notre esprit, à les remettre **en ordre** (...) de mettre **au clair** avec nous-mêmes et surtout de **voir ce que les autres en pensaient** (...) de **connaître leurs arguments.** » (LC)*

*E205 : « Plus sur les **points de vue**, sur des **réflexions** que moi j'aurais pas eu et je lisais le truc, je me disais 'Ah, tiens, oui ça, c'est **bien vu**, moi j'aurais **pas vu ça comme ça.**' » (AS)*

Ces quatre remarques des étudiant-e-s EA (E202), AS (E203 et E205) et LC (E204) évoquent une possibilité d'avoir appris, non pas du contenu factuel (usage transactionnel) de la part de leurs pairs, mais d'avoir su provoquer une réflexion supplémentaire et autre que celle qui aurait eu lieu si toutes les tâches proposées étaient individuelles et sans échanges. À ce titre, cette médiation de points de vue représente une source d'apprentissage à combiner à celle issue des ressources choisies par l'enseignante-conceptrice, et peut bien être considérée comme une coopération. Ces témoignages nous semblent s'aligner avec le principe du conflit sociocognitif, évoqué en 1.4.3.4, faisant référence à un apprentissage par la confrontation de points de vue. Les opinions des autres étudiant-e-s, du fait d'être valorisées par la conception des tâches, sont bien prises en compte par les apprenant-e-s et considérées comme une source extérieure permettant de clarifier ses propres pensées (« *des idées qui peuvent être un*

peu floues », LC), un discours que les personnes interrogées tiennent sur les FASP elles-mêmes.

Sans nécessairement directement s'identifier aux situations ou personnages par leur propre vécu – un aspect qui sera détaillé dans notre prochaine partie sur les stratégies de médiation RSP – les étudiant·e·s parviennent à décrire (DE) et expliquer les impressions et émotions suscitées par les extraits (EIO), qui représentent des événements réels. En proposant un jugement des personnages (AA, F26) et de leurs ressentis comme normaux et compréhensibles (KW, F25), les apprenant·e·s exposent dans un même temps leur interprétation des personnages, de leur état psychologique ou des raisons de leurs actions (IP) :

F25 : by KW - Sunday, 8 March 2020, 11:22 PM

*(...) In the mind of investors **they must have many regrets and anger** against Madoff and his family, they **feel betrayed** and **it's absolutely normal** in this case. Investors will have an **emotional mental breakdown** because this is insane they lost everything and **It's quite normal** because they are **human** and what if it happened to you **how will you react?** You know It's crazy. **So sad for them I hope they will overcome this hurdle.***

F26 : by AA - Thursday, 30 January 2020, 2:51 PM

*In the **trailer John Tuld is not tender** but that's **understandable**, his business is going very badly and he makes **what he thinks is right** no matter what other people think.*

Les deux extraits de production ci-dessus (KW, F25 et AA, F26) démontrent que la médiation de points de vue est à associer, d'une part, à la médiation de concepts (CCS), et d'autre part, à la médiation de textes (RTC). De plus, dans son message, l'étudiant KW (F25) pose une question (« *how will you react?* »), qui paraît rhétorique, mais pourrait être perçue comme une tentative de susciter des réactions de la part de ses pairs (SR), une autre activité CCS.

L'étudiante EA (E206) confirme que les réponses faites aux productions par les pairs ont pu représenter une confrontation et médiation de points de vue, même lorsqu'il s'agit d'un retour co-évaluatif sur la production :

*E206 : « Par rapport aux **PowerPoints** et aux **exemples** et aux **audios** aussi (...) on a dû écouter l'audio **de quelqu'un** et après lui **donner notre avis** (...) ça permettait de voir **s'il pensait comme nous**, ou **comment** est-ce que lui il avait **tourné les choses**, si c'était plus centré sur un **point de vue** que nous, on n'avait **pas jugé important**. » (EA)*

Cette considération des commentaires laissés entre apprenant·e·s comme une médiation de points de vue semble contribuer à la valeur attribuée à la tâche :

*E207 : « Nos **réponses**, à chaque fois, elles étaient **un peu plus développées** (...) c'était **plus sincère**, c'était **vraiment ce que je pensais** (...) je **mettais plus mon avis** qu'au premier semestre (...) je pense que j'ai **évolué** sur ça aussi (...) j'ai plus posté de messages au premier, mais mes **messages du deuxième** (...) il y avait **plus de contenu**. » (KJ)*

Par ailleurs, tous les propos présentés ici peuvent être mis en lien avec l'aspect relationnel des interactions entre pairs, revisité dans notre dixième chapitre. Les étudiant·e·s expriment le sentiment de pouvoir en apprendre davantage sur leurs pairs en partageant leurs points de vue sur ces questions éthiques et en agissant comme médiateur·rice. De manière générale, les extraits de productions et témoignages présentés ici confirment un apprentissage possible

par le biais du point de vue subjectif des autres. Dans notre partie sur les stratégies de médiation et sur le fait de RSP, cet aspect sera complété par l'apprentissage reconnu par le biais des connaissances personnelles et des expériences vécues des pairs.

8.2.1.4 *Stratégies de médiation se trouvant naturellement associées aux différents usages de la langue*

À présent, il convient d'aborder le troisième volet de la médiation du CECR/VC, les stratégies de médiation (SM), en observant si la prise en compte des descripteurs de médiation, telles qu'elles sont décrites dans le Volume Complémentaire, pour la conception des tâches, donne lieu à une mise en œuvre de stratégies aidant à cette médiation par les étudiant·e·s. Par ailleurs, nous souhaitons constater si, comme nos hypothèses le formulaient, une différence est créée du fait d'encourager davantage de références aux expériences personnelles, et conséquemment aux connaissances préalables des apprenant·e·s, ainsi qu'à des ressources extérieures, dans l'espace 3, et les questions que cela pose vis-à-vis de la catégorisation des descripteurs dans le CECR/VC.

Alors que la conception des tâches a majoritairement tenu compte de la médiation de textes (MT), il s'agit naturellement de leur accomplissement, visible par le biais des exemples de productions et interactions sélectionnées dans notre recherche, qui illustrent davantage des occurrences des deux autres formes (MCon et MCom) et des stratégies (SM) développées dans le CECR/VC.

Cette médiation apparente dans nos résultats, à cheval entre l'usage transactionnel et créatif, implique nécessairement d'expliquer des nouveaux concepts à ses pairs. Le rôle de médiateur·rice des apprenant·e·s devient alors en partie défini par leur capacité à décomposer les informations compliquées pour leurs pairs (DIC), à adapter leur langage (AL), notamment en expliquant des sujets techniques dans une langue qui ne l'est pas (EST) et en rendant le contenu plus accessible (RCP).

Pour rappel, notre quatrième chapitre soulignait que les stratégies de médiation du CECR/VC, par leur catégorisation, pouvaient majoritairement se calquer sur cette distinction entre transmission factuelle et interpersonnelle (voir 3.3.5.5). Néanmoins, une certaine superposition devient visible, par l'intermédiaire des productions étudiantes présentées ici, entre les stratégies de simplification (SST) que nous associons globalement à la simplification de sources préexistantes, impliquant moins d'intervention étudiante, et celles d'explication (SENC), que nous relions majoritairement à une médiation supplémentaire des apprenant·e·s, par l'apport d'un aspect plus interpersonnel et expérientiel pour présenter du contenu inédit aux pairs en tant qu'apprenant·e·expert·e. À titre d'exemple, des compétences telles qu'amplifier (AT) ou élaguer (ET) un texte impliquent inévitablement le fait de le simplifier. Il apparaît ainsi difficile de distinguer aisément la simplification faisant appel à la suppression d'informations (STS) de celle ayant recours à la paraphrase (SPar). La catégorisation des descripteurs AL semble alors difficilement pouvoir se limiter à un usage interpersonnel de la langue et celles-ci seraient naturellement sollicitées, même dans la fonction traditionnelle et transactionnelle de la médiation.

Les exemples ci-après illustrent les occurrences de ces différentes stratégies d'explication (EST), simplification (SPar), clarification (CEPar) et de facilitation de la compréhension (FComp) par la décomposition d'information (DIC) dans le cadre de la tâche récapitulative du module 8.

Au même titre que le format de la tâche de production écrite de notre sous-partie précédente, nous notons qu'en complément du contenu, le format de cette tâche se prête intuitivement au fait de décomposer une information compliquée (DIC) pour en faciliter la compréhension en présentant séparément les divers éléments de l'argument ou en les décomposant en une série d'étapes plus petites (FComp), du fait des conventions du format *PowerPoint* comme un document se voulant aéré, lisible, contenant des listes ou puces, et mettant en valeur des mots-clés. L'exemple de production de l'apprenante EA (**Figure 53**), ci-dessous, exemplifie une décomposition (DIC) sous forme de liste :




Figure 53 - Extrait d'une production comportant le récapitulatif d'une liste en étapes simples, rendu plus aisé par les fonctionnalités de *PowerPoint* (EA)

Par ailleurs, cette tâche se situe en fin de semestre et est, par définition, récapitulative. Par conséquent, nous y notons une récapitulation s'accompagnant d'exemples illustrés (RPAC), une stratégie de médiation de la catégorie de la simplification de texte (SST).

Quant à la production de l'apprenant AS (**Figure 54**) ci-après, les informations sont même décomposées (DIC) sous forme d'étapes et catégories, ce qui en facilite la compréhension (FComp). L'étudiant explique l'un des sujets techniques du cours, les techniques de neutralisation, par le biais d'exemples formulés dans une langue moins technique (EST) en paraphasant les informations fournies dans le dispositif afin de les simplifier (SPar), clarifier (CEPar) et rendre compréhensibles (RCPPar), quatre stratégies de l'adaptation de langage (AL). De surcroît, de même que l'apprenante EA en **Figure 53**, l'étudiant propose des exemples afin d'illustrer et récapituler les catégories de techniques qu'il catalogue.

Offensive techniques		Defensive techniques		
Usurping a reputation or a status	Forcing people's trust	Lying about the responsible	Lying about the act	Direct avoidance, if you are stuck in front of the facts
As the specialist Bernie Madoff, look very busy and overbooked to create attraction	Always pretend to be honest, and respected/admired for this quality	Condemn the condemners	Minimize the act or its seriousness	Pretend to be busy at the moment you have to give explanations
Systematically pretend to be the best in your field	Don't hesitate to test people's trust : they'll be embarrassed and feel like they must believe you	Blaming the victims	Appealing to higher loyalty	Pretending not to hear (if it's a phone call)
Look confident, hide your losses and always remind people about your success		Superior denial of responsibility		Remind him/her of the power relationship, if you can



12th September 2020 – Cheung Kong Center, Hong Kong

Figure 54 - Extrait d'une production présentant un tableau récapitulatif de la propre présentation de l'étudiant (AS)

Concernant la paraphrase plus spécifiquement, l'extrait de la production de l'apprenante AG ci-après (Figure 55) en représente un exemple illustratif. L'étudiante récapitule les différentes techniques de communication et persuasion traitées lors du cours dans les extraits de FASP instrumentalisés, mais en propose sa propre catégorisation avec ses propres appellations. Ceci démontre une mise en œuvre des stratégies d'adaptation de langage EST, SPar, CEPar et RCPPar, et indique par ailleurs une véritable compréhension des concepts, puisque l'étudiante est en mesure de proposer une reformulation personnelle pour ses pairs. Plutôt que de seulement transmettre une information préexistante, l'apprenante intervient sur le contenu et joue un réel rôle de médiatrice.



Figure 55 - Extrait d'une production présentant une proposition de catégorisation personnelle des techniques de persuasion (AG)

Les références au film *The Wizard of Lies* dans la production de AG (**Figure 55**) représentent en outre une superposition entre ces stratégies d'adaptation du langage et d'explication (AL), et l'activité de médiation de textes (MT). Plus spécifiquement, les étudiantes traitent un texte (TTE) en faisant référence au document original (ExERO), en le résumant (ResE) et le paraphasant (ParE), selon un usage transactionnel de la langue, et en parallèle, décrivent indirectement la personnalité d'un personnage (DP) et proposent une interprétation de son état psychologie et de la raison de ses actions (IP), des activités correspondant plutôt à un usage créatif et interpersonnel.

Pour autant, le fait de présenter les informations de manière simple et en étapes est parfois appliqué par les étudiant·e·s sans que cela ne soit en lien avec le contenu des fictions ou d'autres sources, mais plutôt en référence à ou en simplification de leur propre production. Toujours dans le cas de la production du huitième module, les étudiant·e·s LC (**Figure 56**) et KJ (**Figure 57**) proposent une présentation séparée (DIC) et un élagage (ET) des informations de leurs diapositives précédentes sous forme de résumé en étapes (LC, **Figure 56**) ou de quiz de compréhension (KJ, **Figure 57**).

En effet, il convient de rappeler que la tâche de ce module plaçait les étudiant·e·s en position de formateur·rice de leurs collègues, afin de proposer des tâches proches de la vie réelle et pertinentes pour leur avenir professionnel, mais permettant d'autre part de les placer en position de médiateur·rice et d'apprenant·e·expert·e, devant naturellement faciliter la compréhension de textes extérieurs, voire de concepts, auprès de leurs pairs.

Il est alors intéressant d'observer que ces apprenant·e·s associent ce scénario proposé au fait de récapituler, de présenter par étapes, et ainsi de proposer une étape intermédiaire (KJ, **Figure 57**) ou concluante (LC, **Figure 56**) dans leur propre production, afin de simplifier et faciliter la compréhension (FComp) pour leurs collègues.

Au même titre que la production de l'étudiante AG (**Figure 55**), cette capacité à élaguer (ET), simplifier (SPar) ou décomposer sa propre production (FComp) en guise de récapitulatif (pour KJ, **Figure 57**) ou conclusion (pour LC, **Figure 56**) est le signe d'une vraie compréhension et assimilation du contenu travaillé, à un niveau suffisant pour le médier et transmettre à ses pairs sous une forme détaillée, ainsi que simplifiée.

TIPS & TRICKS

- 1) Publicly publish reports on the comprehensive list of investments made during the year (= commit to transparency)
- 2) Bankers have to swear a pledge of responsibility towards
- 3) Don't chose to fix our figures in order to enhance our profit
- 4) Don't make customer preferences because one person's contribution is less important than another
- 5) Have strong sustainable credentials
- 6) Not putting pressure on our employees with salary cuts and demotions

=> Don't forget the most important is that you don't have to lie about your actions in the bank

Figure 56 - Extrait d'une production présentant un récapitulatif des informations mentionnées plus tôt dans la présentation (LC)

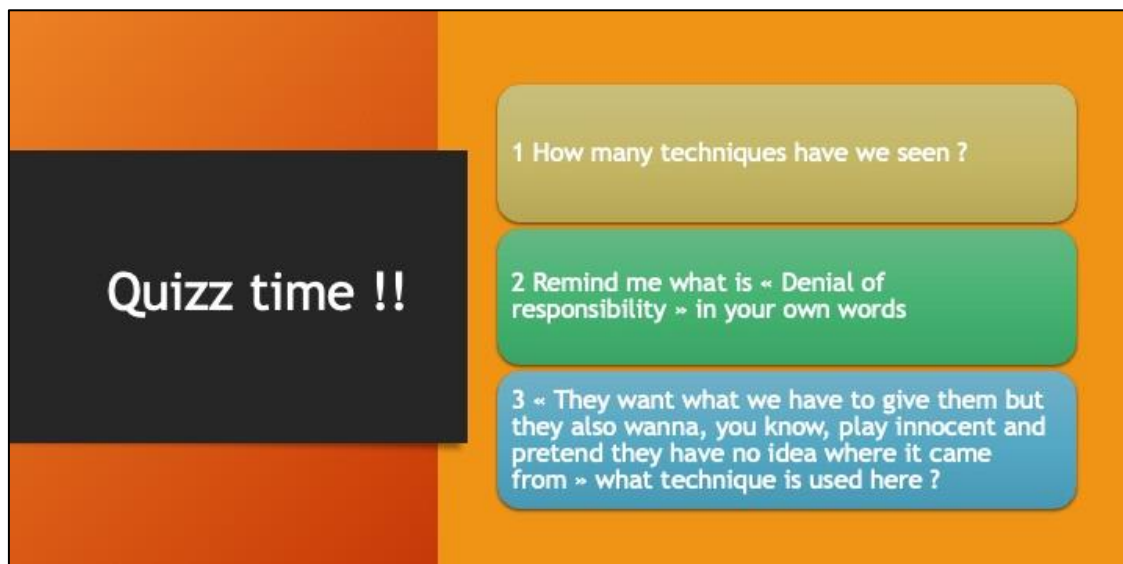


Figure 57 - Extrait d'une production comportant un quiz récapitulatif dans le cadre de la formation de collègues (KJ)

Dans tous les extraits de production présentés dans cette sous-partie, le fait de rendre une information compréhensible est à mettre en lien avec l'adaptation au destinataire : les apprenant·e·s s'adressent à leurs pairs comme à des collègues qu'ils forment. Les informations sur le monde du travail qu'ils médient concernent le comportement à adopter et comment communiquer. Ainsi, bien que cela ne soit pas des informations spécialisées en économie, il s'agit bien de contenus « *propres à leur domaine* » (Conseil de l'Europe, *ibid.* : 134) en termes de communication professionnelle.

Nous avons justement noté que le premier apport du format *PowerPoint* était sa facilitation de la présentation d'informations en étapes (DIC), du fait de ses fonctionnalités techniques. Un second apport serait alors le fait qu'il représente un format courant dans le milieu professionnel. Ainsi, l'entraînement à l'utilisation de ce format dans le contexte formel aurait une double fonction : d'une part, celle d'un entraînement aux conventions de la présentation par diapositives, préalablement mentionnée, et d'autre part, d'un entraînement à ces stratégies de médiation se rapportant, dans leur formulation du CECR/VC, au rôle d'un·e formateur·rice et détenteur·rice de savoir. Leur mise en œuvre visible confirmerait alors la capacité des étudiant·e·s à prendre le rôle d'apprenant·e-expert·e, selon la définition que nous y attribuons, dans le cadre du cours, mais représente également un aperçu de leur rôle de médiateur·rice dans leur avenir professionnel. La perception par les étudiant·e·s de la pertinence de ce format numérique et de son utilité pour leur avenir professionnel est une dimension qui sera réabordée dans notre dixième chapitre.

En conclusion, les extraits de production recueillis au sein de notre dispositif soulignent ainsi un autre aspect de la contestabilité de la catégorisation des descripteurs de médiation du CECR/VC : les stratégies de décomposition (DIC), d'élagage (ET) ou de simplification (STS ou SPar) ne sont jamais appliquées seules, comme une dimension de la médiation à part entière, pouvant être limitée à sa propre catégorie comme le CECR/VC l'entend. Leur mise en œuvre se recoupe nécessairement avec une médiation sous la forme d'un traitement de texte (TTE), une transmission d'informations (TIE), ou une réaction (RTC) plus ou moins analytique (ACTC) aux textes créatifs étudiés. De même, dans toute transmission d'information, même purement transactionnelle, une prise en compte du public visé et une adaptation (AL) au destinataire restent nécessaires, ne permettant pas une catégorisation nette entre usage transactionnel et créatif au sein de ces stratégies.

8.2.1.5 *Stratégies RSP : faire le lien avec son expérience personnelle ou un concept déjà connu*

Notre sous-partie précédente se focalisait principalement sur la mise en œuvre de stratégies pour la simplification de textes (SST), impliquant surtout la référence à des sources extérieures. La médiation de la part de l'apprenant·e prend alors surtout la forme d'une modification (résumé, suppression, paraphrase, etc.) du contenu qu'il transmet, afin d'en faciliter la compréhension auprès ses pairs, lui attribuant un rôle souvent assigné à l'enseignant·e.

Néanmoins, les exemples de productions sélectionnés ont, de nouveau, mis l'accent sur la difficulté à complètement distinguer ces stratégies selon un usage soit transactionnel, soit interpersonnel et créatif : alors que le CECR/VC semble limiter les stratégies d'adaptation de langage (AL) à l'explication d'un nouveau concept, nous avons noté leur emploi même dans le cas d'une médiation plus traditionnelle et transactionnelle, puisque la révision (RTS) et la simplification (STS) d'un texte préexistant peuvent spontanément induire le fait de le paraphraser (SPar, CEPar et RCPAr). De surcroît, nous avons mis en lumière le fait que la facilitation de compréhension (FComp) en décomposant en étapes (DIC) peut facilement impliquer de proposer des exemples, récapitulatifs, répétitifs ou illustratifs (RPAC), soulignant un second chevauchement au sein des SM, puisque cette facilitation de la compréhension n'est pas limitée à l'explication de nouveaux concepts, mais est également bien pertinente à la simplification d'un texte préexistant.

Toutefois, la catégorie de stratégies peu mentionnée jusqu'à présent, que nous considérons comme se limitant davantage à l'usage créatif et interpersonnel de la langue, et donc aux compétences RTC et ACTC, est la catégorie RSP : le fait relier à un savoir préalable, située au sein des SENC. Les deux manières de faire ce lien, décrites dans le CECR/VC, sont l'explication d'un concept ou d'une procédure en la comparant à un concept ou une procédure similaire, déjà connue des autres personnes (EGCD) ou l'explication du fonctionnement de quelque chose, en le comparant aux expériences quotidiennes des personnes (EEQ).

Dans les deux cas, la mise en œuvre des stratégies ne se limite pas à une transmission d'information préexistante, puisqu'elle implique une intervention du·de la médiateur·rice pour expliquer le contenu, et un choix de sa part en ce qui concerne la comparaison à faire (EGCD) ou l'exemple ou expérience à mentionner (EEQ). Selon la formulation des intitulés de ces stratégies, nous notons que l'expérience personnelle du·de la médiateur·rice possède une place plus centrale dans la stratégie EEQ que dans EGCD.

Selon notre conception des tâches, bien que l'identification aux personnages soit encouragée dans les deux espaces de cours, le lien entre les événements et émotions représentés dans les FASP et celles vécues et ressenties par les étudiant·e·s est surtout au centre des tâches de l'espace 3. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que la stratégie EEQ s'y appliquerait davantage. En proposant des tâches plus proches de et situées dans la vie réelle dans l'espace 3, nous avons présumé que cela impliquerait plus de situations perçues comme familières par les apprenant·e·s, et susciterait donc plus de mise en lien de ces situations avec leurs émotions réelles vécues et cet aspect subjectif. Notre attente est donc que la stratégie EEQ soit davantage mise en œuvre, et que l'intervention des étudiant·e·s comme médiateur·rice·s soit ainsi plus importante dans l'espace 3, dans lequel les scénarios de tâches devraient être perçus comme plus réalistes par les étudiant·e·s.

Dans les réponses des étudiant·e·s lorsque l'échantillon entier fut sondé sur sa tendance à la mise en œuvre de la stratégie EEQ avant et après le suivi du cours, une différence est à noter, mais plutôt du côté de l'espace 2, ce qui semble aller à l'encontre de notre hypothèse

selon laquelle une différence positive devrait être visible surtout dans l'espace 3. En effet, quatre étudiant·e-s supplémentaires se déclarent « *plutôt d'accord* » avec l'affirmation après le suivi du cours dans l'espace 2, tandis que quatre étudiant·e-s de plus se sont dit·e-s « *pas vraiment d'accord* » après le cours dans l'espace 3 (**Figure 58b**). Après avoir participé au dispositif, les effectifs des deux groupes s'équilibrent : 34 étudiant·e-s de l'espace 2 (81%) et 33 étudiant·e-s de l'espace 3 (77%) disent avoir tendance à mettre en œuvre EEQ (réponses positives réunies).

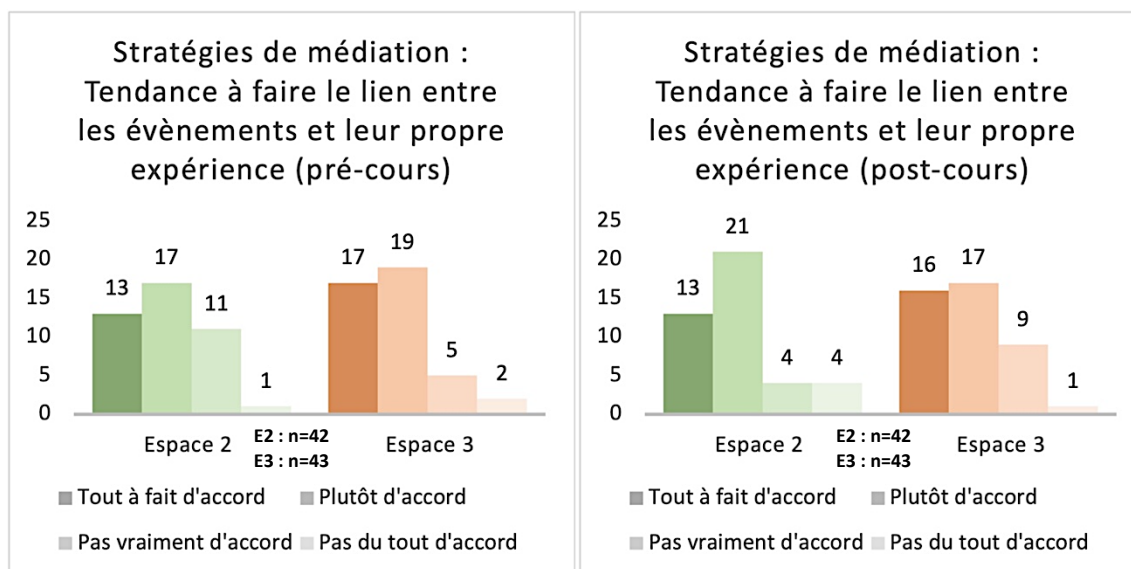


Figure 58a et 58b - Niveau d'accord des étudiant·e-s des deux groupes au sujet de leur tendance à mettre en œuvre la stratégie RSP avant (a) et après (b) le cours

Or, une différence d'effectif préexistait le suivi du cours (30 réponses positives dans l'espace 2 contre 36 dans l'espace 3) (**Figure 58a**), confirmant que l'évolution de ces réponses affirmatives, notée à la fin du semestre, se limite à l'espace 2, et ne pourrait plausiblement être liée à la différenciation des tâches du point de vue de la mise en œuvre de la stratégie EEQ.

En ce qui concerne les réponses moyennes dans les deux groupes, tandis que la moyenne de l'espace 2 s'est rapprochée de 1 sur l'échelle de Likert (passage de 2,00 à 1,98) celle de l'espace 3 s'est rapproché du score de 2 (passage de 1,81 à 1,88) (**Tableaux 23a et 23b**).

Stratégies de médiation (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Tendance à faire lien entre évènements et propre expérience	2,00	1,81	0,30

Stratégies de médiation (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Tendance à faire lien entre évènements et propre expérience	1,98	1,88	0,31

Tableaux 23a et 23b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la tendance à mettre en œuvre la stratégie RSP avant (a) et après (b) le cours

Néanmoins, les témoignages des étudiant·e-s interrogé·e-s exprimant une mise en lien entre les évènements et la mise en œuvre, par conséquent, de la stratégie EEQ se retrouvent principalement chez les étudiant·e-s ayant suivi le dispositif dans l'espace 3. À titre d'exemple, les apprenantes EA (E208) et AC (E209) reconnaissent avoir associé des évènements vécus

(« on avait pu vivre » « le film de notre vie », E208 ; « plein de moments dans la vie », E209) avec ceux présentés dans le cadre du dispositif, notamment lorsque la référence à des exemples, et donc cette création de liens, était encouragée :

*E208 : « Quand on devait **illustrer avec des exemples**, ça nous permettait de **faire des liens** avec ce qu'on avait **pu vivre** (...) de **remettre le film de notre vie en tête**. » (EA)*

*E209 : « Avec **Madoff**, quand **sa femme** va voir chez le **coiffeur** (...) elle est pointée du doigt, ça je trouve que **ça revient à plein de moments dans la vie** quand on fait une **bêtise** ou que les **gens nous aiment pas** (...) et **on nous pointe du doigt**. » (AC)*

Ces deux témoignages sont pertinents puisqu'ils illustrent le fait que la stratégie EEQ se retrouve intrinsèquement liée au fait de relier des émotions ressenties à des émotions vécues (REEV) et des événements à des événements similaires vécus (AEV), des descripteurs de la médiation de textes, et plus précisément de réaction personnelle à ceux-ci (RTC). En effet, afin de pouvoir expliquer le fonctionnement d'un concept en créant un lien avec les expériences personnelles de leurs pairs, les étudiant·e·s doivent avoir conscience des expériences et émotions personnelles en question.

L'anecdote spécifique citée par AC (E209) confirme à nouveau la pertinence du choix de nos extraits de FASP : bien qu'ils soient situés dans un domaine professionnel défini, ils représentent des événements et interactions d'ordre quotidien – comme ici, la visite de Ruth Madoff chez son coiffeur – rendant le contenu abordable et facilitant conséquemment cette création de lien et la médiation entre étudiant·e·s par le biais de ces expériences illustrées.

Même le format de la tâche de formation de collègues du huitième module est mis en lien avec ce que les apprenant·e·s connaissent déjà dans leur vie quotidienne (« *partie de notre vraie vie* », E210), ce qui fait d'ailleurs écho aux observations sur la pertinence du format de cette tâche faites plus tôt dans ce chapitre :

*E210 : « **Organiser l'événement** (...) **présenter le PowerPoint** (...) C'était un peu, on va dire **un exposé** (...) **ça faisait partie de notre vraie vie**. » (AW)*

Bien que ces remarques semblent faire écho aux stratégies RSP et aux compétences REEV et AEV de la médiation de textes, les associations faites ne se limitent pas entièrement aux apprenant·e·s de l'espace 3, comme l'ont d'ailleurs suggéré nos résultats quantitatifs détaillés ci-dessus. L'apprenant ABe, de l'espace 2 (E211), cite le fait d'avoir pu associer les thématiques du dispositif à sa « *vie personnelle* », insinuant la mise en œuvre des activités REEV et AEV :

*E211 : « Dans tous les cas, c'était **assez facile** de **relier** le thème avec **notre vie personnelle**. » (ABe)*

Similairement, il est intéressant de noter que les apprenant·e·s de l'espace 2 cherchent à intégrer des exemples de leur vie quotidienne pour illustrer leurs propos ou étayer leurs arguments, alors que cela n'est pas explicitement incité par les consignes, contrairement à l'espace 3. Par exemple, dans l'espace 2, en réponse à l'un de ses pairs, l'étudiant AA (F27) reconnaît que l'un des exemples cités concernait la vie quotidienne (« *everyday life* »), bien que cette association ne fût pas ouvertement incitée pour la tâche concernée, et cette création de lien est perçue positivement (« *a great idea* ») :

F27 : by AA - Tuesday, 31 March 2020, 2:29 PM

(...) You took **example of our everyday life (hamburger for a homeless) and not only professional life which is a great idea!**

Dans sa propre production du module 9, le même apprenant (AA, F28) associe les faits centraux à la tâche à des événements similaires vécus (AAEV), et ce notamment dans le but d'expliquer le concept de la vente multiniveau à ses pairs (EEQ), en proposant des captures d'écran de ses messages personnels pour étayer ses propos.

Cette association non directement encouragée, ainsi que le partage d'un contenu relatif aux pratiques informelles de l'apprenant, non incité par les consignes de la tâche dans cet espace de cours, nous laissent supposer qu'il paraît naturel pour cet étudiant de parler de son expérience personnelle à ce sujet, bien que cela ne fasse pas explicitement partie de la consigne, car la question le concerne directement. L'apprenant possède une expérience récente, très concrète et même hebdomadaire de la vente pyramidale et il lui semble donc tout à fait opportun d'y faire référence pour illustrer ses propos et étayer les informations factuelles et les opinions à exprimer dans le cadre de la tâche :

F28 : by AA - Wednesday, 1 April 2020, 3:33 PM

(...) To be honest, **every week these people get in touch with me on Instagram (as you can see with the screenshots)**. At the beginning I found it tiring and I was just blocking them out but now **I have fun asking them complex questions about their so-called investment and often they realize their mediocrity, which makes me very happy. As you guess, I hate these people even if they never got me!**

(...) **Three weeks ago, I met at a conference Mrs. Cohen-Branche. She works for the AMF, she's a mediator, she's the one who receives calls from people who are victims of financial scams. During her speech, she explained that she had never had as many files to deal with as recently, especially with the rise of currency cryptos, which are assets that are currently poorly regulated.**

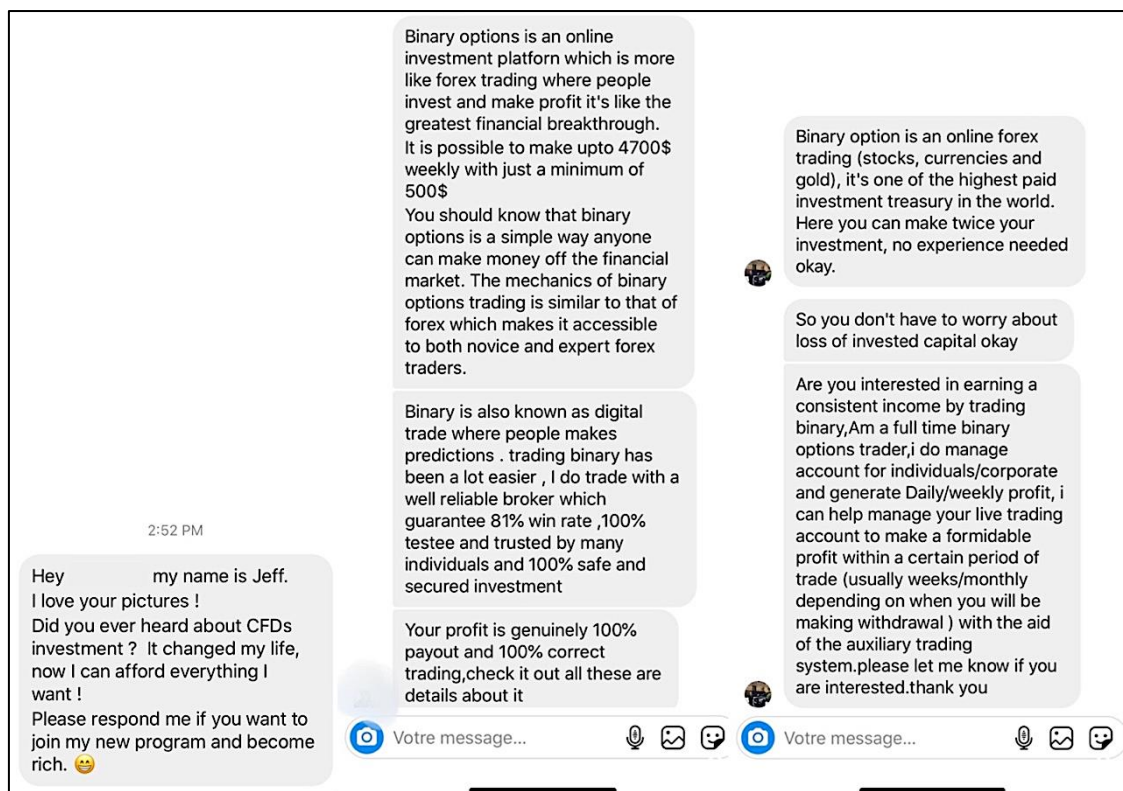


Figure 59 - Captures d'écran de messages personnels partagés par l'apprenant dans le cadre de la tâche de production du module 9 (AA)

Ce constat nous mène à déduire que ce serait bien en parvenant à trouver et proposer des situations auxquelles les apprenant·e·s puissent s'identifier entièrement et directement, et pour lesquelles iels ont une expérience concrète, que la compétence de médiation et le rôle d'apprenant·e-expert·e émergeraient le plus naturellement. Si la situation est suffisamment significative, il ne serait pas nécessaire d'explicitement et d'appeler à l'association entre le contenu ou les événements concernés et leur expérience et connaissances préalables, et ce rôle de médiateur·rice émanerait spontanément. Ces conclusions s'alignent avec les implications didactiques développées dans notre dixième chapitre, notamment concernant l'importance de valoriser les expériences personnelles et pratiques informelles des étudiant·e·s, afin qu'iels puissent se placer en position d'apprenant·e-expert·e du sujet concerné et médiateur·rice de leurs savoirs préalables individuels.

8.2.1.5.1 Associer ses connaissances ou expériences au contenu spécialisé

Dans notre quatrième chapitre, lors de la présentation des tâches de production du dispositif (voir 4.5.3), nous avons évoqué plusieurs chevauchements entre divers descripteurs des différentes activités de médiation du CECR/VC. À présent, nous développerons une superposition entre l'identification aux personnages d'une œuvre créative (EPI, OFI) et le fait de relier à un savoir préalable (RSP), bien distingués dans leur catégorisation dans le CECR/VC, dans les activités de MT pour l'un, et dans les SM pour l'autre. Cette catégorisation difficile se trouve, à titre d'exemple, dans les productions des étudiant·e·s dans le cadre du cinquième module, « *Who suffered the worst consequences of Madoff's scheme ?* ».

À titre de rappel, les critères d'une tâche langagière nécessitent qu'elle soit conçue soit autour d'un déficit d'opinion, soit selon un déficit d'information. Puisque les productions de l'espace 2 sont plus éloignées des critères des tâches proches de la vie réelle, leur conception se concentre conséquemment sur une médiation focalisée sur la transmission du contenu des FASP, ou d'informations plus objectives, dans le cadre de scénarios dans lesquels les apprenant·e·s pourraient moins se reconnaître, et pour lesquels iels seraient donc moins enclin·e·s à contribuer d'éléments subjectifs liés à leur opinion, selon nos hypothèses. À l'inverse, puisque les tâches de production de l'espace 3 demandent explicitement aux apprenant·e·s de créer des liens avec leurs émotions et expériences vécues pour étayer leurs arguments, nous soutenons que même les tâches impliquant un déficit d'information s'accompagneraient nécessairement d'un déficit d'opinion.

Dans cette production de la semaine 5, la consigne dans les deux espaces sollicite la comparaison des conséquences financières (donc objectives et liées à la transmission d'information) aux conséquences émotionnelles (donc subjectives et liées à l'expression d'une opinion). Cependant, bien que l'intention principale de la tâche soit identique dans les deux espaces, le scénario de celle de l'espace 3 est davantage ancré dans la vie réelle et professionnelle du domaine étudié, puisqu'elle demande aux apprenant·e·s de rédiger cette production comme un courriel à leur supérieur, à la suite d'une formation.

Le scénario pédagogique de l'espace 3 présente l'opinion du·de la supérieur·e sur la question comme étant tranché, et appelle à la réaction des étudiant·e·s, en tant qu'employé·e·s, à cet avis polarisé (voir 4.5.3.1). Cet ancrage différent a pour objectif d'inciter les apprenant·e·s à défendre leur avis réel sur la question, pour exprimer un accord ou désaccord avec leur supérieur·e, et leur demande d'étayer leurs opinions sur la question par des sources extérieures, tel qu'il pourrait être attendu dans le domaine professionnel. Il permet donc de plus explicitement considérer les activités de médiation de textes (MT) (collecter des informations et arguments de différentes sources) et de la communication (MCom) (transmettre de façon simple des informations factuelles).

Ainsi, le fait de proposer des tâches plus proches de la vie réelle en termes de scénario nous semble renforcer cette difficulté de différenciation nette entre déficit d'opinion et d'information. Par conséquent, même les points de vue peuvent être présentés de manière quasi-factuelle, liés à une réflexion sur les motivations des personnages et à l'expression d'une opinion, et ce dans une même production, comme dans les exemples suivants. Le partage d'une opinion et la médiation de points de vue permet donc aux apprenant·e·s d'associer leurs expériences ou connaissances plus personnelles et subjectives au contenu spécialisé du cours, puisque celui-ci concerne des questions d'ordre moral et éthique auxquelles il n'existe pas de réponse unique attendue :

F29 : by EZ - Sunday, 8 March 2020, 3:45 PM

*(...) **Madoff's acts are unacceptable!** (...). I wonder how Madoff was **able to hide** all this for all those years.*

F30 : by KW - Sunday, 8 March 2020, 11:34 PM

Hello EZ,

*I **totally agree** with you! I think as well as you **Madoff's action are unacceptable and unforgivable**. He **destroyed many lives** and people's **feelings**. They **lost their money** because of this nonsense. **How** can he do that?*

F31 : by AA - Tuesday, 3 March 2020, 11:52 AM

*(...) I **do not understand why** he **risked his life** on a **family, friendship and professional level** when he didn't need the money because he is a **brilliant man** who has held **important positions**, especially for the **Nasdaq**.*

L'emploi de « *how* » (F29 et F30) et « *why* » (F31) dans ces trois exemples exemplifie la réflexion subjective et le partage des points de vue étudiant·e·s sur la question posée, mêlée à une volonté d'apporter des explications aux actes de l'escroc, accompagnées de faits sur la vie de Madoff (AA, F31), illustrant la frontière floue entre déficit d'opinion et d'information et la possibilité de relier des réflexions subjectives à un contenu factuel spécialisé. Dans sa production, l'étudiant KW (F30) conclut par une question (« *How can he do that ?* »), que nous considérons comme une simple question rhétorique, plutôt que comme une réelle tentative de susciter des réactions de la part de ses pairs (SR), de demander des précisions (DPCP) ou des clarifications (PQC).

La vente multiniveau représente une autre occurrence d'un thème liant intrinsèquement le contenu spécialisé du cours et les expériences personnelles des étudiant·e·s, mentionnée et reconnue comme telle par plusieurs apprenant·e·s lors des entretiens.

*E212 : « Avec notre exemple **d'entreprise MLM** (...) j'ai parlé de mon **expérience personnelle**. Donc quand j'ai dû écrire, je **savais déjà** où je voulais aller ou **ce que j'avais à dire**. » (IB)*

L'étudiante IB, citée ci-dessus (E212), formule qu'à cause de son expérience personnelle, elle était à l'aise quant à la direction (« *où je voulais aller* ») et le contenu (« *ce que j'avais à dire* ») de sa production, bien que la thématique concernât un contenu spécialisé. Dans l'espace 3, dans lequel l'étudiante a suivi le cours, les consignes de la tâche de production sollicitaient explicitement les apprenant·e·s à faire cette association. Il semblerait donc que cette explicitation dans les consignes provoque cette association réalisée et reconnue :

E213 : « Quand on fait les **choses sur le cours d'anglais**, on va **pas forcément l'appliquer à notre vie** et en fait, **comme vous avez posé la question (...)** 'Est-ce qu'on a été victime du MLM', je **me suis rendue compte** qu'en fait, il y en avait **beaucoup de MLM**. » (EA)

Le témoignage de l'apprenante EA de l'espace 3 (E213) suggère qu'elle n'aurait pas réalisé cette mise en lien entre la vente multinationale (le contenu spécialisé) et ses expériences personnelles préalables, si cela n'avait pas été demandé, laissant penser que cette explication serait nécessaire pour permettre la mise en œuvre des stratégies RSP par les étudiant·e·s.

Pendant, plusieurs étudiant·e·s de l'espace 2, pour qui l'association avec des concepts déjà connus (EGCD), expériences quotidiennes (EEQ), émotions (REEV) et événements similaires vécus (AEEV) n'étaient pas explicitement sollicités dans les consignes, déclarent tout de même avoir pu faire ces liens et ainsi mettre en œuvre ces stratégies et activités de médiation en reliant le nouveau contenu à leurs expériences et savoirs préalables. L'étudiant AA, dont l'extrait de production a été cité ci-avant (**Figure 59**), confirme dans son entretien avoir perçu la thématique de la tâche sur la vente multinationale et le marketing de réseau comme une opportunité pour partager son expérience personnelle, liée à ses pratiques informelles, mais représentant également un message de prévention pour ses pairs :

E214 : « Concernant la **toute dernière tâche** qu'on a fait sur le **marketing de réseau (...)** sur **Instagram**, il y a souvent des gens qui viennent me **démarcher** en parlant de ça (...) ça m'a permis de **parler un peu de mon expérience**. » (AA)

Il en est de même pour d'autres thématiques spécialisées telles que « la pyramide de Ponzi » (ABe, E215) et « le fonds d'investissement de Madoff » (AS, E216) :

E215 : « Pour la **pyramide de Ponzi (...)** c'est quelque chose, des fois, qui est **assez commun** chez les **jeunes (...)** il y a des systèmes (...) de **financement** chez les jeunes et ça ressemble des fois peut-être un peu à ça (...) J'ai des **connaissances qui ont fait ça (...)** ça ressemble quand même à **ce qu'on voit en cours**. » (ABe)

E216 : « Vu que c'est **super lié** à ce qu'on fait en **éco-gestion (...)** et que moi j'ai **pas pris éco-gestion par hasard**, c'est vraiment parce que **j'adore l'économie (...)** il y **avait toujours des liens** et **dans les deux sens**, il y avait **des trucs que je connaissais**, que je **pouvais utiliser (...)** par exemple (...) le **fonds d'investissement de Madoff**, et dans l'autre sens, y avait **plein de trucs que j'ai appris** pendant le semestre aussi. » (AS)

Nous notons une certaine distinction entre le témoignage de ABe (E215), qui mentionne une association rendue possible par le fait que le contenu spécialisé correspondait à des événements et expériences de sa vie personnelle et pratiques informelles, et celui d'AS (E216), pour qui la mise en lien fut possible en raison de ses connaissances plus théoriques préalables du domaine financier, en raison de son intérêt antérieur pour le sujet.

L'emploi du terme « *dans les deux sens* » par l'apprenant AS fait précisément écho à la définition même de la médiation comme un processus à deux sens : ses connaissances préalables dans les autres disciplines de sa licence nourrissent le cours d'anglais et vice versa. Ceci correspond en tous points à notre intention lors de la conception et à notre présupposé dans notre définition du rôle d'apprenant·e-expert·e : le fait que les étudiant·e·s soient expert·e·s en herbe de leur domaine leur donne une base de connaissances préalables dans laquelle puiser afin que le contenu spécialisé soit perçu comme familier et abordable.

L'étudiante EN de l'espace 3 (E217), déclare plutôt en avoir appris davantage sur sa vie personnelle par le biais du contenu du cours, et à l'inverse, avoir pu développer ses connaissances spécialisées sur la thématique travaillée, par le biais de ses expériences et contacts familiaux : l'étudiante a réalisé qu'elle avait chez elle des produits provenant de l'une des entreprises de vente multiniveau illustrées dans les ressources du cours. Le contenu disciplinaire s'immisce alors dans sa vie privée, et son vécu personnel devient pleinement pertinent à la réalisation de la tâche, lui permettant de développer sa connaissance de cette thématique en posant directement des questions précises sur le fonctionnement à sa famille (« *ma mère* », « *ma tante* ») :

E217 : « Quand j'ai regardé la vidéo un peu parodique sur le MLM, et j'ai vu la marque de mon dentifrice et donc (...) j'ai commencé à faire une enquête sur toute la maison (...) et je me suis rendue compte que toute ma maison était Amway, donc une grosse MLM et que ma tante faisait partie d'une MLM (...) j'ai trouvé ça super ludique de demander à ma mère (...) à ma tante 'Ouais, mais comment tu t'es inscrite à une MLM ? Comment ça se fait ? Comment ils payent, comment, est-ce que c'est un contrat ?' ». (EN)

Les témoignages ci-présents, attestent, une fois de plus, du chevauchement existant en pratique entre les usages transactionnel et créatif, interpersonnel de la langue, et entre la médiation de contenus factuels ou subjectifs, puisqu'en effet, dans le cadre de références à leurs expériences personnelles, les étudiant·e·s de l'espace 3 font inévitablement et naturellement allusion à des informations factuelles pour étayer leurs propos. Dans l'espace 2, les tâches, du fait de leur thématique, mènent les étudiant·e·s à faire spontanément référence à leur expérience personnelle pour étayer leurs propos, même lorsque cela n'est pas requis. Ainsi, bien que le CECR/VC distingue le fait de relier une nouveauté à un concept préalable factuel ou à l'expérience personnelle, et bien que nous ayons essayé de reproduire cette distinction dans la conception de nos tâches, il semble bien que les deux compétences soient intrinsèquement liées au point de devenir entièrement superposables.

8.2.1.5.2 Associer ses connaissances ou expériences aux techniques de communication spécifiquement

Les exemples présentés dans notre sous-partie précédente démontraient la manière dont les thématiques des tâches proposées, du fait de leur angle moral et éthique, parvenaient à être associées par les étudiant·e·s à leurs savoirs préalables ou expériences personnelles vécues, et ce même lorsque cela n'était pas explicitement encouragé par les consignes.

L'un des aspects de ces questions liées au comportement concerne la communication spécifiquement, et les techniques s'y rapportant, étroitement liées à la notion de mensonge. Plusieurs apprenant·e·s mentionnent cet aspect comme ayant été particulièrement facile à mettre en lien avec leurs expériences de vie personnelles, notamment les techniques de manipulation (AG, E218), de persuasion (LC, E219), de neutralisation (EN, E220) et d'évitement de situations indésirables (EZ, E221) :

E218 : « La partie sur la manipulation, j'ai reconnu beaucoup de choses, c'était pas complètement nouveau. » (AG)

L'étudiante LC (E219) mentionne de nouveau le réalisme des événements représentés comme un facteur ayant facilité cette réduction de distance entre son univers personnel et le monde professionnel illustré :

E219 : « Le fait d'avoir choisi des **histoires** qui sont **inspirées de faits réels**, ça permet de **nous identifier** et de nous dire que voilà, c'est **la réalité**. (...) **On a tous déjà menti** dans notre vie et des **techniques de persuasion** pour essayer de **convaincre** quelqu'un de **se rallier à notre cause**, je pense que **tout le monde** (...) a **déjà exercé** cette action. » (LC)

Le témoignage de l'apprenante EN (E220) ci-dessous formule explicitement l'association faite entre la vie anodine et quotidienne des étudiant·e·s (« *mes petites habitudes* » ; « *mes parents* » ; « *quand je sors* »), et les concepts spécialisés du dispositif (« *les techniques de neutralisation* ») :

E220 : « **Mentir, les techniques de neutralisation**, je **m'identifiais beaucoup** et je me disais 'Ah oui, ça, je l'ai **déjà utilisé**' (...) ça va faire **un lien entre mes petites habitudes de mentir à mes parents** quand je sors, et **mon anglais d'économie-gestion**, sur la finance. » (EN)

L'étudiante EZ (E221) précise même que les techniques d'évitement seraient connues de tous·tes, représentant alors une notion à la portée de tous·tes et facile à associer à ces connaissances antérieures :

E221 : « Pour les **techniques**, pour **éviter les gens**, (...) j'ai bien trouvé des trucs, parce que **tout le monde sait le faire**. » (EZ)

Les extraits des productions étudiantes nous semblent confirmer la réduction de distance possible entre les différents artifices et techniques figurant dans les extraits, et ceux présents au sein des expériences personnelles des étudiant·e·s, notamment dans le cadre de leurs pratiques informelles en ligne. De même que pour les associations faites entre expériences et pratiques personnelles et les notions plus générales du cours, détaillées dans notre sous-partie précédente, bien que ces associations soient seulement explicitement sollicitées dans l'espace 3, les références ne se limitent pas à cet espace pour autant.

Dans le cadre de la tâche récapitulative du module 8, dans l'espace 3, des exemples issus d'autres œuvres et de contenus consultés informellement par les étudiant·e·s sont explicitement demandés dans le cadre de la consigne, tandis que dans l'espace 2, la consigne suggère seulement l'ajout d'exemples « *inventés* » en complément des références aux FASP étudiées (voir **Annexes 2** ou 4.5.3 pour un rappel des différenciations de consignes). Malgré cette distinction, les productions de l'espace 2 comprennent plusieurs exemples dans lesquels les étudiant·e·s ont ajouté une œuvre leur étant connue, en complément des films étudiés, afin de faire référence aux questions éthiques soulevées et illustrer le concept de mensonge de manière plus générale.

À titre d'exemple, dans l'exemple ci-dessous issu de l'espace 2 (**Figure 60**), l'étudiant AA se réfère à trois autres œuvres que les fictions filmiques étudiées lors du semestre : *Catch Me If You Can*, *The Wolf of Wall Street* et *The Good Liar*. Ce faisant, l'apprenant·e met en lumière la manière dont plusieurs œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème (OD), et dans un même temps, crée un lien avec quelque chose que les gens connaissent déjà pour illustrer un concept (EGCD) :

Here are some movies showing the power of lies

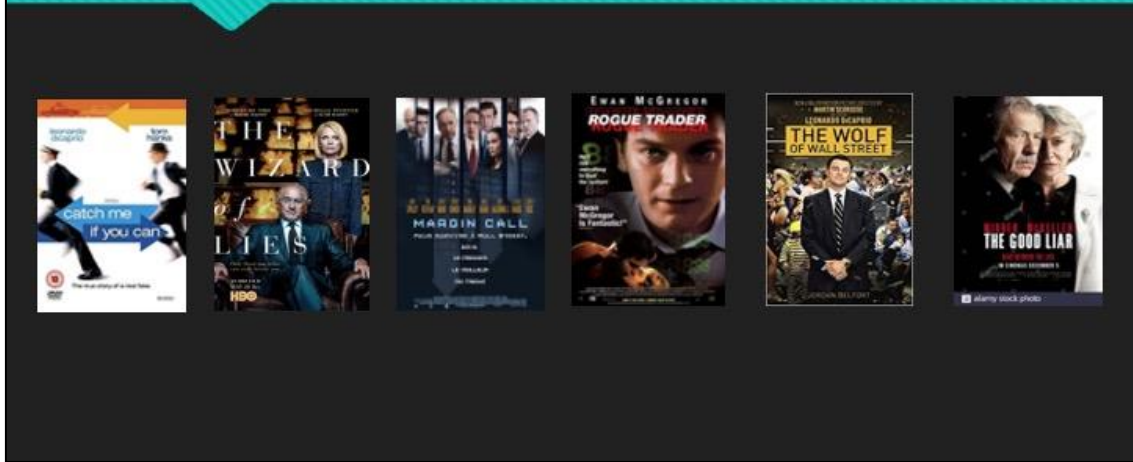


Figure 60 - Extrait de production de l'espace 2 comportant l'ajout de trois autres œuvres à celles du dispositif pour illustrer le concept de mensonge (AA)

Cette coexistence démontre à nouveau le fait que ces deux descripteurs soient difficiles à distinguer, même lorsqu'il n'est pas ouvertement demandé aux apprenant-e-s de fournir leurs propres ressources pour compléter celles du cours, suggérant une nouvelle fois que la mise en œuvre de la stratégie RSP serait intuitive dès lors que les étudiant-e-s ressentent une familiarité vis-à-vis du contenu proposé par l'enseignante-conceptrice.

De manière similaire, dans les deux exemples ci-après issus de l'espace 3, un autre film (*Usual Suspects*, étudiante AC, **Figure 61a**) ou un livre (*Bullshit Jobs*, étudiante EN, **Figure 61b**) que les apprenantes connaissent viennent directement compléter la même diapositive que le contenu relatif au mensonge (stratégie EGCD), récapitulé (stratégie RPAC) à partir des FASP intégrées au cours :

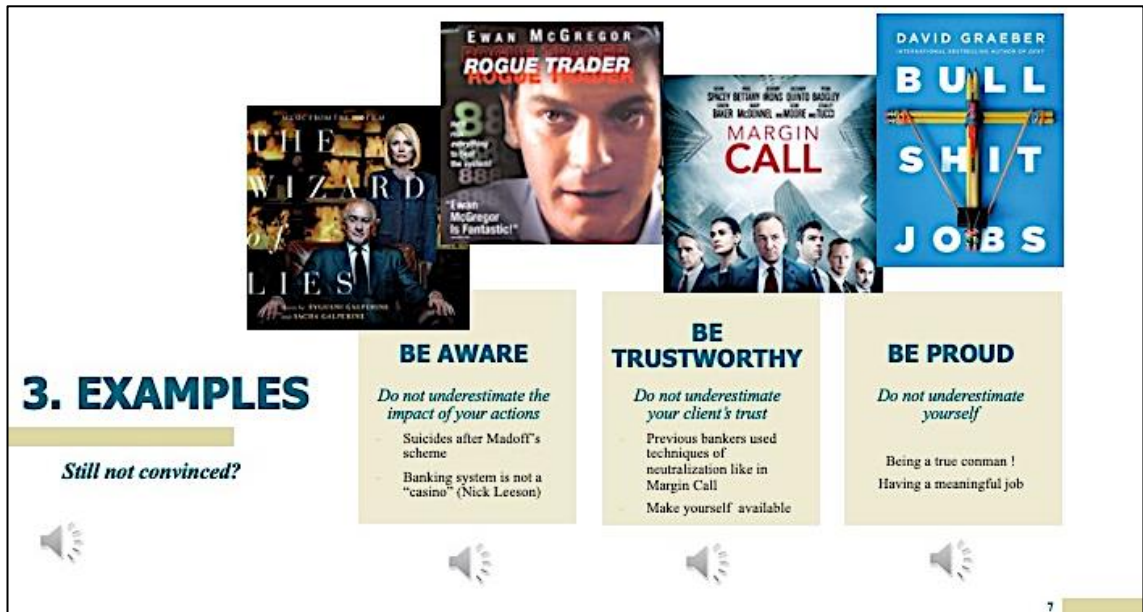
**HOW TO LIE:
TIPS AND TRICKS**

HOW?

- By turning the situation around
- By denying the facts (being in denial)
- By not selling the truth
- By hiding the truth
- By saying the opposite
- By saying what the person wants to hear
- Lying by omission (doing like you forgot to tell it in your purpose)
- Lying by commission (when you present as true something you believe to be false, or vice versa)
- Lying by mistake

TIPS & TRICKS:

- By marking the other feel bad, in order to be you the better one
- By blaming a victim
- By appealing to a higher loyalty and saying it's for a greater good or it has a long-term consequences
- By including only half of the truth
- By bringing the lie upfront so it looks like you weren't hiding anything
- By exaggerating or minimizing the propositions in your interest (like the influencers nowadays)
- Play it on like in the movie "Usual suspect" meaning that for lying you inspire yourself with elements you find around



Figures 61a et 61b - Deux extraits de productions de l'espace 3 (AC, a ; EN, b) illustrant l'ajout d'une autre œuvre à celles du dispositif dans les exemples proposés (AC et EN)

Chez certain·e·s étudiant·e·s, ces ressources liées à leurs pratiques informelles sont citées séparément des films étudiés, sur des diapositives distinctes, que cela soit dans l'espace 2 ou l'espace 3.

En effet, ci-après (Figure 62), l'étudiant KW de l'espace 2 récapitule ses conseils et illustre (RPAC) certains comportements en les présentant de manière décomposée (DIC, FComp) par le biais de références à des pratiques extérieures liées à ses pratiques informelles, une citation lui étant connue, et un personnage d'une série télévisée :



Figure 62 - Extrait d'une production de l'espace 2 présentant un récapitulatif de la présentation, accompagné de références à un proverbe et à une série française (KW)

De même, cette association est présente dans les deux extraits ci-dessous : l'étudiante EA de l'espace 3 crée une association entre une série télévisée (*How To Get Away With Murder*) et l'objectif de la tâche (la formation de collègues encourageant plus ou moins d'honnêteté au travail) dès la première diapositive (Figure 63a). Par la suite, l'apprenante se réfère à une scène de *Prison Break* afin d'élucider les potentielles raisons positives de réaliser un acte illégal

(stratégie EGCD) et envisage ainsi une autre facette de la question, en proposant des arguments défendant la malhonnêteté (DAP) :



how to get away with Murder

Welcome to the course :
How to lie and get away with it!

Do you know the series Murder?
Like Annalise I will teach you not to kill, but to lie.

Some bad deeds and lies may ultimately come from a good deed.

In the series, Prison Break, Mickael persuades Sara to leave the infirmary door open so he can escape.
At the end, even if it was an illegal act, it allows them to be together.

SOME BAD DEEDS ARE NECESSARY.

Figures 63a et 63b - Deux extraits d'une même production de l'espace 3 présentant des exemples liés à la malhonnêteté et ses conséquences par le biais de deux séries regardées par l'étudiante (EA)

Dans ces deux exemples de l'apprenante EA (**Figures 63a et 64b**), à la différence des extraits de production des étudiantes AC et EN (**Figures 61a et 61b**) les références aux contenus informels sont présentées en association aux concepts du cours et aux techniques de neutralisation ou minimisation d'actes immoraux, sans comparaison explicite aux trois FASP du dispositif. La mise en œuvre des activités de médiation de textes OD et CO sont ainsi moins ostensibles, et les exemples se limiteraient plutôt à la mise en œuvre des stratégies RSP. Il est également à rappeler que cette séparation des informations représente l'un des apports du format *PowerPoint* et permet la mise en œuvre des stratégies de décomposition de l'information (DIC) pour une facilitation de la compréhension (FComp).

Enfin, dans l'extrait de production de l'étudiante AG ci-après (**Figure 64**), provenant de l'espace 3, l'apprenante dépasse également la description des différences d'un même thème au sein des fictions (OD) et leur comparaison (CO), tout en reliant tout de même les nouveaux concepts du dispositif à des connaissances et pratiques antérieures (EGCD).



Figure 64 - Extrait d'une production de l'espace 3 présentant un élargissement du thème des techniques de communication par rapport au contenu du cours, par le biais d'une ressource extérieure (AG)

En effet, elle se réfère à des contenus informels pour élargir la thématique des techniques de communication au-delà de celles de neutralisation, minimisation et évitement présentées dans le cours, en intégrant un contenu relatif à la négociation.

Ces différents exemples ne font que renforcer la frontière floue entre les activités de médiation de textes (MT) et notamment de CO et OD, et les stratégies de médiation, particulièrement celles d'association entre connaissances préalables et nouveaux concepts (RSP, EGCD). Ils démontrent que, bien que la FASP soit un instrument de médiation dans ce dispositif, les étudiant·e·s parviennent également à réduire la distance entre le nouveau contenu disciplinaire et leurs connaissances et pratiques préalables, sans nécessairement que la fiction filmique sélectionnée par l'enseignante-conceptrice y soit un intermédiaire.

Les extraits présentés ici illustrent par ailleurs la diversité des ressources extérieures au cours qui sont citées dans une même optique : celle d'illustrer les concepts à expliquer, que cela soit par le biais de séries télévisées, livres ou proverbes de vie, non nécessairement ancrés dans le domaine professionnel étudié comme le sont les FASP, mais qui permettent de rendre les concepts abordables, et cela dans les deux espaces de cours.

Toutefois, dans le cas de l'activité focalisée sur le lexique lié aux dénominations des types de mensonges (voir 4.5.3.4), celle-ci a seulement été proposée dans l'espace 3, limitant ainsi les exemples de réduction de distance et de RSP citées ci-après, à cet espace de cours. Son équivalent dans l'espace 2 correspondait à une activité fermée sans possibilité de publier dans le forum. À titre de rappel, dans le cadre de cette activité mêlant découverte de lexique et production, les apprenant·e·s de l'espace 3 étaient encouragé·e·s à illustrer un type de mensonge par le biais d'un exemple issu de leurs pratiques informelles ou de la vie quotidienne, afin de souligner cette familiarité et rendre le concept plus abordable pour leurs pairs. Selon notre interprétation des descripteurs des stratégies RSP, les associations présentées ci-après se trouvent au croisement des stratégies EGCD et EEQ. En effet, par définition, les pratiques informelles des apprenant·e·s font inhéremment partie de leur vie quotidienne, puisqu'il s'agit de contenus consultés régulièrement par les étudiant·e·s dans leur temps libre. Ainsi, en faisant référence à des ressources liées à ces pratiques afin de définir ou illustrer un concept, les étudiant·e·s expliquent le fonctionnement par l'intermédiaire d'exemples qui s'appuient sur leurs expériences quotidiennes (EEQ) et dans

un même temps, en choisissant des exemples pouvant correspondre aux pratiques informelles de leurs pairs et pouvant leur être connues, les apprenant·e·s expliquent les concepts en les comparant à ce que leurs pairs connaissent déjà (EGCD). Par ailleurs, l'idée même de différentes manières de mentir nous semble correspondre au terme de « *procédure* » figurant dans le descripteur de la stratégie EGCD. En choisissant une occurrence de dissimulation de la vérité parmi les ressources qu'ils consultent informellement, les étudiant·e·s expliquent effectivement une procédure en la comparant à une procédure déjà connue.

À nouveau, les exemples choisis sont variés. L'étudiante AG cite l'exemple de la célébrité anglophone Kylie Jenner afin d'illustrer et expliquer la notion de déni (F32 et Figure 65) :

F32 : by AG - Thursday, 2 April 2020, 7:15 PM

*(...) Can you **start building a career out of a lie**?*

Of course you can!

*In 2012 **Kylie Jenner's** pictures started to go viral, because her **lips** looked plumpier than ever. She claimed that they were **100% NATURAL** and that the increase in the size of her lips was due to lip-lining. Her **lying technique** was **COMPLETE DENIAL**.*

She admitted the truth in 2017...

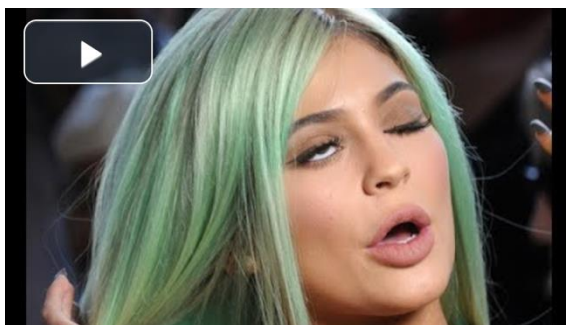


Figure 65 - Capture d'écran d'une vidéo de Kylie Jenner accompagnant la production étudiante (AG)

L'étudiante LC choisit un exemple lié à un fait divers ayant connu un bruit médiatique afin d'illustrer le mensonge par omission (F33 et Figure 66) :

F33 : by LC - Monday, 9 March 2020, 12:55 AM

*I'm gonna give you an **exemple of lying by omission** and I think that you all know the following **story**. That of Natalia, a **22-year old** Ukrainian sociopath **masquerading as a 6-year-old girl** adopted by Americans that she tried to kill. What a wonderful story, you don't think so ?*



Figure 66 - Capture d'écran d'une image de Natalia téléchargée en ligne accompagnant la production étudiante (LC)

L'apprenante présume ainsi que son exemple est connu de ses camarades (« *I think that you all know the following story* »), démontrant une tendance naturelle chez les étudiant·e·s à expliquer les concepts par le biais de quelque chose que les autres connaissent déjà (EGCD) et pas seulement par une référence leur étant personnellement connue. Dans un même temps, l'étudiante termine sa production par une question, a priori rhétorique (« *you don't think so?* »), mais qui semblerait également être posée pour susciter des réactions et réponses de la part de ses pairs (SR), du moins davantage que dans la production de l'étudiant KW citée ci-avant (F30).

L'apprenante HH (F34 et **Figure 67**) semble aussi délibérément choisir un créateur *YouTube* et une vidéo qu'elle estime probablement déjà connue de ses pairs (« *an example of lying you've probably heard of* »), illustrant une réelle application de EGCD, telle que la stratégie est formulée dans le CECR/VC :

F34 : by HH - Tuesday, 3 March 2020, 9:49 PM

*(...) Here is an **example of lying you've probably heard of...***

*Greg Guillotin is a **famous youtuber** who does pranks and hidden cameras. About a year ago, he **admitted that EVERYTHING WAS FAKE** that the people being pranked were comedians (and good one I'd say!)*

*So he did a video in which he **explains everything** (saying things like "it was too late and too big to say it" : **neutralization...**)*

I felt kind of angry and betrayed. Here's the video :



Figure 67 - Capture d'écran d'une vidéo YouTube de Greg Guillotin accompagnant la production de l'étudiante (HH)

Il convient de noter que pour cette activité, de même que pour la tâche du huitième module, la langue originale des contenus relatifs à ces pratiques informelles n'est pas imposée, dans le but de laisser une liberté de choix et un contrôle pédagogique aux apprenant·e·s. Par conséquent, plusieurs étudiant·e·s, comme HH ci-haut, suggèrent des contenus en français, comme le montreront les exemples suivants.

Néanmoins, les références à ces pratiques, sous la forme des productions du dispositif, sont nécessairement à faire en anglais. Ainsi, dans tous les cas, ces mêmes activités de médiation sont mises en œuvre, puisqu'à titre de rappel, les descripteurs du CECR/VC, et notamment ceux de la médiation de textes, explicitent la possibilité de leur application de manière intra- ou interlinguistique, par la présence des précisions « *en langue A* » et « *en langue B* » entre parenthèses.

Par exemple, les compétences TTE ou les stratégies SST s'appliquent tout autant dans le cas d'une médiation interlinguistique : les apprenant·e·s font référence à des documents (ExERO), les paraphrasent (ParE), résument (ResE) ou élaguent (ET) en anglais, même si le document original n'est pas dans cette langue. Les deux étudiantes AW (F35 et **Figure 68**) et IB (F36 et **Figures 69a et 69b**), chacune membre d'un sous-groupe différent au sein de l'espace

3, ont choisi le même exemple, relatif aux actions d'une créatrice YouTube française, afin d'illustrer l'évitement (AW) ou le déni (IB) :

F35 : by AW- Sunday, 8 March 2020, 6:13 PM

Lying by omission is to **hide/to avoid** some information in order to **not tell the whole truth**.

A **French influencer, Chloeb on Instagram** has its own brand of **jewelry "maison dorée"**. She starts promoting her brand by saying "made in France" but people had suspicions that jewelry are "made in china" because of the bad quality... After this polemic, she "**corrects**" herself and now says that it's "Gold plated in France". She even answers the polemic with a 20 minutes video where she says "I drew all the designs, I worked very hard..." but **never answer the question "where jewelry are made?"** She always avoids the question...

Here some **screenshot that I found on social media**.

She sells ONE earring for 25 € and aliexpress sells two earring for 5€

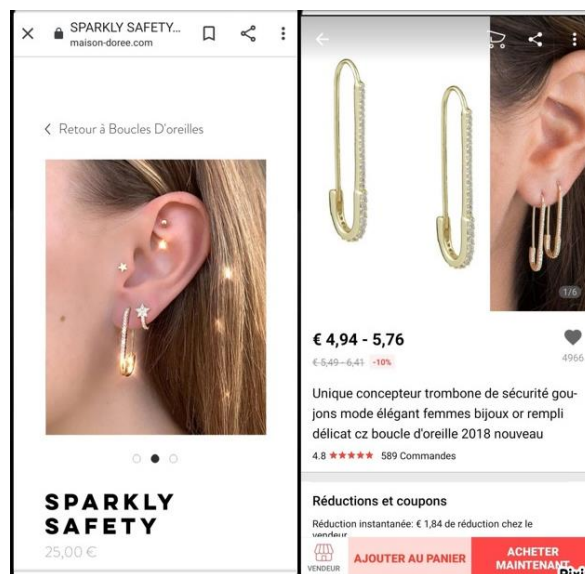


Figure 68 - Captures d'écran des bijoux mentionnés par l'étudiante, accompagnant sa production (AW)

F36 : by IB - Thursday, 5 March 2020, 2:31 PM

(...) I'm going to **explain the lie** of the **YouTuber Chloe B** (I think her name is Chloe Bleinc but whatever).

Recently, Chloe created a **jewelry brand** named **Maison Dorée**. She preaches the fact that all the pieces are golden in France, but without saying where exactly and where the pieces come from. So people started to think that the **jewelry came from a chinese site, Aliexpress** (which sell replicas of luxury jewelry but **MUCH** cheaper) and Chloe just soak them in chemicals mixtures to make them golden and a little prettier. Moreover, the quality of the jewelry is very bad : some parts broke and the brand never paid back the consumers or sent another piece. To sum up, Chloe buys lots of pieces at a very low price, and sells them at a higher price.

Finally, to **justify herself**, she posted a video on Youtube where she **explains the process** oh the creation of her brand. I think **she is in denial** because **she lied so much that she believes her lies**.

Link to her video : <https://www.youtube.com/watch?v=ItCFa1LLhe0>



Figure 69a - Capture d'écran d'une vidéo de la créatrice de contenu Chloe B accompagnant la production étudiante (IB)

And a video which explains the situation : <https://www.youtube.com/watch?v=ODTpQmLyGcc>



Figure 69b - Capture d'écran d'une vidéo citée par l'étudiante accompagnant la production (IB)

Le fait que les deux étudiantes aient choisi ce même exemple récent, issu des réseaux sociaux français, sans concertation, nous semble confirmer qu'il s'agit d'un exemple pertinent pour l'explication de concepts nouveaux à partir de concepts et procédures déjà connus des autres. Il est cependant intéressant de noter que cette même anecdote a été choisie pour illustrer deux types de mensonges différents, suggérant une interprétation légèrement différente d'un même contenu et une capacité d'analyse personnelle chez ces étudiantes.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que, puisque les consignes sont délibérément ouvertes afin de laisser une liberté et contrôlabilité vis-à-vis de la tâche aux étudiant-e-s, il n'y avait aucune indication précisant que les ressources ou exemples utilisés devaient être des ressources multimédia. Certain-e-s étudiant-e-s, comme EN (F37 et **Figure 70**), ont ainsi pu se référer à des exemples issus de pratiques informelles personnelles hors ligne, assurant une variété de contenus et d'illustrations de ces concepts. L'apprenante se réfère à un roman en français pour étayer son exemple de mensonge :

F37 : by EN - Saturday, 7 March 2020, 8:28 PM

*(...) I've read **a novel** called: "L'Adversaire" from Emmanuel Carrère. It was truly fascinating because it tells the **true story** of Jean Claude Romand.*

***Jean Claude Romand** was a hard-working student in high school. He decides to become a doctor, however his dreams collapsed when he didn't pass the exam.*

*From now on, he **decides to lie on every single part of his life**. Her wife and his father-in-law think that he is a well-known doctor. He **pretends** to be **very influent** and to have friends in foreign countries. And when he goes out for "work", he spends the day driving on the highway. In 1993, he decides to **kill his wife and his children**.*

*It is a mind-blowing story that **I really suggest**. By the way, the novel has been **adapted into a great movie!***



Figure 70 - Image de la couverture du roman L'Adversaire, cité par l'étudiante, accompagnant sa production (EN)

Cette référence s'accompagne d'une recommandation de lecture pour ses pairs, et l'apprenante fait tout de même allusion à l'adaptation cinématographique du roman, rapprochant ainsi l'exemple des autres cités, davantage tournés vers les ressources vidéo. Par ailleurs, nous notons que le roman choisi pourrait être assimilé aux FASP sélectionnées par l'enseignante-conceptrice, en ce sens qu'il s'agit d'un texte créatif fondé sur l'histoire vraie d'un homme ayant mené une vie malhonnête. Nous notons également que le fait d'avoir laissé carte blanche aux étudiant·e·s pour leurs références à des pratiques extérieures semble avoir élargi le champ de ces références aux pratiques extra-murales (voir 2.2.1), non nécessairement en ligne, bien que celles-ci ne soient pas forcément en anglais.

En conclusion des exemples proposés ci-haut, bien que plusieurs d'entre eux se réfèrent à des ressources issues de pratiques informelles en français, les extraits des productions présentés confirment qu'une médiation a bien lieu, et que celle-ci est alors interlinguistique.

Enfin, l'exemple proposé par l'apprenante ABa (F38 et Figure 71) peut paraître davantage inattendu en tant que pratique informelle. Bien qu'il s'agisse d'une ressource vidéo, la thématique reste relativement proche de celles du cours et prend la forme d'une vidéo d'une chaîne d'actualités, afin de citer l'exemple de Jérôme Cahuzac mentant par commission :

F38 : by ABa - Monday, 16 March 2020, 1:14 AM

*I will take the **example of the politician Jérôme Cahuzac**. He was the **deputy minister of the budget** during the presidency of François Hollande. In 2013, when he create the project of the budget law he **was accused** by the newspaper Mediapart of **fraud evasion**. During an interview for BFMTV, face to the journalist Jean-Jacque Bourdin he said : "eyes in the eyes", that "I have not, I never had an account in Switzerland. At no time "*

*It's **clearly a lie by commission**, because he was **intentionally hiding the truth**.*

Her the link: <https://www.youtube.com/watch?v=h3q2A80fVYU>

(2:40")



Figure 71 - Capture d'écran de l'interview de Jérôme Cahuzac, citée par l'étudiante, accompagnant sa production (ABa)

Le choix de référence de cette étudiante connaît deux explications possibles, au vu de ses dires en entretien. D'une part, elle explique ne pas nécessairement passer beaucoup de temps à visionner des vidéos de manière informelle, ce qui pourrait justifier son partage d'un contenu relativement formel sur la forme et le fond :

*E222 : « J'ai le temps de regarder des vidéos, mais (...) je vais **pas y passer dix heures par journée** comme certains (...) Je vais juste faire (...) vite fait, pour me divertir, mais après je vais vite passer à autre chose. » (ABa)*

D'autre part, l'apprenante a souligné une certaine réticence à partager ses pratiques et expériences personnelles :

E223 : « Il y avait possibilité de partager son expérience personnelle, mais après, des fois, délibérément, je le faisais pas (...) C'était plus pour des raisons personnelles. » (ABa)

Elle justifie celle-ci par la peur du jugement de ses pairs au sujet de ses goûts et préférences :

E224 : « C'est intéressant de partager, mais, parfois en fait on aime bien garder ses goûts un peu personnels (...) les vidéos qu'on regarde pour rigoler ou pour se relaxer, on n'a pas nécessairement envie que les gens les critiquent (...) que quelqu'un vienne me dire 'Ah, bah non, c'est pourri. » (ABa)

Les propos de l'apprenante ABa (E222, E223 et E224) confirment l'idée de tensions entre « tendances individualisantes » et « mutualisantes » évoquées dans les travaux de Mangenot (2002) et illustrent que la dimension collective d'un dispositif n'est pas toujours acceptée par tous·tes (voir 1.4.5). Par ailleurs, pour rappel, en 2.2.3.4, nous mentionnions que l'une des raisons de la réticence des apprenant·e·s à l'intégration de l'informel au contexte formel serait la perception de cette intégration comme une invasion des pratiques privées. La remarque de ABa nous semble refléter cette posture.

Quoi qu'il en soit, l'étudiante ABa explicite un lien entre sa ressource et le nouveau concept travaillé en cours, et agit comme un intermédiaire pour transmettre et expliquer ce nouveau concept à ses pairs (IS!). En quelque sorte, le choix de pratiques en français illustre une certaine volonté de susciter une réaction de la part de ses pairs (SR), en citant un exemple qui représente une référence commune. Son choix nous montre, comme le soutiennent Cappellini et al. (2016), l'importance de ne pas rendre l'informel obligatoire. Nous ne pouvons pénaliser un·e étudiant·e car ses ressources sélectionnées ne seraient pas « assez informelles » par rapport à ce qui était attendu, l'objectif étant précisément de laisser carte blanche aux apprenant·e·s, en fonction de ce qui correspond à leur sphère personnelle et informelle.

Enfin, les ressources informelles consultées par les apprenant·e·s se retrouvent également dans la forme des productions et non seulement dans leur fond. En effet, les étudiant·e·s KJ (Figures 72a et 72b) et EA (Figure 72c) illustrent leurs diapositives par des mêmes Internet⁴⁵⁷ liés au contenu de leurs présentations dans leur fond. Ce choix réalisé par plus d'un·e participant·e nous laisse supposer que les apprenant·e·s sont dans la logique de pouvoir mêler des ressources plus ou moins formelles dans le cadre de ce dispositif sans que cela ne paraisse incongru.

⁴⁵⁷ Contenu multimédia qui reprend et détourne un élément de culture facilement identifiable pour véhiculer, de manière virale, un message original de nature souvent humoristique.
https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26522991

Nous émettons l'hypothèse que la propension des étudiant-e-s à intégrer du contenu informel non sollicité dans la forme de leurs productions pourrait être lié à l'environnement détendu et promu par l'enseignante-tutrice, par le biais d'un langage informel, l'utilisation d'émoticônes et la publication de mèmes au sein des messages informatifs et échanges sur le forum de discussion.

Appealing to a higher loyalty

- You did this for a greater good , a big cause . That maybe seems bad now but there will be some really good consequences in the futur so is acceptable to do that .



Blaming the victim

- You have to return the situation to your advantage . You have to blame the victim for his behavior or for his blindness on the situations. You only do your job , it's their money if they lose it's their problems.





Figures 72a, 72b et 72c - Extrait de productions présentant des exemples de memes pour illustrer les diapositives et techniques de communication mentionnées (KJ, a et b ; EA, c)

Les extraits de productions étudiantes présentés ci-avant concernaient la mise en lien des concepts du cours avec les ressources consultées par les apprenant·e·s dans le cadre de leurs pratiques informelles. Nous expliquions que, selon notre compréhension des descripteurs du CECR/VC, cette association illustre l'applicabilité des stratégies EGCD et EEQ de la catégorie RSP en parallèle, sans pour autant qu'elles ne se recoupent avec les compétences RTC et ACTC de la médiation de textes, si les savoirs préalables n'étaient pas explicitement mis en lien avec les textes créatifs étudiés. Dans un second temps, nous exposerons quelques exemples illustrant la mise en œuvre de la stratégie EEQ par le biais d'exemples ou anecdotes issus de la vie quotidienne, sans pour autant qu'elles ne soient liées à des contenus informels.

L'un des principaux fils conducteurs du dispositif et des points communs entre les trois films est justement la présence de techniques de neutralisation. Les activités de compréhension ont été conçues de manière à attirer l'attention des apprenant·e·s sur ces artifices et ainsi encourager la mise en œuvre de différentes activités de médiation de textes entre les trois films. Ces techniques de neutralisation étant un concept abstrait, elles sont toujours accompagnées d'exemples applicables à la vie quotidienne dans les recherches ou explications à ce sujet. Nous présumons donc, lors de la conception des tâches, que le concept lui-même permettrait aisément d'expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes (EEQ).

L'étudiante EZ fournit plusieurs exemples significatifs de la mise en œuvre de cette stratégie dans sa production du module 8. À quatre des techniques de communication, l'apprenante associe quatre situations de la vie quotidienne permettant d'illustrer ces concepts, de manière décomposée et en étapes (DIC), afin d'en faciliter la compréhension (FComp) : le fait de casser une lampe pour illustrer la minimisation (**Figure 73a**), le fait de manger un gâteau destiné à être partagé pour expliquer le déni de la responsabilité (**Figure 73b**), le fait de faire un excès de vitesse au volant avec sa femme enceinte pour illustrer l'appel à des principes moraux supérieurs (**Figure 73c**), et le fait de faire mal à sa petite sœur (**Figure 73d**) pour expliquer le déni de victime :



Technique of minimization

How to minimize your actions ?

Example: In the film Rogue Trader, when Nick Leeson says "We're not buying or selling anything real. It's just numbers", he minimizes the impact of his acts by claiming that money is not a material goods but just figures. Then, Nick continues with "No, it's alright. I paid it off. I squared it up" : he denies the injury of his actions by saying that he has fixed everything.

Other example: You broke the lamp your mother loved so much, then you minimize your act by saying it's not a big deal because it was old, and you can buy a new one.



Figure 73a - Extrait d'une production comportant une référence à *Rogue Trader* et un exemple quotidien pour illustrer le concept de minimisation (EZ)

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, cette stratégie, lorsqu'elle implique également une référence aux textes créatifs exploités dans le cours, est entièrement superposable avec les compétences RTC et ACTC, qui impliquent toutes deux cette mise en lien entre les événements ou émotions fictionnalisés et ceux vécus par les étudiant-e-s, ainsi qu'une identification aux personnages. L'exemple proposé ci-avant (**Figure 73a**) suggère donc une mise en lien possible entre la FASP et l'exemple quotidien choisi par l'apprenante et un possible chevauchement avec les compétences REEV et AEV de la médiation de textes. Les trois autres exemples (**Figures 73b, 73c et 73d**) se limitent à des exemples issus de la vie quotidienne, sans référence aux textes créatifs :



Denial of responsibility

We recognize that we are wrong, but we admit to being the victim, that we had no other choice except to commit this fault, as though we were forced to do it.

Example: You ate all the rest of the cake that was on the table although you were ordered to left some for others. But you justify yourself by saying that you didn't do it on purpose even though you knew exactly what you were doing.





Appealing to a higher loyalty

We broke certain social norms, but it was for the right cause, with long-term consequences, justifying our behaviour.

Example: Your pregnant wife is about to give birth, you need to get her to the hospital quickly. You drive very fast on the road, you are stopped by the police and then you justify yourself by saying that it is for the well-being of your wife and your baby.



Blaming the victim

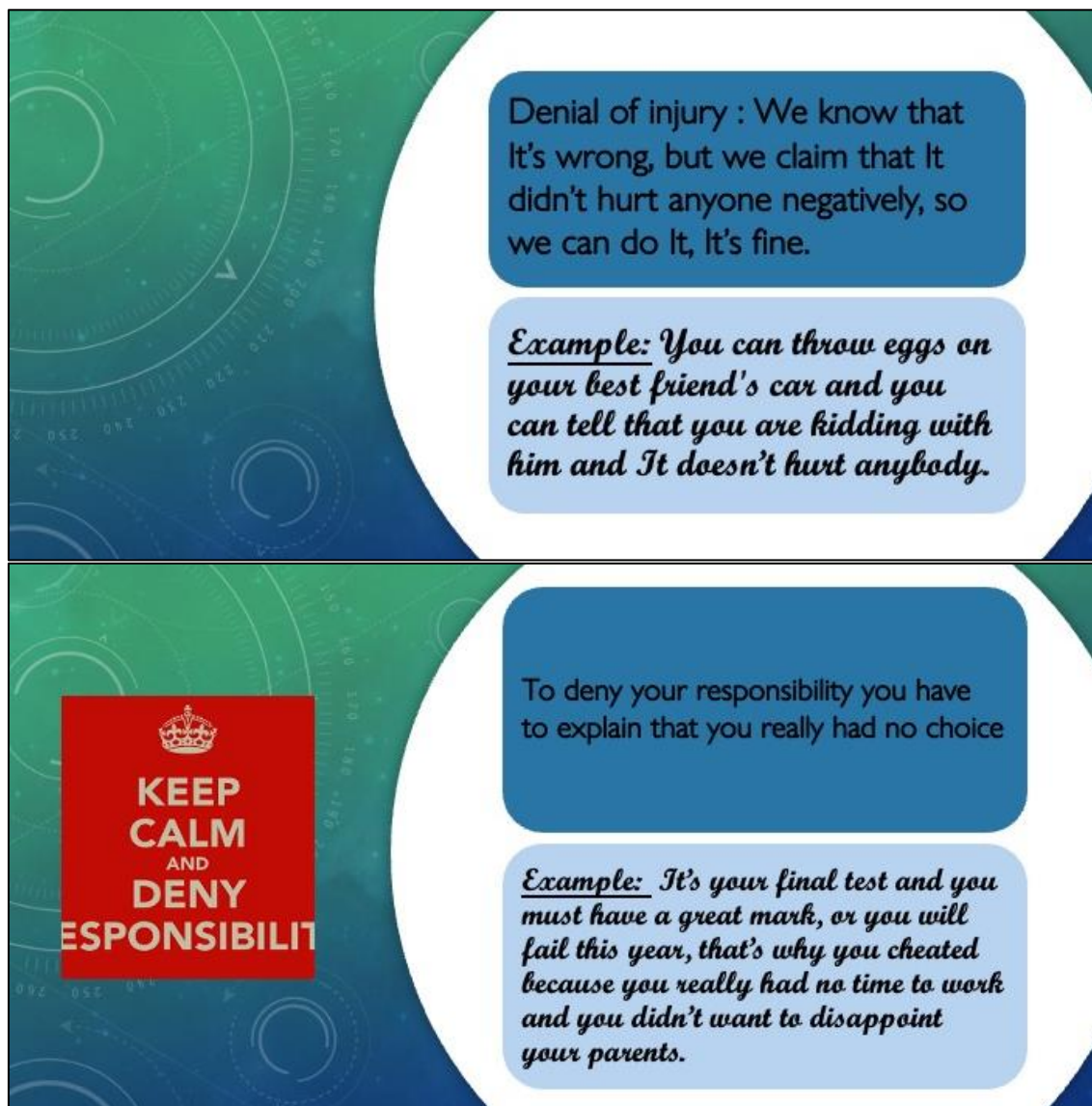
You acknowledge that you've hurt someone, the victim. Then you blame them, making them believe that it is because of their behavior that this is happening and that they deserve it.

Example: You hurt your little sister, but you accuse her of being the guilty one by blaming her as the source of the problem.



Figures 73b, 73c et 73d - Trois extraits d'une même production comportant des exemples quotidiens pour illustrer les techniques de neutralisation (EZ)

L'explication et l'illustration de ces concepts du cours par le biais d'exemples quotidiens et accessibles aux pairs signifie que la stratégie RPAC, ainsi que les stratégies AL de simplification (SPar), de clarification (CEPar), d'explication dans une langue non technique (EST) et du fait de rendre compréhensible (RCPPar) s'y retrouvent naturellement associés. Pour cette même tâche, l'étudiant KW propose également deux situations simples et quotidiennes pour étayer sa définition des techniques de déni de dommage (**Figure 74a**) et de déni de la responsabilité (**Figure 74b**), sans référence aux FASP et donc sans applicabilité associée des activités de MT :



Figures 74a et 74b - Deux extraits d'une même production comportant des exemples quotidiens pour illustrer les techniques de neutralisation (KW)

En conclusion, les divers exemples de productions présentés dans cette partie montrent une capacité chez les apprenant·e·s à relier les nouveaux savoirs et contenus du dispositif (RSP) à des connaissances (EGCD) ou expériences (EEQ) qu'ils maîtrisent déjà, laissant supposer une possibilité de se placer en tant que détenteur·rice du savoir et apprenant·e·expert·e. Cette association peut s'accompagner, mais non nécessairement, d'activités de MT, lorsque la mise en lien est faite par l'intermédiaire de la FASP comme instrument de médiation. Malgré une réticence vis-à-vis du terme d'expert·e exposée précédemment, nos données plus objectives insinuent le contraire.

8.2.2 Apprentissage par le biais des productions

Dans notre sous-partie précédente, nous avons souhaité démontrer que les tâches du dispositif et leurs thématiques permettaient l'applicabilité de descripteurs des différentes activités de médiation développées dans le CECR/VC et la mise en œuvre de diverses stratégies de médiation par les apprenant·e·s par association. Ces compétences et stratégies impliquent que les étudiant·e·s rendent plus accessible (RPAC) ou facilitent la compréhension (FComp) de contenus en adaptant leur langage (AL) et en employant une langue non

technique (EST), en décomposant l'information (DIC) ou en l'expliquant en médiant un autre document et en y faisant référence (ExERO).

Nous avons notamment illustré la manière dont la formulation des consignes des tâches, différenciée entre les deux espaces de cours, a su jouer un rôle clé dans cette applicabilité. D'une part, en incitant à la référence aux contenus informels, consultés par et connus des apprenant·e·s, ces dernier·ère·s ont pu médier ces contenus en les paraphrasant (ParE), résumant (ResE) ou expliquant (ExERO) et en choisissant des exemples issus de pratiques informelles qu'ils jugent connus de leurs pairs (EGCD). D'autre part, en accordant un rôle central aux expériences personnelles ou exemples quotidiens (EEQ) pouvant être fournis, les étudiant·e·s ont pu créer des liens entre des éléments qu'ils maîtrisent déjà et les concepts plus inédits et spécialisés du cours.

Nous émettons l'hypothèse que l'application de ces diverses activités de médiation a ainsi permis la simplification (SPar, STS), clarification (CEPar) et explication (EST, RCPPar) de contenus à leurs pairs, par le biais des productions, et ainsi représenter un apprentissage pour les autres participant·e·s au dispositif. De surcroît, puisque les nouveaux concepts introduits ont été comparés et associés à des contenus, anecdotes ou phénomènes déjà maîtrisés et appréciés des étudiant·e·s, nous avons observé que ces dernier·ère·s ont pu se placer en tant que détenteur·rice·s du savoir et apprenant·e·s-expert·e·s, malgré une certaine hésitation chez les apprenant·e·s face à l'emploi de ces termes pour se définir. Ces différents constats proviennent principalement des données tangibles issues des productions étudiantes.

Il s'agit à présent, essentiellement par l'intermédiaire de nos données déclaratives de l'échantillon entier, d'observer si le ressenti des étudiant·e·s ayant suivi le dispositif correspond à nos conclusions sur les opportunités d'apprentissage.

S'agissant tout d'abord du fait d'apprécier l'explication de contenus par leurs pairs, une légère différence est notable entre les deux espaces de cours, mais celle-ci préexiste au suivi du cours (**Figure 75a**), ne permettant pas de conclure aisément que celle visible en fin de semestre (**Figure 75b**) soit directement liée au dispositif. Par ailleurs, dans les deux groupes, une légère baisse du nombre d'étudiant·e·s s'étant déclaré·e·s « *tout à fait d'accord* » avec ce fait est visible entre le début (**Figure 75a**) et la fin (**Figure 75b**) du semestre, semblant confirmer que le suivi du cours n'ait pas eu de rôle positif à jouer sur ce ressenti, du moins sur l'échantillon de manière générale.

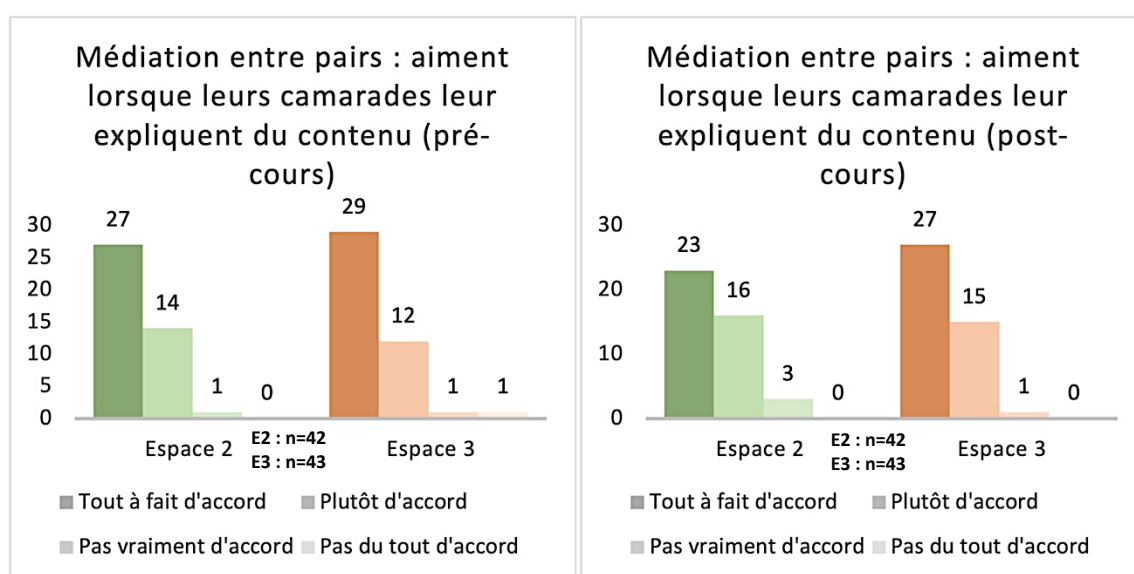


Figure 75a et 75b - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur appréciation du fait de se faire expliquer du contenu avant (a) et après (b) le cours

En effet, avant le suivi du cours, la différence entre la réponse moyenne donnée dans chaque espace est loin d'être statistiquement significative (**Tableau 24a**). Cet écart se creuse davantage en fin de semestre (**Tableau 24b**) : moins d'étudiant·e·s en moyenne répondent par l'affirmative (le score moyen de Likert s'éloigne de 1) en ce qui concerne leur appréciation d'explications fournies par leurs pairs, et ce dans les deux espaces de cours. Cela dit, ce score baisse davantage dans l'espace 3 que dans l'espace 2, laissant penser que sur l'échantillon entier en moyenne, la différenciation de tâches et l'incitation au partage de savoirs n'a pas provoqué une meilleure appréciation de la réception de savoirs provenant de leurs pairs :

Médiation maïeutique/entre pairs (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Lorsque leurs camarades leur expliquent du contenu	1,38	1,40	0,91

Médiation maïeutique/entre pairs (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Lorsque leurs camarades leur expliquent du contenu	1,48	1,60	0,40

Tableaux 24a et 24b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de *p* des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant·e·s du fait de se faire expliquer du contenu avant (a) et après (b) le cours

Concernant le partage de sources utiles provenant de leurs pairs, autrement dit la médiation d'informations factuelles (usage transactionnel) plutôt que de savoirs individuels et plus personnels (usage interpersonnel et créatif), une différence peut être notée entre les deux espaces après le suivi du cours (**Figure 76b**). Néanmoins, il convient de noter que les effectifs restent quasiment identiques pour l'espace 3 entre le début (**Figure 76a**) et la fin (**Figure 76b**) du semestre pour les étudiant·e·s se disant « *tout à fait d'accord* » avec la déclaration. La différence visible en fin de semestre est plutôt liée au fait que les effectifs de réponses positives de l'espace 2 ont baissé (**Figure 76b**) par rapport au questionnaire pré-cours (**Figure 76a**).

De nouveau, ces données laissent supposer que dans l'opinion générale de l'échantillon entier, le fait que le partage de connaissances et ressources extérieures soit davantage incité dans l'espace 3 n'a pas joué de rôle significatif dans l'appréciation des étudiant·e·s de cet aspect de l'apprentissage.

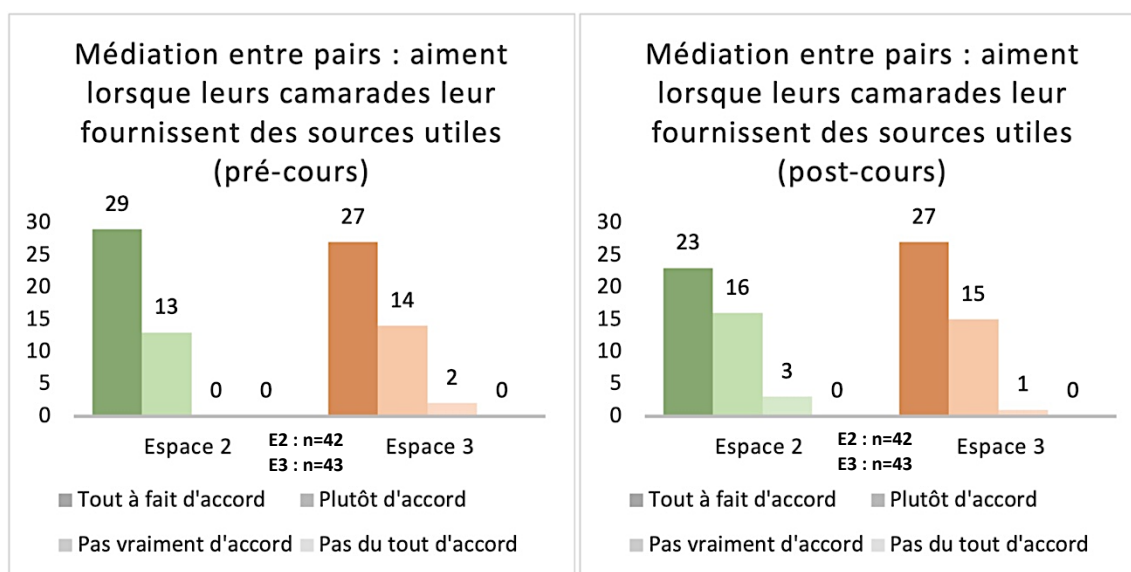


Figure 76a et 76b - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur appréciation du fait de se faire fournir des sources avant (a) et après (b) le cours

Ce constat est confirmé par les scores moyens attribués sur l'échelle de Likert : ce dernier baisse visiblement pour l'espace 2 entre le début (**Tableau 25a**) et la fin (**Tableau 25b**) du semestre, tandis qu'il reste quasiment le même dans l'espace 3, laissant même penser que les activités du cours aient pu négativement affecter l'appréciation du partage de sources pour les apprenant·e·s de l'espace 2.

Médiation maïeutique/entre pairs (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Lorsque camarades partagent des sites ou pages utiles	1,31	1,42	0,35

Médiation maïeutique/entre pairs (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Lorsque camarades partagent des sites ou pages utiles	1,52	1,40	0,32

Tableaux 25a et 25b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de l'appréciation des étudiant·e·s du fait de se faire fournir des sources avant (a) et après (b) le cours

Rappelons par ailleurs qu'une des tendances du début de ce huitième chapitre était une plus grande propension à percevoir ses pairs comme pouvant être apprenant·e·s-expert·e·s ou détenteur·rice·s du savoir, que de se définir elleux-mêmes en ces termes.

En comparant les données ci-présentes à celles des étudiant·e·s lorsqu'ils furent sondé·e·s sur leur appréciation à mutualiser des sources (**Figures 45a et 45b**) et expliquer du contenu aux autres (**Figures 46a et 46b**), il apparaît nettement que plus d'étudiant·e·s préfèrent recevoir des éclaircissements ou des ressources utiles de la part de leurs pairs qu'ils ne préfèrent apporter des explications ou fournir ces ressources elleux-mêmes. Même avant le suivi du dispositif, dans l'espace 2, 27 étudiant·e·s sont tout à fait d'accord avec le fait d'aimer se faire expliquer du contenu (**Figure 75a**), contre seulement 21 étudiant·e·s déclarant tout à fait aimer expliquer du contenu elleux-mêmes (**Figure 46a**). De même, dans l'espace 3, 29 étudiant·e·s apprécient tout à fait l'explication provenant des pairs avant le cours (**Figure 46a**), tandis que seuls 21 se déclarent tout à fait d'accord avec le fait d'apprécier expliquer du contenu à leurs pairs (**Figure 75a**). Une différence similaire se retrouve dans les réponses concernant le partage de sources utiles (**Figures 45a, 45b, 76a, 76b**). Nous émettons l'hypothèse que cette préférence est directement liée aux difficultés exprimées par les étudiant·e·s interrogé·e·s de se percevoir comme détenteur·rice·s du savoir et légitimes de le partager, au même titre que leurs camarades.

Comme nous le détaillerons par la suite, les aspects de ces productions qui sont directement liés aux affordances technologiques de la plateforme *Moodle*, et qui ont permis aux étudiant·e·s d'apprendre de leurs pairs ou d'être elleux-mêmes détenteur·rice·s du savoir, relèvent selon nous du rôle de la plateforme d'apprentissage en ligne comme instrument dans la médiation entre étudiant·e·s, élément que nous détaillerons dans le chapitre suivant.

Nous reviendrons ici sur certains aspects de la compétence de médiation mentionnés dans notre partie précédente, en nous focalisant sur la manière dont ceux-ci ont pu permettre aux autres apprenant·e·s de développer leurs propres connaissances, de découvrir du contenu inédit ou d'aborder les mêmes questions éthiques et morales d'un point de vue différent. Nous avons fait le choix de regrouper les données concernant l'apprentissage aux pairs et par les pairs : les définitions mêmes de la médiation impliquent une dynamique bidirectionnelle et cette distinction irait alors à l'encontre du fait de pouvoir partager et recevoir des savoirs par le biais d'un même personne ou interaction.

Dans les témoignages des étudiant·e·s interrogé·e·s, il demeure toutefois possible de distinguer les propos concernant leur rôle de médiateur·rice de savoirs, et l'apprentissage

qu’iels ont su tirer des productions des autres. D’une part, s’agissant du sentiment d’avoir pu fournir des savoirs à leurs pairs leur étant préalablement inconnus, à titre d’exemple, l’étudiante HH (E225) parvient à précisément nommer un concept inédit qu’elle estime avoir apporté à ses pairs, et qui pouvait représenter un apprentissage pour ces derniers :

*E225 : « La notion de **dissonance cognitive** (...) dans mon diapositif, je me suis dit **peut-être que ça va apprendre quelque chose à quelqu'un**, parce que c'est une **notion** qui est **hyper importante**. » (HH)*

L’étudiante de l’espace 3 a présenté le concept de dissonance cognitive par le biais d’une citation du psychosociologue à son origine, Leon Festinger (**Figure 77**), dans le cadre de la production du module 8, dont les consignes incitaient les étudiant·e·s à partager des connaissances, ressources ou expériences préalables sur les actes immoraux dans le monde du travail. La contrôlabilité laissée et l’ouverture des consignes pour l’espace 3 sembleraient alors avoir facilité ce partage de connaissances. Il est par ailleurs intéressant de noter que la dissonance cognitive, bien qu’elle n’ait pas été explicitement présentée dans les matériaux des cours, figure parmi la liste des sentiments négatifs occasionnés par la fraude, par Murphy et Dacin (2011 : 609), illustrant une certaine capacité chez l’étudiante à élargir le sujet de manière tout à fait pertinente par le biais de ses compétences numériques et informationnelles.

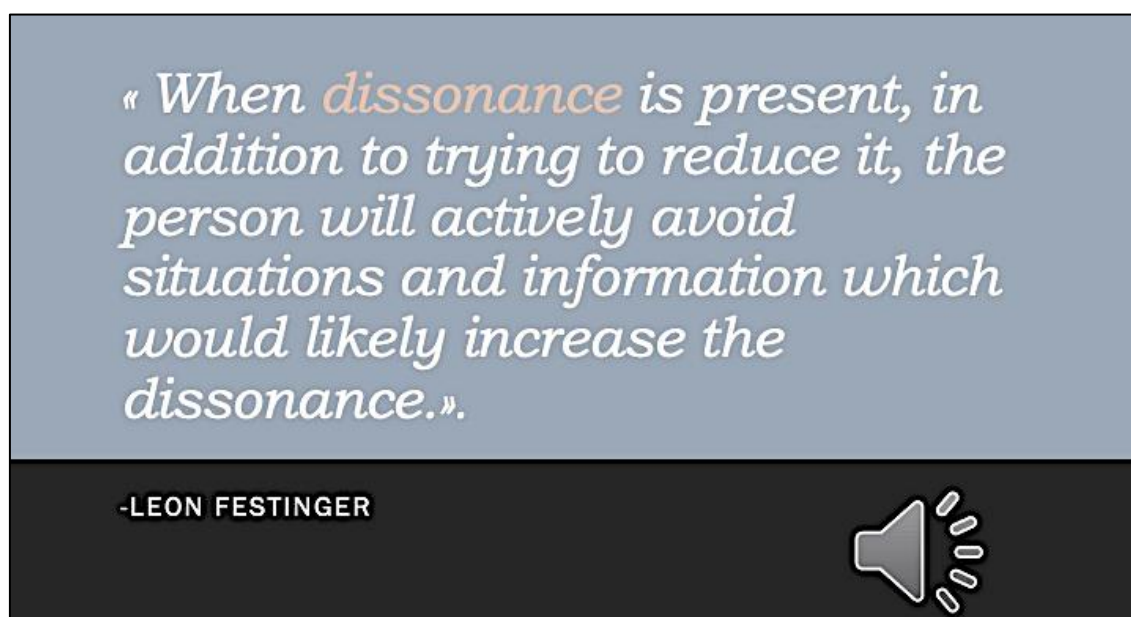


Figure 77 - Extrait de la production étudiante présentant le concept de dissonance cognitive (HH)

L’étudiante ABa (E226), relativement réticente quant au partage de contenus informels consultés dans son temps libre (voir E223 et E224), estime que ses productions ont pu représenter un apprentissage, notamment langagier :

*E226 : « Je pense qu'en matière de **vocabulaire** (...) et d'**expression écrite** (...) je me **débrouille suffisamment bien** quand même pour peut-être **apporter certaines touches**. » (ABa)*

Selon l’apprenante IB (E227), le fait de devoir laisser des commentaires à ses pairs permettrait un apprentissage en ce sens que cela nécessite et oblige à la lecture des productions des autres :

E227 : « Quand il y avait **quelqu'un** qui **répondait** à ma production, il **l'avait lue**, donc **forcément**, il a **dû apprendre** quelque chose. » (IB)

L'étudiante laisse cependant entendre que les productions de chacun·e contiendraient nécessairement des informations inconnues des autres et que la prise de connaissance des productions suffirait toujours à l'apprentissage. Le feedback aurait ainsi un rôle à jouer dans cette médiation entre étudiant·e-s, un élément que nous détaillerons dans notre neuvième chapitre sur la plateforme d'apprentissage Moodle comme levier de cette médiation entre pairs.

Par ailleurs, lorsque les étudiant·e-s reconnaissent avoir permis à leurs pairs d'apprendre, cela est fait de manière réfléchie et volontaire (« j'ai essayé d'apporter », E228) :

E228 : « Par exemple la **présentation** que j'ai faite sur **Genially** (...) j'ai essayé d'**apporter** aussi des **éléments** qui n'avaient **pas été abordés** dans le cours, parce que je pensais que **ça pouvait être utile**. » (AG)

D'autre part, en ce qui concerne les ressentis des étudiant·e-s interrogé·e-s concernant les apprentissages tirés des productions de leurs pairs, plusieurs apprenant·e-s parmi les dix-sept interrogé·e-s ont reconnu des occurrences précises lors des entretiens, ou en ont formulé par le biais de leurs messages sur les forums de discussion. Malgré des données quantitatives moyennement encourageantes sur le fait d'avoir apprécié recevoir des explications ou sources de leurs pairs, nos informations qualitatives semblent confirmer qu'un apprentissage a bien eu lieu.

L'étudiante EA (E229) qualifie avantageusement les productions de ses pairs (« *hyper professionnel* » ; « *assez remarquable* ») et déclare qu'elles contenaient des informations différentes des siennes, qu'elle n'avait pas trouvées ou pensé à chercher (« *passé à côté d'informations* »), laissant supposer que ces productions représentaient un apport :

E229 : « Dans les **PowerPoints** (...) j'ai trouvé qu'il avait des **élèves** (...) qui avaient fait des PowerPoints mais **hyper professionnels**, et (...) **alors que j'avais traité le même sujet**, j'étais **passé à côté d'informations**. (...) Il y a une fille qui a fait un **PowerPoint sur la banque éthique** et qui a fait quelque chose d'**assez remarquable**, et je lui avais dit d'ailleurs que j'avais **appris beaucoup plus de choses** alors que **moi-même j'avais traité le sujet**. » (EA)

L'emploi du terme « *professionnel* » nous semble par ailleurs confirmer la réception des productions par les apprenant·e-s comme réalistes et proches de celles attendues dans le monde professionnel. Le ressenti des étudiant·e-s vis-à-vis de la pertinence des tâches proposées sera détaillé dans notre dixième et dernier chapitre.

L'apprenant AS (E230) cite également un apprentissage spécifiquement langagier par le biais des productions de ses pairs, mais le considère au même titre que l'apprentissage de contenu (« *50/50* ») :

E230 : « Il y a **plein, plein de fois** où j'avais des **mots**, que mes **camarades utilisaient** (...) des mots (...) ou des **formules**, des **idiomes** que je connaissais pas, et je **les relevais à côté**. (...) C'est ce que j'ai beaucoup aimé dans le cours, c'est que c'était **à la fois** notre **cours de langue**, d'anglais, et je dirais **50/50**, et de **contenu**, **d'idées**, voir ce que les **autres pensent**. » (AS)

L'apprenante IB (E231), qui suggérait plus haut que le format public et interactif des tâches menait par défaut à un apprentissage provenant de ses productions, confirme avoir mieux compris et assimilé les contenus du fait qu'ils soient expliqués par ses pairs dans le cadre de leurs productions :

*E231 : « Quand (...) je regardais les **PowerPoints des autres**, je voyais des **trucs** que moi j'avais **pas vus avant**, donc ça **m'aidait**. (...) Quand un **étudiant**, il **expliquait un cours à l'autre**, sachant que lui **il a compris, forcément**, moi **je vais comprendre**, si j'avais pas compris. (...) Ça **m'aidait à assimiler** les choses un petit peu **mieux**. » (IB)*

Ce ressenti est confirmé par l'apprenante IB (F39) dans son retour laissé sur le forum pour l'un-e de ses pairs :

F39 : by IB - Sunday, 8 March 2020, 5:19 PM

*(...) I **strongly agree** with your point of view. As you say, financial and emotional consequences are related and inseparable. And I think that **your sentence** "the emotional consequences are the most harmful" **is really true and meaningful**: when someone's mind is destroyed, no one can do something to fix it and that can actually kill the person.*

Le rôle de médiateur-riche des étudiant-e-s se trouve ici vraiment explicité : si l'explication du cours passe par un-e camarade, l'étudiante dit pouvoir mieux l'assimiler, du fait qu'il soit expliqué par quelqu'un l'ayant compris en amont. De surcroît, cela leur permettrait de reconnaître les manquements dans leurs propres productions, tout en approfondissant les opinions d'autres personnes. Cette reprise des idées des autres est également liée à la compétence de l'interaction en ligne.

Deux autres apprenantes de notre échantillon formulent clairement que les productions de leurs pairs présentaient des éléments inédits, au point de reconnaître les manquements dans leurs propres productions (HH, F40), tout en approfondissant les opinions des autres personnes (activité AIA) :

F40 : by HH - Saturday, 7 March 2020, 6:00 PM

*That's **a point I omitted in my analysis** but that's **true** : people actually died from the scheme.*

F41 : by LC - Sunday, 5 April 2020, 1:17 PM

*(...) Your work is **remarkable** ! It highlights a **real professionalism** on your part. Your powerpoint is **complete** and has even **allowed me to learn things** while I **myself have worked on the subject**.
Congrats !*

Dans le message de LC (F41), nous retrouvons une idée très proche du constat fait par l'étudiante EA lors de son entretien : bien qu'ayant travaillé sur le même sujet que leurs camarades, les deux étudiantes disent avoir pu apprendre de leurs productions. Nous émettons l'hypothèse que cet apprentissage a été rendu possible en raison de la contrôlabilité laissée aux étudiant-e-s dans les connaissances, ressources et expériences auxquels ils furent incité-e-s à se référer dans leurs productions : cette liberté laissée a su assurer une variété et une individualité des éléments cités et ainsi augmenter leur probabilité de représenter un contenu inédit pour les autres étudiant-e-s.

En effet, les propos de l'étudiante EZ (F42 et F43) sur les forums de discussion Moodle rendent explicite le fait que la mise en œuvre des activités RTC et ACTC (« *link each technique with part of the films you studied* » ; « *the techniques used by Madoff* »), de la transmission d'information et de la collecte d'information de différentes sources (« *citing your sources is a*

real plus »), ainsi que le recours à différents exemples (« *the examples have enlightened some points for me* ») par ses pairs aient pu lui permettre d'apprendre de leurs productions :

F42 : by EZ - Sunday, 29 March 2020, 6:46 PM

*(...) I really like your work! I'm someone who **had never studied this subject before and I understand everything**. It's **very clear and simple** to figure it out ^^ ! Also, it was **a great idea to link** each technique with part of the **films** you studied, especially with the **very interesting pictures**. Your **conclusion convinced me** too!!! Finally, **citing your sources is a real plus**. That's great because **I can learn more** !*

F43 : By EZ - Friday, 3 April 2020, 11:18 PM

*(...) **Thanks to you** I was **able to better understand** some of the **concepts** studied such as " lying by omission ". Therefore, I think that the techniques to look like a rich man or a bossy man like Madoff will be **very useful** for our **future projects**. Moreover, your presentation gives us a **rather positive image of banking**. Not only are the images **entertaining**, but the examples have **enlightened some points for me**.*

Nous retrouvons dans le commentaire de l'apprenante EZ ci-dessus (F43) la définition même de la médiation de concepts (MCon) comme « *processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 109). Cette coopération pour construire du sens (CCS) semble même mener à une réflexion sur le domaine professionnel - un aspect déjà abordé dans notre chapitre 7 - ici directement provoquée par la lecture des productions des autres :

F44 : by AG - Sunday, 5 April 2020, 9:20 PM

*Thanks [EN] for your **excellent presentation!** Ethical banking **does really make sense here** and you **really make us want to follow the path** to a **meaningful job!***

Enfin, cette lecture des productions des autres semble même avoir suscité une réflexion au point d'occasionner un changement de convictions chez les apprenant·e·s :

F45 : by EN - Monday, 30 March 2020, 6:52 PM

*(...) The **example** of the Madoff Family that you **chose, emphasizes the negative aspect** of the **banking system**. Hence, it has **convinced me** that the banking system **needs to change**.*

Ces différentes déclarations des étudiant·e·s, qu'elles soient effectuées par l'intermédiaire de messages publiés sur les forums ou lors de leurs entretiens, démontrent plusieurs occurrences d'apprentissage reconnues comme provenant de leurs propres contributions, ou découlant de la lecture des productions de leurs pairs, malgré des déclarations n'allant pas nécessairement dans ce sens dans le cadre des questionnaires pré- et post-cours. Elles illustrent par ailleurs, une nouvelle fois, la coexistence de plusieurs activités de médiation du CECR/VC : le fait de transmettre des informations spécifiques à l'écrit (TIE), le fait de se reporter aux opinions et arguments d'autres personnes (AM), une activité ACTC, mais aussi le fait de relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées (EERC) de commenter des publications en ligne (CPRC), des activités relevant plutôt de l'IEL, une dimension de cette médiation entre étudiant·e·s qui sera réabordée dans notre prochain chapitre.

À présent, il s'agira donc d'aborder cet apprentissage rendu possible par la collection d'informations (usage transactionnel, 8.2.2.1 et la référence aux connaissances individuelles et subjectives (usage interpersonnel et créatif, 8.2.2.2) de manière plus détaillée, en nous appuyant principalement sur des extraits de productions.

8.2.2.1 *Un apprentissage par le biais de la collecte d'informations et d'arguments de différentes sources*

Plusieurs témoignages et remarques générales des étudiant·e·s dans leurs messages sur les forums de discussion ont illustré une possibilité d'apprentissage par le biais de leurs pairs, qui adoptent par conséquent le rôle de médiateur·rice·s de savoirs dont ils sont alors confirmés comme détenteur·rice·s. Nos données ci-présentes illustreront que la conception des tâches, lorsqu'elle encourage la recherche et collecte d'informations en ligne (MT) et la référence à des ressources et pratiques personnelles, permettant ainsi le développement de compétences informationnelles, ont pu permettre l'apprentissage entre pairs, spécifiquement en raison de cette collecte d'informations et son partage.

Nous présupposons que cet aspect de l'apprentissage sera davantage présent dans l'espace 3, puisque les tâches impliquent davantage de références à des informations extérieures, en plus des références à des expériences et connaissances personnelles. Lorsque les étudiant·e·s font référence à des ressources extérieures et collectent des informations et arguments de différentes sources, comme il est explicitement demandé dans l'espace 3, il y a naturellement une mise en œuvre de stratégies de médiation de l'ordre de la simplification d'un texte (STS), de la décomposition d'une information compliquée (DIC) ou d'élagage (ET) d'informations superficielles, accompagnée d'une mise en œuvre des activités de traitement d'un texte à l'écrit (TTE), qui incluent le fait de le résumer (ResE), paraphraser (ParE) ou expliquer (ExERO).

Puisque chaque apprenant·e est libre de choisir les ressources auxquelles il fait référence, cette collecte d'informations représente un transfert d'informations spécifiques (TIE) mais aussi variées, voire inédites, pour les pairs. Nous supputons ainsi que ce partage permettrait un apprentissage plus approfondi sur le thème étudié, que les apprenant·e·s n'auraient pas reçu sans l'aspect public des productions. Les exemples suivants illustrent la manière dont les tâches, bien qu'elles intègrent un déficit d'opinion, permettent aussi d'expliquer le point de vue énoncé dans un texte informatif extérieur, en étayant ses propres conclusions par des références au document original (ExERO). Ces extraits de productions fournissent des informations factuelles provenant de sources variées, telles que des interviews sur des chaînes d'informations, des livres (LC, F46), des articles de presse citant des professionnels (EN, F47), ou de journaux en ligne contenant des statistiques précises (AC, F48) :

F46 : by LC - Monday, 9 March 2020, 12:19 AM

*But he is not the only one who lost an astronomical sum of money because of the lies of Bernard Madoff, **as Joyce Greenberg, one of the victim, explains in an interview given to CNBC. Following the collapse of the nineteen billion dollars Ponzi scheme, she thought she would never see her money again but thanks to Irving Picard, she got back sixty percent of her multi-million dollars. Financial losses are therefore not necessarily irreversible contrary to emotional consequences. (...) In Laurie Sandell's book "Truth and Consequences: Life Inside Madoff Family", Bernard Madoff decides to confess to his family one day before the announcement that he is the author of one of the biggest lies of Wall Street by saying "It's all been one big lie".***

F47 : by EN - Saturday, 7 March 2020, 7:59 PM

*First, Madoff's Ponzi scheme victims were his investors. "Mr. Madoff lured investors to entrust him with substantial sums of money with the false promise of great interest returns," **said a New York lawyer in the Washington Post.** The businessman jeopardized thousands of investors' lives. Some of them, even committed suicide. Our financial firm is not only series of numbers, of contracts, of trades, it is far more than that.*

by AG - Saturday, 4 April 2020, 6:34 PM

*The sons felt used « **as a human shield** » for their father showed their activity to reassure his investors and future **victims (Andrew's word in "Madoff" which was aired on October 30, 2011.)***

F48 : by AC - Thursday, 5 March 2020, 3:03 PM

This mondial scandal got a lot of dramatical repercussions like the suicide of Mr De La Villehuchet which is a human tragedy. He felt guilty because of the fact that the society « Access International » (directed by him) had been a strategic pawn of Madoff's scheme as a « funder fund » (<https://www.parismatch.com/Actu/Economie/Consequence-tragique-dans-l-affaire-Madoff-134667>). And it means that the firm had been exposed to 1,4 billion \$.

The results of this scheme are that there were 65 422 requests of repayment in 134 countries and in France there are between 3 000 and 5 000 investors still hoping for a repayment (<http://www.leparisien.fr/week-end/le-combat-des-victimes-francaises-de-madoff-13-10-2017-7324329.php>).

Bien que les sources citées par AC (F48) soient en français, l'étudiante joue tout de même le rôle de médiatrice du savoir, qui traite ce texte à l'écrit et met en œuvre des stratégies pour le résumer, élaguer et paraphraser pour ses pairs. Les consignes de la tâche ne précisent effectivement pas si les ressources extérieures doivent être en langue cible, et bien que la majorité des apprenant·e·s aient fait ce choix, une référence à des sources en français n'entrave pas la compétence de médiation, de la même manière que les exemples cités en 8.2.1.5. Les informations textuelles des sites choisis ont été révisées (RTS), simplifiées et les parties non pertinentes retirées (STS), dans une prise en compte du destinataire, exemplifiant à nouveau la nature inter- ou intralinguistique de la médiation.

Puisque les fictions filmiques étudiées et pertinentes aux tâches reprennent la vie des personnages étudiés, elles présentent un aspect documentaire, voire encyclopédique (Van der Yeught, 2018) du domaine (voir 3.2). Ainsi, l'expression d'une réaction personnelle à leur sujet (RTC) et l'interprétation personnelle de l'état psychologique ou de la motivation des personnages (IP) équivalent, selon nous, à une réflexion sur les véritables escrocs, menant spontanément à un étayage par des données factuelles.

D'autre part, les apprenant·e·s prennent même l'opportunité d'utiliser les commentaires co-évaluatifs qu'ils laissent à leurs pairs pour partager leurs connaissances factuelles, en y incluant directement des liens et sources extérieures, comme l'illustrent les trois exemples de la même étudiante ci-dessous (F49, F50 et F51) :

F49 : by AG - Sunday, 5 April 2020, 10:14 PM

*(...) Some (like Steve Jobs) say that a great presentation should be **composed of only photos and text** (no bullet points or long lists) and **your presentation proves effective in that**. Besides, you start with enhancing the necessary and positive aspects of lying dragging your trainees in the direction you have chosen. Well done!*

L'étudiante AG transmet de son propre gré, à plusieurs reprises, des savoirs, tout en commentant les publications (CPRC), répondant aux opinions (PA), reliant efficacement sa contribution à celles des autres (EERC) et expliquant du contenu spécialisé dans une langue relativement simple (EST) :

F50 : by AG - Monday, 6 April 2020, 12:56 AM

*(...) **Trading per se isn't a pyramid scheme**. You can trade by yourself on VantageFx or Binance for example. However, companies such as IML or PNV who are supposed to sell trade alerts and « offer financial education » are obviously MLMs. And yes, they do get free trips all over the world when they reach a certain « position ».*

F51 : by AG - Monday, 6 April 2020, 1:30 AM

(...) **Bitcoin is actually a cryptocurrency**. Even football teams such as the PSG or Juventus have recently launched their tokens. **I found this article** about cryptocurrency related scams. **I hope you'll find it interesting**.

<https://www.kaspersky.com/resource-center/definitions/cryptocurrency-scams>

Dans un même temps, les commentaires co-évaluatifs publiés par les apprenant-e-s expliquent que cette collecte et cette publication de ces diverses informations factuelles aient pu représenter un apprentissage pour elleux-mêmes. Cette dynamique de médiation est bien à double sens, rendant les retours des apprenant-e-s sur les productions des autres tout aussi illustratives que les travaux eux-mêmes :

F52 : by AG - Saturday, 4 April 2020, 6:28 PM

(...) The **website called Madoff Help that you have found is highly interesting** as it shows all the different aspects of the consequences of that Ponzi scheme (financial, emotional, spiritual, physical etc.).

F53 : by AC - Thursday, 5 March 2020, 2:58 PM

With your source, I've learned what was the sum of the exodus and also, the city were the scam got Avery high level like New York or Denver. Your explication is **very well explained**, good job!

Ces exemples de réponses laissées aux pairs mettent également en lumière un chevauchement constant entre le fait de pouvoir partager des savoirs qui permettent aux pairs d'apprendre, et le fait de recevoir des savoirs de la part des autres, permettant aux étudiant-e-s d'en tirer un apprentissage à leur tour, un second processus à double sens reflétant le concept même de médiation.

Tous les exemples de partages d'informations factuelles extérieures présentés ci-dessus proviennent donc bien de l'espace 3, un constat attendu, étant donné la différenciation dans la formulation des consignes entre les deux espaces de cours.

Néanmoins, nous notons un exemple de recherches supplémentaires chez un étudiant de l'espace 2, AS (F54), portant sur un sujet qui l'intéresse personnellement, afin d'illustrer ses arguments et apporter des données factuelles supplémentaires, sans que cela ne soit nécessairement lié au contenu disciplinaire étudié :

F54 : by AS - Monday, 6 April 2020, 12:26 PM

(...) **Scammers have been around since the dawn of time. In 1966, Belgian archaeologists even found Babylonian clay tablets from the second millennium B.C. recounting stories about dishonest merchants!** (...) For instance, the **brokerage firm Stratton Oakmont thrived for so many years only because the internet did not exist!**

Ce partage peut tout de même être considéré au même titre, puisque l'apprenant met en œuvre les mêmes compétences numériques et de médiation de textes en collectant des informations et arguments de différentes sources, et en transmettant des informations spécifiques à ses pairs dans la langue cible, afin d'adopter ce rôle d'apprenant-expert. Dans le cas ci-dessus, ces informations historiques peuvent être considérées comme faisant partie intégrante des intérêts personnels et pratiques informelles de l'étudiant cité, une autre forme de partage qui sera traitée dans la sous-partie suivante.

Par ailleurs, les étudiant-e-s de l'espace 2 ne sont pas réticents à l'idée que le cours puisse inclure davantage de partage d'informations qu'ils n'ont eu (GR, E232), sont même enthousiastes face à cette idée (ABe, E233), voire expriment explicitement le regret que cela n'ait pas été demandé (AA, E234) :

E232 : « **Partager des informations, ça me dérange pas, mais intuitivement, si on me le propose (...) je vais pas le faire naturellement (...) si on me le demande de le faire, ça me dérangerait pas.** » (GR)

E233 : « Au niveau de la **documentation économique en anglais, c'est hyper riche, donc on pourrait partager les articles (...) ça serait super intéressant.** » (ABe)

E234 : « J'aurais **bien aimé que chacun ajoute, une petite information qu'il ait vu dans la semaine, par exemple, économique, ça aurait été intéressant.** » (AA)

Ces remarques nous semblent aller dans le sens d'une certaine volonté et tendance naturelle des apprenant·e·s à intégrer leurs propres apports et connaissances à un contexte formel, et ne pas se limiter aux contenus sélectionnés et didactisés par l'enseignante-conceptrice.

8.2.2.2 *Un apprentissage par le biais des références aux pratiques informelles, expériences personnelles et connaissances préalables*

En complément d'un apprentissage rendu possible par le partage de sources factuelles, directement lié au traitement de texte (TTE), à la stratégie EGCD, à l'usage transactionnel de la langue et à la publication PCC, plusieurs témoignages et exemples de productions ou interactions présentés ci-après nous permettent de conclure que cet apprentissage a également été facilité, voire provoqué, par le partage d'informations plus subjectives, plutôt relatif aux activités AEEV et REEV, à la stratégie EEQ, à un usage interpersonnel et créatif de la langue et à la publication PRE, impliquant plutôt des récits d'évènements sociaux, expériences et activités. Néanmoins, les exemples de notre dispositif mettent en lumière une coexistence naturelle entre le factuel et le personnel, autrement dit entre les usages transactionnel et interpersonnel de la langue, déjà soulignée plus tôt au sujet des FASP spécifiquement.

Dans l'espace 3, dans lequel les critères de médiation de textes qui nécessitent de faire le récit d'une expérience (publication de type PRE), de lier un nouveau concept à quelque chose que les gens connaissent déjà (stratégie EGCD) et de relier une émotion suscitée avec une émotion déjà ressentie (activité REEV), ont été explicitement pris en compte pour la conception des tâches, une mise en œuvre de ces activités est bien présente dans les productions des étudiant·e·s.

D'une part, certain·e·s étudiant·e·s mentionnent des références seulement relatives à des pratiques informelles. Iels partagent donc des connaissances de l'ordre du personnel, mais sans intervention de leurs expériences personnelles, par le biais de références aux influenceurs (AC, F55) et à un reportage télévisé (LC, F56) :

F55 : by AC - Tuesday, 31 March 2020, 4:23 PM

(...) Based on what I've seen, I think it's more **easier to get conned today** than it was **20 years ago**. Why? Because of **internet** which **increased fraud**. So, it played a **positive role** because with the help of, for example, all the **influencers** that are promoting the firm's products. And, you believe them because in your mind you're just like a sheep, so you follow and trust them by buying those products.

F56 : by LC - Sunday, 5 April 2020, 8:36 PM

(...) We find, for example **scams** relating to **job offers, lottery frauds** (we receive an e-mail claiming that we are the winner of a little-known lottery, usually in another country and corresponding to a huge win) who often cheated the elderly or even scams on dating sites. (...) The first thing that comes to mind when I think of a **particular MLM** is the home sale of **Tupperware**. In recent years, home selling (I saw a report on the subject on TF1 on 28 March) has developed consistently and diversified, while in the beginning it was well known for the sale of Tupperware boxes.

Ces messages s'adressent directement aux pairs, comme une mise en garde contre les risques possibles de la vente multinationale, pouvant ainsi représenter un enseignement pour elleux, et les références choisies semblent être à des connaissances que les étudiantes jugent déjà connues (EGCD) des autres apprenant·e·s.

D'autre part, certain·e·s apprenant·e·s proposent des contributions pouvant représenter un apprentissage en raison de leur aspect préventif, en étant uniquement lié à leurs expériences personnelles (EEQ). À titre d'exemple, l'étudiante EA (F57) raconte une expérience vécue par un membre de sa famille (« *my aunt* ») et utilise aussi le récit à des fins de prévention ou de leçon à en tirer pour ses pairs (« *you have to be very careful* »), en mentionnant d'ailleurs l'importance des compétences de littératie informationnelle :

F57 : by EA - Saturday, 4 April 2020, 2:02 PM

(...) **My aunt lost 500 euros** because someone hacked her card and stole her money. Besides some sites charge fees without notifying customers. (...) **You have to be very careful on the Internet**, be careful of the **information** and the **pictures you share**, especially on **social networks**.

Enfin, un troisième groupe d'étudiant·e·s mêle la référence aux pratiques informelles (EGCD) et à leurs expériences de vie personnelles (EEQ) dans ce même but : l'apprenante AC (F58 et **Figure 78**) raconte son expérience personnelle d'avoir été contactée en ligne pour rejoindre des systèmes de vente pyramidale, et y ajoute une vidéo d'un sketch humoristique sur le sujet, suggérant que l'intégration de contenus informels se trouve naturellement implémentée par les étudiant·e·s et est faite volontairement :

F58 : by AC - Tuesday, 31 March 2020, 4:23 PM

(...) I **heard about a MLM** and also being **invited to join it this year** (and last year too), on facebook. As **we have seen on the two videos**, the presenter told me to join the team because I will make a huge profit even if I'm at school because I can make my own program, that I would have been my own boss and the best that I could work from home. In my head I was « wow, what an opportunity for a student to make money easy » but also « if it's so easy why everybody doesn't to it? ». So I **asked myself and investigated enough** little to learn that it's **all fake**: they just want to recruit more and more « victims », there's no real gain for them. Also, I can say that **everyday I'm a victim of online traps** because I **everyday receive in my email box**, messages like « click here for receiving your gift » or « congratulations, you were drawn among 100.000 persons for receiving a car/the last phone. The only thing you have to do is to complete some personal informations about you here », and after they have all your data and **bingo you have been conned**.



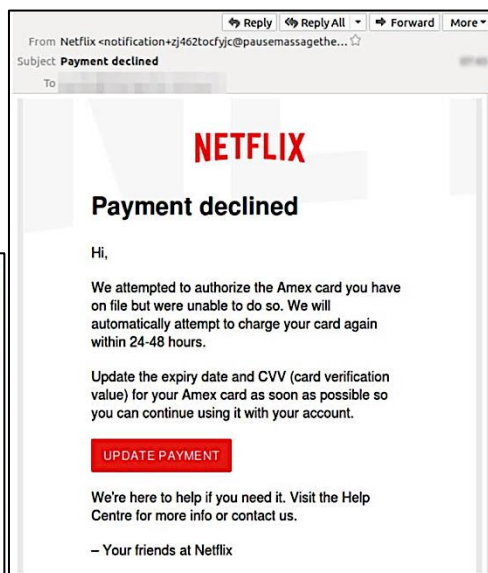
#HoweFunny #AntiMLM #MLM
Pyramid Scheme Friend Strikes Again: The MLM Comedy

Figure 78 - Capture d'écran de la vidéo du sketch accompagnant la production étudiante (AC)

Il en est de même dans l'extrait de production suivant : l'apprenante AW (F59 et Figures 79a et 79b) partage une expérience subjective, vécue par une de ses connaissances personnelles (« *my sister's friend* ») et une expérience personnelle (« *a phishing email that I received recently* »), mais elle est étayée par une preuve objective de cette expérience, par le biais d'une capture d'écran, et les expériences subjectives sont étayées par une vidéo explicative sur le concept :

F59 : by AW - Sunday, 5 April 2020, 2:05 PM

I have seen a promote post by my sister's friend on Instagram about the MLM "Younique" (the same business in the video). I didn't know it was a scam, I just found out this week! I didn't notice anything suspicious; I could have been a victim. (...) Here is a screenshot of a phishing email that I received recently. Obviously, it's in French because scammers adapt to the situation. I also put an email from "Netflix" that seems real, but it is actually a scam. This is a short youtube video explaining what is a "Pinshing" (type of scam) and some advices to avoid them.



Figures 79a et 79b - Captures d'écran d'une vidéo et d'un email personnel partagés dans le cadre d'une production pour étayer l'expérience personnelle de l'étudiante (AW)

Enfin, une des productions pour cette même tâche combine spontanément l'expérience personnelle de l'étudiante AG (« *I purposely enrolled in one* », F60) et l'explication factuelle du fonctionnement de la vente multiniveau. L'étudiante met ainsi surtout en œuvre la stratégie EEQ, plutôt qu'une association entre EEQ et EGCD :

F60 : by AG - Sunday, 5 April 2020, 11:58 PM

A few years ago my curiosity about MLM (and the so-called alternative businesses) grew, so I purposely enrolled in one of them. I wasn't wishing to get any financial benefits from that experience: I simply wanted to find out what kind of people there were in there. I came across a few people who were "top earners", but they really were the top of the iceberg... or should I say of the pyramid? The other 90% of the pyramid was composed of either people who were holding on too long for basically nothing or people like me who were "non active members". My two weeks' teenagehood experience in an MLM ended up costing me a few hundred euros and as you can imagine very easily I had no direct financial return (I have to say that I didn't even try to get any). However, the consequences of that apparently small decision were really life changing to me: during my first and last network marketing seminar I ended up meeting another curious person. The stupid smile on our faces clearly stated that, even though we just wanted to try MLM for sociological purposes, "it all made sense in the end".

Cette tâche de réflexion est liée à l'usage d'Internet dans sa thématique, et permet donc une réflexion sur l'évolution du domaine professionnel étudié, mais elle avait aussi pour intention de permettre de faire un lien avec un aspect de l'escroquerie dont les apprenant·e·s auraient vraisemblablement une expérience directe ou indirecte, et cette intention s'est retrouvée réalisée dans les productions. L'expérience personnelle sert ainsi d'exemple pour étayer les arguments donnés, et l'aspect préventif de ce partage montre la conscience qu'ont les étudiant·e·s d'être lu·e·s. Par ailleurs, le nombre d'exemples dans lesquels les étudiant·e·s ont su trouver des expériences personnelles pour illustrer leurs propos pour cette tâche nous laisse supposer que sa thématique fut perçue comme pertinente et réaliste pour les étudiant·e·s, une dimension qui sera réabordée dans notre prochaine sous-partie et dans notre chapitre 10.

Nous parlons de coexistence naturelle et spontanée entre les récits d'expérience personnelle des étudiant·e·s (PRE) et des explications plus factuelles (PCC) puisque celle-ci est également visible dans l'espace 2, bien que moins souvent, alors que la référence aux connaissances et expériences personnelles n'y est pas explicitement encouragée par le biais des consignes. À titre d'exemple, bien que cela ne soit pas demandé, l'étudiant AA, de l'espace 2 (F61), associe explications factuelles et objectives à un récit personnel qui a pour but de prévenir ses pairs (« *please be aware* »), de manière similaire à ce qui a été produit par les étudiant·e·s de l'espace 3 :

F61 : by AA - Wednesday, 1 April 2020, 3:33 PM

(...) **As you see in the videos**, their aim is to **recruit you** into their team of "successful entrepreneurs" to keep this Ponzi scheme going. To do this they show you **great numbers, huge returns on investment** and they try to **play on your feelings** to attract you.

(...) **Please be aware** about **Instagram's** and **Snapchat's** traders offering "amazing opportunities" just because your photos are beautiful.

I am sure you're going to ask me "how to recognize these people?"

It is **really easy!** They made videos with fake Rolex on the wrist throwing movie money on their rented Ferrari all in order to sell dream and make you think they are successful.

De plus, de manière similaire au partage d'informations factuelles de sources extérieures, d'autres étudiant·e·s de l'espace 2 expriment un certain regret face aux manques d'opportunités de partage de leurs expériences personnelles pendant le cours, l'étudiant KJ (E237) soulignant même, à juste titre, que l'expérience des étudiant·e·s ayant déjà une expérience professionnelle pourrait être rendue pertinente, comme nous le supposons en 3.2.3.1:

E235 : « *Ça aurait été intéressant de pouvoir parler de nous.* » (KW)

E236 : « *J'aurais bien apprécié de raconter ma vie.* » (EZ)

E237 : « *Sur nos aspects professionnels, (...) je pense que ça aurait été bien de voir ce que nous on en pense dans notre travail.* » (KJ)

Ces trois remarques semblent à nouveau confirmer une certaine propension à l'ouverture du contexte formel vers l'environnement extérieur des apprenant·e·s, afin de leur permettre un partage ne se limitant pas aux contenus et questions choisies par l'enseignant·e. L'un des étudiant·e·s de l'espace 2 souligne toutefois un potentiel inconfort à cette prise en compte de l'expérientiel, à savoir une focalisation trop importante des étudiant·e·s sur le fond, aux dépens de la forme :

E238 : « *L'inconvénient de l'autre forme de travail, c'est que ça peut peut-être poser un frein, (...) l'élève va peut-être plus travailler à chercher une histoire, à savoir ce qu'il va raconter plutôt que de faire de l'anglais. Alors que moi, direct j'ai vu le sujet (...) et je suis direct allé sur l'anglais. (...) Si c'est trop perso ou trop ouvert (...) ça peut se perdre.* » (AS)

Les différents exemples de références aux pratiques informelles étayant des récits d'expériences personnelles confirment le lien entre déficit d'information et d'opinion déjà détaillé préalablement, et, malgré l'aspect personnel et expérientiel donné aux tâches de l'espace 3, des contenus, certes informels, mais issus de sources extérieures, viennent s'ajouter aux récits d'expériences pour les étayer. Nous considérons alors que ces informations personnelles et informelles représenteraient un contenu inédit pour les autres étudiant·e·s du groupe taille-classe pouvant leur permettre d'apprendre.

En effet, ce constat se trouve confirmé lors de nos entretiens : plusieurs étudiant·e·s reconnaissent avoir pu apprendre, et ce directement en raison des références que leurs pairs ont pu faire à leurs pratiques informelles (EN, E239) ou expériences personnelles (AW, E240 et EA, E241), dans le cadre de l'activité liée aux types de mensonges, limitée à l'espace 3 (EN), dans le cadre de la tâche de production du module 9 qui incitait seulement les étudiant·e·s de l'espace 3 à créer des associations avec leurs expériences personnelles (AW) ou de manière générale (EA) :

E239 : « *Je trouvais que c'était super intéressant de voir cette partie où on s'envoyait une vidéo et tout. Moi j'ai pu apprendre des choses que je savais pas.* » (EN)

E240 : « *Le dernier là, avec la fraude, les arnaques, où fallait dire si on a déjà été victime ou pas et (...) on racontait ce qui s'était passé (...) le fait de partager mon expérience, je me suis dit 'Bon ça se trouve les gens ils savaient pas et maintenant ils sauront'. Et j'ai vu que (...) il y en avait plusieurs qui s'étaient fait arnaquer (...) ils donnaient des conseils (...) au niveau de l'expérience personnelle.* » (AW)

E241 : « *Sur les exemples (...) où on devait introduire des expériences de notre vie ou ce qu'on avait vu dans la vie, je trouvais que ça permettait d'en apprendre (...) sur les*

personnes et de cerner un peu ce qui les intéressaient, ce qu'ils faisaient un peu de leur temps libre (...) au travers des sujets qu'ils nous présentaient. » (EA)

Les étudiantes attribuent différentes fonctions à ce partage d'informations subjectives, telles que la prévention et le conseil (AW) ou le fait d'en savoir davantage sur la vie personnelle de leurs pairs (EA).

De manière similaire, l'étudiant GR (E242) explicite que cette connaissance des pratiques informelles des autres servait de moyen d'identification et de construction de liens entre eux, parfois lacunaires dans un contexte distancié. Selon lui, le partage ne se limiterait pas à une simple information sur ses pairs, mais donnerait un aperçu de leur mentalité, et donc de l'angle selon lequel ils aborderaient les questions morales liées aux thématiques du cours :

*E242 : « Je vais réussir à **reconnaître la personne par rapport à ce qu'elle aime ou ce qu'elle n'aime pas**, donc, si je sais ce qu'elle **aime en dehors des cours**, je vais **plus facilement visualiser la personne (...)** ça nous aide à **savoir comment ils pensent** aussi, parce que dépendant de ce qu'on **aime ou on n'aime pas**, on va savoir comment la personne **va penser ou réagir** sur certains sujets. » (GR)*

Le fait de partager des savoirs subjectifs et personnels permettrait aussi de souligner les similitudes entre les centres d'intérêt des étudiant·e·s, ce qui contribue à ce même aspect relationnel recherché par le dispositif :

*E243 : « C'est quand même bien de **partager**, parce que des fois, on peut **se rendre compte** qu'il y a des gens avec qui, finalement, on n'avait **pas plus d'accroches** que ça, en fait, on regarde les mêmes choses, on avait **plein de points en commun** et puis, on commence à se **parler**, et **plein d'autres choses derrière**. » (ABa)*

Les données présentées des sous-parties précédentes confirment l'existence d'une frontière ou d'une distinction possible entre les usages transactionnel et créatif, interpersonnel de la langue, pouvant toutefois se trouver brouillée de manière assez spontanée, lorsque les étudiant·e·s ressentent une aisance vis-à-vis des tâches, leurs thématiques et des supports pédagogiques, les menant naturellement à l'association d'expériences personnelles avec des explications plus factuelles, ainsi qu'à l'association de contenus informels à des informations objectives à partager avec leurs camarades. L'apprentissage ayant été spécifiquement favorisé par ce sentiment de familiarité sera développé dans la sous-partie suivante.

8.2.2.3 Un apprentissage spécifiquement expliqué par la familiarité ressentie

Dans notre septième chapitre, nous avons développé le rôle d'instrument de médiation que la FASP a pu avoir et la manière dont elle a pu encourager les apprenant·e·s à se projeter dans le monde professionnel, et à conséquemment y réfléchir de manière critique. Nous avons démontré, par le biais de plusieurs extraits de productions, interactions et témoignages d'étudiant·e·s, qu'une familiarité vis-à-vis du contenu et des tâches, promue par la conception du dispositif, a bien été ressentie, en partie en raison de leur dimension éthique et morale. Les étudiant·e·s interrogé·e·s avaient admis que s'il devait y avoir une familiarité vis-à-vis de certains aspects du cours, cela concernerait majoritairement l'aspect éthique, à défaut de se reconnaître comme expert·e·s du domaine économique en soi.

Les données présentées dans cette section viennent compléter les observations de notre septième chapitre. Nous allons observer la manière dont ce sentiment de familiarité face aux thèmes et contenus du cours semble donner lieu à une aisance, qui, à son tour, paraît favoriser un sentiment de maîtrise des thèmes et une impression d'être en mesure d'apprendre quelque chose à ses pairs, en d'autres termes, de prendre le rôle de médiateur·rice de savoirs et d'apprenant·e-expert·e. En effet, de même que la familiarité des étudiant·e·s vis-à-vis de l'angle moral donné aux tâches les a amené·e·s à volontairement chercher des ressources et passer du temps à découvrir ces documents en raison de leur intérêt préexistant, cette familiarité semble aussi affecter la possibilité pour les apprenant·e·s d'être détenteur·rice et de devenir médiateur·rice·s de ces savoirs, puisque celle-ci fournit une impression de maîtrise du sujet aux étudiant·e·s.

Premièrement, le fait d'être à l'aise est clairement formulé par les étudiant·e·s et mis en lien avec la maîtrise d'un sujet (KW, E244) ou avec l'aspect personnel et expérientiel (« *de la vraie vie* », EZ, E245) :

E244 : « *Si on maîtrise pas trop le sujet, on n'est pas trop à l'aise (...) pas trop motivé (...) Mon truc préféré, c'était la vidéo (...) l'imiter et tout, j'étais à l'aise.* » (KW)

E245 : « *Quand c'était des trucs de la vraie vie, on se sentait plus à l'aise (...) On pouvait mieux comprendre aussi.* » (EZ)

Les techniques de communication, minimisation et neutralisation sont perçues comme ordinaires (« *action banale* », AW, E249), quotidiennes (« *répandu* », AW, E249), déjà employées (« *on les met en place* », ABe, E246) ; « *on le pratiquait* », EA, E247) et même déjà maîtrisées (« *je savais les utiliser* », AC, E248) de manière rétrospective, et il s'agit plutôt de la dénomination et théorisation de ces concepts qui a représenté une nouveauté disciplinaire :

E246 : « *Même les méthodes pour mentir, sans les théoriser, inconsciemment, on les met en place.* » (ABe)

E247 : « *Dans les techniques et les noms de mensonges (...) savoir qu'il y a le mensonge par minimisation, par omission (...) on le pratiquait, mais sans vraiment le savoir.* » (EA)

E248 : « *Les techniques de neutralisation, je savais qu'elles existaient (...) je savais les utiliser, mais sans vraiment connaître (...) le nom des concepts. (...) Je savais pas qu'il y avait des concepts spécialement pour ça (...) que c'était étudié.* » (AC)

E249 : « *Les techniques comme mentir par omission ou par commission (...) en sachant la définition, on se rend compte que c'est plutôt répandu. Par exemple, on devait donner des exemples personnels (...) pour moi, c'était juste une action banale, et là, j'arrive à mettre un mot sur ça, (...) même avec la naine psychopathe, il y avait une fille, elle avait mis l'exemple (...) ça a relié et j'ai fait 'Ah, ouais, mais c'est la même technique.'* » (AW)

La présentation de ces techniques est donc naturellement venue se lier aux connaissances préalables et expériences personnelles des étudiant·e·s Il s'agit bien de l'expression de cette familiarité, habitude, voire banalité, et aisance qui nous intéresse tout particulièrement ici,

puisqu'elle semble affecter la perception de la compétence des étudiant·e·s à accomplir les tâches, et donc leur perception de leur aptitude à pouvoir apprendre à leurs pairs et jouer le rôle d'apprenant·e-expert·e.

Même lorsque les apprenant·e·s estiment ne pas avoir pu faire de lien avec le monde professionnel, faute d'expérience concrète, les thématiques d'ordre éthique et moral, ou les questions éthiquement vives, assurent qu'une création de lien et une médiation entre le domaine illustré et la vie des étudiant·e·s soit toujours possible :

*E250 : « J'ai **pas encore eu vraiment d'expérience** dans le **monde de la finance**, donc (...) je **vois pas** comment j'aurais **pu faire vraiment un lien**. (...) Si, j'avais parlé d'un truc dans la **dissonance cognitive** (...) ça **m'avait fait faire un lien** avec ça, avec ce qu'on fait et ce qu'on pense qui est bien et la différence entre les deux. » (HH)*

Il convient également de noter que lorsque ce sentiment de familiarité et d'aisance face au contenu concerne des thèmes plus spécialisés et situés dans le domaine professionnel, tels que le fonctionnement de la bourse (GR, E251), la finance (AA, E252) et l'éthique dans la finance spécifiquement (AS, E253), cela s'accompagne d'un intérêt déjà présent :

*E251 : « Il y avait un sujet (...) quand ça parlait de la **bourse**, et comment ça **fonctionnait dans les bureaux**, vu que c'est quelque chose que je **veux faire plus tard** (...) j'étais **plus familier avec le secteur**. » (GR)*

*E252 : « Moi, comme le **monde de la finance**, ça **m'intéresse beaucoup**, je **me documente** sur ça, comme c'est ce que je **veux faire plus tard** (...) je pense que j'ai **un peu plus de connaissances que les autres**. » (AA)*

*E253 : « Par rapport au cours, généralement les **sujets**, c'était des sujets sur lesquels j'étais **à l'aise** (...) et qui m'intéressaient (...) que ça soit les **finances** (...) les **subprimes** (...) **l'éthique** dans la finance (...) j'étais **très à l'aise**, parce que ça **m'intéressait** beaucoup. » (AS)*

Ce constat laisse supposer que les étudiant·e·s ont un sentiment d'aisance plus grand dès lors que le sujet leur est familier en amont, que ce sujet diffère en fonction de l'individu, et illustre que l'enseignant·e, et même le contenu conçu par l'enseignant·e, ne sont pas la seule source de connaissances pouvant être partagées entre pairs. Cette aisance liée à une familiarité préexistante sera à nouveau évoquée dans notre dernier chapitre, puisqu'elle est un facteur clé dans la perception des étudiant·e·s de leur compétence à accomplir les tâches.

Les étudiant·e·s interrogé·e·s disent avoir particulièrement appris par le biais de ce partage d'exemples issus de leur vie personnelle et connaissances préalables :

*E254 : « Par rapport au **partage**, moi ce que j'ai préféré c'était quand on devait **donner des exemples** (...) avec le **mensonge**, donner des **sites**. » (LC)*

L'apprentissage est aussi directement rendu possible par la liberté et contrôlabilité (« on avait plus de liberté », KJ, E255) laissées aux étudiant·e·s lors de la conception du dispositif, concernant les éléments auxquels ils pouvaient faire référence. En effet, cette dimension personnelle et individuelle assure une certaine diversité (« articles de journaux », « vidéos YouTube », « d'autres documents », AW, E256) des ressources, et augmente ainsi la

probabilité que les apprenant-e-s rencontrent une information qu’iels perçoivent comme inédite. De ce point de vue, la familiarité et l’aisance sont à nouveau des facteurs et leviers dans cet apprentissage rendu possible :

*E255 : « Dans les **diaporamas** (...) on avait plus de liberté pour **mettre vraiment ce qu'on voulait**. (...) On avait nos (...) tricks and tips, donc c'était **personnel**, tout le monde mettait un peu ce qu'il voulait, donc même **en regardant les diaporamas des gens, j'ai appris des trucs** (...) Et peut-être **qu'en regardant le mien, ils ont appris**, parce que j'ai mis des choses que je trouvais **personnelles**. » (KJ)*

*E256 : « Il y a certains liens qu'on va pas forcément aller regarder (...) il y en a (...) ils mettaient (...) plutôt des **articles de journaux**, et moi, je suis **plus vidéos YouTube** (...) ça permet de voir (...) **d'autres documents que j'irais pas forcément voir**. » (AW)*

Même si les déficits d’opinion et d’information ne sont pas toujours aisés à discerner, certaines données factuelles pourraient être considérées comme des informations assez générales, déjà connues des pairs. Il s’agirait donc de la référence aux expériences personnelles en complément qui assurerait nécessairement que mêmes les informations factuelles y étant directement associées soient inédites pour les autres apprenant-e-s.

Cette référence à des exemples informels ou quotidiens peut par ailleurs représenter une médiation plus indirecte des extraits de FASP (MT) travaillés, lorsque les étudiant-e-s utilisent des références personnelles pour exprimer une réaction personnelle aux œuvres (RTC), associer les évènements à des évènements similaires vécus ou dont iels ont entendu parler (AEEV), avoir une interprétation personnelle des personnages et de leur état psychologique (IP), et attribuer un sens à ses motivations, comme dans l’exemple suivant, lorsque l’étudiante EA (F62 et **Figure 80**) crée une association entre Bernard Madoff et le personnage de Picsou :

F62 : by EA - Sunday, 8 March 2020, 4:55 PM

*If I had to explain the **Madoff** case to **children**, I would base it on the character of **Picsou**. Madoff and Picsou have both the same unlimited love of money and are completely willing when it comes to get more (...)*



Figure 80 - Image de Picsou, comparé à Madoff, accompagnant la production de l’étudiante (EA)

De même que dans les références aux pratiques informelles mentionnées au cours de ce chapitre, l’étudiante EA semble choisir un personnage lui étant familier, mais qu’elle sait familier pour ses pairs également, ce qui suggère une volonté qu’iels puissent en tirer la même comparaison qu’elle, illustrant une mise en œuvre de la stratégie ECGD.

De manière semblable, dans le cadre de la tâche de production du module 8 (présentation PowerPoint, voir **Figures 12a et 12b** en 4.5.3.3), les retours des autres étudiant·e·s à leurs pairs soulignent le fait qu'intégrer ses pratiques informelles est bien perçu comme motivant et une source d'apprentissage. Ceci est particulièrement apparent lorsque les explications sont faites grâce au partage de références qui s'adressent directement aux pairs ayant les mêmes pratiques (« TV shows », AW, F63 ; « The Wolf of Wall Street », EN, F64) et consommant des contenus extérieurs à ceux proposés par l'enseignante-tutrice (« from a tv show that we haven't studied », IB, F65) ce qui permet d'utiliser la familiarité et ces connaissances partagées comme point de référence et tremplin :

F63 : by AW - Saturday, 4 April 2020, 11:20 PM

*(...) It was **such a good idea to introduce and end** your presentation with **TV shows** !! It makes the training session **more interesting and catchy**. (...) The slide about the tips and tricks is very helpful. **Thanks to all your examples, we understand** that lying can be beneficial in some situations.*

F64 : by EN - Monday, 30 March 2020, 6:59 PM

*(...) The **example** that you chose **highlighted** the importance of honesty. I found **very interesting** that you picked **The Wolf of Wall Street** as an example.*

F65 : by IB - Monday, 30 March 2020, 6:08 PM

*(...) The **examples** that you gave us were **good and efficient**. Moreover, you gave an **interesting example from a tv show** that we **haven't studied** and I think this was **great**.*

En quelque sorte, par le biais de ces références, citées comme étant sans aucun doute connues des autres, les apprenant·e·s font appel à leur appartenance à une même communauté de pratiques (voir 1.4.4.3) aux références partagées.

Les trois exemples de retours co-évaluatifs ci-avant (F63, F64 et F65) explicitent par ailleurs les aspects des productions de leurs pairs qui les ont intéressés (EAI) et expriment une réaction à la forme et au contenu (EAA) de ces productions. Il apparaît ainsi que ces activités transversales de la médiation de textes (MT) (voir 3.3.5.2) soient mises en œuvre par les apprenant·e·s lorsqu'il s'agit de réagir aux productions de leurs pairs, tandis qu'elles n'apparaissent pas dans les réactions aux textes créatifs (RTC) sélectionnés pour le cours, c'est-à-dire les FASP. Ce constat va à l'encontre de nos hypothèses initiales et fait apparaître une autre dimension que nous n'avions pas considérée : en complément des textes créatifs sélectionnés et instrumentalisés pour ce dispositif, les activités de médiation de textes (MT) et de réaction personnelle à ces textes créatifs (RTC) pourraient également s'appliquer aux productions mêmes des étudiant·e·s, en ce sens que ces productions pourraient également être considérées comme des textes créatifs du cours.

Ce constat nous semble très intéressant, étant donné l'un des objectifs du cours : si les activités de médiation du CECR/VC, que nous pensions applicables aux supports que nous avons sélectionnés en tant qu'enseignante-conceptrice, s'appliquent également aux productions que les apprenant·e·s ont créées dans le cadre de ce cours, nous pouvons en conclure que les contenus proposés par les étudiant·e·s peuvent bien être considérés au même titre que les supports proposés par l'enseignante, et que les étudiant·e·s peuvent bien, par conséquent, être considéré·e·s comme détenteur·rices d'un savoir pertinent, et apprenant·e·s-expert·e·s. En ce sens, les productions des étudiant·e·s représenteraient même des textes créatifs venant compléter ceux du dispositif, auxquels les autres apprenant·e·s peuvent réagir (RTC) au même titre.

Les différentes données présentées jusqu'à présent dans cette sous-partie confirment une reconnaissance de la part des apprenant·e·s du fait que la familiarité vis-à-vis des ressources ou expériences mentionnées représente l'un des facteurs d'un apprentissage rendu possible. Par conséquent, nous notons une certaine discordance entre le discours des étudiant·e·s concernant leur capacité à être considéré·e·s comme des expert·e·s, détenteur·rice·s de savoirs inédits et pertinents pour leurs pairs (voir 6.2.2 et 8.1.2), ainsi que leurs déclarations sur leur appréciation du fait de recevoir et mutualiser et partager du contenu avec leurs pairs suite au dispositif (voir 8.2.1.1), et les démonstrations d'apprentissage ayant eu lieu dans les faits.

Par ailleurs, bien que nous ayons mis en lumière une distinction visible entre les usages transactionnel et créatif, interpersonnel de la langue, auxquels nous avons associés différents descripteurs de la médiation du CECR/VC, nous avons pu constater que lorsque les étudiant·e·s tirent un apprentissage des références que font leurs pairs à leurs pratiques informelles, mais en se référant à des contenus et sources extérieures pour ce faire, cette frontière se trouve brouillée. Il n'est pas toujours possible d'opposer la transmission d'informations factuelles et les expériences personnelles, en raison de la présence d'un entre-deux : lorsque les étudiant·e·s partagent des sources extérieures liées à leurs pratiques informelles, les informations sont objectives, mais relatives au personnel et à l'expérientiel. De ce fait, la délimitation entre les stratégies EGCD et EEQ est floue, puisque dans le cadre des références aux contenus informels, les pairs peuvent déjà connaître la référence (EGCD), mais ces contenus peuvent, dans un même temps, se trouver étroitement liés aux expériences quotidiennes des apprenant·e·s (EEQ), puisque cela relève de leurs pratiques informelles, a priori régulières.

En conclusion de ces données sur le partage d'informations factuelles et personnelles, il nous paraît pertinent de présenter quelques données quantitatives sur la perception de la fréquence de ces partages au sein de l'échantillon entier. Nous avons tenté de différencier les deux types de partage, malgré leur frontière floue mise en lumière ici, par le biais de la formulation des questions : les termes « *informations provenant de hors du cours* » font référence aux informations factuelles et aux sources partagées par les étudiant·e·s, et l'expression « *connaissances personnelles* » renvoie plutôt aux contenus issus de pratiques informelles, voire de leurs expériences de vie préalables.

L'un des facteurs nous permettant de noter une différence entre les deux espaces de cours est la comparaison explicite avec le dispositif en ligne suivi par les étudiant·e·s au premier semestre, qui fut le même pour les deux groupes. Une différence est notable ci-dessous entre les deux groupes, tant pour la fréquence ressentie des références aux informations factuelles (**Figure 81a**) que pour la référence aux connaissances personnelles préalables, pouvant ainsi relever de l'expérience ou des contenus informels (**Figure 81b**) :

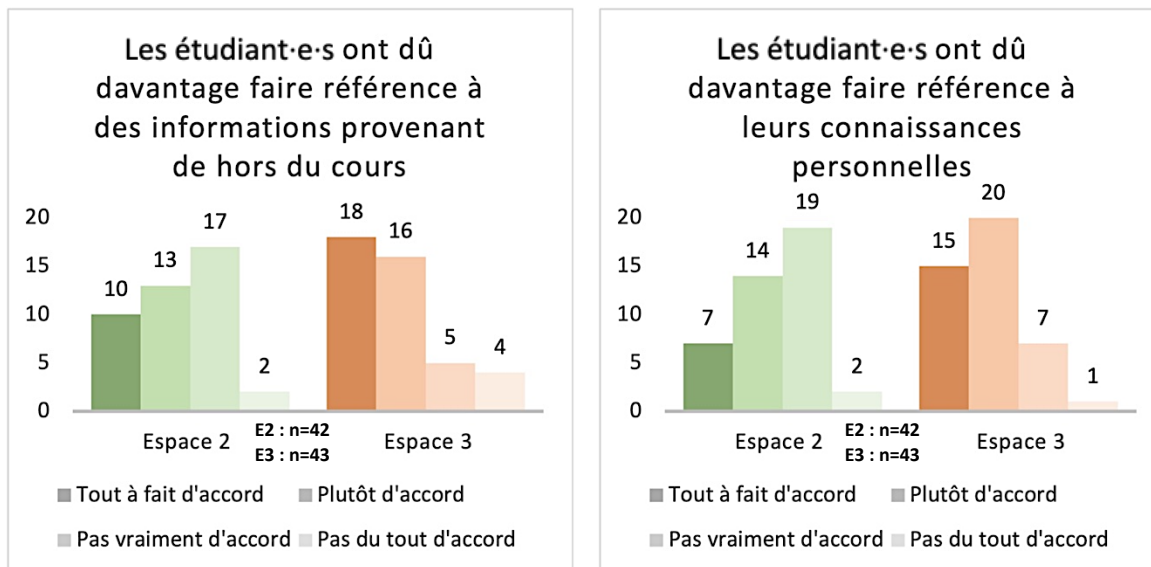


Figure 81a et 81b - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur recours à la référence à des informations extérieures au cours (a) et à leurs connaissances personnelles (b), en comparaison au cours du premier semestre

En effet, tandis que les trois quarts des étudiant-e-s de l'espace 2 (71%) se disent « *plutôt* » ou « *pas vraiment* » d'accord avec le fait d'avoir davantage fait référence à des informations factuelles extérieures au cours, en comparaison avec le premier semestre, 79% des apprenant-e-s de l'espace 3 se sont dit-e-s « *tout à fait* » ou « *plutôt d'accord* » avec cette même déclaration. Presque le double des étudiant-e-s de l'espace 3 se disent « *tout à fait d'accord* » avec ce point, en comparaison avec l'espace 2 (**Figure 81a**). Cette différence se rapproche de la significativité d'un point de vue statistique ($p=0,06$) (**Tableau 26**) et les moyennes des réponses données sur l'échelle de Likert confirment un accord général avec ce fait dans l'espace 3 (moyenne de 1,88).

Concernant le partage de connaissances davantage personnelles, donc liées aux pratiques informelles ou aux expériences personnelles des apprenant-e-s, une différence est attendue entre les deux groupes, étant donné que cet aspect ne fut pas intégré aux consignes et aux attentes des tâches dans l'espace 2 lors de leur conception. Cette hypothèse se trouve bien confirmée : au total, plus des deux-tiers des apprenant-e-s de l'espace 3 ont déclaré être « *tout à fait* » ou « *plutôt* » d'accord avec le fait d'avoir plus fait référence à des connaissances d'ordre personnel au deuxième semestre, contre presque la moitié de l'échantillon se disant « *pas vraiment d'accord* » dans l'espace 2. Plus du double des étudiant-e-s de l'espace 3 se sont déclarés « *tout à fait d'accord* » avec ce fait, en comparaison avec les apprenant-e-s de l'espace 2 (**Figure 81b**). Ici, la différence est extrêmement significative ($p=0,004$) (**Tableau 26**) et il s'agit de l'une des plus grandes différences parmi toutes les données quantitatives recueillies :

Comparé au dispositif du premier semestre	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Ont dû faire plus référence à des informations provenant de hors du cours	2,26	1,88	0,06
Ont dû faire plus référence à des connaissances personnelles	2,38	1,86	0,004

Tableau 26 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet du recours la référence à des informations extérieures au cours en comparaison au cours du premier semestre et à leurs connaissances personnelles, en comparaison au cours du premier semestre

Pour autant, cette grande divergence n'est pas si surprenante, puisqu'elle reflète de près la formulation des consignes de nos tâches : l'étayage des arguments et l'illustration des exemples des productions par le biais de contenus liés aux pratiques informelles et de récits d'évènements sociaux de la vie des apprenant·e·s fut seulement explicitement demandée dans l'espace 3. Il est donc de toute logique que cette distinction de perception apparaisse dans nos données quantitatives, mais il demeure rassurant de constater que la différence recherchée a bien été perçue par les participant·e·s. La référence aux informations extérieures était naturellement intégrée à certaines tâches de l'espace 2, bien qu'elle fût surtout limitée au domaine étudié et aux histoires des escrocs illustrées par les FASP. Il nous paraît donc logique que cette différence soit moins significative que celle concernant le partage d'expériences ou connaissances préalables davantage personnelles.

De manière générale, bien qu'il y ait une différence de ressenti entre les deux espaces de cours sur ces deux questions, il n'y a pas une grande différence, en termes d'effectifs au sein de chaque espace, entre la perception du partage d'informations factuelles et celle de connaissances personnelles. Nous interprétons cette similitude comme un nouveau signe de la difficulté à pleinement différencier les contenus dits factuels ou objectifs, des connaissances personnelles ou informelles, puisque les contenus liés aux pratiques informelles étudiantes peuvent être considérés comme des informations relevant du factuel et d'informations extérieures au cours. Il est donc possible que la distinction entre usage transactionnel et usage créatif ou interpersonnel de la langue n'ait pas été pleinement perçue par les étudiant·e·s dans la formulation de ces questions.

8.2.3 Dissonance entre la perception de ce rôle de médiateur·rice et les interactions du dispositif

Ce huitième chapitre a confirmé l'existence de différentes opportunités de médiation de savoirs entre pairs. Or, une hésitation est bien visible lorsque les étudiant·e·s sont explicitement interrogé·e·s sur leur appréciation du fait d'expliquer des contenus à leurs pairs, ou sur leur perception de leur rôle potentiel comme détenteur·rice de savoirs ou apprenant·e·s-expert·e·s (6.2.2 et 8.1.2). De manière générale, les étudiant·e·s ont moins de difficultés à percevoir leurs pairs comme possibles médiateur·rice·s de savoirs, que lorsqu'il s'agit d'eux-mêmes, un constat que nous tenterons d'expliquer ici.

La moitié des étudiant·e·s de l'espace 2 déclarent ne pas vraiment être d'accord avec le fait d'avoir plus expliqué aux autres que lors de leur cours en ligne du premier semestre, et seulement quatre étudiant·e·s se disent « *tout à fait d'accord* » avec cette déclaration. Chez les étudiant·e·s de l'espace 3, la différence est assez visible, puisque plus de la moitié des apprenant·e·s ont répondu positivement (« *tout à fait d'accord* » ou « *plutôt d'accord* ») à la déclaration (**Figure 82a**). De manière similaire, concernant le fait d'avoir davantage lu les productions des pairs et d'avoir davantage interagi avec eux que lors du cours du premier semestre, la majeure partie des étudiant·e·s de l'espace 2 (79%) se disent « *plutôt* » ou « *pas vraiment* » d'accord, tandis que la plupart des apprenant·e·s de l'espace 3 (70%) se disent « *tout à fait* » ou « *plutôt* » d'accord (**Figure 82b**) :

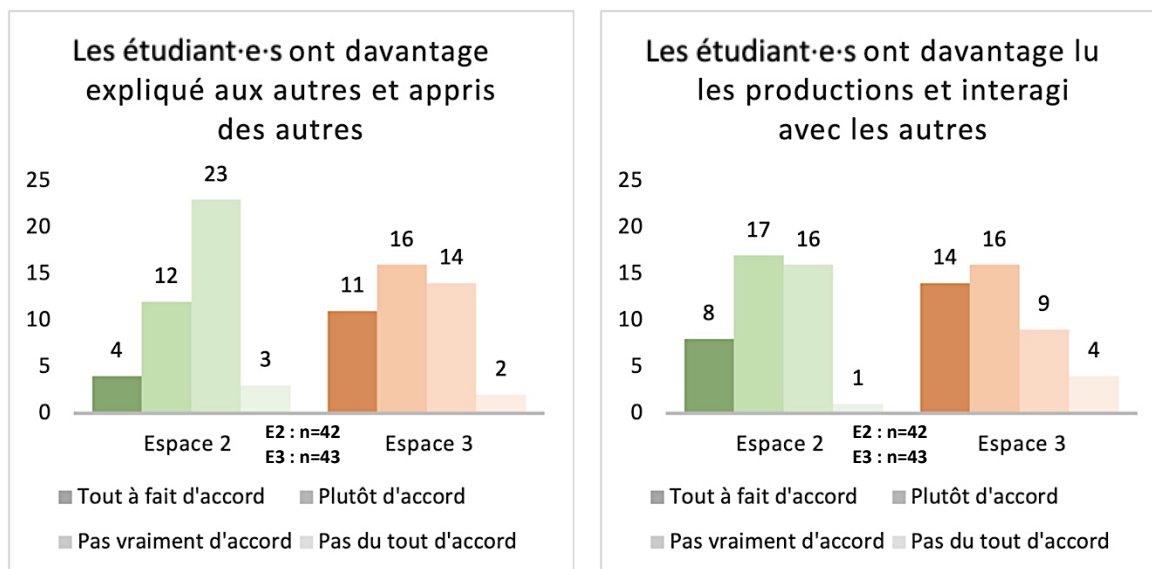


Figure 82a et 82b - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur recours à l'explication aux autres et apprentissage par les autres (83a) et à la lecture des autres et interaction avec les autres (83b), en comparaison au cours du premier semestre

Ces données quantitatives semblent confirmer un effet de la différenciation des tâches et de la valorisation de l'expérientiel et de l'usage personnel de la langue sur les opportunités d'apprentissage et de médiation de savoirs entre pairs, puisqu'en comparaison avec le dispositif qui leur était identique au semestre précédent, davantage d'étudiant·e·s de l'espace 3 affirment avoir pu apprendre aux ou des autres, avoir pris connaissance des productions des autres et avoir interagi avec eux.

Par ailleurs, cet effet apparaît comme statistiquement significatif en ce qui concerne le fait d'avoir plus appris aux autres ou des autres au second semestre ($p=0,017$), la moyenne des réponses de l'espace 3 étant nettement plus proche de 2 (« *plutôt d'accord* ») que celle de l'espace 2 (**Tableau 27**) :

Comparé au dispositif du premier semestre	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Ont davantage expliqué aux autres et appris des autres	2,60	2,16	0,017
Ont davantage lu les productions des autres et interagi	2,24	2,07	0,38

Tableau 27 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet du recours des étudiant·e·s à l'explication aux autres et apprentissage par les autres et à la lecture des autres et interaction avec les autres, en comparaison au cours du premier semestre

Ces données quantitatives apparaissent donc comme encourageantes en ce qui concerne le rôle de détenteur·rice et médiateur·rice de savoirs des étudiant·e·s, plus particulièrement dans l'espace 3.

Pour autant, lors des entretiens semi-directifs, sur les dix-sept étudiant·e·s interrogé·e·s, sept ont déclaré ne pas avoir d'exemples d'occasions lors desquelles iels auraient pu apprendre quelque chose à leurs pairs. Cependant, seul·e·s trois étudiant·e·s disent ne pas avoir d'exemples d'occurrences où iels auraient appris de leurs pairs. Ce constat confirme que le rôle de médiateur·rice ou de détenteur·rice du savoir est remis en cause, mais pas lorsqu'il s'agit de l'attribuer aux autres. Or, si cette tendance se retrouve chez tous·tes les apprenant·e·s interrogé·e·s, il est possible de supputer que cette dissonance proviendrait plutôt du fait que les étudiant·e·s ne sont simplement pas conscients d'être perçus comme

apprenant·e·s-expert·e·s par leurs pairs, au même titre que leurs camarades le sont pour eux, une hypothèse confirmée dans les propos de l'étudiant ABe :

F66 : « Peut-être, mais je sais pas, en fait, pas trop, je m'en rends pas vraiment compte. » (ABe)

Cette discordance pourrait être mise en lien avec la tendance à se comparer aux autres, en raison de l'aspect public du forum, une dimension qui sera revisitée dans notre prochain chapitre. En effet, les témoignages suivants laissent supposer que les étudiant·e·s pourraient se faire une image du niveau de langue (EZ, E257) ou du niveau de connaissances de leurs camarades à partir de leurs productions et messages (AW, E2598), ou parfois simplement en fonction de facteurs comme leur rapidité à publier sur le forum de discussion lors de l'ouverture du module (KW, E259), et se sentir inadéquat·e·s en comparaison :

E257 : « On est tous au même niveau. » (EZ)

E258 : « Y en avaient, ils étaient vraiment (...) On avait l'impression qu'ils savaient plus que nous, en tout cas. » (AW)

E259 : « C'était les gens là, qui étaient, dès le lundi, ils sont au taquet. » (KW)

Par conséquent, s'ils estiment avoir un moins bon niveau de langue ou moins de connaissances que leurs pairs, ces apprenant·e·s auraient moins tendance à croire qu'ils pourraient leur en apporter davantage. L'étudiant AS (E260) suggère même que le rôle de détenteur·rice de savoir ou d'apprenant·e-expert·e serait lié et limité au niveau linguistique, qu'il juge insuffisant chez lui-même, ainsi que chez ses pairs (« notre niveau ») :

E260 : « Pour le niveau C1 ou C2 ou très, très, très avancé, ça peut être plus intéressant de partager des articles (...) mais vu notre niveau qui est pas débutant-débutant mais qui est pas expert non plus... » (AS)

De surcroît, les propos de l'étudiante AW ci-après (E261) attestent d'un manque de légitimité (« personne pour juger ») des étudiant·e·s en tant que co-évaluateur·rice·s :

E261 : « Les seuls commentaires qu'on reçoit (...) c'était deux, trois personnes à chaque production, et c'est souvent 'Oui, c'est bien, bien structuré', mais en même temps, on n'a que ça à dire (...) Enfin, on est un peu personne pour juger. » (AW)

Ces deux constats nous semblent faire écho aux questionnements de Longuet et Springer (2021) au sujet de la pertinence des niveaux pour les descripteurs de la médiation : toutes nos données jusqu'à présent ont pu exemplifier une mise en œuvre de diverses activités de médiation dans le cadre de tâches dont la conception a tenu compte de descripteurs aux niveaux B1 et B2 principalement. Il paraît alors étonnant que les étudiant·e·s ayant accompli ces tâches sans difficultés prétendent qu'un niveau linguistique supérieur soit nécessaire afin de partager des sources extérieures (« partager des articles », AS, E260).

L'apprenante AW (E261) souligne dans un même temps l'une des faiblesses des interactions promues au sein du dispositif, à savoir leur aspect obligatoire quant au barème de notation, les rendant en partie superficielles et insuffisantes pour être source

d'apprentissage aux yeux de tous·tes. Cet aspect mesuré des interactions minimales imposées par les consignes – à savoir trois commentaires laissés à trois étudiant·e·s différents – semble, dans un même temps, être un facteur expliquant le ressenti des étudiant·e·s qui ne pensaient pas non plus avoir pu apprendre de leurs pairs, puisque ce retour est jugé trop restrictif :

*E262 : « Le problème, c'est qu'on pourra jamais (...) **on ne voudra pas lire toutes les productions** (...) je pense que **c'est très relatif ce qu'on peut apprendre des autres** (...) potentiellement, on pourrait apprendre, mais le problème c'est que vu qu'on lit les **trois productions** pour faire les **trois commentaires** (...) **généralement on prend les trois premières productions** (...) **Il pourrait y avoir un dialogue intéressant.** (...) des personnes qui **pourraient apprendre** des choses aux autres, **mais je pense pas que ce soit encore le cas maintenant.** » (AG)*

Du point de vue de la dimension significative ou authentique des échanges avec leurs pairs, ceux dans l'espace 2 étaient moins tournés vers l'expérience personnelle et ont, par conséquent, été perçus comme plus artificiels :

*E263 : « Souvent les **échanges** qui étaient **entre guillemets imposés**, c'est-à-dire, 'répondez à deux interventions (...) ou à deux postes de vos camarades', c'était **vraiment sur le travail.** » (AS)*

En ce sens, l'étudiant AS (E263) ne considérait pas les interactions autour des tâches comme étant justifiées (Louveau et Mangenot, 2006 : 40). Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce même étudiant (F67 et **Figure 83**), de lui-même, montre une certaine volonté de rendre ses productions plus réalistes, même lorsque cela n'est pas nécessaire, comme il est explicité dans l'exemple ci-dessous :

*F67 : by AS - Saturday, 28 March 2020, 8:40 PM
(...) Sorry if one of your parents or a member of your family works at Barclays, I randomly **chose a large British bank to make it more realistic** :)*



Figure 83 - Extrait d'une production comportant un logo de banque réelle dans l'intention de rendre la présentation plus réaliste (AS)

L'étudiant AS semble vouloir donner une apparence « *aussi peu didactique que possible* » (Ollivier, 2012 : §20) à sa production et, en effet, lors des entretiens, cet apprenant (E264) explicite une volonté de réaliser des tâches ayant un but communicatif plus authentique, se rapprochant davantage de ce qui était proposé dans l'espace 3, et formule même sa propre proposition :

E264 : « Pourquoi pas, des fois dire 'OK, je lance tel sujet, vous devez débattre tous sur ce sujet en vous échangeant des messages sur le forum et après je vous noterai en fonction de la pertinence de vos arguments (...) et là ça obligerait vraiment à (...) être impliqué dans la conversation, à vraiment échanger avec les autres. » (AS)

Cette remarque de la part d'un étudiant du groupe dans lequel les tâches faisaient moins appel à l'expérience personnelle des apprenant·e·s nous semble encourageante, puisqu'elle laisse supposer que cette dimension manquait et aurait été appréciée. De plus, aucun étudiant de l'espace 3 n'ayant fait cette remarque, nous estimons que ce manquement y a ainsi été comblé par la prise en compte de descripteurs du CECR/VC supplémentaires. Toutefois, il convient de rappeler que ce même étudiant AS évoquait la référence aux anecdotes et expériences personnelles comme pouvant représenter une entrave à la focalisation sur la forme de la langue (voir E238). Il semblerait ainsi que la volonté de l'apprenant·e d'entretenir des interactions authentiques soit principalement pour son développement langagier.

Un autre facteur pouvant justifier cette difficulté à envisager le fait d'apprendre de ses pairs est le simple manque d'intérêt envers les productions des camarades, et une perception des productions du dispositif comme se limitant à un devoir noté pour une matière universitaire. Les commentaires et interactions ont alors lieu par obligation :

E265 : « Pas du tout, vu que je m'intéressais pas forcément aux élèves, même si je (...) devais mettre un commentaire à quelqu'un, je le faisais parce que c'était un devoir. » (GR)

De même que pour l'étudiant GR (E265), l'apprenante ABa (E266) accorde la priorité au fait de rendre un travail en vue qu'il soit noté (« *rendre un devoir complet* »). La production n'est pas perçue pour ses potentialités en termes de médiation maïeutique de la part de ses pairs :

E266 : « Je mets plus pour faire un devoir complet, mais pas nécessairement pour montrer aux autres que je sais. Après, s'ils pouvaient tirer quelque chose de ce que j'ai posté, tant mieux, mais après le but c'est pas d'éblouir, enfin, d'épater la galerie, c'est plutôt rendre un devoir complet. » (ABa)

Ces deux témoignages nous semblent être le signe d'un « rapport 'scolaire' et utilitariste » de la plateforme Moodle, évoqué par Fluckiger (2011 : 398) en 1.4.5. Néanmoins, bien que son intention ne soit pas d'apprendre aux autres, l'étudiante ABa (E266) semble admettre que cela est possible, et cette éventualité est perçue positivement (« *tant mieux* »).

La seule étudiante s'opposant à la tendance générale semble avoir moins de difficultés à envisager qu'elle ait pu apprendre à ses pairs, plutôt que de considérer qu'elle ait pu apprendre de leur part : l'apprenante AL (E267) justifie sa position par un travail consciencieux de sa part, ayant donné lieu à une connaissance développée du sujet ne pouvant être complétée par les autres :

E267 : « Apprendre grâce aux autres je pense pas, parce que, j'essayais de faire des travaux qui était très, très complets (...) donc quand je relisais les travaux des autres, j'apprenais pas tellement de choses en plus. (...) Après je sais pas si j'ai pu faire apprendre des choses aux autres. » (AL)

Cela dit, il est à noter que cette apprenante suivait le cours dans l'espace 2, dans lequel les expériences personnelles et connaissances préalables étaient peu valorisées, suggérant alors que les productions auxquelles elle faisait référence concerneraient principalement des informations et savoirs factuels ne pouvant être ainsi être complétés par un apport plus personnel de ses pairs.

De manière plus générale, sur les sept étudiant·e·s ne trouvant pas ce rôle de médiateur·rice flagrant lorsqu'ils sont amené·e·s à y penser, trois suivaient le cours dans l'espace 2, et quatre dans l'espace 3. En ce sens, cela ne semble pas nécessairement lié à l'absence de références aux expériences personnelles vécues. Toutefois, un étudiant de l'espace 2 suggère qu'un apport plus personnel aux productions aurait pu être un point positif :

E268 : « Puis aborder aussi le film ou le document sous un aspect qui est peut-être plus personnel, même si c'était des fois demandé dans les tâches (...) Ça pourrait être intéressant. » (ABe)

En conclusion, ce huitième chapitre illustre que les apprenant·e·s disent avoir appris des autres, mais il est très clair que cette éventualité s'applique moins lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes. Les étudiant·e·s expriment un certain manque de légitimité, qui paraît à présent paradoxal, étant donné les divers exemples d'occurrences d'apprentissage lors du semestre, reconnus par les apprenant·e·s eux-mêmes et rendus visibles dans leurs productions et interactions. Dans notre dixième chapitre, nous aborderons la notion d'entraide, qui pourrait mieux représenter la dynamique à double sens et la médiation ayant eu lieu dans le cadre du dispositif. Notre neuvième et avant-dernier chapitre présentera la manière dont le format en ligne de notre dispositif a pu servir à la fois de levier et d'entrave à la médiation entre étudiant·e·s présentée ici (voir QR4).

Chapitre 9 : La plateforme d'apprentissage comme levier de cette médiation entre étudiant·e·s : effets du format en ligne et des modalités d'interaction

Notre chapitre précédent a confirmé la présence d'opportunités d'apprentissage entre étudiant·e·s au sein de notre dispositif d'enseignement. Les étudiant·e·s interrogé·e·s attribuent plusieurs fonctions à l'aspect public des productions, déjà abordées dans notre huitième chapitre, au sujet de la médiation maïeutique, lorsque les étudiant·e·s deviennent « *possesseurs et transmetteurs d'un certain savoir* » (Chaplier, 2011 : 68) et acteur·rice·s de la médiation de ce savoir entre pairs. Les apprenant·e·s disent avoir pu apprendre davantage au sujet des thèmes étudiés, mais également avoir pu découvrir d'autres contenus et savoirs inédits par le biais d'un partage d'informations moins formelles, voire d'expériences personnelles.

À présent, nous nous focaliserons sur ces questions en observant le rôle que l'environnement numérique d'apprentissage *Moodle* a joué dans la médiation de savoirs entre étudiant·e·s, d'un point de vue personnel d'une part, et d'un point de vue relationnel d'autre part (QR4).

Dans le questionnaire post-cours, les réponses concernant l'apprentissage provenant des pairs et l'apprentissage aux pairs sont relativement partagées sur l'échelle de Likert dans l'espace 2 (**Figure 84a**). Une différence se remarque dans l'espace 3 (**Figure 84b**), au sein duquel trois quarts des étudiant·e·s (72%) se disent « *tout à fait* » ou « *plutôt d'accord* » avec la présence d'une fonction d'apprentissage aux pairs du forum *Moodle*, contre 26 étudiant·e·s (61%) dans l'espace 2. La majorité des réponses de l'espace 3 pour cette question sont « *plutôt d'accord* » et la réponse moyenne est plus basse (1,81 contre 2,02 dans l'espace 2).

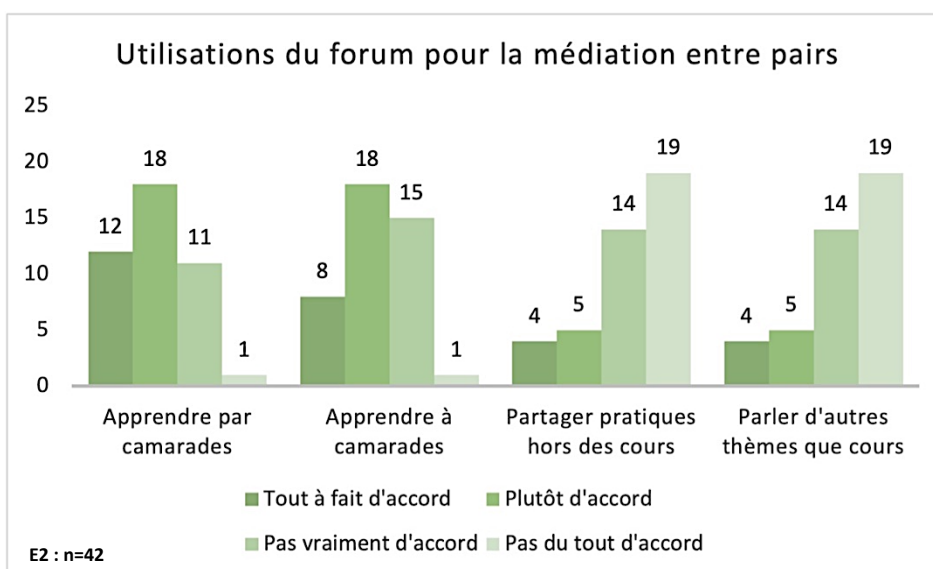


Figure 84a - Niveau d'accord des étudiant·e·s de l'espace 2 au sujet des différentes fonctions accordées au forum de discussion après le cours

Le résultat pouvant paraître surprenant est celui concernant la fonction du forum comme un outil de partage de pratiques extérieures au cours : il serait attendu que davantage d'étudiant·e·s de l'espace 3 répondent à l'affirmative à cette question, étant donné la place plus importante accordée à la référence aux pratiques extérieures au cours dans cet espace. Or, plus de la moitié de ces étudiant·e·s se déclarent « *pas du tout* » d'accord avec cette fonction du forum (**Figure 84b**), tandis que les réponses sont distribuées de manière plus

équitable dans l'espace 2 (**Figure 84a**). Nous notons même un plus grand nombre d'étudiant-e-s de l'espace 3 affirmant que le forum n'a « *pas du tout* » été perçu comme un outil permettant de partager ses pratiques extérieures au contexte formel, et il s'agit de la question pour laquelle la différence entre les deux groupes est la moins significative (**Tableau 28**).

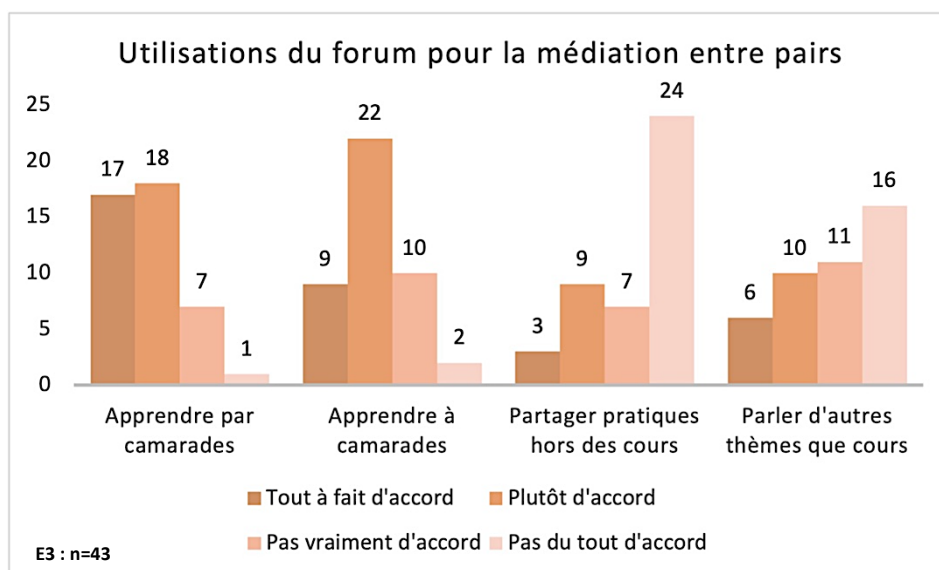


Figure 84b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 3 au sujet des différentes fonctions accordées au forum de discussion après le cours

En ce qui concerne le fait de parler de thèmes extérieurs ou allant au-delà du cadre du cours, les résultats dans l'espace 3 sont davantage répartis sur l'échelle et la réponse moyenne est plus basse (2,86 contre 3,21) (**Tableau 28**).

Utilisation du forum	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Le forum a permis d'apprendre à ses camarades	2,21	2,12	0,57
Le forum a permis d'apprendre de ses camarades	2,02	1,81	0,23
Le forum a permis de partager pratiques extérieures au cours	3,14	3,21	0,76
Le forum a permis de parler d'autres thèmes que cours	3,14	2,86	0,21

Tableau 28 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet des différentes fonctions accordées au forum de discussion par les étudiant-e-s après le cours

Rappelons que la compétence de l'interaction en ligne (IEL) et ses différents descripteurs ont été considérés lors de la conception du dispositif, notamment par l'intermédiaire de l'exploitation des forums de discussion (voir 1.4.2.4). À nouveau, nos données illustrent que la catégorisation de cette compétence IEL vient entièrement s'entremêler avec les activités de médiation entre étudiant-e-s, détaillées dans notre chapitre précédent.

9.1 D'un point de vue personnel

L'une des manières dont nous avons recueilli des informations sur les ressentis des étudiant·e·s concernant l'environnement d'apprentissage numérique est par l'intermédiaire d'une réflexion sur la comparaison entre cette modalité d'apprentissage et celle connue des étudiant·e·s jusque-là, l'enseignement en présentiel. Dans nos interrogations, nous avons placé l'accent sur une comparaison avec l'expérience passée des étudiant·e·s de leurs cours de langues étrangères, mais plusieurs témoignages mentionnent l'enseignement de manière plus générale. Le fait d'avoir guidé les étudiant·e·s vers une réflexion sur les différences apportées par l'aspect distanciel et en ligne du dispositif a permis le recueil de données témoignant des caractéristiques de la plateforme ayant contribué au partage et à la médiation de savoirs entre pairs, développées dans notre chapitre précédent.

9.1.1 Différence perçue avec les cours en présentiel du point de vue de l'organisation

L'une des premières caractéristiques citées est celle de la flexibilité du temps (« *quand on voulait* », EZ, E269 ; « *sur la semaine* », EA, E270) et de l'espace (« *n'importe où* », EA, E269). Celle-ci est présentée comme un avantage par les étudiant·e·s interrogé·e·s, compte tenu notamment des particularités de ce public, telles que leurs charges de travail variées (AL, E271) en fonction de leur parcours d'études :

E269 : « *Sur le forum, je me sentais un peu **plus libre** (...) on pouvait faire les devoirs (...) **quand on voulait**. » (EZ)*

E270 : « *On pouvait faire ça un peu **n'importe où** (...) J'**étalais** le travail **sur la semaine** et (...) ça me permettait de **mieux m'organiser**. » (EA)*

E271 : « *Chaque semaine on n'a **pas les mêmes travaux** à faire dans **les autres matières**, donc on peut **pas savoir la charge de travail** qu'on aura. On pourra **pas savoir quand** est-ce qu'on aura **du temps** pour faire l'anglais. » (AL)*

Ces avantages cités ne semblent pas seulement liés au format distanciel, mais aussi à l'aspect asynchrone des modules :

E272 : « *Un **créneau obligatoire**, c'est un peu **contraignant** (...) ça peut-être un peu **tendu** de partir pendant le travail pour aller se connecter. » (ABa)*

E273 : « *On commence telle **semaine**, on a tel **travail** à faire, on a un **programme en fait**. » (AC)*

Les différentes remarques ci-dessus nous paraissent entièrement confirmer les apports de l'enseignement en ligne évoqués par Nielson et al. (2009), soit la flexibilité rendue possible, la possibilité pour les apprenant·e·s de travailler à leur rythme (voir 1.4.1.2), qui semblent bien être le cas ici. Par ailleurs, un aspect nous important d'un point de vue didactique est le fait que cette rentabilisation du temps (« *moins de perte de temps* », E274) ne remet pas en cause les apprentissages possibles :

E274 : « On avait **plus de charge de travail**, mais c'était **moins de perte de temps** (...) on avait déjà des **notions expliquées** dans les vidéos et dans les explications du professeur. » (IB)

Ces différents témoignages font ainsi écho aux travaux en ALMT et en TICE dont nous avons tenu compte pour notre conception, cités dans nos chapitres 1 et 4.

Une autre des affordances de l'enseignement en ligne, et plus spécifiquement de la plateforme Moodle, soulignée dans ces chapitres est l'incitation à l'autonomie (voir 1.4.1.4). Cependant, certain·e·s étudiant·e·s notent des difficultés par rapport à cette autonomie rendue possible, telles que la distraction que peut représenter la connexion à Internet (ABe, E275 et AA, E276) :

E275 : « On sait qu'on va être **pendant une heure ou une heure et demie** dans ce cours-là (...) qu'on va **pas détourner l'attention** (...) que **sur Internet**, ça peut être **un peu particulier** des fois de se dire 'Bon, bah, je fais ça pendant une heure et demie'. » (ABe)

E276 : « C'est vrai qu'on est **plus tenté de faire autre chose**. » (AA)

Les étudiant·e·s mentionnent également la nécessité d'une organisation autonome plus importante que celle attendue au lycée, en raison de la fréquence hebdomadaire des modules publiés (KW, E277), ou en raison du travail à fournir dans d'autres matières (HH, E278) :

E277 : « Il fallait être **plus autonome qu'au lycée** (...) c'est un peu **plus compliqué**, parce que (...) on faisait **tout d'un coup**, soit **le dimanche soir** (...) c'était **plus long**, je trouve. » (KW)

E278 : « Je me suis **pas investie autant que j'aurais voulu** éventuellement, parce qu'il y a **les autres travaux** d'à côté. » (HH)

Toutefois, nous ne considérons pas ces difficultés évoquées comme étant propres à la dimension en ligne ou distancielle du dispositif : la nécessité d'une plus grande autonomie et d'une meilleure organisation du travail personnel entre les différentes disciplines sont des réalités s'appliquant à tout·e étudiant·e en première année de licence, même dans le cas d'un cours en présentiel.

Cela dit, tandis qu'au premier semestre de l'année, le dispositif d'anglais représentait le seul enseignement que les étudiant·e·s suivaient en ligne, le deuxième semestre a connu une organisation particulière : le confinement lié à la situation sanitaire a pris effet à son degré le plus strict au milieu du semestre, et était toujours d'actualité lors du recueil de ces données. Il est donc possible que celui-ci ait accentué les difficultés évoquées par les étudiant·e·s et ait ajouté un biais par rapport à nos attentes et hypothèses formulées lors du lancement de l'expérimentation. Ce confinement semble aussi avoir eu un certain impact sur la motivation à suivre le cours de manière assidue :

E279 : « Quand on pouvait encore aller **à la fac** (...) **dès le lundi**, je regardais le devoir (...) je le faisais **à la BU** (...) C'était **compliqué de le faire chez moi** parce que j'ai la flemme, ou j'ai des trucs à faire (...) Les journées, elles sont **moins organisées** donc j'avais du mal (...) et je les faisais souvent à la **dernière minute**. » (IB)

Cette remarque de l'étudiante IB (E279) souligne une caractéristique intéressante de notre dispositif : bien que la souplesse temporelle et spatiale de l'enseignement soit citée comme un avantage du dispositif par les étudiant·e·s, certain·e·s d'entre eux s'organisaient dans leur travail selon un lieu physique précis – ici, la bibliothèque universitaire – vraisemblablement pour contrer les mêmes distractions que celles mentionnées plus haut. Il est donc possible que la flexibilité spatiale du dispositif fut davantage perçue comme une entrave à l'organisation autonome, une fois que tous les autres enseignements de la licence furent transposés en ligne lors du confinement.

De manière similaire, la charge de travail que représentaient certaines tâches de production est citée comme une autre difficulté du format distanciel, mais il nous est difficile de déterminer si ces différents propos, tenus lors des entretiens semi-directifs entre mi-avril et début mai 2020, ont pu être biaisés par le fait que tous les autres enseignements avaient soudainement adopté le même format. Les deux remarques ci-dessous (AG, E280 et IB, E281) laissent entendre que l'enseignement en ligne n'allège pas la tâche de production, voire l'alourdit, lorsqu'il s'agissait d'un format multimédia autre qu'une production écrite :

*E280 : « C'était des **travaux un peu longs** à faire (...) ce semestre a été un petit peu **particulier** au niveau de **l'organisation** (...) en temps normal, peut-être avec **d'autres matières** qui demandent **beaucoup d'effort**... (...) **L'investissement** dans les travaux demandés n'est pas négligeable. (...) Par exemple, tout ce qui est **vidéo, enregistrement**, ça prend vraiment du temps. » (AG)*

*E281 : « Des fois, c'était **juste une production écrite**, donc ça nous prenait **moins de temps**, mais quand c'est un **audio** ou un **PowerPoint** avec des audios, c'est sûr que ça prenait du temps. » (IB)*

Une autre différence par rapport à l'enseignement présentiel concerne les difficultés logistiques ou techniques et différences matérielles entre étudiant·e·s, qui ne les mettent pas sur un pied d'égalité :

*E282 : « C'était **un peu compliqué**, parce que mon **téléphone**, il est vraiment genre **entrée de gamme**, mon **PC** pareil (...) donc **j'ai dû chercher** comment avoir un truc **acceptable** parce qu'au départ c'était un peu **compliqué**. » (HH)*

Cependant, les modalités asynchrones et hebdomadaires de notre dispositif semblent en partie compenser ces difficultés :

*E283 : « Ça **fait deux mois** que j'ai **plus Internet chez moi**, donc c'était vraiment **galère**. (...) Parfois, je le faisais **dans le train**. (...) Du lundi au dimanche, c'est bien. S'il y a des jours où on peut pas poster, il y a d'autres jours où on peut. » (ABa)*

Bien que l'organisation de notre expérimentation d'enseignement – car déjà sous forme d'un dispositif en ligne et à distance – n'ait pas été grandement affectée par la fermeture des universités et le passage en ligne imposé des enseignements, la participation et le ressenti des étudiant·e·s ont pu être modifiés, en raison de la réorganisation soudaine de leurs autres enseignements.

De manière générale, les apports principaux de l'enseignement en ligne et à distance, citées dans les recherches en TICE et en ALMT et dans notre cadre théorique, notamment la souplesse spatio-temporelle et la possibilité de travailler en autonomie, se retrouvent dans

les témoignages des étudiant·e·s sur les effets du format du cours d'un point de vue personnel. Toutefois, ces mêmes aspects, que nous avons initialement considérés comme des apports, sont également abordés de manière plus partagée, et nous supputons que cela est en grande partie dû à la situation inédite de confinement et de fermeture totale des universités, survenue en plein milieu du semestre.

9.1.2 Adaptation du niveau et individualisation

D'autres caractéristiques de l'enseignement en ligne, et notamment de l'environnement d'apprentissage *Moodle*, évoqués dans nos chapitres 1 et 4, se retrouvent dans les témoignages des étudiant·e·s, en ce qui concerne les possibilités d'individualisation de l'apprentissage (voir 1.4.1.4). Premièrement, les étudiant·e·s interrogé·e·s reconnaissent cette possibilité d'une individualisation, du fait que le fonctionnement du cours soit conciliable avec la manière de travailler de chacun·e, que cela soit de privilégier le travail la nuit ou le week-end (AC, E284), peu de temps avant l'échéance (GR, E285), ou par blocs de temps (HH, E286), ce qui permet une adaptation en fonction du temps nécessaire pour chaque étudiant·e et en fonction du niveau de chacun·e :

*E284 : « Il y a des élèves qui sont **plus créatifs plus tard dans la nuit** par exemple, et ça permettait (...) pour ceux qui voulaient travailler le **vendredi** la nuit, de faire leur travail (...) je faisais ça le **samedi** des fois. » (AC)*

*E285 : « Je **travaille mieux si c'est à la dernière minute**. » (GR)*

*E286 : « Je faisais **tout sur la même journée** (...) où je bouclais tout en peut-être **deux heures, comme si j'avais un cours** (...) mais c'était quand même bien de pouvoir, **de temps en temps, décaler le truc** ou prendre le temps de (...) pouvoir regarder le film au lieu de se presser. » (HH)*

De manière similaire au commentaire de l'étudiante IB dans notre sous-partie précédente sur ses difficultés à suivre le dispositif sans un lieu physique prédéfini (E279), l'apprenante HH ci-haut (E286) exprime un besoin de participer au cours selon un programme horaire précis de manière à imiter l'organisation d'un cours en présentiel. Ces deux exemples montrent que, bien que la flexibilité dans le temps et dans l'espace puisse être perçue comme un apport du dispositif en ligne, certain·e·s étudiant·e·s ressentent le besoin de reproduire des conditions d'enseignement présentiel. Ainsi, cette souplesse demeure un avantage selon nous, puisqu'elle permet justement une individualisation du suivi du cours. À nouveau, ces remarques s'alignent avec les dires de Nielson et al. (2009) qui défendent le recours au web 2.0 pour l'enseignement, puisqu'il permet d'adapter le dispositif aux apprenant·e·s.

Par ailleurs, les affordances de la plateforme *Moodle* permettant l'intégration de différents médias directement sur la page d'accueil (KW, E287) et la création d'activités au nombre de tentatives illimitées (AW, E288) - deux éléments cités dans notre cadre méthodologique comme des affordances technologiques - sont bien reconnues par les étudiant·e·s et citées comme des différences fondamentales avec un cours en présentiel :

*E287 : « On pouvait **regarder plusieurs fois** les vidéos. » (KW)*

*E288 : « Des fois, on faisait **trois, quatre tentatives** pour avoir le maximum. » (AW)*

Ces deux remarques d'ordre contextuel illustrent à nouveau une perception de la contrôlabilité de ces activités par les étudiant-e-s, ainsi qu'une perception de leur capacité à les accomplir le mieux possible (« *pour avoir le maximum* », AW, E288). Ce sentiment est également perceptible dans les témoignages relatifs à l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction. En effet, l'aspect asynchrone et distanciel des tâches contribue à l'individualisation, puisque chaque étudiant-e peut utiliser les outils de son choix, comme l'admet l'étudiant ABe :

*E289 : « J'ai **pas de gêne** à le reconnaître, parce que, bon, on est **à la maison**, s'il y a un **mot**, on a un **doute** dessus, on va **forcément chercher**. » (ABe)*

L'apprenant ci-dessus (E289) explique le recours à ces outils par le fait de ne pas être physiquement être en classe. L'étudiant AS (E290) oppose également les productions en ligne à celles en présentiel (« *sur papier* ») en référence à l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction, et perçoit ce recours comme lui ayant donné l'occasion de rendre un travail lui paraissant de meilleure qualité que si cela avait été en classe :

*E290 : « J'ai eu l'**occasion** (...) quand je construisais mon devoir, d'aller **chercher des mots** (...) des **synonymes** (...) donc probablement que si c'était **papier**, ça serait peut-être un **petit peu moins bien** (...) j'aurais **répété trois fois le même mot** dans le même paragraphe. » (AS)*

Tandis que les apprenants ABe (E289) et AS (E290) expliquent l'utilisation de ces outils par le fait que le cours n'ait pas eu lieu dans une salle de classe, d'autres le justifient par le temps supplémentaire laissé pour accomplir les tâches, en comparaison à un enseignement en présentiel, du fait de l'aspect asynchrone des modules. Ceci a permis à chacun-e de contribuer selon son niveau et selon le temps qu'il jugeait nécessaire pour l'activité ou la tâche, comme le confirme d'apprenant KW (E291) :

*E291 : « Si ça aurait été comme d'habitude (...) on aurait **un peu hésité**, parce qu'on aurait pas eu tous les mots d'un coup et là, on avait le **temps d'aller chercher** sur Internet (...) on avait des trucs **vraiment bien construits**. » (KW)*

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre méthodologique, plusieurs recherches en ALMT ont illustré le manque de pertinence à interdire l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction et de traduction (voir 3.3.7.2). Nous avons d'ailleurs souhaité ne pas expressément les proscrire, puisque leur usage est mentionné dans les descripteurs de IEL du CECR/VC (voir 1.4.2.4). Les témoignages des personnes interrogées font écho à notre choix, puisque cette recherche de vocabulaire est décrite comme une manière d'apprendre et de développer son lexique :

*E292 : « J'écrivais directement, et quand il y avait du **vocabulaire précis**, il fallait que j'**aille chercher la traduction** sur Pons, par exemple (...) le fait d'aller chercher, ça me **permettait d'apprendre le mot**. » (AL)*

Par ailleurs, l'emploi de ces outils a permis aux étudiant-e-s de se rendre compte de leurs progrès au cours du semestre, en raison d'un recours moins fréquent à ces outils au fur et à mesure (« *au début* » (...) « *mais maintenant* », KJ ; E293) :

*E293 : « Au **début**, je faisais **beaucoup de recherches** sur les mots, parce que je les comprenais pas tous, mais **maintenant** c'est des mots que **je connais**, donc **ça me dérange plus**. » (KJ)*

Nous estimons que les ressentis des étudiant·e·s sur l'individualisation rendue possible sont d'une grande valeur, puisqu'ils seraient le signe de la perception positive des apprenant·e·s de la contrôlabilité des activités et tâches, et conséquemment, de leur capacité à les accomplir : deux des trois conditions de la motivation en contexte scolaire listées par Viau (1994).

À présent, nous aborderons différentes caractéristiques du dispositif en ligne et de la plateforme *Moodle* cités par les étudiant·e·s, que nous jugeons signes du rôle de levier de l'environnement d'apprentissage dans la médiation entre étudiant·e·s. Cette seconde sous-partie est plus longue et détaillée que cette première sur les aspects personnels de l'apprentissage facilités par les affordances technologiques. Cette différence nous paraît toutefois attendue, étant donné le caractère socioconstructiviste de la plateforme *Moodle* : les principaux apports attendus, et les plus nombreux, devraient effectivement concerner l'interaction et la médiation entre étudiant·e·s, rendues possible par le biais des forums de discussion que nous avons exploités.

9.2 D'un point de vue relationnel

Comme évoqué précédemment, la compétence d'interaction en ligne (IEL), l'autre ajout principal au CECR/VC, est non négligeable dans l'étude de la médiation entre étudiant·e·s. À titre de rappel, les descripteurs de l'IEL dont nous avons tenu compte dans la conception de nos tâches concernent le fait de s'engager dans des échanges en ligne entre plusieurs participant·e·s, de relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées (EERC), de commenter des publications en ligne pouvant contenir des liens URL, des vidéos ou audios intégrés, de répondre aux nouveaux commentaires (CPRC). Nous avons ensuite proposé une distinction possible au sein de ces différentes publications, entre le fait de publier des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, intégrer des liens et des vidéos ou audios et partager des impressions personnelles (PRE) – qui est directement lié à la médiation de textes et au lien avec l'expérience et les émotions personnelles des étudiant·e·s – et la publication d'une contribution claire à une discussion en ligne (PCC), dont la formulation suggère un message plus objectif et une médiation d'informations plus factuelles. Dans notre conception des tâches, la thématique des questions éthiques et morales du monde du travail et de la banque implique nécessairement un déficit d'opinion, ce qui induit, selon nous, le fait de se rendre compte de malentendus ou désaccords (RCM). Enfin, le fait de participer activement à une discussion en ligne, de donner son point de vue et de répondre à des opinions, « à condition que les participants (...) laissent du temps pour répondre » (Conseil de l'Europe, 2018 : 100) (PA) est directement à mettre en lien avec l'aspect asynchrone du dispositif et des échanges.

Ces différents descripteurs accompagnent des compétences jugées utiles par les étudiant·e·s, comme nous l'aborderons dans notre dixième et dernier chapitre, ce qui montre que les tâches sont significatives : elles sont placées dans le contexte professionnel et nécessitent aussi le recours à des compétences numériques telles que la recherche en ligne et, inévitablement, cette interaction en ligne.

9.2.1 Destinataire(s) des publications des étudiant·e·s

L'un des facteurs que nous considérons parlant pour évaluer le sens et la valeur accordés aux interactions du dispositif par les étudiant·e·s est leur ressenti sur le·la destinataire réel de leurs messages publiés. Nous distinguons trois catégories principales au sein des 17 étudiant·e·s interrogé·e·s en ce qui concerne le·la destinataire perçu des productions publiques : ceux pour qui les messages publiés sur le forum restaient bien des tâches notées et des devoirs, à l'intention seule de l'enseignant·e malgré leur aspect public, un deuxième groupe de taille équivalente pour qui les messages échangés sur le forum s'adressaient à l'enseignant·e mais également à leurs pairs, et un dernier groupe minoritaire qui écrivait principalement, voire seulement, pour les camarades de leur groupe.

Une partie des étudiant·e·s dit principalement publier à destination de l'enseignante-tutrice, en limitant ainsi la fonction des productions à celles d'un devoir noté permettant de valider une matière (GR, E294) (voir 8.2.3 également). Dans un même temps, la publication à l'intention de l'enseignante-tutrice semble toute de même partiellement liée à l'affect (« *vous plaire* ») (LC, E295) :

E294 : « Ça reste un devoir pour moi. » (GR)

E295 : « On cherche surtout à vous plaire à vous. » (LC)

Par ailleurs, cette publication à la seule intention de l'enseignante-tutrice s'accompagne d'un regard assez sceptique sur le fait que les autres étudiant·e·s lisaient réellement les productions publiées, mais cette vision reste minoritaire, mentionnée par une étudiante en particulier :

E296 : « Je sais pas si j'ai été lue par quelqu'un d'autre, à part justement le prof, c'est-à-dire vous. (...) Après je me suis pas trop posé de questions par rapport à qui va lire (...) j'ai peur qu'il y ait beaucoup de personnes qui commentent au hasard. » (AG)

Pour une autre part des dix-sept interrogé·e·s, les messages publiés ont bien deux destinataires, l'enseignante-tutrice et les pairs, mais ils ne sont pas nécessairement considérés exactement au même niveau :

E297 : « Ce serait peut-être 60, 40 pourcent. » (ABe)

E298 : « C'était aussi pour les autres, comme ça on se partage un peu ce qu'on fait, et comme j'ai dit, on peut partager les idées et les concepts (...) et les différentes manières d'aborder un sujet, mais c'était aussi pour vous parce que c'était vous la prof. » (AC)

L'étudiante EA (E299) explicite une conscience d'être lue – une dimension que nous détaillerons en 9.2.3 – lorsqu'il s'agit des erreurs linguistiques contenues dans ses productions, mais semble suggérer que celles-ci seraient surtout problématiques pour l'enseignante-tutrice :

E299 : « Je fais des fautes d'inattention (...) là-dessus, je faisais attention, parce que (...) c'est des fautes bêtes, voilà, j'ai pas envie que les autres, ils voient des fautes comme ça

et après je me disais ‘Oui, pour la professeure’, enfin, ‘Elle va voir ça, la pauvre, ça va lui piquer les yeux, faut faire un peu attention.’ » (EA)

L'apprenant KJ (E300), quant à lui, laisse entendre qu'il distingue les destinataires selon la fonction de ses messages : de même que les étudiant·e·s GR (E294) et LC (E295) cité·e·s plus haut, sa production en elle-même est publiée à destination de l'enseignante-tutrice et perçue comme un devoir noté (« *notre travail* »), mais ses commentaires laissés sur les productions de ses pairs sont bien à leur attention (« *je répondais vraiment pour les gens* »), plutôt qu'à celle de l'enseignante :

*E300 : « Quand on **répondait**, je répondais **vraiment pour les gens**, mais quand on devait poster notre **travail**, c'était **plutôt** la forme pour le **prof.** » (KJ)*

Le commentaire de KJ laisse supposer que les interactions entre pairs représentent une situation de communication authentique, « *interactionnellement justifiée* » (Louveau et Mangenot, 2006 : 40.) et non artificielle à ses yeux, et qu'elles se situent en contraste avec les productions initiales publiées par sentiment d'obligation.

Parmi tous·tes les étudiant·e·s interrogé·e·s, un seul (AS, E301) admet ne pas s'être posé la question du destinataire de ses publications :

*E301 : « Je me **posais pas vraiment la question** d'à qui c'était destiné (...) j'essayais de me dire ‘OK, on regarde le **sujet** qui a été posé, qu'est-ce que tu **peux en tirer**’ et je faisais mon truc (...) vraiment **sans trop réfléchir.** » (AS)*

Cependant, il est intéressant de noter que son intention principale est d'en tirer un bénéfice. Ainsi, l'objectif de la publication ne se limiterait pas à l'obtention d'une note, mais représenterait aussi un apport personnel, suggérant une perception de la valeur de ces tâches.

Cette conscience du destinataire et son aspect subjectif sont naturellement à mettre en lien avec la conscience du regard des autres et, conséquemment, avec le travail spécifiquement linguistique de l'adaptation au destinataire, favorisé par le format et la plateforme d'apprentissage, deux dimensions que nous réaborderons plus en détail dans notre dixième chapitre.

9.2.2 Apports de la dimension publique des productions des étudiant·e·s pour la médiation de savoirs

Nous venons d'établir que les pairs sont bien un·e destinataire reconnu·e pour les productions publiées sur les forums de discussion du dispositif. A cette écriture à l'attention des autres s'ajoute nécessairement la lecture des productions des pairs.

Dans ces prochaines sous-parties, nous distinguerons les aspects formulés comme positifs par les étudiant·e·s des caractéristiques plus négatives de la plateforme et des modalités d'interaction. Ces avantages seront considérés comme des éléments ayant joué le rôle de levier dans la médiation entre étudiant·e·s, tandis que les caractéristiques mentionnées de manière négative seront considérées comme des entraves à cette médiation. Nous verrons que les différents descripteurs de l'IEL que nous avons mentionnés en début de cette sous-partie sont mis en œuvre par le biais des fonctions des forums de discussion de la plateforme *Moodle* encourageant la réponse aux messages des pairs, voire la réponse à une réponse. Ainsi, les compétences de l'IEL se trouvent intrinsèquement liées à la médiation entre

étudiant·e·s, puisque celle-ci passe nécessairement par l'interaction en ligne, étant donné le format de notre dispositif.

9.2.2.1 Utilisation des productions des pairs comme modèle et opportunités de comparaison

Dans le cadre des entretiens semi-directifs, les étudiant·e·s reconnaissent ouvertement s'être servi·e·s de la dimension publique des productions de chacun·e afin de prendre ces dernières comme sources d'inspiration (« *s'inspirer* ») (AC, E302) pour leurs propres tâches :

*E302 : « On pouvait **s'inspirer** pour les fois prochaines ou dire 'Bah voilà, il y a une autre façon aussi de faire ci, de faire ça', donc y avait **pas que notre façon à nous.** » (AC)*

Selon nous, cette fonction serait à valoriser dans une culture d'apprentissage qui semble prôner le travail individuel et concevoir le partage de productions individuelles comme une incitation à copier ou tricher. En effet, le témoignage de l'étudiante AC laisse entendre que la lecture des productions des pairs permet d'ouvrir l'esprit, que cela soit dans la façon d'organiser les productions dans la forme, mais aussi sur leur fond. À nouveau, les remarques étudiantes mettent l'accent sur le fait que cette reconsidération de leurs propres points de vue est rendue possible par la lecture des productions des autres, ce qui pourrait influencer leur propre production avant qu'elle ne soit publiée, comme le sous-entend la remarque suivante :

*E303 : « Plus sur les **points de vue**, sur des **réflexions** que moi **j'aurais pas eu** (...) ça m'a **mis la puce à l'oreille**, et me suis 'Oui, il faut que t'en parle, c'est hyper important.' » (AS)*

Selon nous, cette dimension est principalement due au choix des thématiques d'ordre éthique et moral dans le cadre de nos tâches. Par ailleurs, nous valorisons ce recours aux messages des pairs, puisqu'il peut être considéré comme une mise en œuvre de l'activité de la médiation de concepts (MCon), et spécifiquement du fait d'approfondir les idées et opinions d'autres personnes (AIA) et du fait de se servir des idées des autres et les reprendre (SIA).

Enfin, la dimension publique et visible des messages semble être une manière de vérifier sa compréhension des consignes et de se rassurer (IB, E304) en cas de doutes. En effet, ces consignes étaient délibérément imprécises sur certains points, afin d'encourager une contrôlabilité des tâches chez les étudiant·e·s. Ces derniers se réfèrent donc aux autres productions de leur sous-groupe à des fins de vérification des consignes en ce qui concerne, par exemple, la longueur (« *taille moyenne* », HH, E305) :

*E304 : « Ça me **rassurait beaucoup** en fait. » (IB)*

*E305 : « Je regarde un petit peu la **taille moyenne**, pour savoir si c'était quarante ou dix diapositives. » (HH)*

Nous concédons effectivement que l'absence d'indications à ce sujet dans les consignes puisse sembler étranger à ces étudiant·e·s en première année de licence, probablement accoutumé·e·s à des productions plus guidées au lycée. Les apprenant·e·s interrogé·e·s explicitent ainsi qu'ils auraient réalisé leurs productions à la suite d'une observation directe

du comportement de leurs pairs, faisant en quelque sorte écho à l'apprentissage vicariant (Bandura, 1986) que nous supposons pertinent au contexte de ce cours et de ses modalités publiques en 1.4.4.3.

Cette utilisation des autres productions avant de publier la sienne, rendue possible par les caractéristiques techniques des forums de discussion, permet non seulement une inspiration ou vérification sur la forme ou la longueur, mais aussi sur le fond et le contenu en soi (« idées », « sites », EA, E306 ; « exemples », EZ, E307) comme le suggèrent les deux commentaires ci-dessous :

E306 : « Je sais qu'à certains moments, quand t'as pas trop d'idées (...) sur vraiment ce qu'il faut faire (...) j'ai regardé un peu le travail des autres qu'ils avaient fait, voir leurs exemples (...) leurs sites et du coup, comme ça, j'ai pu bien être sûre des consignes. » (EA)

E307 : « J'allais voir ce qu'ils faisaient (...) ça me faisait mieux comprendre. (...) Ça nous donnait des exemples et on apprenait plus sur le sujet, sur le concept. Si on comprenait pas, on pouvait voir le travail des autres pour peut-être comprendre mieux ce qu'on devait faire. » (EZ)

Le recours aux autres en ce sens laisse ainsi supposer que leurs productions représenteraient une source d'apprentissage. Le témoignage de l'apprenante EZ (E307) spécifiquement explicite un apprentissage rendu possible par le biais de cette lecture publique en termes de contenu (« on apprenait plus sur le sujet, sur le concept »), parce que les autres productions représentent des exemples de ce qui est attendu (« mieux comprendre ce qu'on devait faire »). Bien que nous n'ayons pas envisagé que les productions des pairs puissent représenter une source d'inspiration ou de vérification, du fait de l'aspect public des messages, il s'agit d'un apprentissage indirect par les pairs à part entière, et un nouveau signe de la fonction principalement socioconstructiviste de cet environnement d'apprentissage. Ainsi, la fonction de la plateforme Moodle qui permet l'aspect public des messages sur les forums de discussion serait un levier de la médiation entre pairs en soi. Dans un même temps, l'utilisation des messages des autres en termes de contenu, et non seulement de la forme, correspondrait à l'activité SIA au sein de la MCon, puisque les étudiant·e·s se servent bien des idées des autres pour les reprendre.

Ces fonctions de la dimension publique comme source d'inspiration, de vérification ou de reconsidération d'une question sont le signe, selon nous, de situations de communication authentiques et ayant de la valeur pour les étudiant·e·s, puisqu'il s'agit de fonctions retrouvées dans un contexte d'enseignement en présentiel, un contexte professionnel, voire quotidien et informel.

9.2.2.2 Sentiment d'entraide ou de dialogue

Comme nous l'avons abordé dans notre huitième chapitre, une hésitation générale accompagne l'idée d'avoir pu apprendre de ses pairs et à ses pairs. Nous verrons à présent que le terme d'« aide » (AW, E308) ou d'entraide semble plus adapté, du moins dans le langage des étudiant·e·s, par rapport à leur perception des situations d'interaction décrites.

E308 : « J'ai eu l'impression d'aider, pas plutôt d'apprendre quelque chose, mais plus dans l'optique d'aider. » (AW)

Ces situations correspondraient tout de même à de la médiation de savoirs entre étudiant·e-s selon les définitions que nous avons accordées au terme. Une nouvelle fois, les témoignages des étudiant·e-s présentés ici appuient l'apport des questions d'ordre moral dans les tâches, puisqu'elles permettent de créer un véritable déficit d'opinion donnant lieu à des échanges ayant un but commun pour les étudiant·e-s.

Nous employons ici le terme de « *dialogue* » au sens d'une interaction authentique ayant du sens et un but communicatif réel. En effet, l'étudiant KJ, cité ci-dessous (E309), qualifie ses interactions au second semestre de « *mieux* » que celles du premier semestre. Bien que l'étudiant ne l'explique pas, il serait possible d'interpréter son emploi de ce terme comme un signe qu'il juge ses interactions plus authentiques dans le cadre des tâches du second semestre :

E309 : « C'était vraiment ce que je pensais (...) Ils étaient plus concis. (...) Je préfère vraiment mes messages du deuxième que du premier, les interactions, je trouve qu'elles étaient mieux. » (KJ)

Dans l'espace 3, la création du fil de discussion « *Useful links* » présentait deux objectifs : développer l'activité de la médiation de textes (MT) des étudiant·e-s en les incitant à « *collecter des informations et des arguments de différentes sources* » (Conseil de l'Europe, op. cit : 114), tout en encourageant le partage de liens utiles trouvés par les étudiant·e-s pour la réalisation des tâches dans un but d'entraide, les encourageant ainsi à se servir des idées des autres et de les reprendre pour leurs productions (SIA) (4.5.3.4) Ces deux objectifs étaient rendus possibles par les caractéristiques techniques de la plateforme Moodle, permettant le partage de liens hypertextes et de différents types de médias au sein d'un même lieu virtuel. Le fil de discussion semble avoir rempli ses objectifs : plusieurs apprenant·e-s de l'espace 3 associent ce fil de discussion à un lieu d'échange et à une possibilité d'entraide, malgré son caractère facultatif, un sentiment illustré par l'emploi des termes « *aider* » (IB, E301 et AW, E312), « *bénéfique* » (IB, E310), « *utile* » et « *entraide* » (EN, E311) :

E310 : « Je les mettais dans « Useful links » pour si ça pouvait aider quelqu'un (...) je regardais un petit peu pour voir si on avait trouvé les mêmes sites, ou s'ils avaient des sites un peu plus importants, un peu plus intéressants. (...) ça m'a fait découvrir de nouveaux sites pour faire les travaux (...) donc en vrai c'était plus bénéfique qu'une tâche à faire. » (IB)

E311 : « J'ai trouvé ça super utile pour, par exemple, le CV de Nick Leeson, où y avait des personnes qui avaient envoyé des liens (...) parce que moi j'avais du mal à trouver des trucs, des infos, et ça créait une sorte d'entraide entre les étudiants. » (EN)

E312 : « Ça diversifiait (...) y a pas que du texte, et qu'avoir quelque chose aussi illustré (...) ça recentrait aussi les recherches, si on allait un peu trop en hors sujet, on voyait que les autres postaient (...) un autre document plus précis. » (AW)

L'étudiante AW (E312) attribue d'autres fonctions positives à ce fil de discussion, telles que la variété des ressources (« *ça diversifiait* »), et le cadrage de ses propres productions (« *ça recentrait (...) si on allait (...) hors sujet* »). Ce partage de ressources vient compléter le partage d'expériences personnelles et la médiation de points de vue précédemment détaillés, en ce

sens qu'il apporte une certaine objectivité qui pourrait compenser la réticence de certain·e·s étudiant·e·s à prendre seul·e·s leurs pairs comme source crédible de connaissances :

*E313 : « Le fait de **poster le lien** permet à la personne de **se faire d'abord son propre avis avant de comprendre l'avis** de son **camarade** (...) Ça permet à la personne de **pas, justement, voir la situation à travers l'avis** de la personne. » (ABa)*

De même que la recherche d'informations complémentaires et la consultation de ressources extérieures, définies comme intentionnelles et appréciées dans notre huitième chapitre, le partage et la mutualisation de ressources sur ce fil de discussion sont définies comme des actions volontaires :

*E314 : « Les **gens qui postaient**, ça montrait vraiment qu'ils **voulaient partager** ce qu'ils trouvaient et qu'ils étaient **pas là que pour eux-mêmes**. » (AC)*

Cette entraide et ce partage, qui semblent favoriser l'apprentissage, peuvent ainsi être mis en lien avec la médiation maïeutique et les fonctionnalités de la plateforme *Moodle*, qui rendent la mutualisation de liens URL, médias intégrés, ou pièces jointes plus aisée, et qui contribuent donc à cette médiation.

À nouveau, nous retrouvons toutefois chez certain·e·s étudiant·e·s un regard assez sceptique sur la dimension authentique de ces échanges, en raison du manque de critique constructive proposée :

*E315 : « Notamment qu'on devait **donner** notre **point de vue** sur les **productions des autres**. Bon, c'était **pas toujours très critique**. » (AA)*

Comme nous l'aborderons dans notre prochaine sous-partie, ce manque de critique réellement significative au sujet des productions de leurs pairs pourrait être attribuée à une peur du jugement. Cette réticence face au partage d'informations est également expliquée par un manque de variété, une remarque à placer en opposition à celles des étudiantes IB (E310), EN (E311) et AW (E312), citées plus haut :

*E316 : « Je lisais un petit peu **en diagonale** (...) j'avais un peu l'impression qu'on **ramenait un peu tous les mêmes liens** aussi (...) il y avait des vidéos qui étaient un peu les **mêmes**. » (HH)*

Il convient d'ailleurs de noter que les étudiant·e·s ne semblant pas avoir tiré bénéfice de cette mutualisation de ressources dans l'espace 3 sont en minorité. Enfin, la non-lecture des liens et informations mutualisées ne serait pas nécessairement à percevoir comme une réticence face à ce partage, mais plutôt comme une volonté de travailler seul·e pour certain·e·s étudiant·e·s, afin de tirer pleine satisfaction de leurs productions, comme le laisse entendre l'étudiante LC (E317) ci-dessous :

*E317 : « J'allais **pas forcément cliquer** sur leurs **recherches**, parce que (...) **j'aime bien chercher par moi-même**. Par exemple, pour le **CV de Nick Leeson** (...) j'aime avoir la **satisfaction** de m'être dit que c'est moi qui l'ai fait et que j'ai fait mes **propres recherches** (...) j'allais pas forcément checker les liens proposés. » (LC)*

Dans l'ensemble, la dimension publique des productions des étudiant·e·s et des retours proposés par leurs pairs, ainsi que l'incitation à la mutualisation de ressources sur ces fils de discussion dans le cadre de la conception des tâches, ont présenté plusieurs fonctions positives aux yeux des étudiant·e·s interrogé·e·s. De surcroît, ces fonctions ont présenté un levier dans l'apprentissage et la médiation de savoirs entre pairs, et semblent confirmer la nature socioconstructiviste (voir 1.4.3.3) des environnements numériques d'apprentissage dont *Moodle* fait partie.

9.2.3 Entraves possibles à l'apprentissage entre pairs en raison de la dimension publique des productions

À présent, nous traiterons des attributs davantage négatifs de la dimension publique des productions et donc des affordances techniques de la plateforme d'apprentissage n'ayant pas nécessairement joué le rôle de levier dans la médiation de savoirs entre étudiant·e·s.

9.2.3.1 Conscience du regard des autres

Bien que la conscience du regard des autres soit souvent accompagnée d'un sentiment de peur du jugement, portant ainsi une connotation négative, il convient de noter que cette conscience n'est pas toujours une entrave à l'apprentissage. En effet, l'aspect public fonctionne pour la plupart des étudiant·e·s comme un levier de motivation, qui alimente donc les interactions. Presque tous·tes les étudiant·e·s interrogé·e·s perçoivent la possibilité d'être lu·e·s comme une raison d'accomplir les tâches d'une manière qu'ils jugent satisfaisante (« *un vrai diaporama* », KJ, E319 ; « *un truc bien* », ABe, E318), et d'être bien perçus par leurs pairs en conséquence :

*E318 : « En sachant que **d'autres personnes pouvaient voir** ce qu'on allait mettre, on avait aussi un peu l'esprit de se dire 'Bon, bah, je vais (...) **essayer de faire un truc bien**, encore mieux parce que **ça va être public** et que **tout le monde va pouvoir le voir.**' » (ABe)*

*E319 : « Pour les **diaporamas**, quand j'ai vu ceux des autres, ils avaient l'air **trop bien**, je dis 'Ah, il faut que je **fasse un vrai diaporama**, moi aussi' (...) **ça motive à bien travailler**, quand tu vois que tout le monde se donne un peu (...) **il faut se donner** (...) j'aime bien l'idée que **tout le monde puisse le voir** aussi, on se dira, 'Ouais, **il travaille aussi.**' » (KJ)*

L'apprenant KJ (E319) définit explicitement la dimension publique, et spécifiquement le fait de savoir que ses productions seront lues, comme une source de motivation. Cependant, la volonté d'être lu·e semble varier en fonction du ressenti que les étudiant·e·s ont de leur travail, l'aspect public étant vu comme une caractéristique positive ou négative, selon ce ressenti :

*E320 : « Il y a des **travaux** (...) j'ai vraiment **adoré** les faire et j'étais vraiment **fière du rendu**, donc **je voulais qu'on voit** ce que j'avais fait, mais il y a **d'autres** où j'étais **pas vraiment sûre** de moi. » (IB)*

De plus, les étudiant·e·s interrogé·e·s expriment la présence d'une certaine pression, puisque cette conscience de la présence de leurs pairs mène vers une tendance à se comparer aux autres. Ce constat s'aligne avec les propos de Miguet (2011) qui évoque les faits de se

positionner et comparer aux autres comme l'une des utilisations possibles du forum de discussion dans un contexte d'enseignement (voir 1.4.5). Celle-ci se trouve exacerbée lorsque les étudiant·e·s se sentent en infériorité par rapport à leurs pairs vis-à-vis de leur niveau de langue :

*E321 : « Il y en a qui **paraissaient** tellement **bilingues** (...) on a aussi **pas envie de paraître bête** aux yeux des gens et de paraître un peu **stupide**. » (LC)*

*E322 : « Moi les **audios**, franchement, ça me mettait **mal à l'aise** (...) je les ai recommencés **plusieurs fois** pour essayer de faire le maximum, que ce soit un **accent potable**. » (EA)*

Cette propension à la comparaison semble également accentuée par l'organisation du cours en modules hebdomadaires, le dimanche marquant ainsi un moment clé dans la publication des productions :

*E323 : « Quand je voyais que déjà **tout le monde avait posté** son travail et **pas moi**, et je me disais 'Mais, **faut que je le fasse**', ou sinon quand **je lisais** les **productions** (...) je me disais plutôt 'Il faut que **je fasse mieux**.' » (IB)*

*E324 : « Ça met **un peu la pression**, parce que moi, je sais que je suis **pas organisée** (...) donc je faisais le **dimanche** et (...) parce qu'il y avait des (...) moments où il fallait **donner son avis**, ou il fallait que les gens **commentent nos publications**, et je me disais 'Mais, je suis toujours **en retard**.' » (LC)*

Dans un même sens, un lien semble s'être créé dans l'esprit des apprenant·e·s entre les capacités d'organisation de leurs pairs, leur respect du délai de publication des tâches, et leur niveau dans la langue étrangère (E325) :

*E325 : « Par rapport au fait qu'ils **postent tôt**, ils sont **plus forts**, peut-être. » (KW)*

Ces différentes remarques au sujet de l'échéance des modules laissent entendre que le moment de la semaine lors duquel les autres étudiant·e·s publient leur contribution représenterait une forme de pression encourageant les apprenant·e·s à respecter les délais afin d'éviter tout jugement, puisqu'un retard pourrait laisser entendre un niveau de langue plus faible. De surcroît, l'effort de poster tôt dans la semaine n'est pas seulement justifié par la date butoir du dimanche soir, mais aussi par le fait de vouloir publier avant leurs pairs afin d'éviter ou pouvoir contrer de potentielles accusations de copie ou plagiat, comme le suggère l'étudiante IB (E326) ci-après :

*E326 : « **J'aimais pas poster à la dernière minute** les activités (...) une principale raison c'est pour **pas dire que je les ai plagiés**. » (IB)*

Malgré une certaine pression exprimée par les apprenant·e·s, liée à la propension à se comparer à leurs pairs, la conscience d'être lu·e et entendu·e ne nous semble pas être seulement une entrave à l'apprentissage d'un point de vue didactique : bien que les étudiant·e·s puissent se sentir mal à l'aise, il est clair ici que cela les a motivé·e·s à se réenregistrer, à retravailler leur production davantage. Par ailleurs, malgré l'aspect

asynchrone du cours, le fait que les interactions aient seulement du sens si elles avaient lieu lors de la semaine où le module était publié maintenait un certain rythme. Ainsi, l'effet de la présence des autres nous semble permettre de compenser certaines lacunes du cours en distanciel.

9.2.3.2 *Timidité, volonté de communiquer et dimension anonyme*

Bien qu'au moment du lancement de cette expérimentation d'enseignement, le cours d'anglais était la seule matière que les étudiant·e·s de notre échantillon suivaient en modalité distancielle, il est à noter que certain·e·s étudiant·e·s ne se connaissaient pas personnellement dans le contexte présentiel pour autant, puisqu'ils n'étaient pas dans les mêmes groupes de travaux dirigés pour leurs autres matières. Ils ne s'étaient ainsi pas croisé·e·s, et n'avaient pas communiqué en face-à-face ou ailleurs que sur la plateforme *Moodle*. Cet anonymat partiel semble avoir favorisé l'expression d'un avis authentique et non filtré sur les questions des tâches de production, sans peur de jugement ni représailles (« *on s'en fiche un peu* », AC, E327 ; « *je peux me le permettre* », AW ; E328) :

E327 : « Certaines personnes qui nous connaissent pas déjà (...) on va dire qu'on s'en fiche un peu (...) de ce qu'on poste et que c'est plus facile (...) Si j'aurais été en cours en classe (...) j'aurais peut-être pas donné vraiment mon avis avec autant de détails. » (AC)

E328 : « Si ça va être en face à face, j'aurais pas dit mon avis, et que là, comme c'est par écrit (...) on se voit pas, on se connaît pas, enfin, moi je connais personne (...) dans mon groupe. Du coup, je me suis dit (...) je peux me le permettre. » (AW)

La volonté de communiquer se trouve également modifiée par l'aspect distanciel de l'enseignement : il est possible qu'un·e étudiant·e n'étant pas timide en présentiel puisse se sentir mal à l'aise avec un format distanciel, pour lequel les traces orales persistent :

E329 : « Je suis pas trop à l'aise à faire des audios. J'aime pas qu'on entende ma voix comme ça (...) Alors qu'en classe, je parle beaucoup. » (KJ)

Les trois témoignages ci-avant (E327, E328 et E329) font écho aux dires de Rivens Mompean (2011) qui décrivait la communication en ligne asynchrone comme avantageuse pour les étudiant·e·s timides ou plus faibles (voir 1.4.2.3). Ce constat semble seulement partiellement confirmé par nos données : la modalité permet à certain·e·s apprenant·e·s de davantage oser la communication, tandis que la permanence de ces échanges représente un frein pour d'autres. D'ailleurs, dans le témoignage de l'apprenant KJ (E329), cette réserve n'est pas nécessairement due à une gêne face au niveau de langue de l'étudiant, comme il était le cas pour l'étudiante EA citée dans notre sous-partie précédente (E322). Dans les remarques des personnes interrogées, la barrière de la timidité dans la médiation entre étudiant·e·s est intrinsèquement liée à la peur du jugement des pairs, dont nous traiterons ci-après.

9.2.3.3 *Réception de l'avis critique et peur du jugement*

Cette dimension mentionnée par les étudiant·e·s interrogé·e·s est à mettre en lien direct avec la conscience du regard des autres, détaillée ci-haut. En effet, de la même manière que cet anonymat et l'interface créent une prise de distance concernant la capacité à partager son

avis, elle affecte aussi la réception de l'avis des autres sur les productions que les étudiant·e·s publient.

Pour revenir sur le rôle de l'enseignante, les commentaires des autres apprenant·e·s y sont souvent comparés, pour conclure que ces derniers sont moins longs, construits ou critiques. Les étudiant·e·s perçoivent une réelle différence dans les commentaires de l'enseignante et ceux des autres étudiant·e·s de leur groupe, et formulent une vraie distinction dans l'intérêt qu'ils y portent, et ce même lorsque le commentaire laissé par un pair leur semble construit et intéressant :

*E330 : « Je **lisais aussi** ce que les **autres disaient de mon travail**, mais c'était **moins détaillé**. » (EA)*

*E331 : « C'était **moins constructif**. » (LC)*

*E332 : « **Parfois**, c'était **pertinent**, quand je vois qu'une personne, elle **développe beaucoup**, ça se voit qu'elle a **cherché à analyser mon travail**, mais **après jamais ça va se comparer (...)** à la critique du prof. » (AC)*

Malgré les remarques suggérant que les commentaires co-évaluatifs de leurs pairs manquaient de pertinence ou de matière, certains retours laissés par les étudiant·e·s à leurs pairs contiennent des appréciations pertinentes, tant sur le fond que sur la forme des productions en question :

F68 : by AA - Sunday, 8 March 2020, 4:59 PM

*(...) I **liked the fact** that you spoke about both investors and Madoff's family and the **effective closing phrase**.*

Par ailleurs, la moitié des étudiant·e·s interviewé·e·s déclarent explicitement qu'ils n'auraient pas été dérangé·e·s de recevoir des critiques ou suggestions formulées de manière plus directe sur leurs productions :

*E333 : « Ça serait **bien** aussi de **dire les choses qu'on aime pas**, comme ça, ça **peut aider**. » (KJ)*

Seule une étudiante était d'avis que le fait d'imposer le partage de points positifs et négatifs sur le travail des autres serait artificiel. Cette tendance nous permet de supputer que les étudiant·e·s du dispositif seraient globalement disposé·e·s à recevoir des retours co-évaluatifs de la part de leurs pairs, et non seulement de leur enseignante-tutrice, laissant entendre que leurs pairs puissent bien jouer le rôle d'évaluateur·rice à leurs yeux, en complément de ce que nous avons détaillé au sujet du rôle de l'enseignante comme évaluatrice plus tôt.

Plus spécifiquement, lorsqu'ils sont incité·e·s à y réfléchir, la majorité des étudiant·e·s admet que la critique constructive serait davantage acceptée si elle venait de leur égal·e (LC, E334), et ne perçoit donc pas nécessairement de distinction (ABa, E335) entre l'enseignante et les apprenant·e·s en termes de légitimité :

*E334 : « Ça nous **apporterait plus** et on se dirait, 'Ben, voilà, c'est **quelqu'un de notre âge** qui a fait cette remarque' (...) Parce que vous êtes **prof d'anglais**, donc vous êtes **hyper***

*calée sur le sujet, alors que si ça vient de **quelqu'un d'autre**, on va se dire 'Ah ouais, tu vois, j'avais **pas pensé à ça.**' » (LC)*

*E335 : « Que ce soit **vous ou quelqu'un d'autre**, moi, je **préfère** que la personne me **dise clairement** 'Ah, là t'as **pas bien fait**, t'aurais **dû faire ça**', que je puisse **m'améliorer**. » (ABa)*

Paradoxalement, dans un même temps, les apprenant·e·s disent ne pas avoir osé proposer le type de commentaires qu'ils auraient apprécié recevoir, sur le travail de leurs camarades. Iels reconnaissent que cette réticence est liée à la timidité (IB, E336), la peur de vexer (EA, E337 et LC, E338) ou de paraître arrogant (EN, E339) :

*E336 : « On était **timides par rapport aux critiques**. » (IB)*

*E337 : « Des fois, on **n'ose pas trop**, parce qu'on **veut pas** (...) **brusquer** les gens, ou qu'ils le **prennent mal**, alors que là, **si tout le monde doit relever un point positif** et (...) **négatif**, ou dire que lui, il aurait fait les choses autrement, ça serait **mieux**. » (EA)*

*E338 : « Tout le monde est **bienveillant**, tout le monde est **gentil** (...) on a **peur** que les gens, ils le **prennent mal**. » (LC)*

*E339 : « Vraiment essayer de **donner des pistes d'amélioration**, ce que vous nous demandiez parfois (...) **j'arrivais pas** à faire ça, parce que je me disais (...) 'mais mince, les gens vont **penser que je suis méchante**, que je suis une **peste**, que (...) je suis **super arrogante**' » (EN)*

Cette inquiétude à l'idée de brusquer ses pairs semble justement exacerbée par l'atmosphère généralement bienveillante (LC, E338) au sein des groupes sur les forums de discussion. Ainsi, bien que le ressenti de cette bienveillance soit un point positif, cela semble contribuer à limiter l'authenticité de certaines interactions.

Ce paradoxe se poursuit par le fait que, bien que les apprenant·e·s interrogé·e·s ne définissent pas les commentaires laissés par leurs pairs comme étant moins légitimes que ceux de l'enseignante-tutrice, leur propre peur de vexer se trouve expliquée par un sentiment de manque de légitimité en tant que pair pour proposer des suggestions d'amélioration :

*E340 : « Les commentaires, c'était **plus des compliments que des critiques qui font avancer** (...) mais en même temps, on n'a que ça à dire. » (AW)*

Cette vision rejoint alors davantage leur perception générale de l'enseignant·e comme expert·e, mentionnée précédemment. L'étudiante AL (E341) reconnaît ainsi que le manque de retours constructifs sur ses productions de la part de ses pairs serait vraisemblablement lié à cette même peur, mais ne semble pas s'inclure dans la situation et de sentir concernée :

*E341 : « Ils mettent tout le temps **quasiment que les bons commentaires**. Ils ne **pensent pas** à (...) **critiquer**. (...) Je sais pas s'ils ont **peur** que l'autre personne à qui ils font la critique le **prenne mal** ou pas. Du coup je trouve ça un peu **dommage**. » (AL)*

En effet, l'étudiante fait bien partie des apprenant-e-s ayant proposé de vrais commentaires co-évaluatifs constructifs sur les productions de ses pairs, contenant des suggestions d'amélioration concrètes. Malgré les propos présentés dans cette sous-partie, traduisant une certaine peur de la critique constructive, les interactions ont donné lieu à plusieurs exemples variés de retours co-évaluatifs. Par exemple, l'apprenante AL (F69) commente la structure et l'ordre des éléments d'une production écrite, et l'étudiant KW (F70) propose un retour détaillé au sujet d'une présentation PowerPoint, tant sur la forme (« *very clear* » ; « *very neat* ») que sur le fond (« *different amazing examples* » ; « *very captivating* »), tout en formulant des suggestions d'amélioration (« *you could have detailed a little bit more* » ; « *you should have insisted on examples* » ; « *being more precise* ») :

F69 : by AL - Tuesday, 3 March 2020, 1:05 PM

(...) when I was reading your work, I **did not immediately understand your reasoning**. This is **why I advise you** perhaps to answer the question first and then to argue your words. I don't know what others think, **I would like to have your opinions**.

What I liked about your work is that your argument often takes Madoff's actions. You **always start from what he did** and then **draw the consequences** from it.

F70 : by KW - Sunday, 5 April 2020, 2:55 AM

(...) I have to **congratulate you** for your excellent job. I swear this is one of **the best powerpoint**. You talked about almost everything we studied together during this semester. It was **very clear** and it was a **very neat** presentation. Congrats! Obviously, I totally agree with what you said along your presentation, everything was good, you talked about **different amazing examples**, that were very **useful** to understand what you explained. The **Quiz** invited all of us to think about the topic and It was an **interesting idea** because everyone can participate and think about it. (...) Your presentation **taught us** many information about the world of banking, you explained several techniques to learn and to practise during the job in this section. It was **very captivating** (...) you gave a neutral image of banking, you said what was right (...) **However**, I think **you could have detailed a little bit more** the examples of the films we studied, the examples you used to illustrate the techniques of neutralizations and minimizations were not relevant, rather, **I think you should have insisted on examples** taken from the films we studied to structure your presentation **by being more precise, what a pity!** But, It's ok, all of your work in general is very satisfying.

D'autre part, ces deux mêmes étudiant-e-s, ainsi que l'apprenante EZ, commentent l'aisance (KW, F72), le ton (AL, F71 et KW, F72) et l'intonation (EZ, F73), ainsi que le volume de voix (AL, F71) et la prononciation (EZ, F73) des productions de leurs pairs pour la tâche de production orale du sixième module :

F71 : by AL - Monday, 16 March 2020, 11:18 AM

(...) You **insist a lot** on the importance of the investors and on the fact that the products must be fresh.

I think, what **I also appreciated**, is the fact that we have arguments in common.

Just a few remarks, sometimes we **notice** too much that you are **reading** your text. You **should try to raise your voice** a little more because sometimes it's a little **too monotonous**.

Try to mark **more break time** between your different opinions and also **try to flatter the waiter** and then **make remarks** to him.

In addition, **you could encourage him** to work better by telling him about the **opportunities** he might have.

F72 : by KW - Sunday, 22 March 2020, 7:57 PM

(...) You actually talked like Madoff, you **seemed very confident** and you gave orders to the waiters and it was very great. (...) You **deserve my vote** because I think this is the **best audio** because I really like the **tone of your voice** and how you talked and I fall in love with your job :)

F73 : by EZ - Wednesday, 18 March 2020, 11:40 PM

(...) You **played the role** of Madoff **perfectly!** **Your nice accent** and the **intonation** you used really brings out an authoritative character. The words and phrases you used were very good at belittling the waiters. Because of you they are surely devastated and must feel guilty! (haha I'm kidding, that was the purpose of the work). **Nevertheless**, I find that **you might also have been able to flatter them in order to amplify your performance!**

À nouveau, les trois exemples ci-haut, et particulièrement celui de l'étudiante AL (F71), jouent le rôle de vrais retours constructifs bienveillants, mais incluant des pistes d'amélioration précises et adéquates.

Ainsi, bien que la majorité des étudiant·e·s interrogé·e·s prétendît ne pas oser laisser de feedback constructif authentique, nous avons pu souligner plusieurs exemples de commentaires très complets sur les productions de leurs camarades, tant sur le fond que sur la forme. Ici, de même qu'en 8.2.2.3, les apprenant·e·s expliquent quels aspects spécifiques des productions de leurs pairs les ont intéressé·e·s et pourquoi (EAI), et expriment une réaction à la forme, au contenu, ainsi qu'au style (EAA) des productions orales qu'ils ont écoutées. En ce sens, par le biais de leurs commentaires, les apprenant·e·s mettent en œuvre des activités de réaction à des textes créatifs (RTC), au sujet des créations de leurs pairs, illustrant que ces productions représenteraient des supports exploitables à médier, au même titre que les supports sélectionnés par l'enseignante-conceptrice.

Nous pourrions faire l'hypothèse que cette expression de commentaires de critique constructive serait facilitée par le scénario pédagogique proposé : les tâches étant situées dans des situations professionnelles potentielles et plausibles, elles permettent aux apprenant·e·s d'adopter leur rôle d'usager·ère de la langue et de répondre à leurs pairs dans le rôle leur ayant été suggéré (patron, collègue...), comme dans l'exemple suivant :

F74 : by AS - Tuesday, 31 March 2020, 6:56 PM

Good evening Mrs. (...)

Your **presentation was very clear**. It allowed me to understand the importance of being able to change the **truth in the financial industry** ! I thought that these practices had disappeared since the subprime crisis, but apparently not ! I watched the movies **you suggested**. They are a great illustration **of what you told us last week**.

Il est possible que le profil professionnel adopté procure un sentiment de meilleure légitimité aux apprenant·e·s que s'ils proposaient ces retours en tant qu'égaux·ales de leurs pairs. Dans une logique similaire, nous pourrions formuler l'hypothèse que le fait d'endosser un autre rôle permettrait aux étudiant·e·s de se distancier des commentaires critiques qu'ils soumettent à leurs pairs, en adoptant une identité autre et en prétextant simplement jouer un rôle.

De manière générale, les différents exemples de retours constructifs et co-évaluatifs présentés ici illustrent la justesse et l'adéquation de ces réponses avec les productions publiées, et montrent une mise en œuvre de la compétence de l'interaction en ligne, en ce qui concerne d'une part, le fait de « *publier une contribution claire à une discussion en ligne* » (PCC) et de « *participer activement à une discussion en ligne* » (PA), et d'autre part, d'« *engager des échanges* », « *relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées* » (EERC), et de « *commenter des publications* » (CPRC).

Sur l'ensemble de l'échantillon, seuls deux étudiant·e·s ont déclaré, soit ne pas s'inquiéter de l'avis de leurs pairs sur leurs productions, soit ne pas en voir l'intérêt. Dans leurs propos, cette position est directement liée à la perception des productions publiques comme des simples devoirs, et spécifiquement comme des travaux individuels à rendre à l'enseignante dans le but de valider le cours. Les deux exemples ci-dessous (GR, E342 ; ABa, E343) proviennent justement des deux étudiant·e·s, parmi les dix-sept interrogé·e·s, ayant rendu le moins de productions dans les temps et ayant le moins proposé de commentaires à leurs pairs. Pour autant, cette posture ne semble pas retirer la volonté de rendre un travail complet et satisfaisant :

*E342 : « Vu que c'est un **travail personnel**, j'ai **pas forcément besoin** que les **autres le regardent**. » (GR)*

*E343 : « C'était plus le fait de me dire 'Est-ce que je suis **fière de mon travail** ? Oui, je le **rends**' ou 'Non, je ne le rends pas', mais **c'est pas 'Oui, qu'est-ce que les autres vont penser ?', ça, je m'en fiche un peu.** » (ABa)*

Nous avons établi que les étudiant·e·s du dispositif percevaient la publication de retours co-évaluatifs et constructifs sur les productions de leurs pairs – et leur légitimité en tant qu'évaluateur·rice s'y trouvant associée – de manière assez paradoxale. Une facette intrinsèquement liée à la position des apprenant·e·s au sujet des retours évaluatifs est, par définition, la lecture des productions de leurs pairs ayant eu lieu en amont, que nous aborderons à présent.

9.2.3.4 *Lecture des productions des pairs en pratique et effets de l'asynchronisme des modules hebdomadaires*

Il convient de rappeler que, dans les faits, seul un retour co-évaluatif à trois étudiant·e·s du sous-groupe de taille-classe était requis par semaine, dans le cadre des critères d'évaluation des tâches de production. Cette consigne pose ainsi la question de la lecture réelle des productions des pairs en pratique, en dépit des remarques encourageantes présentées ci-haut.

Dans les choix effectués pour la lecture des productions de leurs pairs, les étudiant·e·s citent différents critères de sélection : pour certain·e·s, cette lecture présente un aspect relationnel leur permettant de mieux connaître leurs pairs, leurs choix effectués, manières de travailler ou de s'exprimer, afin de développer leurs propres connaissances (E344) :

*E344 : « Même si c'est **pas toujours bien de se comparer** (...) de voir un peu ce que les autres ont pu faire, parce que chacun a sa personnalité, sa façon de faire (...) ça **nous apprend un peu sur les autres**, de voir la **manière dont ils ont construit leur argumentation**, les **couleurs qu'ils ont choisies pour le PowerPoint...** » (AA)*

Cet aspect relationnel sera abordé plus en détail en fin de chapitre. Par ailleurs, les apprenant·e·s interrogé·e·s admettent que les productions de tous·tes les membres du groupe ne sont pas lues par tous·tes chaque semaine, sans pour autant explicitement s'inclure dans la situation : les formulations ci-dessous demeurent relativement vagues, illustrant une conscience de la tendance à ne pas lire toutes les contributions hebdomadaires dans le détail,

accompagnée d'une réticence à l'avouer pour elleux-mêmes (« *les autres* » ; « *on* », IB, E345 ; « *certaines personnes* », AG, E346) :

E345 : « *Je pars du principe que vous lisez ma production et **les autres**, ils lisent un petit peu, enfin, je sais qu'on lit pas tout.* » (IB)

E346 : « *Je pense que **certaines personnes commentent sans même lire**, en fait.* » (AG)

Chez ces étudiant·e·s qui avouent la lecture limitée des autres productions, il est important de souligner que le choix ne semble pas lié à un manque de volonté, mais plus vraisemblablement à un manque de temps, comme le laisse entendre la remarque de l'apprenante HH (E347) ci-dessous :

E347 : « *Je me suis **pas autant intéressée aux réponses des autres que je l'aurais voulu** (...) j'ai **survolé**, mais je ne suis **pas non plus plongée** dedans.* » (HH)

De plus, l'idée de « *survoler* » les productions, mentionnée par HH ne nous semble pas devoir être interprétée entièrement négativement. En effet, en 1.4.2, nous mentionnions que la lecture en ligne pourrait favoriser le développement d'autres modes de lecture que la lecture linéaire, notamment la lecture « *en scannant le texte* » ou « *en diagonale* » (Amadiou et Tricot, 2014 : 71). La remarque de l'étudiante HH pourrait ainsi être interprétée comme un signe d'un développement de ces compétences de lecture en ligne.

La plupart des étudiant·e·s interrogé·e·s déclaraient sélectionner leurs lectures selon leurs goûts personnels, un signe, selon nous, d'une réelle volonté de réponse selon leurs préférences, donnant une authenticité à ces interactions :

E348 : « *Je **prenais vraiment ce qui m'avait plu**, c'est-à-dire que je mettais pas sur les deux ou trois premières activités et puis j'écrivais quelque chose de **banal**, je prenais **vraiment ce que j'avais aimé**.* » (ABa)

Le fait d'avoir la possibilité de lire et commenter les trois productions de leurs tâches a également pour objectif de favoriser la perception de la contrôlabilité de la tâche par les apprenant·e·s. L'apprenante AG (E349) formule à ce sujet une comparaison avec l'enseignement en présentiel dans le cadre duquel les étudiant·e·s ne peuvent pas choisir qui ils lisent ou écoutent, puisque cela leur est imposé :

E349 : « *Par rapport aux présentations, c'est **très différent** de quand on faisait des présentations **en classe**. (...) Les autres étaient **obligés de nous entendre**, de nous **regarder** et d'**écouter** ce qu'on avait à dire. (...) **je pense pas qu'il y ait beaucoup de personnes qui se sont réellement intéressées au sujet** (...) et c'est **dommage**.* » (AG)

L'étudiante AG présente toutefois cette contrôlabilité laissée sous un angle plutôt pessimiste : puisque les apprenant·e·s ne sont pas contraint·e·s à lire ou écouter chaque production, ils peuvent avoir l'impression que la leur ne sera pas considérée et percevoir sa réalisation comme étant vaine. La divergence entre étudiant·e·s dans l'effort fourni dans la lecture et la réponse aux autres est relevée par l'étudiante AC (E350) ci-dessous qui perçoit un intérêt de certain·e·s de ses pairs pour ses productions :

*E350 : « Il y a **certaines personnes qui argumentaient vraiment beaucoup**, où je pourrais dire qu'ils se sont **vraiment intéressés** à ce que je faisais. (...) Il y avait **d'autres personnes qui peut-être mettaient juste 'nice work'** et puis c'est tout. » (AC)*

Par ailleurs, plus tôt dans ce chapitre (9.2.2.1), nous présentions l'une des fonctions de l'aspect public des productions étudiantes, leur utilisation par les étudiant·e·s comme modèle, tant sur la forme que sur le fond, qui suggère que la lecture des productions des autres est bien perçue comme une source d'apprentissage. Toutefois, dans un même temps, cette fonction de la lecture présente certains risques dont les étudiant·e·s – et une en particulier – ont conscience : le recours aux pairs comme modèle peut donner lieu à un réemploi, voire un transfert, des erreurs linguistiques commises :

*E351 : « Un risque qu'on peut avoir, c'est que vu que c'est des **étudiants francophones** (...) on risque de lire **beaucoup de productions pleines d'erreurs**. (...) Ça serait mieux si on pouvait avoir **plein de productions (...) écrites par des anglophones pour pas qu'on prenne de mauvaises habitudes**. (...) Lire les autres, c'est intéressant, mais ça peut devenir aussi un **risque**, si ce qu'on lit n'est pas complètement juste. Et aussi parce que souvent on a **tendance** à faire des **phrases que les anglophones ne feraient pas**. (...) Parfois les phrases sont correctes, mais c'est pas une phrase qui va être utilisée. » (AG)*

La remarque de l'étudiante AG (E351) ci-haut fait écho, selon nous, aux travaux de Hampel et Pleines (2013 : 356), qui évoquent précisément la peur des apprenant·e·s de reprendre les erreurs de leurs pairs. Cependant, nous voyons dans la reconnaissance de ce risque une réelle conscience de la possibilité d'apprentissage et de médiation de savoirs par le biais de la lecture des productions, même si cela est présenté sous l'angle négatif des risques possibles. De surcroît, la remarque de l'étudiante AG (E351) montre une attention à la forme, une distinction entre le contenu d'un message et sa structure, ainsi qu'entre l'exactitude du lexique employé et le naturel et l'authenticité des tournures de phrase utilisées. La dimension de cette adaptation de langage sera revisitée dans notre dernier chapitre. Par ailleurs, sa remarque nous semble refléter l'étude de Stockwell (2010 : 102), qui évoquait une tendance supérieure à copier les erreurs des autres lors d'une communication écrite synchrone. La réflexion de l'étudiante illustre ainsi une conscience de ce risque, même en modalité asynchrone.

Dans un même temps, le fait de ne pas lire toutes les productions confirme la conscience qu'ont les étudiant·e·s de ne pas être lu·e·s par tous·tes à leur tour, comme nous l'avons mentionné dans notre sous-partie précédente. Selon les dires de l'étudiante EZ (E352), ceci affecterait leur impression d'avoir pu médier des savoirs aux autres, et ce en dépit de leur perception des productions et retours co-évaluatifs comme des sources possibles d'apprentissage, que nous avons relevée plus haut :

*E352 : « On pouvait pas forcément savoir si les autres, ils **regardaient** ce qu'on faisait. Du coup, on peut pas vraiment savoir **s'ils ont appris sur** (...) ce qu'on a fait. » (EZ)*

Seul un étudiant reconnaît que l'intérêt personnel ne faisait pas partie de ses critères de sélection pour les productions à lire pour y laisser un retour évaluatif, opérant plutôt un choix purement stratégique et de facilité, lié au positionnement des messages dans le fil de discussion :

*E353 : « Je regardais **juste vite fait** un travail mais **je regardais pas tout**. (...) ‘Vous commentez trois personnes’, je **prenais les trois avant moi**. » (KW)*

La remarque de l'apprenant KW (E353) laisse entendre que les étudiant·e·s publiant leurs productions en retard, une fois le délai du dimanche soir dépassé, auraient bien moins de chance d'être lu·e·s et de recevoir de retour sur leurs messages. Ainsi, bien que l'apprenant KW ne choisisse pas les productions à lire en fonction de ses préférences, ce critère de sélection ne serait pas nécessairement à considérer comme un élément négatif, puisqu'il laisse supposer que les étudiant·e·s publiant leurs travaux une fois le délai du dimanche soir dépassé auraient moins de chances d'être lu·e·s, ce qui appuie la pertinence de l'aspect partiellement synchrone du module hebdomadaire que nous avons conçu, malgré la nature asynchrone du dispositif. L'étudiante AG (E354) va dans ce même sens, en laissant entendre que s'il y avait volonté d'être lu·e, il fallait publier tôt, ou du moins dans les temps du module :

*E354 : « Tous **ceux qui postaient après des mois ou le dimanche**, comme vous disiez, je **pense pas qu'ils aient été lus**. » (AG)*

Il convient de préciser que, justement, l'apprenante AG ci-dessus avait accumulé du retard au cours du semestre, et avait publié plusieurs de ses propres tâches et commentaires à ses pairs en fin de semestre, une fois le module hebdomadaire concerné passé. La majorité des commentaires plus pessimistes au sujet de la lecture et de la réception des productions sur les forums de discussion cités ici proviennent de cette même étudiante. Il est donc vraisemblable que sa position relativement sceptique soit liée au fait que son expérience du cours fut située en décalage temporel par rapport à ses pairs ayant participé aux tâches du dispositif et aux interactions préconisées de semaine en semaine.

Dans l'ensemble, les apprenant·e·s déclarent avoir apprécié lire les productions de leurs pairs, tout en admettant qu'il ne leur était pas possible de lire toutes celles de leur groupe de taille-classe, pour diverses raisons. Les productions lues et commentées ont été choisies, par la plupart des étudiant·e·s, selon leurs préférences personnelles, du fait de la liberté laissée dans ce choix lors de la conception. Cette contrôlabilité est également présente dans le fonctionnement des modules hebdomadaires, puisque l'accès à ces modules et aux forums de discussion n'était pas restreint une fois ce délai passé. Il était donc théoriquement et techniquement possible de publier sa production et retours aux pairs plusieurs semaines après les autres.

Or, ces interactions présentaient surtout une pertinence si l'étudiant·e concerné·e par le commentaire laissé le lisait, et il n'est pas certain que les étudiant·e·s aient toujours pensé à retourner sur le fil de discussion du module concerné une fois un nouveau module débuté. Il s'agit effectivement d'un point sur lequel nous n'étions pas très optimistes en début d'étude, nous ayant poussé à faire l'hypothèse que les activités de médiation de textes liées au questionnement des pairs pour des précisions (DPCP) ou clarifications (PQC) ne seraient probablement pas très observables au sein du dispositif, une hypothèse qui semble confirmée jusqu'à présent. Par conséquent, dans un même temps, les étudiant·e·s ayant profité de la souplesse temporelle et de l'aspect partiellement asynchrone des modules ont pu se retrouver déçu·e·s et pessimistes face aux interactions que le dispositif leur a procurées. Ce ressenti davantage négatif affecte conséquemment leur perception de la possibilité d'avoir pu apprendre aux autres et des autres par le biais de cette lecture et ces commentaires. En conclusion, le choix laissé dans la lecture et le commentaire des productions représente à la fois un levier et un frein à la médiation entre étudiant·e·s dans ce dispositif.

Dans les dernières sous-parties de ce chapitre, nous aborderons quelques critères de sélection supplémentaires pour cette lecture des productions de la part des étudiant·e·s, notamment les liens affectifs préexistants ou en construction entre pairs.

9.2.4 Effets de la dimension publique sur les relations entre pairs

La dimension publique et visible pour tous·tes des productions et interactions a présenté diverses fonctions au sein du dispositif, dont certaines ont représenté des leviers à la médiation de savoirs entre apprenant·e·s, tandis que d'autres ont pu la freiner. La dernière partie de ce neuvième chapitre abordera l'incidence de cette dimension publique sur la dimension relationnelle, la construction de liens affectifs entre les participant·e·s, et la manière dont celles-ci ont favorisé la médiation entre apprenant·e·s au sein du dispositif.

9.2.4.1 Différence perçue avec les cours en présentiel du point de vue de l'interaction

Malgré la souplesse spatio-temporelle de ce cours en ligne, appréciée par la grande majorité des étudiant·e·s interrogé·e·s, la plus grande faiblesse perçue du dispositif, partagée par la quasi-totalité des apprenant·e·s – l'insuffisance de l'interaction orale – est soulignée ici. Il s'agit de la raison principale pour laquelle certain·e·s étudiant·e·s auraient préféré un cours en présentiel. Les motifs évoqués sont la volonté d'un perfectionnement lexical par le biais de la pratique orale (ABa, E355) et de débats en face-à-face au sujet des questions posées (KW, E356), ainsi que le besoin d'affect et de pouvoir poser des questions de manière immédiate (LC, E357) :

*E355 : « Les **cours en classe** (...) on parle avec nos camarades de **tout et de n'importe quoi** (...) ça nous permet de nous **perfectionner au niveau du vocabulaire**, parce que je trouve que c'est quelque chose qui nous **manque vachement** en fait dans l'anglais (...) à l'université. On fait **beaucoup d'écrit** (...) **pas assez d'oral**, et pourtant, c'est l'oral qui est **vachement important**. » (ABa)*

*E356 : « Si on aurait été **en cours**, on aurait pu faire des **débats** et tout (...) ça aurait été **plus intéressant que donner son avis tout seul**, et quand on reçoit beaucoup plus de mails on les lit **pas tous**. » (KW)*

*E357 : « Le côté **classe**, je trouve que c'est **hyper essentiel**, parce qu'on a un **contact**, (...) toutes les **émotions**, (...) un **ton**, (...) on peut **poser nos questions** en live, (...) ceux qui sont un peu **fayots**, ils peuvent **fayoter**, et puis vous pouvez **sentir** un peu les personnes qui sont **plus timides**. » (LC)*

De manière générale, ces trois remarques nous semblent faire écho à l'un des « *manquements* » créés par la distance en termes de présence de l'enseignant·e (Bertin et al., 2010 : 45), évoqués en 1.4.5. Le commentaire de l'apprenant KW (E356) fait écho aux propos présentés dans notre sous-partie précédente : pour les étudiant·e·s ayant le sentiment de ne pas avoir nécessairement été lu·e·s par leurs pairs, cela semble renforcer la préférence de ces dernier·ère·s pour la modalité d'enseignement en présentiel. Le commentaire de LC (E357) souligne à nouveau le fait que la timidité puisse être un frein au suivi du cours pour certain·e·s apprenant·e·s, tel qu'il l'était pour KJ (E329).

Les tâches conçues dans l'intention de compenser le manque d'interaction orale en proposant de la production orale en continu sont reconnues comme différant des conditions de communication réelles d'un cours en classe, deux étudiant·e·s mentionnant la spontanéité comme différence principale :

*E358 : « Ça aurait été bien de **plus discuter (...)** d'être **plus spontané (...)** comme dans la vie réelle. » (AW)*

*E359 : « Quand on parlait **en classe**, on pouvait donner **notre point de vue (...)** C'était **beaucoup plus spontané**, ce qui pouvait être plus positif. Là (...) **on a le temps de préparer un plan.** » (ABe)*

Selon l'apprenante AG (E360), cette possibilité de préparation d'un texte écrit ou d'une prise de parole semble aller à l'encontre des conditions réelles d'utilisation de l'anglais, dans un autre contexte, formel ou non, à l'étranger :

*E360 : « Si on ira faire (...) une **année sabbatique** ou un **semestre à l'étranger**, quand on va être à l'université, il n'y **aura pas** notre petit ordi où on pourra **taper** les choses **avant de le dire.** » (AG)*

Face à cette position, il serait possible d'argumenter que, compte tenu des évolutions incessantes de la technologie et des conventions de communication, il est probable que la génération de notre échantillon connaisse des situations académiques, professionnelles ou quotidiennes dans un contexte anglophone, dans lesquelles la préparation de communication en langue étrangère soit possible, voire souhaitable, ou devienne même la norme.

De même, bien que les étudiant·e·s ABe (E359) et AG (E360) citent la possibilité de préparer les productions comme un gage de manque de spontanéité, il convient de rappeler que cette préparation est mentionnée dans le CECR/VC dans le cadre de l'activité ISI de la médiation de la communication (MCom) (Conseil de l'Europe, 2018 : 130), ainsi que pour la compétence de l'interaction écrite et de l'interaction en ligne (IEL) (ibid. : 176) au niveau B1. Le fait d'avoir l'option de préparer ses productions pourrait alors être perçu comme une autre affordance du dispositif en ligne et de la modalité asynchrone pour l'individualisation, au profit des étudiant·e·s ayant un niveau plus faible que le niveau B2 envisagé lors de la conception, faisant ainsi écho aux propos de Rivens Mompean (2011) cités en 1.4.2.3.

Par ailleurs, ces remarques explicitent le fait que le cours ne développe pas les mêmes compétences que celles travaillées lors d'un cours de langue en présentiel, mais en développe des différentes, en adéquation avec les modalités du dispositif. Ceci n'est pas nécessairement étonnant, puisque l'expérience antérieure de l'enseignement formel des langues de la majorité des étudiant·e·s était au lycée. Nous considérons ainsi le fait que notre dispositif soit perçu différemment de ces expériences passées comme un point positif, illustrant une évolution des modalités d'enseignement, adaptées à un public dans le supérieur.

Un certain paradoxe dans les propos des étudiant·e·s demeure, puisqu'en dépit des lacunes du dispositif mentionnées et directement mises en lien avec le format distanciel du cours, il s'agit de l'aspect asynchrone et de la souplesse de l'enseignement dans le temps et dans l'espace qui sont les caractéristiques les plus appréciées, comme le met en lumière la remarque de l'apprenante EN (E361) ci-dessous. Pour autant, les étudiant·e·s concèdent que ces modalités ne sont pas conciliables avec une interaction orale authentique et avec les

caractéristiques de l'enseignement en présentiel qu'ils jugent lacunaires dans le dispositif, notamment les travaux en groupe (EN, E361) et la communication synchrone (KJ, E362) :

*E361 : « Ce qui manquait (...) c'est qu'il y avait **pas assez de travail de groupe** (...) ça m'a surpris (...) Après, c'est **difficile en informatique**, mais (...) 'Mettez-vous avec quelqu'un et **filmez-vous** en train de discuter, en train de débattre', (...) faire une **visioconférence** avec quelqu'un (...) qui permettent d'avoir cette **interactivité** (...) parce que moi j'aimerais bien **garder cette flexibilité** du cours d'anglais, c'est ce que **je privilégie**. » (EN)*

*E362 : « Ça aurait été bien des **vidéoconférences**, (...) **pas souvent**, parce que je pense que c'est **assez compliqué à mettre en place**, mais (...) au moins **en plus de l'audio**. » (KJ)*

Il est par ailleurs à noter que les dispositifs d'enseignement de l'anglais en L1 Économie et Gestion dans l'université avaient été prévus comme des cours en distanciel dès leurs débuts en 2017. Toutefois, si notre cours avait été en présentiel, il serait, dans tous les cas, passé en ligne au moment de la conduite de nos entretiens, entre avril et mai 2020. Les étudiant·e·s reconnaissent justement l'absence d'impact de la situation sanitaire sur le suivi du cours, par opposition aux autres disciplines de leur licence :

*E363 : « Le fait que ce soit **en ligne toute l'année** (...) on a **fini le programme** à temps, on n'a **pas de retard** et la **crise**, elle nous a **pas vraiment impacté**. » (AC)*

Malgré cette posture plutôt positive, l'absence de présentiel et d'échanges en temps réel semblent affecter négativement la motivation :

*E364 : « Ça me **motive pas énormément** de travailler **que sur Internet**, parce que j'aime vraiment beaucoup la **dimension humaine** (...) **des langues**, c'est-à-dire **d'échanger** avec des gens. » (AG)*

Cela dit, nous rappelons que les entretiens semi-directifs ont été menés entre mi-avril et début mai 2020, en plein confinement, dans un contexte de fermeture totale des universités depuis plusieurs semaines. Il est alors difficile d'affirmer si ce manque de motivation face à l'enseignement en ligne et le fait de « *travailler que sur Internet* » et le regret de la dimension humaine étaient uniquement dus aux conditions d'enseignement de notre dispositif, et non pas plutôt aux circonstances générales affectant toutes les disciplines de la licence des étudiant·e·s.

En conclusion de cette partie, lorsque les apprenant·e·s comparent les modalités d'enseignement en distanciel à leurs expériences préalables d'apprentissage des langues en contexte formel en présentiel, plusieurs aspects de notre dispositif sont dépeints négativement, en dépit de l'appréciation de la souplesse spatio-temporelle offerte par le cours en ligne. Pourtant, par le biais de ces remarques, les étudiant·e·s explicitent le développement de compétences différentes, relatives à l'IEL. Nous estimons ainsi que le cours permet le développement de compétences, certes différentes de celles d'un cours en présentiel, mais tout à fait adéquates compte tenu des modalités en ligne du dispositif. Étant donné les contraintes institutionnelles en place au moment de cette expérimentation d'enseignement, il est nécessaire d'admettre que tous les aspects souhaités ou regrettés par les étudiant·e·s n'étaient pas logiquement possibles à mettre en place, et ceci est aisément concédé par les participant·e·s interrogé·e·s. Néanmoins, ces constats ont donné lieu à de

l'hybridation distancielle entre synchrone et asynchrone pour leurs cours d'anglais en L2 l'année suivante.

9.2.4.2 Construction de liens entre étudiant·e·s

Pour clore ce neuvième chapitre, nous illustrerons la manière dont les affordances technologiques de la plateforme *Moodle* ont non seulement su favoriser une médiation de contenus entre étudiant·e·s et des opportunités d'échange d'informations factuelles dans le cadre de la discipline, mais ont aussi permis un réel échange d'ordre affectif pour certain·e·s étudiant·e·s, qui expriment la construction d'une relation affective avec certain·e·s de leurs pairs. Cet aspect social nous paraît tout aussi précieux et permet de tenir compte des recommandations de Longuet et Springer (2021) concernant l'importance du social dans la compétence de médiation.

Premièrement, la bienveillance générale sur les forums de discussion, abordée plus tôt dans ce chapitre, est associée au « *partage* » et irait à l'encontre de l'individualisme :

*E365 : « Je trouve qu'il y a une **notion de partage**, où les gens étaient **hyper bienveillants** envers nous. (...) Il y avait **jamais de gens désobligeants** qui avaient des **critiques** qui sont **pas forcément constructives** et qui servent à **descendre l'autre**. (...) J'ai trouvé beaucoup de **bienveillance**, beaucoup de **gentillesse**, et toujours dans le but de nous **faire évoluer**. (...) C'était **moins individualiste**. » (LC)*

Ce propos (LC, E365) concorde effectivement avec la nature socioconstructiviste de la plateforme *Moodle* (voir 1.4.3.3), un concept s'opposant, par définition, à cet individualisme. Selon le point de vue de cette étudiante, le manque de critiques constructives reçues sur les productions, traité plus haut, paraît moins problématique, puisqu'il permettrait de créer une atmosphère bienveillante mettant les apprenant·e·s à l'aise pour interagir, même si ces interactions n'étaient pas précisément tournées sur le fond et la forme des productions.

Les exemples ci-dessous présentent des retours sur des tâches n'avancent certes pas de pistes constructives d'amélioration, mais contribuant à une atmosphère de bienveillance : les étudiant·e·s publient des messages d'encouragement concernant la tâche publiée en soi (KW, F75 et F76) ou des commentaires rassurants pour leurs pairs au sujet des thématiques abordées dans le cadre de la tâche (AG, F77 et F78) :

F75 : by KW - Sunday, 8 March 2020, 11:34 PM

*I think you did a **fantastic job my dear EZ!** Keep going!*

F76 : by KW - Sunday, 5 April 2020, 2:56 AM

*(...) **Congrats buddy!***

F77 : by AG - Monday, 6 April 2020, 12:35 AM

*Hi (...), Thanks for sharing your experience with us! **I know it can be hard to talk about it.***

F78 : by AG - Monday, 6 April 2020, 1:12 AM

*(...) **Please don't feel ashamed.** You lost 25€ but learnt a good lesson! 🙏*

Nous estimons que le fait que les retours ne se limitent pas au contenu même des tâches illustre un autre pan de la pertinence de valoriser l'expérientiel et le familier dans le contexte formel. Il est à rappeler que l'apprenant KW a admis ne pas choisir les productions qu'il

commentait selon ses préférences, mais simplement par rapport à leur positionnement sur le fil de discussion (E353), et l'apprenante AG a accompli plusieurs tâches avec du retard. Les commentaires ci-dessus montrent alors que ces deux manières de participer au dispositif et d'accomplir les tâches ne sont pas nécessairement une entrave à la proposition de retours motivants aux pairs. Même si ces retours ne permettent pas explicitement aux apprenant·e·s à qui iels s'adressent d'améliorer leurs travaux, nous sommes d'avis que la construction d'une dynamique de groupe bienveillante puisse présenter tout autant de valeur.

De manière similaire, dans leurs messages, mêlés à la publication de leurs travaux, les étudiant·e·s ajoutent des commentaires plus personnels, directement adressés aux autres étudiant·e·s de leurs sous-groupes, montrant un intérêt pour le bien-être de leurs pairs (KW, F79 et AA, F80) ou racontant leur vie quotidienne sur un ton informel (ABe, F81) :

F79 : by KW - Sunday, 29 March 2020, 11:40 PM

Hello everyone,

*Here is my PWP, hope you'll enjoy it. **Take care of you guys and stay home and wash your hands every half an hour.***

F80 : by AA - Sunday, 29 March 2020, 11:42 PM

*(...) **Hope you are doing well during this strange period!***

F81 : by ABe - Monday, 30 March 2020, 10:45 PM

*Hello everyone, here is my work with delay. Sorry for this, **Im at my parents house and I didn't take my computer, it's more difficult to do it haha.***

Selon nous, cette dynamique a pu aider à compenser l'absence de liens en présentiel, lors d'une période durant laquelle les contacts en présentiel entre étudiant·e·s étaient très limités, voire inexistantes, en raison de la situation sanitaire.

En 3.3.5.1, nous formulons l'hypothèse que les interactions prévues par nos tâches pourraient amener les apprenant·e·s à montrer un intérêt pour leurs pairs et faire preuve d'empathie, et les différents commentaires présentés ci-avant nous semblent en être le signe.

Lors des entretiens en fin de semestre, les étudiant·e·s déclarent avoir franchi la barrière de l'anonymat, et avoir eu des contacts avec et appris à connaître (LC, E366) des étudiant·e·s avec qui iels n'avaient pas cours en présentiel (AC, E367), brouillant ainsi la frontière entre virtuel et réel, un aspect qui sera davantage développé dans notre dernière sous-partie :

*E366 : « Après je dirais que c'est du **partage**, parce qu'en fait, même si on ne **connaissait pas forcément les gens** avec qui on était sur le groupe (...) j'avais l'impression qu'à la fin du semestre, je les **connaissais**. » (LC)*

*E367 : « C'est intéressant que **des personnes** qui n'étaient pas dans mon TD me **commentent** mes activités. » (AC)*

Plus précisément, ce sentiment d'avoir appris à connaître leurs pairs par le simple biais de leurs productions et messages sur les forums de discussion est directement mis en lien par les étudiant·e·s interrogé·e·s avec la valorisation des pratiques informelles, connaissances préalables et expériences personnelles dans les tâches dans le cadre des tâches. La mention d'expériences de vie, voire de problèmes (IB, E369) dépassant le cadre du cours aurait favorisé le côté humain (EN, E368) des interactions étudiantes, ou le fait de mieux percevoir leur personnalité (ABa, E370), soutenant alors la pertinence de ces choix dans la conception :

E368 : « J'ai appris, plus (...) **les personnes en elles-mêmes, leur caractère (...) que du scolaire.** (...) C'était **plus humain** (...) que scolaire. Parce qu'on mettait des **touches un peu personnelles** dans nos posts. » (EN)

E369 : « Ça me permettait de savoir **comment ils ont vécu la chose ou (...) quel problème ils ont rencontré.** » (IB)

E370 : « Ça m'a permis **d'en apprendre un peu plus sur les gens dont je vois juste le nom sur le forum (...) de mettre (...) une personnalité autour du prénom que je pouvais voir.** » (ABa)

En effet, les messages et interactions sur le forum mettent en lumière une sortie du cadre du cours, rendue possible par ces références aux pratiques informelles dans les productions, même lorsque celles-ci ne sont pas nécessairement en anglais, comme dans l'exemple ci-dessous. Pour autant, les étudiant·e·s médient ce contenu et en parlent en langue cible, illustrant à nouveau que le fait de ne pas imposer la référence à des pratiques en anglais n'entrave pas les interactions significatives dans la langue :

F82 : by EZ - Friday, 3 April 2020, 10:36 PM
(...) I **watched** the series "Permis de Vivre" on Netflix and I enjoyed it! **Who's your favorite character? As for me, I adore Mario :)**

Dans son message ci-avant (F82), l'étudiante EZ pose d'ailleurs une question à la personne à qui elle répond, afin de lui demander de préciser un point de son message initial (DPCP). Il apparaît que la mise en œuvre de cette activité SDC n'est pas apparue ailleurs dans nos données. Comme nous l'avions en partie prévu en 3.3.5.3, il serait optimiste de s'attendre à ce que les étudiant·e·s soient investi·e·s dans les interactions au point de relancer leurs camarades pour des précisions (DPCP) et clarifications (PQC). Toutefois, la référence aux pratiques informelles semble favoriser cette activité, contrairement aux sujets plus disciplinaires abordés.

Ce dépassement du cadre formel est également facilité par l'incitation à l'identification aux personnages et à la mise en œuvre de stratégies de médiation (SM) encourageant la création de liens entre le contenu inédit et des connaissances (EGCD) ou expériences (EEQ) préalables. L'activité du quiz de la personnalité en particulier, a su encourager une dynamique de groupe et permettre aux apprenant·e·s d'en découvrir davantage sur la personnalité de chacun·e (AA, F83) et de se trouver des points communs (AC, F84), et ce dès la première semaine du cours, un constat faisant écho au témoignage de l'étudiante ABa (E370) ci-haut :

F83 : by AA - Thursday, 30 January 2020, 2:51 PM
Can't wait to see if there are any other John Tulds among my classmates!

F84 : by AC - Thursday, 30 January 2020, 4:55 PM
(...) I like your description and the coincidence is that **your personality is close to mine.** Both of us, like to follow our ideas and impose them to the other, so being the boss.

Ces différentes remarques des étudiant·e·s élucident deux facettes de l'aspect relationnel présent dans le dispositif. D'une part, elles renforcent l'idée d'un certain anonymat, lorsque les apprenant·e·s ne se connaissent pas déjà de leurs travaux dirigés dans d'autres disciplines en présentiel, auquel cas leurs identités se limitent à leurs noms et prénoms affichés sur la

plateforme. Dans un même temps, le fait que les publications pouvaient concerner des pratiques ou expériences personnelles signifiaient qu'elles reflétaient leur personnalité, favorisant ainsi la découverte de l'autre. Nous supposons que si le cours s'était limité à des échanges sur des thématiques purement économiques et spécialisées, les apprenant·e·s n'auraient pas eu l'impression d'apprendre à connaître leurs pairs d'un point de vue personnel.

Dans le témoignage suivant (GR, E371), les expériences personnelles partagées représentent justement la caractéristique ayant permis à l'étudiant d'identifier ses pairs et sortir de l'anonymat renforcé par la plateforme :

*E371 : « Ça m'aide à avoir (...) une **image de la personne** (...) j'arrive pas à apprendre les noms (...) mais je vais réussir à **reconnaître la personne** par rapport à ce qu'elle **aime** ou ce qu'elle **n'aime pas**. » (GR)*

Il est intéressant de noter qu'une étudiante (LC, E372) compare même le forum de discussion à un réseau social, lui attribuant ainsi un statut intermédiaire entre la salle de classe et d'autres lieux virtuels d'interaction en termes de formalité :

*E372 : « Il y avait plus la notion de **partage** quand on devait partager les différentes formes de mensonge qu'on avait pu voir sur **Twitter** (...) en **vidéo**, dans des **articles** (...) Certaines fois, c'était **rigolo**, on était **surpris**, (...) c'était un peu **comme si on était sur un réseau social**. » (LC)*

La remarque de l'étudiante LC (E372) confirme la proximité des modalités d'interaction proposées dans le dispositif et celles utilisées par les étudiant·e·s dans le cadre de leurs pratiques informelles. La création d'un lieu d'interaction à l'aspect informel faisait précisément partie de nos intentions, notamment lors du choix de noms humoristiques attribués aux sous-groupes sur le forum (voir 4.4.3).

À l'inverse, l'étudiant AS (E373) exprime un certain regret concernant l'exploitation du forum de discussion comme lieu de vie et socialisation, qu'il a jugé insuffisante :

*E373 : « Je trouve qu'on **l'utilise pas assez**. Après, est-ce que c'est (...) parce que ça **donne pas envie** de l'utiliser assez, ou parce que nous on devrait plus **s'impliquer pour le faire vivre**, je sais pas. » (AS)*

La différence entre ces deux commentaires n'est pas étonnante, l'étudiante LC (E373) ayant suivi le cours dans l'espace 3, et AS (E373) dans l'espace 2. L'incitation au partage et à la mutualisation de ressources extérieures était plus importante et explicite dans l'espace 3, qui comportait le fil de discussion « *Useful links* » y étant dédié. Le rapprochement du forum à un réseau social par LC pourrait ainsi se rapporter à ce fil de discussion en particulier : la publication sur celui-ci étant facultative, il en revenait aux étudiant·e·s de « *s'impliquer pour le faire vivre* » (AS), un phénomène n'ayant pas eu lieu dans l'espace 2.

Dans notre dernière sous-partie, nous mettrons en lumière les manières dont notre dispositif a su brouiller les frontières entre ces liens virtuels forgés par le biais des tâches et interactions, et les liens entre étudiant·e·s dans la vie « *réelle* » et en présentiel.

9.2.4.3 Passage du virtuel au réel

Les étudiant·e·s interrogé·e·s expriment que les interactions du cours aient pu représenter un apport en termes de savoirs, ainsi qu'un apport relationnel. Nous montrerons à présent que ces mêmes étudiant·e·s parlent d'un réel passage hors de la classe virtuelle, franchissant les frontières de la plateforme d'apprentissage.

Premièrement, pour en revenir à la lecture des productions des autres, un autre critère de sélection non mentionné jusqu'à présent est la présence d'affinités préexistantes entre étudiant·e·s, du fait de leur relation en présentiel, dans leurs autres cours ou leur vie à l'université :

*E374 : « J'ai **plus tendance** à **regarder** celles de ceux que **je connaissais**. » (ABe)*

Ces liens affectifs antérieurs au second semestre affectent favorablement le sentiment de jugement des autres, que vous avons également mentionné précédemment (« *moins d'appréhension* », EA, E375 ; « *pas forcément honte* », LC, E376) :

*E375 : « Au **tout début** du premier semestre, on **connaissait pas forcément les gens** (...) alors que là, au **deuxième semestre**, et surtout à **la fin** (...) je vais avoir **aucun souci à commenter** leur travail, à aller donner mon avis parce que je sais qu'**on se connaît**. (...) on avait **moins d'appréhension**. » (EA)*

*E376 : « On avait **pas forcément honte** de poster nos travaux (...) parce que **c'est nos amis** dans la **vraie vie**. » (LC)*

Les deux témoignages ci-haut laissent entendre qu'au fur et à mesure que ces liens en présentiel se sont forgés au cours de l'année et du semestre, les interactions des étudiant·e·s de module en module ont pu évoluer aussi. Ce sentiment de construction de liens semble également avoir encouragé la critique constructive, perçue comme plus utile auprès de pairs connus personnellement, comme le mentionne la même apprenante (LC, E377) ci-dessous :

*E377 : « J'aurais l'**impression de faire un commentaire** (...) à n'importe qui, à **un étranger**, alors que si je faisais une critique à **quelqu'un que je connaissais**, j'ai l'impression que c'était **plus pertinent**. » (LC)*

Ce point de vue peut être opposé à la posture des apprenant·e·s pour qui l'anonymat et le manque de face-à-face étaient justement les facteurs favorisant la critique et réduisant la peur de vexer.

D'autre part, le terme « *dans la vraie vie* » employé par cette étudiante (E376) est le signe d'une réelle opposition, aux yeux de cette étudiante, entre les enseignements reçus en présentiel et le dispositif du cours d'anglais. Ceci laisse entendre que, bien que leurs pairs soient les mêmes qu'en présentiel, iels ne soient pas perçu·e·s comme tels, et semblent presque décrits comme des inconnus ou des « étrangers », par opposition à leurs amis qui suivent le cours, et les interactions ne sont pas traitées de la même manière en conséquence.

Cette hypothèse est confirmée par l'apprenante EN (E378), lors de son entretien : dans une anecdote très parlante et représentative du brouillage de frontière entre formel et informel, ainsi qu'entre virtuel et réel, l'étudiante raconte sa rencontre en face-à-face avec un autre participant du dispositif de son sous-groupe, qui fut directement liée aux références aux ressources issues de leurs pratiques informelles faites dans le cadre des tâches :

*E378 : « Je crois qu'il y a quelqu'un qui avait mis une vidéo (...) du **drama James Charles**, et du coup (...) avec cette personne on **s'est rencontré en amphi** et on a commencé un petit peu à **se parler**. Et ça a **créé du lien du virtuel jusqu'en vrai**, et ça montre un peu le **partage** (...) j'ai commencé à **rencontrer des personnes** (...) ça m'a permis d'aller voir des gens **en amphi**. » (EN)*

L'étudiante explicite la sortie du cadre virtuel (« ça a créé du lien du virtuel jusqu'en vrai ») et formule clairement le fait qu'elle ait engagé des discussions en présentiel avec d'autres étudiant·e·s en raison de la nature de nos tâches (« ça m'a permis d'aller voir des gens en amphi »).

Cette même étudiante (E379) explique qu'elle avait pour volonté, voire pour objectif, de rencontrer des personnes de sa promotion qu'elle ne connaissait pas déjà, par l'intermédiaire de la plateforme, une posture faisant écho à celle de l'étudiante LC qui comparait Moodle à un réseau social dans notre sous-partie précédente (E372). Cette intention de l'apprenante EN (E379) était un critère dans son choix de productions à lire et de retours à publier – au même titre que les affinités antérieures au cours qui ont pu orienter les choix d'autres apprenant·e·s – au point d'éviter activement les interactions avec les personnes qu'elle connaissait personnellement :

*E379 : « Il y avait des gens dans mon groupe que **je connaissais**, mais je **voulais pas commenter** leur travail, parce que (...) je **voulais essayer de voir d'autres gens, de faire des nouvelles rencontres**, peut-être **par Moodle** (...) j'ai trouvé ça **beaucoup plus amusant** (...) d'aller parler à des gens qu'on connaissait pas, (...) je **ne voulais pas parler à des gens que je connaissais**. » (EN)*

Nous pouvons alors supposer que sa démarche de prise de contact avec d'autres étudiant·e·s en présentiel soit bien d'une prise d'initiative de sa part. Dans la continuité de cette logique, nous constatons que cette étudiante se constitue tout un environnement personnel autour de ces interactions, comme un cercle de connaissances propre à cet enseignement virtuel. De plus, l'apprenante plaisante sur le fait d'être une « *stalkeuse*⁴⁵⁸ » sur la plateforme, un autre signe d'une comparaison entre Moodle et les réseaux sociaux familiers aux apprenant·e·s :

*E380 : « J'ai une **mémoire visuelle**, quand quelqu'un postait, j'avais son nom et sa tête en visuel (...) c'est bizarre, dit comme ça, on dirait que vraiment je **suis une stalkeuse sur Moodle**. (...) J'avais un peu **leurs travaux en tête** (...) Ça m'a permis **de faire comme si j'avais un petit groupe** et que je les connaissais. » (EN)*

Du fait de leurs interactions en face-à-face, les affinités que les étudiant·e·s avaient entre elleux en amont du cours, ou les liens qu'ils ont pu forger au cours du semestre, ont pu compenser certains des manquements de notre dispositif, concernant, par exemple, les activités à réaliser (ABa, E381), la compréhension des consignes (KJ, E384) ou la réalisation d'un retour constructif au sujet des productions (AL, E383), puisque les apprenant·e·s ont eu l'occasion de vérifier et comparer leur travail avant de le publier :

⁴⁵⁸ Anglicisme issu du verbe « *to stalk* » signifiant harceler ou suivre de manière obsessionnelle.

E381 : « Il y a **certaines personnes** dans mon groupe, je les vois **en dehors du forum** (...) Donc, parfois on en **parlait sur d'autres réseaux** (...) j'ai eu l'**occasion de partager** (...) de discuter (...) des **activités de la semaine** avec d'autres camarades. » (ABa)

E382 : « J'échangerais **pas forcément à travers le forum d'anglais**, ça serait peut-être sur **Snap** ou j'envoie un **mail** à un ami pour lui dire. » (AS)

E383 : « J'ai une amie (...) **quand je la voyais à la fac**, je lui disais 'Ah, **c'était bien** ce que t'as fait' ou 'Ah, là par contre **ça se voyait trop** (...) que tu lisais', je lui donnais des **conseils**. » (AL)

E384 : « **En dehors du groupe, on s'aidait pour l'anglais des fois quand on comprenait pas trop** les sujets. (...) J'ai des **potes** qui sont dans un **autre groupe d'anglais** (...) quand ils **galéraient**, moi je **pouvais leur expliquer**. (...) Je me suis dit 'Ah, **je connais**', (...) je l'ai **assez bien appris pour pouvoir réexpliquer** correctement. » (KJ)

Il est cependant intéressant de noter que ces échanges au sujet du cours, ayant lieu hors du contexte formel de la plateforme d'apprentissage, n'ont pas pour autant toujours lieu en face-à-face : les étudiant·e·s investissent d'autres espaces virtuels (« *Snap*⁴⁵⁹ », « *mail* », AS, E382), laissant supposer que Moodle n'est pas perçu comme un lieu informel de libre échange pour tout sujet, et maintient son rôle d'espace formel, principalement dédié aux interactions évaluées, et avec lequel les étudiant·e·s ont un « *rapport 'scolaire' et utilitariste* » (Fluckiger, 2011).

Selon les témoignages ci-dessus, les interactions publiées sur les forums de discussion n'étaient que la partie émergée de l'iceberg de la médiation réelle entre les participant·e·s au dispositif : le partage (ABa, E381), les retours co-évaluatifs et suggestions d'amélioration (AL, E383), l'explication et la prise de position comme apprenant·e·expert·e (KJ, E384) se sont prolongés au-delà de l'espace virtuel créé. Ces commentaires nous confirment que toutes les formes de médiation et d'apprentissage entre étudiant·e·s liées au cours en ligne ne nous étaient pas visibles dans l'espace d'expérimentation. Ceci permet de supposer que les lacunes dans les interactions que nous avons présentées jusqu'à maintenant aient pu être contrebalancées par les échanges entre les apprenant·e·s auxquels nous n'avons pas eu accès en tant que chercheure et enseignante-tutrice.

Dans les quatre exemples ci-dessus, les interactions en dehors de l'espace virtuel vont jusqu'à l'entraide et l'apprentissage par les pairs. Il convient donc de tenir compte du fait que la médiation entre étudiant·e·s visible sur les forums de discussions serait seulement la partie du phénomène nous étant accessible, que ces échanges seraient limités en raison de leur aspect public, et qu'une plus grande médiation aurait lieu en face-à-face sur le campus de l'université, ou de manière virtuelle dans des espaces informels utilisés par les étudiant·e·s en parallèle du cours. Ce constat est, d'une part, frustrant, puisque nous concluons que l'espace de cours ne permet pas d'observer toutes les occurrences de médiation pourtant liées au cours, mais d'autre part encourageant, puisque l'ampleur de la médiation étudiante rendue possible par notre dispositif est laissée à notre imagination.

⁴⁵⁹ Le réseau social « *Snapchat* »

Les liens affectifs préexistants entre apprenant·e·s sont rendus visibles dans leurs commentaires publiés sur le forum de discussion, dans lesquels iels font directement référence au fait de se connaître hors du cadre du dispositif.

Ces relations extérieures au cours influencent les interactions virtuelles lors du cours de trois manières. Premièrement, dans le cadre des tâches encourageant l'identification aux personnages des fictions ou la création de liens avec l'expérience personnelle, ce que les pairs savent sur et pensent de la personne qui publie vient confirmer, nuancer ou contrer les liens établis par l'apprenante AL (« *I think you are a little John Tuld too* »).

Deuxièmement, cette confirmation des traits de caractère vient aussi soutenir la réflexion sur les compétences professionnelles réalisée par l'apprenante qui publie. Dans l'exemple ci-dessous, l'étudiante AL (F85), qui répond à sa camarade ayant publié, parvient à créer des liens avec des exemples concrets d'activités exercées par l'apprenante en présentiel à l'université, bien que cela ne soit pas demandé dans les consignes (« *Revolte-toi Descartes helps you to improve your eloquence* »).

Enfin, nous constatons dans ce même message une certaine adaptation du registre en ce qui concerne les salutations et prises de congés (« *xoxo* »), du fait de l'existence d'une amitié entre ces apprenantes en amont du cours :

F85 : by AL - Tuesday, 28 January 2020, 12:48 PM

Hi (...),

***I know you in real like so I can share you my opinion, I agree with who you are but I think you are a little John Tuld too because you are eloquent in persuading people, and Revolte-toi Descartes helps you to improve your eloquence.** I think you like to run things and be the boss so that's why I think you are maybe more John Tuld than Peter Sullivan. Tell me what you think about it and if I'm wrong.*

And as I said to (...), you can assert yourself and you know how express your opinion very clearly. But you are clearly not Seth Bregman, I don't think you are interested in money or worried about losing your job.

xoxo,

AL

Dans le cadre de notre dispositif, nous avons pu élucider plusieurs occurrences d'un passage de l'espace virtuel du cours à l'espace présentiel de l'université, et le rôle central donné aux connaissances préalables, expériences personnelles et pratiques informelles des apprenant·e·s semblerait être un facteur favorable à ces échanges en face-à-face, puisqu'ils donnaient matière à discussion sur des sujets qui motivent les apprenant·e·s et auxquels iels accordent de la valeur (QR1 et QR2). Par ailleurs, nous avons mis en lumière plusieurs blocages ressentis par les participant·e·s interrogé·e·s concernant le complexe vis-à-vis de la dimension publique des productions, ainsi que de la peur d'être jugé·e par les autres, engrenée par la crainte d'offenser ses pairs en proposant un avis critique bien qu'authentique (QR4).

Il devient visible ici que ces facteurs sont directement influencés par les relations que les étudiant·e·s entretiennent entre elleux en présentiel, lors de leurs autres enseignements à l'université ou dans d'autres espaces virtuels, mais que chez certain·e·s, le fait de se connaître « *dans la vraie vie* », pour reprendre les termes de l'étudiante LC (E376), représente un frein à ces interactions authentiques, tandis que pour d'autres, cela est perçu comme un levier, puisque les commentaires représentent un plus grand intérêt et un but communicatif significatif.

Selon ces données, là où le dispositif présente des lacunes en termes de variété des modalités de production et d'interaction, il les compense sur le plan relationnel et la manière dont il favorise le sentiment de familiarité. Compte tenu du contexte inédit et difficile de la période de l'expérimentation durant laquelle les étudiant·e·s se sont, pour la plupart,

retrouvés isolé·e·s de leurs pairs chez elleux, loin de tout contact dans le contexte formel, cet apport affectif pourrait être considéré comme non négligeable.

Ce passage du virtuel au réel nous semble parfaitement refléter le passage du formel à l'informel que nous avons souhaité mettre en place : en proposant des contenus liés aux activités que les étudiant·e·s réalisent hors de leurs études dans le cadre du dispositif, les apprenant·e·s sont davantage enclin·e·s à transposer les éléments du cours en dehors de la sphère formelle. Il est possible que les frontières entre réel et virtuel se seraient brouillées davantage si les étudiant·e·s avaient eu l'occasion de se voir en face-à-face pendant plus longtemps, si les universités n'avaient pas fermé, mais nous ne pouvons l'affirmer. Ce grand nombre de données concernant l'aspect relationnel fourni par les affordances de *Moodle*, en comparaison aux données liées à l'aspect individuel et personnel, illustre selon nous le véritable rôle de levier de *Moodle* dans la médiation de savoirs entre étudiant·e·s.

Dans notre dernier chapitre de résultats, nous réaborderons les effets du format en ligne du dispositif (QR4) traités dans ce chapitre 9, ainsi que les effets du recours à la FASP (QR3) et à l'expérience informelle (QR1 et QR2) des étudiant·e·s, présentés dans nos chapitres 7 et 8, mais plus précisément par le biais du ressenti des étudiant·e·s de leur impact sur leur motivation à suivre le cours et leurs apprentissages perçus.

Chapitre 10 : Effets de la réduction de distance sur les ressentis et la motivation des étudiant·e·s : implications didactiques

Dans nos chapitres de résultats précédents, nous avons noté qu'un apprentissage et une médiation de savoirs entre étudiant·e·s avaient bien eu lieu et avaient été perçus par ces dernier·ère·s. Cette médiation, sous ses différentes formes, a été favorisée par le choix de contenus jugés pertinents par les apprenant·e·s (QR1 et QR3), par la conception de tâches ayant incité à la médiation de textes (MT), de concepts (MCon), de la communication (MCom) et la mise en œuvre de diverses stratégies (SM) (QR1 et QR2) et, enfin, par le recours à une plateforme dont les affordances ont facilité le développement de la compétence de l'interaction en ligne (IEL) (QR4).

Dans ce dernier chapitre de nos résultats, il conviendra d'observer si notre dispositif, plus généralement, a été perçu comme pertinent aux yeux des étudiant·e·s interrogé·e·s. Nous aborderons ainsi notamment les effets des contenus, des tâches, et des interactions, sur la motivation des apprenant·e·s, en détaillant ces ressentis des étudiant·e·s du point de vue des trois critères de la motivation de Viau (1994) : la perception des étudiant·e·s de la valeur de la tâche, leur perception de la contrôlabilité de la tâche, et leur perception de leur capacité à l'accomplir, trois critères dont nous avons tenu compte lors de la conception.

De ce point de vue, ce dernier chapitre présente un double objectif : d'une part, de vérifier nos hypothèses concernant les choix réalisés dans notre conception (QR1 et QR2), afin de déterminer si les réductions de distance et incitations à la médiation réalisées lors de cette expérimentation ont donné lieu à un dispositif jugé motivant et ayant permis des apprentissages jugés utiles et applicables en dehors de la salle de classe. D'autre part, à partir de ces observations, nous souhaitons déterminer si les choix didactiques réalisés ont pu favoriser ces facteurs de médiation, afin de tirer quelques conclusions du point de vue des implications didactiques de notre expérimentation d'enseignement, selon ces ressentis exprimés par les étudiant·e·s.

Les résultats quantitatifs présentés ici compareront à la fois les deux espaces de cours après le suivi du dispositif, ainsi que les réponses fournies par les étudiant·e·s avant et après le suivi du cours, pour un même espace. La confrontation de ces deux comparaisons nous permettra de formuler des hypothèses sur le rôle que le suivi du dispositif a pu jouer pour les étudiant·e·s de l'échantillon entier, ainsi que sur les effets de la différenciation des tâches effectuée dans l'espace 3 (QR2).

Dans une première partie, nous nous intéresserons aux aspects du cours que les étudiant·e·s ont jugé pertinents, avant de tenir compte, dans la partie suivante, des apprentissages ou développements de compétences spécifiquement reconnus par les apprenant·e·s comme ayant eu lieu dans le cadre du cours et grâce au suivi de celui-ci.

10.1 Perception de la valeur de la tâche : des compétences perçues comme utiles pour leurs études ultérieures et vie professionnelle

Nous nous focaliserons ici sur le ressenti des étudiant·e·s concernant leur motivation vis-à-vis des tâches conçues à partir de ces ressources, afin de déterminer si les choix didactiques – et notamment la médiation – réalisés ont pu favoriser la perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité et de la capacité des apprenant·e·s à l'accomplir. Il s'agira tout d'abord d'explorer la pertinence perçue du dispositif du point de vue de la suite des études des apprenant·e·s et de leur avenir professionnel envisagé.

En ce qui concerne les ressources que nous avons choisies en tant qu'enseignant-e-concepteur-riche, nous avons déjà traité de leur pertinence ressentie, correspondance aux pratiques et expériences extérieures des étudiant-e-s, dans nos chapitres précédents. La fiction à substrat professionnel, en particulier, a été reconnue comme réaliste et soulignant des problématiques proches des besoins des étudiant-e-s. Dans la présentation de ces résultats, nous tenterons de distinguer la pertinence perçue de ces tâches en termes de format et de leur contenu en soi, mais nous verrons que ces deux aspects sont souvent mentionnés en parallèle dans les témoignages étudiant-e-s.

10.1.1 Pertinence des tâches sur la forme

Les trois formats de tâches de notre dispositif – la production écrite sous forme de messages publiés en ligne, la production orale sous forme d'enregistrement audio, et la création de présentation de diapositives narrées – sont toutes évoquées par les étudiant-e-s interrogé-e-s comme étant en adéquation avec leurs besoins actuels et futurs. L'étudiant KJ (E384) liste explicitement les trois formats en associant à chacune des compétences importantes :

*E384 : « C'est **super important de savoir bien écrire en anglais** et de pouvoir **donner son bilan** (...) dans **une idée assez concise** et **bien rédigée**. (...) L'**audio aussi**, parce qu'il faut savoir parler (...) et on est obligé de savoir faire des **PowerPoints** avec des **idées précises, pouvoir tout organiser** (...) Et que ça soit **en anglais** ou dans **d'autres matières**, on en aura besoin. » (KJ)*

Dans cette remarque de l'étudiant KJ se retrouvent plusieurs descripteurs de la médiation de textes (MT) et des stratégies de médiation (SM), notamment concernant la paraphrase (ParE, SPar, CEPar, RCPPar) ainsi que la décomposition (DIC) et la simplification (SST, STS) d'informations compliquées (« *donner son bilan* » ; « *concise* » ; « *précises* » ; « *organiser* »), ce qui semble confirmer la réussite de la conception de tâches permettant le développement de ces compétences.

En ce qui concerne le ressenti du format de la tâche de présentation de diapositives spécifiquement, celui-ci semble être celui que les étudiant-e-s reconnaissent comme le plus pertinent en ce sens qu'il s'agit du format qu'ils associent le plus au monde du travail (AG, E385), une posture renforcée par les expériences professionnelles observées auprès de leur propre famille (AA, E386) :

*E385 : « Le fait qu'on doive réaliser (...) des **PowerPoints**, et cetera, ça **nous entraîne si plus tard**, on devra faire vraiment des **présentations** pour présenter (...) **un projet** ou quelque chose comme ça **au travail**. » (AG)*

*E386 : « Mes **parents** qui travaillent un peu dans les **entreprises** comme ça, ils ont **souvent à faire des PowerPoints** pour des **réunions**, et cetera, donc ça nous a **bien entraîné**. » (AA)*

De manière similaire à l'étudiant KJ (E384), l'apprenante ABa ci-après (E387) associe ce format de tâche à certaines activités de simplification (SPar, SST, STS), résumé (ResE) ou découpage (DIC, FComp) d'informations liées aux descripteurs de la médiation, laissant à

nouveau entendre que les tâches conçues furent bien pertinentes pour le développement de ces compétences :

*E387 : « Savoir faire des **PowerPoints**, présenter ses idées de **façon claire et concise**, c'est important. » (ABa)*

En complément des liens établis avec les expériences professionnelles de leur entourage, les quelques étudiant·e·s parmi les 17 interrogé·e·s ayant déjà leur propre expérience du monde du travail confirment la pertinence du format *PowerPoint*. Iels font d'ailleurs référence aux évolutions liées au confinement qui était d'actualité au moment des entretiens :

*E388 : « Les **PowerPoints**, je pense au **niveau management**, ça aurait été **plausible** qu'on en fasse un pour **présenter une entreprise**. » (AW)*

*E389 : « **Nike**, ils nous parlent **qu'en anglais**. Du coup (...) tout ce qui est **PowerPoint** et tout, **ça ressemble beaucoup à ça**. (...) On doit **en faire**, on **en regarde**, parce qu'on a souvent des **formations sur des produits**, ils nous les envoient par **PowerPoint** (...) et là surtout **en période de confinement**, (...) c'est un **format qui revient souvent**. » (KJ)*

L'étudiant KJ (E389) a déjà été cité dans notre huitième chapitre, usant de son expérience professionnelle pour valider le réalisme des scènes de FASP sélectionnées comme ressources (E197). Ainsi, cette nouvelle confirmation laisse à penser que les choix réalisés pour la conception ont donné lieu à un dispositif proche de la réalité, tant sur le fond que sur la forme. L'emploi du terme de « *plausible* » par l'étudiante AW (E388) fait d'ailleurs écho aux définitions de Manganot et Penilla (2009 : 83) d'une tâche authentique comme présentant une situation pertinente et vraisemblable.

De surcroît, ce format de présentation de diapositives numériques n'est pas seulement reconnu comme approprié pour l'avenir professionnel des étudiant·e·s, mais également pour leurs études ultérieures :

*E390 : « Dans **notre vie d'étudiants**, on a déjà à **faire pas mal de PowerPoints** (...) mais là, ce qui était bien, c'est que (...) on devait les faire **en anglais** (...) donc **ça nous servait** et c'est un truc qu'on n'avait **pas forcément fait auparavant sur notre secteur**, en plus. » (ABe)*

La tâche du huitième module représente donc une nouveauté en ce sens qu'elle allie un format numérique et un fond linguistique tous deux jugés utiles pour les apprenant·e·s pour leur avenir tant étudiant que professionnel. Les étudiant·e·s interrogés confirment que la tâche de production *PowerPoint* est « *utile professionnellement tout en permettant un apprentissage* » (Narcy-Combes, 2005 : 194).

Un autre nouvel aspect, que nous aborderons dans la suite de ce chapitre en 10.1.4, sur les apprentissages perçus, est le travail sur le support *PowerPoint*, et notamment la narration d'une présentation, qui a représenté l'apprentissage numérique le plus mentionné par les étudiant·e·s comme étant directement lié au cours. Ainsi, cette tâche récapitulative du semestre a bien représenté un apprentissage langagier et numérique, ce qui correspond à notre intention lors de la conception.

Concernant la production orale dans notre dispositif, nous rappelons que la première tâche de production orale était un enregistrement vocal encourageant l'identification à une des situations présentées dans un des extraits de *Wizard of Lies* et un réemploi des techniques de

communication travaillées. La seconde correspondait à la narration de la présentation PowerPoint, mentionnée précédemment, ayant pour but la formation de collègues et incitant à la projection en tant qu'employé-e dans le monde de la banque.

De nouveau, l'utilité des tâches impliquant la production orale est jugée du point de vue de la forme et des compétences générales d'expression (« *s'exprimer correctement* », « *sans bafouiller* », AA, E391), ainsi que du point de vue du fond, des techniques de communication et de l'intention du langage (« *chercher les bons mots* », « *ne pas être trop méchant* », « *faire des sous-entendus* », AL, E392) :

*E391 : « Pareil **production orale**, ça nous entraîne à **s'exprimer correctement, sans bafouiller**, et cetera, donc c'est important aussi. » (AA)*

*E392 : « On avait fait un **vocal** sur comment **remplacer (...)** les **serveurs (...)** ça nous **pousse à chercher les bons mots** qu'il faut pour **à la fois ne pas être trop méchant, mais en même temps faire des sous-entendus**. Par rapport au **PowerPoint (...)** je l'ai fait avec tous les **vocaux** sur chaque diapo. Ça nous permettait un peu d'avoir un **dialogue avec des futurs employés**. » (AL)*

Comme nous le mentionnerons ci-après en 10.1.2.1, les étudiant·e·s ont trouvé adéquat le fait de non seulement travailler sur du lexique quotidien et spécialisé, mais également sur les intentions du·de la locuteur·rice dans l'utilisation de la langue. Bien que nous craignions un format d'expression orale assez artificiel dans notre tentative de compenser l'absence d'interaction synchrone dans le cadre du dispositif, il semble tout de même y avoir une mise en lien entre le format d'interaction présenté dans le cours et ceux pouvant être rencontrés dans le cadre d'échanges professionnels. Selon nous, à nouveau, ce ressenti a pu être renforcé par la situation sanitaire de l'époque, qui avait davantage démocratisé les interactions asynchrones et dématérialisées dans un contexte professionnel.

La perception du format de nos tâches comme étant utiles pour l'avenir des étudiant·e·s nous paraît particulièrement importante et à ne pas négliger face à la valeur accordée au contenu spécialisé, puisque celui-ci n'est pas considéré au même titre par tous·tes :

*E393 : « Le **fond (...)** il y a des **parties (...)** qui **servent à tout le monde** parce que **l'ensemble il est vraiment très, très économiste (...)** alors que le **format, peu importe ce qu'on fera (...)** il **servira à tout le monde**. » (KJ)*

En effet, la remarque de l'étudiant KJ ci-dessus (E393) nous rappelle que tous·tes les étudiant·e·s de l'échantillon étudié n'ont pas nécessairement l'intention de travailler dans le domaine de l'économie spécifiquement. Toutefois, dans un même temps, son commentaire nous confirme l'intérêt de proposer un travail sur la langue passant par des questions plus générales, auxquelles tous·tes les étudiant·e·s peuvent s'identifier, d'où l'intérêt de l'angle éthique et moral choisi et l'importance de proposer des tâches pouvant être perçues comme pertinentes, tant du point de vue du contenu que du format, afin que chacun·e puisse en tirer bénéfice.

À présent, nous présenterons la perception que les étudiant·e·s sondé·e·s et interviewé·e·s avaient des tâches du point de vue de leur contenu, mais, comme nous l'avons mentionné précédemment, forme et fond sont souvent intrinsèquement liés dans les témoignages. Nous verrons plus précisément que certaines tâches ont été considérées utiles du point de vue du format, mais non du contenu, ou vice versa.

10.1.2 Pertinence des tâches sur le fond

Les données quantitatives au sujet de la pertinence ressentie des tâches ont toutes été recueillies par le biais des questionnaires post-cours. Les résultats sont ici représentés visuellement, en rassemblant les réponses dites « positives » pour les diverses questions. De cette manière, il ne semble pas exister de différence significative entre les deux espaces de cours différenciés concernant la valeur accordée au contenu des tâches proposées : tous·tes les étudiant·e·s de l'échantillon sans exception se sont dit·e·s « tout à fait » ou « plutôt » d'accord quant à l'adéquation du contenu avec leur âge. Tous·tes les étudiant·e·s de l'espace 3 sauf un ont confirmé l'appropriation des tâches par rapport à leur niveau en anglais (Figure 85).

Concernant la nature motivante des tâches, les réponses sont légèrement moins positives dans l'ensemble, puisque seulement trois quarts des deux groupes d'apprenant·e·s ont donné une réponse positive. Dans tous les cas, pour ces trois questions, les effectifs demeurent supérieurs pour l'espace 3, permettant de supposer que la réduction de distance effectuée lors de la conception a pu favoriser l'adaptation des tâches aux attentes et aux besoins des étudiant·e·s.

Un résultat pouvant paraître surprenant concerne la variété perçue des tâches : la majorité de notre échantillon a répondu positivement à cette question, mais les effectifs sont inférieurs dans l'espace 3 (81% contre 95% dans l'espace 2). Or, nous nous attendions, étant donné la valorisation plus importante des pratiques informelles, connaissances préalables, et expériences personnelles des apprenant·e·s dans l'espace 3, à un plus grand nombre de réponses positives au sujet de la nature motivante des tâches dans ce groupe. Il serait possible de supposer que l'incitation aux références au vécu personnel et aux connaissances préalables ait été perçue comme répétitive, du fait de sa place plus importante dans ce groupe.

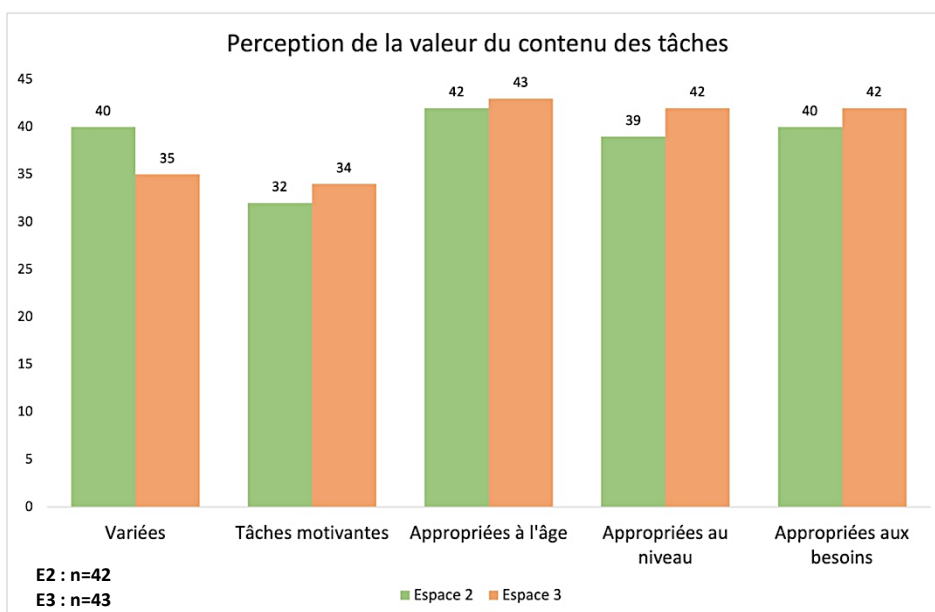


Figure 85 - Nombre de réponses positives des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur perception de la valeur du contenu des tâches après le cours

Cependant, en réalité, cette différence n'est pas significative statistiquement, lorsque nous tenons compte des scores moyens sur l'échelle de Likert, qui représente tout l'éventail des réponses possibles. À l'inverse, concernant la correspondance des tâches à l'âge des étudiant·e·s, bien que les effectifs de réponses affirmatives soient quasiment identiques dans

les deux groupes, la réponse moyenne donnée sur l'échelle de Likert est différente, à un point statistiquement significatif ($p=0,017$) (**Tableau 29**).

Perception des tâches en termes de contenu	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Étaient variées	1,52	1,74	0,16
Étaient motivantes	1,86	1,79	0,71
Étaient appropriées à l'âge des étudiants	1,26	1,07	0,017
Étaient appropriées au niveau des étudiants	1,45	1,26	0,11
Étaient appropriées aux besoins	1,55	1,35	0,13

Tableau 29 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de la valeur du contenu des tâches après le cours

Nous établissons un lien entre le ressenti des étudiant·e·s quant à la pertinence des tâches proposées par rapport à leur âge, davantage positif dans l'espace 3, et notre volonté d'y avoir davantage inclus les expériences personnelles des étudiant·e·s : en proposant des situations de communication leur paraissant plus authentiques, faisant davantage appel aux contenus et connaissances liés à la vie personnelle des étudiant·e·s, les tâches pourraient paraître moins déconnectées de la situation actuelle des apprenant·e·s interrogé·e·s, en tant qu'étudiant·e·s et usager·ères de la langue issu·e·s de la jeune génération et ainsi favoriser cette perception positive de l'adéquation avec leur âge.

À l'inverse de l'étudiant KJ cité dans notre sous-partie précédente (E393), qui reconnaissait la pertinence transdisciplinaire du format des tâches à défaut de percevoir l'utilité de tout le contenu spécialisé, une minorité d'étudiant·e·s reconnaît le fond des tâches, et notamment le lexique abordé, comme adéquat, mais n'en pense pas nécessairement de même du format :

*E394 : « Le **vocabulaire**, j'en ai **besoin**, mais de **cette façon** (...) ça me **rapprochait pas** (...) le **QCM**. (...) Si je dois écouter quelque chose, par exemple (...) **assister à une réunion** qui est en anglais, et je **dois traduire à mon directeur** qui parle français (...) je vais **pas avoir en face de moi un QCM** et me dire 'Est-ce qu'il a dit ça exactement ou pas ?' (...) **Donc je trouvais ça (...) entre guillemets, inutile.** » (GR)*

L'étudiant GR (E394) ne reconnaît pas les activités fermées comme étant applicables dans le monde du travail. Cependant, cela n'était pas notre intention, puisque ces dernières avaient principalement un but de conscientisation et de systématisation du contenu abordé, dans une phase de pré-tâche (voir 4.4.2). Toutefois, ce même étudiant n'a pas non plus considéré la réflexion critique demandée dans les tâches de production comme étant en adéquation directe avec sa formation professionnelle :

*E395 : « Lorsqu'on devait **donner notre avis** sur (...) qui a été **le plus touché**, les actionnaires ou bien la famille, sur l'affaire (...) je trouvais ça (...) **pas inutile, mais pas nécessaire. Dans ma vie professionnelle, j'aurais jamais à faire ça** (...) **ça me concerne pas, (...) je peux pas vraiment ressentir ce qu'ils ont senti.** » (GR)*

Cette remarque suggérerait alors que l'étudiant ne considère pas les tâches comme étant justifiées d'un point de vue de l'interaction (Louveau et Mangenot, 2006 : 40) ou avérées d'un

point de vue social (Soubrié, 2010) et supposerait qu'il remette alors en cause l'authenticité de la situation de communication proposée.

Notre objectif de concilier le travail de compétences numériques et la conception de supports adéquats pour l'avenir des étudiant·e·s avec un travail pertinent sur la langue spécialisée semble être en partie accompli. Il est donc nécessaire que le contenu jugé pertinent et comme ayant de la valeur soit travaillé par l'intermédiaire de tâches dont le format est également considéré pertinent, ce qui rend difficile de dissocier l'utilité perçue du format des tâches de production et l'utilité perçue du contenu de celles-ci.

10.1.2.1 Pertinence du lexique abordé

Lors des entretiens, les étudiant·e·s disent avoir perçu des liens entre le contenu proposé dans notre dispositif, et celui des disciplines qu'ils suivaient au moment des entretiens (« *des liens avec des cours de macroéconomie ou d'économie des marchés* », ABa, E396), et même des enseignements prévus pour les années ultérieures (« *des termes qu'on aura peut-être l'occasion d'étudier plus tard* », LC, E397). Le fait de percevoir ces liens semble conséquemment avoir un effet positif sur leur ressenti de la pertinence du contenu du dispositif et des tâches demandées :

E396 : « Sur le vocabulaire, c'est clair qu'on avait des liens avec le cours, même (...) dans les trois films qu'on a étudié, il y avait des liens avec des cours de macroéconomie ou d'économie des marchés, par exemple. » (ABa)

E397 : « C'est bien que ça soit assez spécifique à l'économie, parce que c'est des termes qu'on aura peut-être l'occasion d'étudier plus tard et on aura déjà été familiarisés avec certaines expressions typiques liées à l'économie et la finance. » (LC)

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'orientation éthique donnée au scénario pédagogique, qui avait pour intention de représenter une plus-value, tout en profitant de la familiarité à laquelle cette orientation donne lieu, demeure adéquate en ce qui concerne le lexique présenté dans le dispositif, selon la majorité des témoignages :

E398 : « Même au niveau des cours, maintenant on parle d'éthique, (...) de durabilité, un petit peu quand même, même en première année. On avait notre prof de management (...) qui nous expliquait qu'aujourd'hui, même nos études elles sont plus orientées de la même manière qu'avant (...) parce que simplement le monde change et nous aussi on doit changer. » (HH)

Ce témoignage de l'étudiante HH ci-dessus (E398) nous conforte dans nos choix réalisés lors de la conception, puisqu'il suggère que notre scénario pédagogique est bien à jour avec les tendances actuelles des domaines de l'économie et de la gestion et leur enseignement, bien que nous ayons privilégié une approche plus transversale et non un enseignement théorique et spécialisé de la discipline étudiée.

De surcroît, le lexique du monde de la banque présente l'avantage d'être reconnu par les étudiant·e·s comme ayant des applications naturelles dans leur vie quotidienne future, que cela soit chez ceux se visualisant exercer professionnellement dans le monde anglophone (AC, E399), ou chez ceux soulignant l'utilité universelle d'un lexique relatif au monde bancaire, même sans projeter d'exercer dans le milieu (EA, E400) :

E399 : « Ça va être **très, très utile** (...) les **prêts hypothécaires**, les **firmes**, (...) si on fait un **cursus à l'étranger** (...) c'est **plus que bénéfique** (...) cette année, elle a été **vraiment très liée au cours d'économie**. » (AC)

E400 : « Le **vocabulaire bancaire**, **même si je travaille pas dans la banque** (...) tout le monde parle anglais. Du coup, ça sera forcément utile (...) savoir un petit peu m'exprimer, parce que là-bas, il **faudra bien avoir une banque**. (...) Même si je travaille, par exemple, rien à voir avec l'économie, mais (...) dans un **pays anglophone**, il faut quand même savoir **se débrouiller pour ces mots-là**. » (EA)

En effet, le domaine de la banque tel qu'il est abordé dans le cadre du scénario pédagogique présente l'avantage de ne pas seulement impliquer du lexique économique spécialisé, mais également du vocabulaire plus courant et quotidien. Notre intention est de soulever des questions éthiquement vives par le biais des situations vécues par les personnages des FASP. Celles-ci concernent l'honnêteté, la manipulation et le comportement vis-à-vis des autres. Les scènes pertinentes ne se placent pas toutes dans l'environnement professionnel, ce qui signifie que du lexique non spécialisé est abordé. Par ailleurs, comme nous venons de le souligner, le domaine de la banque suppose un lexique pouvant s'appliquer à la vie courante des étudiant·e·s dans un environnement anglophone :

E401 : « On a parlé des **prêts** (...) c'est quelque chose qui peut **toucher tout le monde** (...) Peut-être qu'un jour on se retrouvera dans un **pays anglophone** et on devra **faire un prêt**. » (AG)

De manière similaire, les étudiant·e·s interrogé·e·s reconnaissent que certains termes spécialisés ont également une signification plus courante et que la découverte de certaines notions (« *benchmark* », « *labour* », « *asset* », EN, E402) dans le cadre du cours leur a permis la création de liens avec des connaissances préalables dans d'autres matières, ou provenant d'autres situations quotidiennes :

E402 : « J'ai remarqué qu'en **macroéconomie**, (...) en **microéconomie**, (...) en économie en général, on utilise **beaucoup de mots anglais** (...) ma **cousine** qui travaille dans une entreprise, elle dit souvent le mot '**benchmark**'. (...) **On a vu ce mot** et là j'ai compris, (...) j'ai pu **faire un peu un lien**. (...) En macroéconomie, quand on met un **grand W**, ou bien un **grand L** pour '*labour*'. (...) Même pour en ce moment avec la **crise du COVID**, (...) c'est quelque chose qui aide à **comprendre un peu comment fonctionne l'international** (...) comment les **bourses** elles **s'affolent**, (...) comprendre juste le mot '**asset**', c'est quand même assez **utile**. » (EN)

La dimension transversale du vocabulaire relatif à la banque, entre vie professionnelle et vie courante, semble aider les étudiant·e·s à voir l'emploi de lexique spécialisé dans leurs productions comme présentant des pratiques sociales qu'ils jugent avérées (Soubrié, 2010). Cette transversalité se retrouve dans notre sous-partie 10.1.3, dans laquelle nous compléterons ces données sur la pertinence perçue du vocabulaire du dispositif par d'autres données spécifiquement liées aux ressentis étudiant·e·s au sujet de leur apprentissage lexical. Les étudiant·e·s interrogé·e·s notent un apprentissage de termes spécialisés et spécifiques au domaine qu'ils étudient, en parallèle d'un lexique de la vie quotidienne.

10.1.2.2 Pertinence des techniques de communication abordées

À présent, nous verrons qu'outre le lexique spécialisé ou relatif au monde bancaire, les intentions de langage et la prise en compte du destinataire sont également perçues comme une utilisation de la langue utile. Les apprenant·e·s sont capables d'appliquer ces compétences à leur avenir, tout en y voyant toujours une dimension transversale entre une utilité professionnelle et quotidienne, comme le suggère la remarque de l'étudiante AL (E403) ci-dessous :

*E403 : « C'est des **conversations** qu'on peut avoir dans la **vie de tous les jours**, par exemple avec le **serveur**, ou (...) les **techniques de neutralisation**. (...) Je me suis **renseignée** et (...) je pense que je peux en avoir l'**utilité** dans la **vie de tous les jours**. (...) **Au travail aussi plus tard** (...) on apprend à **minimiser**. » (AL)*

Les étudiant·e·s expriment une applicabilité directement en rapport avec les professions qui les intéressent, comme l'apprenant AS ci-dessous (E404) qui souligne l'utilité de ces techniques dans les argumentaires de vente (« *pitch* »), une pratique courante dans l'environnement des entreprises start-ups, ce qui illustre à nouveau une aptitude des étudiant·e·s à se projeter dans ces domaines :

*E404 : « Je suis **très intéressé** par les **start-ups**. (...) Il y a un truc très important quand on **monte une boîte**, et qu'on (...) doit **lever des fonds**, c'est le **pitch** (...) et en gros, **on doit se vendre**, (...) on est **obligé d'utiliser des techniques de neutralisation**. (...) Faut plutôt **contourner** le truc (...) donc là c'est carrément, **carrément lié**. » (AS)*

Selon nous, cette capacité chez les apprenant·e·s à appliquer les contenus et thématiques du cours, tant à leur avenir professionnel que quotidien, illustre un certain succès de la réduction de distance créée entre formel et informel lors de la conception de ce dispositif : il ne s'agit pas seulement du factuel ou du lexique spécialisé qui sont jugés pertinents. Cette idée se retrouve dans la remarque de l'étudiant GR ci-dessous (E405), qui évoque la plus-value du fait d'avoir recours à des connaissances extérieures à celles apprises dans le contexte formel (« *qu'on va pas seulement apprendre à l'université* ») pour son avenir professionnel :

*E405 : « Il faut **savoir mentir**, entre guillemets, **arrondir** les choses ou même **manipuler**, entre guillemets, pour **pouvoir réussir dans la vie professionnelle**. Sinon, on restera dans le bas de la pyramide, parce que **si on veut réussir, faut prendre des risques**, (...) **mentir de temps en temps**, ou bien **se servir de certaines connaissances qu'on va pas seulement apprendre à l'université**. » (GR)*

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre méthodologique (voir 4.5.3), certaines tâches de production demandaient aux étudiant·e·s de réemployer ces techniques de communication ou neutralisation, présentées par le biais des FASP et retravaillées lors des activités fermées d'évaluation formative, leur but étant de guider les apprenant·e·s vers des activités de médiation de textes (MT) en incitant à nouveau à l'identification aux personnages (EPI et OPI), à la création de liens avec les émotions des personnages (REEV) et avec des événements ou des expériences vécus (AEEV), tout en mettant l'accent sur une observation de l'état psychologique des personnages, des raisons et motivations de leurs actions (IP). Enfin, ces tâches permettaient de travailler certaines stratégies de médiation (SM), notamment l'adaptation du langage au destinataire prévu (AL).

À des fins d'illustration, nous proposons ici cinq extraits de production illustrant la mise en œuvre des techniques de neutralisation présentées dans notre quatrième chapitre (4.5.1.1), dans le cadre de la tâche de production écrite du troisième module, dont le scénario incitait les étudiant·e·s à se projeter dans un contexte d'obligations imposées par leur supérieur·e hiérarchique.

La mise en œuvre de la première technique évoquée, le déni de responsabilité, se retrouve dans l'ensemble des cinq exemples ci-dessous (« *I really had to do it* », « *I would have lost my job* », « *I would have lost my salary* », AA, F86 ; « *the boss gave me this task* », AC, F87 ; « *I had no choice* », « *I will be fired* », EA, F88 ; « *I can't refuse an order from my boss* », AW, F89 ; « *he threatened me* », « *my boss would have destroyed my reputation* », AG, F90).

La deuxième technique, le déni de dommage, est de loin la moins employée, mais se retrouve dans l'une des productions (« *it wasn't a bad thing to do* », AW, F89).

La troisième, le déni de victime, est réemployée par les étudiant·e·s EA, AW et AG (« *These people know what they are signing up for* », « *I never forced anyone* », EA, F88 ; « *They know very well what they are doing* », « *They have surely weighed the pros and cons* », « *I didn't force anyone* », « *They decided themselves* », AW, F89 ; « *I'd hoped the client would have sought information about the bonds* », AG, F90).

La quatrième, la condamnation des accusateurs, est utilisée dans les cinq exemples (« *You would have done the same thing* », « *You mustn't blame me* », AA, F86 ; « *You know I worked a lot* », AC, F87 ; « *Please don't blame me* », EA, F88 ; « *Put yourself in my shoes for a moment* », AW, F89 ; « *We've known each other for ages and you know how honest I am* », AG, F90).

Enfin, la dernière technique, l'appel à des principes moraux supérieurs, est réutilisée par quatre d'entre elleux (« *I have to pay off the house loan and my wife (...) is pregnant* », « *I didn't want to sacrifice my family* », AA, F86 ; « *I did some good* », AC, F87 ; « *I was able to avoid the worst* », « *It was necessary for the good of the firm* », AW, F89 ; « *4 kids and a wife to support* », AG, F90) :

F86 : by AA - Thursday, 13 February 2020, 5:13 PM

Moreover, I **really had to do it** because if I didn't, I **would have lost my job**. The job I've been **dreaming about since I was a kid** for which I **struggled**. I **would have lost my salary** while I have to **pay off the house loan** and **my wife** doesn't work anymore because she **is pregnant**. We **need** that salary.

I didn't want to **sacrifice my family**, so I **sacrificed** the **saving** of those investors. If you **were in my positions**, you would have **done the same thing** for your child and your wife, you **mustn't blame me**.

F87 : by AC - Wednesday, 12 February 2020, 10:37 PM

(...) **If you were in my place**, what would you choose: the **reason** or your **livelihood**?

First of all, it's **not my responsibility** because **the boss gave me this task**, so in this type of situation, **I have to obey** (...) You **know I worked a lot** to graduate the job, a job that I love and losing it could break my heart. However, I want to add that even if my action is so bad, **I did some good** (...)

F88 : by EA - Sunday, 16 February 2020, 3:45 PM

(...) **I had no choice**. You know how my boss is. And if I don't do what he asks, **I will be fired**. I **can't afford to lose my job**, especially not now. So yes, I obeyed as a dog obeyed to its master, but **without being really aware** of what I was doing. **Please don't blame me** because I acted on **the orders that were imposed**. **These people know what they're signing up for**. I **never forced anyone** to buy anything. The only reason I sold these bonds is because it's my job (...)

F89 : by AW - Sunday, 16 February 2020, 5:30 PM

(...) Put yourself in my shoes for a moment... I **can't refuse an order** from my boss, it's unimaginable! **If my boss tells me** to sell some bonds with no value unfortunately, **I must do it** even if I don't want to. (...)

They know very well what they are doing! **They have surely weighed the pros and cons** and think about the risks. (...) **I didn't force anyone** to buy them, **they decided themselves** that they need to buy bonds. (...) I was **able to avoid the worst** for the company! So, it **wasn't a bad thing to do**, it was **necessary for the good** of the firm.

F90 : by AG - Thursday, 2 April 2020, 8:18 PM

Well... you know what it's like: you start suggesting to your boss that it is not a good idea, that we could forget about those bonds and concentrate on more valuable ones. And then, **he says that you are not loyal** to your company and that **we are a team** that cannot stand to have a member who does not agree with the others... So clearly, **he threatened me** ! Tell me, **how could I have gone around that** ? We've known each other for ages and **you know how honest I am**. It's just that... I am the only one who works with **4 kids and a wife to support** ! **I cannot afford to lose my job** ! Recession is here and my **boss** would have **destroyed my reputation**. On top of that, I'd hoped **the client would have sought information about the bonds** _ as everyone does _but he did not !

Il est intéressant de constater que la technique du déni de dommage est la moins employée par les étudiant·e·s dans leurs productions, un signe possible d'une conscience éthique sous-jacente chez les apprenant·e·s qui se voient difficilement capables de nier les dommages de la situation proposée dans ce scénario.

De la même manière que le lexique spécialisé directement lié au monde de la banque est perçu comme pertinent et utile par les étudiant·e·s de manière quelque peu universelle, qu'ils projettent de travailler dans ce domaine ou non, les techniques de communication et de neutralisation semblent l'être aussi. Nous aborderons à présent la perception d'un apprentissage lexical, tant spécialisé que quotidien, ainsi que la manière dont les étudiant·e·s ont considéré l'adaptation de langage (AL) de manière plus générale au long de cette expérimentation.

10.1.3 Apprentissages linguistiques reconnus par les étudiant·e·s

Dans cette partie, nous aborderons, d'une part, les apprentissages lexicaux reconnus par les étudiant·e·s, liés à la discipline étudiée, et d'autre part, ceux davantage liés à un anglais courant ou quotidien. Il convient, dans un premier temps, de noter qu'une importance est bien accordée à cet apprentissage langagier :

*E406 : « Le fait de **parler en anglais** avec une **certaine aisance**, c'est important, surtout dans le **monde de la finance**. Il faut savoir parler anglais, ça, c'est **pas une option**. » (ABa)*

Ce propos de ABa (E406) nous semble suggérer que la valeur de l'anglais de manière générale, et notamment dans le domaine professionnel que les apprenant·e·s étudient, semble reconnue.

10.1.3.1 Ressenti sur l'apprentissage lexical

Dans le cadre d'une réflexion visant à comparer leur expérience d'apprentissage lors du semestre à leur expérience du semestre précédent – lors du suivi du dispositif sur *The Big Short* – les étudiant·e·s ont été sondé·e·s sur leur apprentissage de lexique spécialisé, lié au

domaine professionnel illustré dans les contenus et tâches du dispositif, correspondant à l'un des sous-domaines de leurs études.

Dans l'espace 3, presque la moitié de l'échantillon (47%) est « *tout à fait* » d'accord avec le fait d'avoir appris plus de lexique lié au domaine professionnel de la banque et de la finance qu'au premier semestre. Au total, 35 apprenant·e·s sur 43 (81%) répondent positivement à cette question dans l'espace 2, contre 28 sur 42 (66%) dans l'espace 2 (**Figure 86**) :

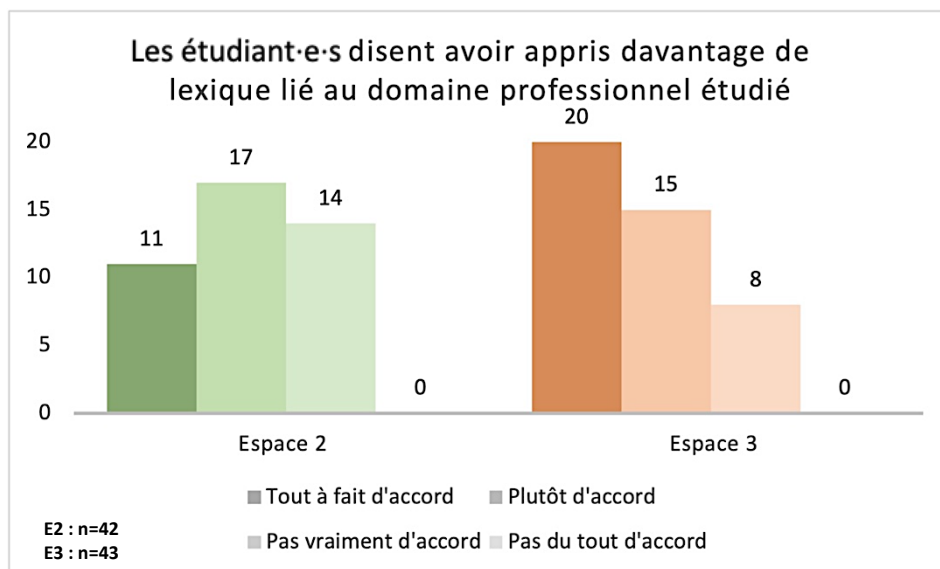


Figure 86 - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet de leur perception d'un apprentissage lexical lié à leur domaine, en comparaison au cours du premier semestre

Cette différence entre les deux groupes est d'ailleurs statistiquement significative ($p=0,039$) (**Tableau 30**) :

Pertinence du contenu par rapport au domaine étudié (comparaison avec le premier semestre)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Appris davantage de lexique lié au domaine professionnel	2,07	1,72	0,039

Tableau 30 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s d'un apprentissage lexical lié à leur domaine, en comparaison au cours du premier semestre

Cette différence laisse à penser que la plus grande incitation à se référer à des ressources extérieures laissées entièrement au choix des apprenant·e·s, ainsi qu'à leurs récits personnels pouvant être liés à l'économie – comme, notamment, les expériences de vente multiniveau – ait pu élargir le champ des possibles en termes de recherches effectuées et de références choisies pour les productions, et ainsi permettre une plus grande exposition à un lexique spécialisé.

Dans les propos des dix-sept étudiant·e·s interrogé·e·s se retrouvent plusieurs confirmations de la présence d'un lexique lié aux domaines de l'économie (AS, E407 et IB, E408), de la finance, de la banque (AS) et de l'entreprise (IB) :

E407 : « On n'a pas parlé de sujets qui s'éloignaient trop de l'éco-gestion. On abordait surtout des thèmes liés à la finance, à la banque. » (AS)

E408 : « Toutes les informations par rapport au monde de l'entreprise, avec les films et tout, ça va m'aider. Et aussi, le vocabulaire économique qu'on a pu avoir. » (IB)

Alors que l'étudiant AS (E407) évoque surtout une présentation et une découverte de ces termes spécialisés, l'étudiante IB (E408) confirme que cette exposition lui sera utile plus tard (« ça va m'aider »). L'apprenante HH, quant à elle (E409), parle explicitement d'apprentissage, et l'étudiante AG (E410) sous-entend une assimilation des « termes techniques » qui l'aidera dans sa compréhension de ressources à l'avenir (« quand je vais lire un article ») :

E409 : « J'ai appris **plein de mots**, vraiment (...) ne serait-ce que, enfin, **surtout relatifs** au monde de la **finance**. » (HH)

E410 : « J'ai aimé que ce soit **relatif au domaine économique**, parce que peut-être que **je serais pas allée chercher ces informations là** (...) donc ça m'a permis d'**apprendre du vocabulaire** (...) à comprendre des **termes techniques** (...) **maintenant**, quand je vais lire un article, et ça parle de 'mortgage'. » (AG)

Aux yeux de plusieurs étudiant·e·s, ce lexique représente une nouveauté et semble être un contenu qu'ils n'auraient pas rencontré dans un autre contexte sans le suivi de ce cours (« ça apporte beaucoup de nouveauté », AW, E411 ; « qu'on apprenait pas forcément au lycée », GR, E412 ; « un vocabulaire qu'on a pas », KJ, E413). Malgré cela, il s'agit d'un lexique restant accessible et n'étant pas hors de portée pour les étudiant·e·s ayant un niveau linguistique plus faible (« peu importe le niveau d'anglais qu'on avait », GR), ce qui suggère que le lexique spécialisé d'un domaine n'a pas nécessairement besoin d'être d'un haut niveau linguistique pour être reconnu comme tel et pour être perçu comme utile par les apprenant·e·s, un constat faisant écho aux remises en cause de la pertinence des descripteurs du CECRL pour un public LANSAD, abordées en 3.1.5 :

E411 : « Ça apporte **beaucoup de nouveauté** (...) puisque c'est **pas forcément** (...) du vocabulaire qu'on va (...) **chercher par nous-mêmes** (...) Tout ce qui est vocabulaire de la **banque**, les **prêts**, les trucs comme ça, c'est **pas ce que je serais partie chercher moi-même**, ou même ce qu'on **entend régulièrement**. » (AW)

E412 : « Ça nous a permis d'apprendre **différents vocabulaires** qu'on apprenait **pas forcément au lycée**, **peu importe le niveau d'anglais qu'on avait**. » (GR)

E413 : « Le vocabulaire du **monde économique**, parce que c'est **un vocabulaire qu'on a pas**. (...) **Pour la plupart, je l'avais pas**. Dans ma **vie de tous les jours**, je **l'utilise pas**, je **l'ai pas appris à l'école** (...) **en regardant des séries**. » (KJ)

Malgré l'utilité reconnue du « vocabulaire du monde économique », l'étudiant KJ, cité ci-avant (E413), crée une distinction entre le lexique présenté au sein du dispositif de manière explicite, et l'anglais présent dans ses activités informelles (« en regardant des séries »), une remarque laissant entendre que les activités que nous avons conçues, notamment les pré-tâches de compréhension, ont pu représenter un apport supplémentaire par rapport au lexique accessible aux étudiant·e·s dans le cadre de leurs pratiques hors de la classe.

Dans un même temps, ce même étudiant (E414) formule également une distinction entre l'anglais qu'il emploie dans son quotidien (« de tous les jours ») et celui d'un usage disciplinaire universitaire. Au sein de cet anglais « scolaire », il semble d'ailleurs regrouper l'anglais disciplinaire (« sur le domaine de l'économie ») et l'anglais académique (« qu'on utilisera à la fac »), ce qui laisse supposer qu'il ne perçoit pas nécessairement ces compétences

académiques comme étant transversales et transférables à d'autres domaines d'études ou à d'autres professions :

*E414 : « Au **début**, franchement, j'étais **pas trop à l'aise**, mais avec le **recul** (...) ça reste un vocabulaire qu'on apprendra **nulle part ailleurs**. **Si c'est pas vous qui nous l'apprenez**, ça sera vraiment **personne**. (...) Sur le **domaine de l'économie** (...) **l'anglais qu'on utilisera à la fac**, je suis beaucoup plus à l'aise. Après, je pense que **ça va pas changer mon anglais de tous les jours**. (...) **L'anglais vraiment scolaire** (...) je pense que ça l'a **beaucoup approfondi**. » (KJ)*

Les deux exemples ci-dessous (F91 et F92), mettent en avant un réemploi concret, dans les productions écrites des étudiant·e·s, de termes spécialisés présentés dans nos ressources sélectionnées, laissant supposer que le lexique a été suffisamment assimilé par le biais des activités de compréhension ou pré-tâches, afin d'être réinvesti dans les tâches de production, ce qui était bien l'objectif de ces activités :

F91 : by AS - Thursday, 13 February 2020, 8:25 PM

***Restructuration policies** force me to cosy up to my managers, otherwise I will be fired in two shakes of a lamb's tail. Look, last week, when Charles showed the boss an **investment strategy** slightly different from his... he was asked to pack up and leave... So I had no choice, it was the boss's decision. (...) And...in fact, I didn't really **scam** anyone ... in principle, clients know that their **investments** can lead to **losses**, it's written on **contracts**.*

F92 : by AB - Sunday, 16 February 2020, 3:46 AM

*You pretend that poor people are innocent, the people who bought our **MBS** are the same who produce the **crisis**, they are the people who took the **loans** without money. They are responsible for all of this, and they were happy when we, the **bank sector** have **authorized** their **loans**. Anyway, we did this so that the majority and the **economic circuit** can continue to leave in peace.*

Malgré leur angle éthique et moral, pouvant être considéré relativement général et transversal, les tâches et le lexique qu'elles permettent d'aborder sont perçus comme « *utiles professionnellement* » et comme ayant permis un apprentissage en parallèle (Narcy-Combes, 2005 : 194), ce qui correspondait bien à notre objectif lors de la conception. Le contenu lexical présenté dans notre dispositif, et découvert et appris par les apprenant·e·s, semble donc représenter une plus-value par rapport aux pratiques informelles des étudiant·e·s et par rapport à leurs apprentissages antérieurs de l'anglais. Ces exemples de production illustrent également une capacité chez les étudiant·e·s à adapter leur langage en termes de registre, un aspect que nous aborderons ci-après.

10.1.3.2 *Adaptation du langage dans le cadre des productions demandées*

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre 9, les étudiant·e·s suivant le dispositif ont pleinement conscience de la dimension publique de leurs messages, que cela soit leurs tâches de production ou leurs retours sur les travaux de leurs pairs, et ce peu importe l'espace dans lequel ils suivaient le cours. Cette conscience semble avoir affecté les interactions des étudiant·e·s, et notamment leur volonté de proposer des retours honnêtes ou des pistes d'amélioration sur les productions de leurs pairs, ce qui semble conséquemment affecter l'authenticité des interactions.

Toutefois, quelle que soit la personne pour laquelle les étudiant·e·s écrivaient principalement, lorsqu'ils sont amené·e·s à réfléchir au destinataire de leurs messages dans

le cadre du cours, la plupart révèlent une tentative d'adaptation de leur langage, à l'oral et à l'écrit, ce qui présente naturellement un grand intérêt dans le cadre d'un cours de langue.

Nos tâches ont été conçues selon les critères des tâches proches de la vie réelle (voir 1.2.4) de manière à aborder divers interlocuteur·rice·s, contextes, et, conséquemment, registres et niveaux de langue. Cette conception semble avoir atteint ses objectifs, selon les remarques des apprenant·e·s interrogé·e·s après le cours. L'étudiante IB (E415), par exemple, reconnaît bien cette variété de destinataires (« *différentes situations (...) un ami (...) une réunion* ») et les différents registres de langue à adopter en conséquence (« *on va adapter notre vocabulaire (...) 'Yours' (...) 'Dear colleague'* ») :

*E415 : « Il y a les **différentes situations** dans lesquelles on était, comme quand on écrivait à un **ami** après une **réunion** ou quand on écrivait à une **séance d'entraînement**. Forcément, on va **adapter** notre vocabulaire. (...) Pour mes travaux, (...) j'écrivais normalement (...) la **signature** à la fin, '**Yours...**' (...) alors que quand c'était avec des **collègues**, je commence '**Dear colleague**'. » (IB)*

Les étudiant·e·s confirment aussi une attention à la cohérence du registre au sein d'une même production (« *en haut (...) et qu'à la fin* », AS, E416) et une reconnaissance de l'importance de cette adaptation de registre, d'une part entre les différent·e·s interlocuteur·rice·s du monde professionnel (« *pas parler de la même façon à un collègue qu'à son patron* », ABa, E417), mais également en comparaison aux interactions de la vie courante (« *parler de ce qu'on va faire à manger le soir* », ABa) :

*E416 : « J'essayais que ça soit **cohérent**, qu'il y ait **pas du familier en haut** et qu'à **la fin**, je mette des trucs beaucoup **plus soutenus**. » (AS)*

*E417 : « Le fait de savoir utiliser le **bon anglais en fonction de la personne** (...) à laquelle on **s'adresse**, c'est important. (...) On va **pas parler de la même façon** à un **collègue** qu'à son **patron**, (...) employer le même anglais pour décrire une **situation financière** (...) que pour parler de ce qu'on va **faire à manger le soir**, (...) c'est **savoir adapter son vocabulaire**. » (ABa)*

Les deux derniers commentaires proviennent d'étudiant·e·s de l'espace 2, mais une différence est toutefois à souligner entre les deux espaces de cours, en raison de la différenciation créée dans la formulation des consignes. En effet, comme nous l'avions abordé dans notre quatrième chapitre, les scénarios des tâches de production de l'espace 3 ont été formulés de manière que ces tâches soient davantage ancrées dans un contexte professionnel précis et plus proche de la vie réelle, afin de réduire la distance entre la vie actuelle des étudiant·e·s et le domaine professionnel étudié, et ainsi encourager leur projection dans ce milieu. Dans l'espace 2, les consignes des productions étaient ancrées dans des situations de communication moins précises, et ne demandaient pas explicitement aux apprenant·e·s de se placer en position de professionnel·le exerçant dans le domaine. Cette distinction semble créer une certaine tension entre le registre à adopter dans le cadre de la tâche proposée et celui étant adapté aux modalités d'interaction du cours : le·la destinataire des tâches étant moins explicitement identifié dans l'espace 2, les pairs du sous-groupe prennent le rôle de ce destinataire par défaut :

*E418 : « J'ai fait exprès d'avoir un **brouillon**, puisque je vais remarquer que je vais écrire d'une façon **assez familière, sans faire exprès** (...) et donc je vais essayer de **réaménager***

le discours pour le forum, parce que je peux pas discuter de la même façon sur un forum ou en privé. (...) Par exemple, les expressions ou (...) mettre sans faire exprès des diminutifs, (...) je pourrais pas mettre ça dans un forum ou dans une expression. » (GR)

Il semblerait que l'apprenant GR (E418) adapte son langage pour ses messages, en raison de leur aspect public (« sur un forum ») qu'il oppose à la communication « en privé ». Cependant, le-la destinataire de ses productions n'est pas différencié-e entre le contexte d'interaction privé et celui relatif au cours, laissant penser qu'il écrit bien à l'intention de ses pairs en tant qu'étudiant·e-s, et ne situe pas sa communication dans un contexte professionnel. Par ailleurs, il convient de rappeler que l'étudiant GR n'accordait pas de grande valeur à la dimension interactionnelle de notre dispositif (E393) et limitait sa perception des productions à des travaux scolaires (E176), une idée retrouvée ici dans l'emploi du terme « une expression » pour faire référence à sa production. Cette réticence préalablement évoquée pourrait ainsi expliquer son absence de questionnement sur le-la destinataire réel-le de ses productions, bien qu'il exprime une conscience de la nécessité d'adapter son langage.

Les extraits de productions écrites ci-dessous nous paraissent illustratifs de cette différenciation de consignes entre les deux groupes, et conséquemment, du destinataire perçu et de l'adaptation de langage effectuée par les apprenant·e-s en conséquence.

Les deux exemples suivants (F93 et F94) sont issus de la tâche de production écrite du cinquième module. Dans les deux versions du cours, les étudiant·e-s devaient proposer un texte argumentatif au sujet des conséquences de la pyramide de Ponzi de Bernard Madoff. Dans l'espace 2, le-la destinataire de cette production n'était pas précisé-e, laissant entendre qu'il s'agissait simplement de leurs pairs sur le forum au sein de leur sous-groupe, ou même de l'enseignant·e. Dans l'espace 3, le scénario de la tâche impliquait de rédiger un courriel en réaction à une présentation professionnelle sur le sujet, afin que les étudiant·e-s expriment leur avis sur la pyramide de Ponzi (voir 4.5.3 ou **Annexes 2** pour un rappel plus précis des différenciations de tâches effectuées).

Il devient donc apparent que cette différenciation de destinataire influe sur le langage et le registre employé par les apprenant·e-s : dans ces deux exemples provenant de l'espace 3, les apprenant·e-s créent une présentation typique d'un courriel, inventent des adresses de courriel professionnelles (« @manager-eco.com », AC, F93 ; « @hsbccompany.com », LC, F94) et rédigent des sujets de courriel caractéristiques de la communication professionnelle :

F93 : by AC - Thursday, 5 March 2020, 3:03 PM

To: josephstuart@manager-eco.com

Subject: feedback on the training session on Ponzi scheme.

*From: c*****a@gmail.com*

Hi, my name is AC and today, I took part, at work, at a training session on the Ponzi scheme. (...)

L'étudiante LC ajoute par ailleurs des destinataires en copie carbone (« CC: All staff ») et emploie des salutations professionnelles (« Dear ») que l'étudiante IB, citée ci-haut (E415), évoquaient également :

F94 : by LC - Monday, 9 March 2020, 12:19 AM
To: "Noel Quinn" <noelquinn@hsbccompany.com>
CC: All staff
From: "LC"
Subject: **Feedback on the session**
Dear M.Quinn, (...)

En quelque sorte, il apparaît que l'étudiante cherche à donner une apparence « *aussi peu didactique que possible* » (Ollivier, 2012 : §20) à sa production, de manière similaire à l'étudiant AS (**Figure 84**) en 8.2.3. Inversement, il est intéressant de noter que pour cette même tâche, les deux seuls exemples d'emploi d'un lexique en décalage avec un contexte professionnel ou académique, en termes de registre, se trouvent chez des étudiant·e·s de l'espace 2 (« *to get ripped off* », AL, F95 ; « *to rip these people off* », AA, F96) :

F95 : by AL - Friday, 3 April 2020, 10:03 AM
(...) *Depending on age category, it is more or less easy to get ripped off (...)*

F96 : by AA - Tuesday, 3 March 2020, 11:52 AM
The Ponzi scheme built by Madoff is really impressive. He managed to rip these people off for two decades without anyone noticing, including the SEC.

Selon nous, cet emploi de langue d'un registre plus informel représente tout de même une adaptation de langage, puisque les apprenant·e·s de l'espace 2 semblent s'adapter à une réception de leurs productions par leurs pairs. Il semblerait donc qu'en l'absence de précision d'un destinataire dans le scénario de la tâche, les étudiant·e·s s'adressent naturellement aux camarades de leur sous-groupe.

De manière générale, les étudiant·e·s perçoivent donc bien un·e double destinataire : le-la destinataire des tâches proposées, situé·e dans un domaine professionnel, et leurs pairs en tant que lecteur·rice·s de ce travail qui sera publié sur les forums. Cette perception semble quelque peu modifiée en fonction de la formulation du scénario des tâches et de leur ancrage plus ou moins explicite dans un contexte professionnel réaliste. À nos yeux, cette différence ne serait pas à percevoir comme négative, puisqu'elle reste un signe d'une aptitude des apprenant·e·s à adapter leur langage à leur destinataire.

Dans le cas de l'espace 2 principalement, l'adaptation de registre se trouve étroitement liée à celle pour leurs camarades. À présent, il s'agira de mettre en lumière la conscience des étudiant·e·s de leur adaptation de langage lorsqu'ils s'adressent à leurs pairs dans le cadre des retours co-évaluatifs et des commentaires laissés.

10.1.3.3 *Adaptation du langage pour s'adresser à leurs pairs*

Dans notre chapitre précédent, nous avons déjà évoqué la conscience que les apprenant·e·s ont d'être lu·e·s, du fait de la dimension publique des productions. En termes d'adaptation de langage, cette conscience semble affecter directement les choix des étudiant·e·s, et cela est accentué par le fait que les échanges ont lieu principalement à l'écrit, et que certaines adaptations sont donc nécessaires, pour créer une emphase (« *il faut que j'appuie sur ce point* », IB, E419), par exemple :

E419 : « Ça serait bien qu'ils **se sentent... interpellés** ? Qu'ils sentent que je leur parle, à **quelqu'un comme eux**. (...) j'utilisais des **formes** (...) quand je le **lisais à haute voix**, je me suis dit, 'il faut que j'**appuie** sur ce **point**, donc je vais essayer de trouver des **techniques**.' (IB)

Nous distinguons différentes comparaisons formulées par les étudiant·e·s entre les niveaux de formalité adoptés sur le forum et lors d'un cours en présentiel, ainsi qu'entre le forum et d'autres espaces virtuels d'interactions entre étudiant·e·s.

Pour six des étudiant·e·s interrogé·e·s, une réelle différence est notée entre la manière dont iels interagiraient avec les mêmes pairs dans un autre espace, que celui-ci soit en face-à-face ou virtuel. Ces remarques suggèrent que dans tous les cas, la plateforme d'apprentissage reste associée à un contexte formel au sein duquel les apprenant·e·s ne se seraient pas vu parler ou écrire comme iels le feraient en dehors, et iels ne parviennent pas à en faire abstraction. Ces apprenant·e·s font référence à des manières précises dont iels adaptent leur langage en termes de formalité, telles que l'évitement d'abréviations (KJ, E420) et de contractions (AW, E421), la modification du registre de langue (AL, E422), et l'un des étudiants précise d'ailleurs que cette adaptation n'était pas spontanée (« *Je me forçais un peu* », KJ, E420) :

E420 : « *Je me forçais un peu. J'adaptais pour écrire **bien**, et à **pas faire d'abréviations**.* » (KJ)

E421 : « *Dans le **forum**, c'est **plus soutenu** (...) j'utilise **pas** les **contractions** à l'**écrit** sur Moodle, mais par exemple sur les **réseaux sociaux** (...) ça sera **moins soutenu**.* » (AW)

E422 : « *J'écrivais comme si j'écrivais **plutôt à vous**, dans un langage **bien formel**, **pas entre jeunes**.* » (AL)

D'autre part, les étudiant·e·s interrogé·e·s perçoivent un certain décalage entre l'espace d'interaction virtuel que sont les forums de discussion *Moodle* et celui des réseaux sociaux. Ceci semble donner lieu à une nécessité d'adaptation du langage en fonction du destinataire, afin de compenser les spécificités interactionnelles et les éléments paralinguistiques présents dans une interaction en face-à-face. Cette adaptation se fait plutôt en termes de formulation, dans un objectif de bienveillance pour s'adresser à ses pairs :

E423 : « *Dans les **mots** qu'on emploie, (...) un mot **en face**, on voit les **ressentis** de la personne, les **sentiments**, le **ton** qu'elle emploie, alors qu'à l'**écrit** on l'a **pas**. Du coup, j'essayais d'utiliser des **mots bienveillants**, d'avoir des **remarques constructives sans descendre** les gens inutilement, (...) **pas** d'avoir un langage **plus soutenu** » (EA)*

Au sein de ce groupe d'étudiant·e·s reconnaissant une adaptation de langage pour l'adresse à leurs pairs, l'idée d'un langage soutenu est associée à des critères différents, allant de choix grammaticaux (contractions, abréviations) à lexicaux. Du point de vue du lexique spécifiquement, les apprenant·e·s adaptaient leur langage au cours du semestre, pour tenir compte de leurs apprentissages, dans un souci de réemploi volontaire de ce nouveau vocabulaire :

E424 : « J'utilisais la **plupart des mots que je connaissais**, mais à chaque fois, on **apprenait pas mal de nouveaux mots**. Du coup, j'utilisais les **mots** qu'on avait **appris**. » (KJ)

Cette adaptation lexicale est aussi liée à la possibilité d'utiliser des outils d'aide à la rédaction, qui rendent leur niveau de langue plus formel, et leur communication plus construite, que ce qu'ils n'auraient été en présentiel, en temps plus limité et avec les caractéristiques spécifiques d'une communication en face-à-face :

E425 : « C'était **un peu contrôlé** (...) on avait **le temps d'aller chercher** sur Internet (...) on avait des trucs **vraiment bien construits**. » (KW)

À la différence des étudiant·e·s cité·e·s ci-haut, cinq constataient qu'ils écrivaient globalement comme ils auraient écrit ailleurs. Pour ces dernier·ère·s, le forum semblait donc perçu comme un lieu moins formel que la salle de classe, ce qui était notre intention, selon les principes du cadre DIPIAL (Fierro, 2022) qui promeut la création d'une atmosphère bienveillante, proche de l'informel. Il semblait représenter un intermédiaire entre la salle de classe et d'autres espaces d'échanges informels entre pairs :

E426 : « J'écrivais **comme j'aurais écrit à n'importe qui d'autre** en anglais. » (ABa)

E427 : « Le **forum** c'était (...) **pas** vraiment **hyper soutenu**, mais il fallait quand même faire un **effort de faire des bonnes phrases** et de **pas trop** être comme si on parlait à nos **amis**, comme d'habitude. » (EZ)

Ce statut intermédiaire ou d'« *entre-deux* » (EN, E429) est à mettre en lien avec les différents destinataires des messages perçus par les apprenant·e·s : les remarques citées ici élucident à nouveau la conscience sous-jacente des apprenant·e·s de l'aspect public des interactions, ainsi que leur conscience d'être lu·e·s, non seulement par leurs pairs, mais également par l'enseignante-tutrice. En effet, les apprenantes EN (E429) et LC (E428) mentionnent tant l'adresse de leurs productions à l'enseignante-tutrice (« *vous alliez voir les commentaires* », LC ; « *quand je m'adressais à vous* », EN) qu'aux autres étudiant·e·s de leur groupe (« *on parle à quelqu'un de notre âge* », LC ; « *quand je m'adressais à mes camarades* », EN) et évoquent une oscillation entre deux manières de s'exprimer en conséquence. Les deux étudiantes choisissent d'ailleurs les mêmes termes pour évoquer cette adaptation, sous forme d'un passage entre « *formel* » et « *décontracté* » :

E428 : « Il y avait le fait que **vous alliez voir les commentaires**, (...) on avait ce côté, être un peu **plus formel** que si on aurait dû **répondre en classe** comme on a l'habitude de le faire (...) à **quelqu'un de notre âge**, donc on va être **plus gentil**, **plus cool**, utiliser des **termes un peu plus décontractés**. » (LC)

E429 : « Quand je m'adressais à **vous**, j'essayais de vraiment utiliser (...) le **langage formel**, mais, par contre, quand je m'adressais à mes **camarades**, j'essayais d'adopter un **langage plus décontracté**. Mais en même temps, c'était **difficile**, parce que vu que c'était **par écrit**, j'avais toujours des **formules de politesse** en tête (...) je savais pas (...) si je disais 'Hi' ou 'Hello', (...) **j'étais un peu dans un entre-deux** où je savais pas si c'était **trop familier** ce que je disais. » (EN)

Dans cette fluctuation entre deux niveaux de formalité, l'apprenante EN exprime une certaine tension (« *c'était difficile* », « *je savais pas si c'était trop familier* ») qui reflète de très près les constats des travaux de Rivens Mompean (2011), lorsqu'elle évoque l'hésitation possible des apprenant·e·s entre le registre adapté à la situation d'apprentissage, et celui associé à l'outil de communication (voir 1.4.5). Ces témoignages montrent alors que cette vision du forum de discussion comme un lieu virtuel, au sein duquel l'expression langagière décontractée est permise, n'exclut pas la nécessité d'adapter son langage.

D'une part, les apprenant·e·s font preuve d'adaptation à leur destinataire en exprimant une attention à la compréhensibilité (KW, E430), et conséquemment, à la forme de leurs messages, une dimension qui sera détaillée dans notre sous-partie suivante :

E430 : « Ça devait être bien et (...) la personne à qui c'était adressé devait comprendre aussi. » (KW)

Cette attention semble d'ailleurs accrue par la conscience d'être lu·e, que cela soit par l'enseignante-tutrice ou par leurs pairs. En effet, selon ce même étudiant KW (E431), si les messages n'étaient pas lus par un·e enseignant·e, il n'y aurait pas de nécessité à adapter son langage, de même que dans un lieu d'interaction plus informel :

E431 : « Il y aurait eu plus d'abréviations et les phrases, elles seraient pas complètes, on aurait grave raccourci, on aurait pas fait attention à la conjugaison, la grammaire. » (KW)

Sa remarque semble confirmer, dans un même temps, que l'adaptation du langage pour la lecture par les autres concerne principalement la grammaire, plutôt que le lexique.

De manière semblable, l'étudiante AG (E432) adapte principalement son langage à ses pairs et, en ce sens, exprime une réelle attention à la forme de la langue : étant donné que les messages des autres étudiant·e·s sur le forum puissent servir de modèle pour l'accomplissement de la tâche – une dimension abordée dans notre chapitre précédent – les étudiant·e·s ont conscience que l'inverse s'applique également, et montrent ainsi une volonté de faire attention à leur niveau de langue, registre, et correction grammaticale, afin d'éviter que leurs pairs apprennent de leurs erreurs :

E432 : « J'ai essayé quand même de faire attention à ce que j'écrivais justement pour éviter aussi de faire des erreurs que tout le monde lise. Parce que faut penser que (...) ce qu'on écrit va être lu par d'autres personnes (...) donc c'est pas que pour la note, mais c'est aussi pour éviter de faire lire des erreurs à longueur de journée aux autres. » (AG)

Par ailleurs, la formulation de leurs messages, bien que dans un registre informel, semble nécessiter un certain effort d'adaptation. Celui-ci concerne non seulement la tâche de production en elle-même, mais également le choix des salutations et l'aspect d'écrit oralisé attribué à la communication médiatisée par les technologies :

E433 : « J'essayais de faire attention à bien dire 'Bonjour' à chaque fois, (...) 'Bon week-end', 'Bonne semaine'. » (EA)

E434 : « Des fois, je demandais si tout le monde allait bien, alors que d'habitude j'aurais pas fait ça (...) c'est des choses qu'on se dit à l'oral. » (AC)

Une différence demeure toutefois, aux yeux des étudiant·e·s, entre les messages contenant les productions évaluées à rendre, et ceux destinés directement à leurs pairs, tels que les retours co-évaluatifs ou les réponses à ceux-ci. Ceux-ci ne sont pas considérés de la même manière, et cette distinction perçue va de l'emploi d'un lexique plus soutenu (« *pas utilisé le même vocabulaire* », ABa, E435 ; « *pas le même vocabulaire* », HH, E436) à l'utilisation d'outils informatiques différents (« *PowerPoint* », ABa, E435 ; « *Word* », « *mon téléphone* », GR, E437) en fonction du type de message publié :

*E435 : « Quand j'ai fait mon **PowerPoint**, j'ai **pas utilisé le même vocabulaire** que quand j'ai **répondu**, quand j'ai fait des **remarques** sur le **travail** de mes **camarades**. » (ABa)*

*E436 : « C'était **pas le même vocabulaire**. (...) Après, j'ai **pas eu l'impression d'adapter** mes **constructions de phrases** (...) J'aurais écrit **pareil**, je pense, que ce soit pour **vous**, ou pour mes **camarades** (...) Je m'exprime vraiment de la **même manière**. » (HH)*

*E437 : « Si je **répondais** à quelqu'un, j'essayais de **laisser** le message **comme il était**, comme ma **première impression**. (...) C'est **un peu psychologique**, (...) si je faisais une **production**, j'étais sur mon ordinateur, et j'étais sur **Word**, mais si je répondais un **commentaire**, je faisais ça sur mon **téléphone, spontanément**. » (GR)*

À titre d'exemple, l'extrait de production ci-dessous présente un registre informel et propre à la discussion en ligne, qui semble suggérer que les apprenant·e·s parviennent effectivement à communiquer naturellement sans que la présence de l'enseignante-tutrice et sa lecture des échanges ne représente toujours une entrave :

F97 : by KW - Sunday, 2 February 2020, 4:23 PM

Hello guys,

*I did the Quizz and I have mostly As. I **totally** agree with this result (...) I **reckon** that we have the same personality **lol**. (...)*

En conclusion de ce point sur l'adaptation langagière, pour les apprenant·e·s limitant cette adaptation au registre de langue, il apparaît que celle-ci concerne davantage le lexique pour certain·e·s, et la grammaire pour d'autres. Cette adaptation est directement liée à la conscience des étudiant·e·s du fait d'être lu·e·s, et pour ceux s'adressant principalement à leurs pairs et n'ayant pas de difficultés à adopter un registre informel, un effort d'adaptation demeure tout de même, afin d'adopter un registre moins formel, moins académique, et plus oral, en adéquation avec la communication en ligne. Cette adaptation aux pairs suggère ainsi que la dimension publique des messages donne un autre enjeu aux productions que seulement l'évaluation d'un devoir noté.

10.1.3.4 *Autres compétences langagières spécifiques reconnues*

En complément du développement d'un nouveau lexique courant ou spécialisé, et de l'entraînement aux compétences d'adaptation de langage en termes de registre et de formalité, impliquant aussi des modifications lexicales et grammaticales, certain·e·s des étudiant·e·s interrogé·e·s reconnaissent un entraînement aux compétences de compréhension orale, favorisé par le choix de ressources audiovisuelles :

E438 : « Ça nous permet d'**entendre les personnes parler**, (...) ça nous **fait travailler nos compétences pour le listening comprehension**. » (AG)

Les thématiques des tâches autour de questions éthiques et morales semblent avoir permis de travailler l'argumentation à l'écrit, et ce dans les différents formats de tâches (« PowerPoints ») et dans les retours co-évaluatifs (« commentaires ») (KW, E440) :

E439 : « Je prenais vraiment le **temps de bien rédiger, de bien argumenter mes réponses**. » (AL)

E440 : « Au niveau des **PowerPoints, des présentations, (...) des commentaires (...)** il fallait avoir quand même **certaines techniques d'argumentation, (...)** qu'il y ait une **introduction, l'argumentation**. » (KW)

Le travail de ces compétences argumentatives paraît également favorisé par l'interaction et la médiation de points de vue encouragés dans ces tâches, puisque ces dernières incitaient les étudiant·e·s à justifier ou défendre leur point de vue sur ces questions, et donc à argumenter en conséquence, comme le suggère le témoignage ci-dessous :

E441 : « Il y avait un **camarade (...)** qui était **pas du tout du même avis que moi**, et j'avais **lu son texte** à propos de non-ethical banking, et comme quoi c'était bien de mentir. (...) C'était très intéressant de **savoir ce que pense l'autre** et en même temps, **j'essayais d'argumenter (...)** pour pouvoir **un peu défendre mon point de vue plus tard**. » (EN)

L'étudiante EN, citée ci-haut (E441), laisse supposer que cette compétence d'argumentation, directement mise en lien avec la thématique des tâches, est reconnue comme étant utile pour son avenir professionnel (« pour pouvoir un peu défendre mon point de vue plus tard »), une idée retrouvée chez l'apprenant AS (E442), qui reconnaît l'utilité et l'importance de savoir appliquer des compétences argumentatives à l'anglais :

E442 : « Ça permet vraiment de **mener une réflexion en anglais**, alors que si (...) vous dites un truc **très factuel** ou très 'oui, non, vrai, faux' (...), c'est **moins intéressant** dans le sens où on va **plutôt rapporter quelque chose qui est déjà tout fait**. Alors que (...) le truc de **l'éthique en finance**, c'est super intéressant parce que (...) ça **oblige en fait à réfléchir en anglais**. » (AS)

Dans ses propos, l'étudiant AS (E442) souligne que la dimension de « l'éthique en finance » dépasse la simple transmission d'informations factuelles (TTE, TIE) et l'usage transactionnel de la langue, ce qui correspond bien à l'un des objectifs de notre conception. Dans la suite de ce chapitre, en 10.3.3, nous détaillerons le rôle que ces thématiques éthiques, couplées avec le format filmique des ressources, ont su jouer sur la production langagière des étudiant·e·s.

10.1.3.5 Importance accordée à la forme par les étudiant·e·s

Dans les témoignages présentés dans notre sous-partie précédente, cet entraînement à l'argumentation était principalement associé aux thématiques des tâches. Ci-bas, il apparaît que le développement de ces compétences argumentatives est aussi favorisé par le format filmique de la majorité des ressources sélectionnées par l'enseignante-tutrice. En effet,

l'identification aux personnages (EPI, OFl) et aux expériences (AEEV) donnerait lieu à une mise en œuvre de l'activité de la médiation de textes (MT), qui passe spontanément par un travail sur la justification. Selon l'étudiant AS (E443), l'angle éthique et moral semble, par conséquent, combiner un travail sur la forme et le fond de la langue, alliant argumentation et exemples personnels :

*E443 : « Honnêtement, quand je lis (...) je m'en fiche un peu de à qui (...) elle s'identifie, mais ce qui m'intéresse, c'est de voir (...) **qu'est-ce qui fait** que ce personnage lui donne envie de dire 'OK, moi je suis lui' et **comment il va l'expliquer**, (...) **l'exprimer** (...) ou de **comprendre pourquoi**, (...) **comment elle va expliquer en anglais**. » (AS)*

L'étudiant AS fait preuve d'une grande attention à la forme, et vraisemblablement à la structure du message de sa camarade (« *comment elle va l'exprimer* », « *comment elle va expliquer en anglais* »), ce qui serait à mettre en relation directe avec la médiation de points de vue, correspondant aux descripteurs DAP, SR, AIA et SIA de la médiation de concepts (MCon). Toutefois, cette attention accrue aux choix d'argumentation de ses pairs semble être aux dépens d'un intérêt pour le contenu, ce qui pourrait, à son tour, affecter les possibilités d'apprentissage que les productions de ses camarades pourraient représenter.

En effet, l'apprenant (E444) confirme qu'il considère le format des tâches de production et leur aspect rédactionnel comme étant plus pertinents pour ses études et sa vie professionnelle ultérieures que leurs thématiques, qui se prêtent à des références à des activités hors du contexte formel :

*E444 : « C'est bien qu'on travaille sur la langue et qu'on **s'entraîne à rédiger**, à faire des **audios** (...) **plutôt que de voir des trucs** (...) **qu'on voit déjà à l'extérieur**. » (AS)*

Ce même étudiant confirme à d'autres moments de son entretien que sa préoccupation principale lors du suivi du cours était bien la forme et la correction grammaticale :

*E445 : « Il y avait de la marge pour que ça soit **plaisant** et qu'on soit **intéressés** et tout, mais tout de suite ça revenait à (...) 'écris ton truc, **faut que ça soit correct**.' » (AS)*

Une telle importance accordée à la correction langagière pourrait présenter des aspects négatifs, mais elle n'est pas nécessairement représentative de l'échantillon des dix-sept interrogé·e·s. Cependant, nous la retrouvons chez d'autres étudiant·e·s : pour ceux ayant exprimé qu'ils auraient préféré suivre leur cours d'anglais selon une modalité présenteielle – ou du moins synchrone – la volonté d'une plus grande correction sur la forme de la part de l'enseignant·e constitue l'une des principales raisons citées :

*E446 : « J'aurais **préféré** (...) qu'on **puisse aller** en cours d'anglais (...) **pouvoir débattre à l'oral**, être **repris** aussi, peut-être sur la **prononciation**, parce qu'avant tout, c'est de l'anglais quand même, une langue, donc moi je trouve ça un peu **dommage**. » (HH)*

*E447 : « Le problème c'est que, en fait, on n'a **pas un retour sur la forme** (...) On a un retour sur le **contenu**, enfin, vous nous le **dites clairement** quand y a **trop de fautes d'orthographe**, mais on n'a pas vraiment la **correction en style lycée ou style collègue** où il y a le prof qui te dit '**Non**, la troisième personne, c'est avec le S.' » (AG)*

Pour autant, la correction sur la forme n'est pas décrite comme inexistante (« *vous nous le dites clairement quand y a trop de fautes d'orthographe* », AG, E447), mais la primauté de la forme sur le fond de la part de l'enseignante-tutrice est remise en cause par le biais d'une opposition à leur expérience de correction dans l'enseignement secondaire (« *en style lycée ou style collègue* », AG, E447).

Aux affordances des forums de discussion mentionnées dans notre neuvième chapitre, nous pouvons ajouter la possibilité d'une modification et d'une publication différée des productions, permettant justement un recul et une correction. Cet apport est mentionné par l'étudiant AS (E448), le participant qui explicitait le plus l'importance qu'il accorde à la forme de la langue lors des entretiens :

E448 : « Moodle, on peut **se relire et se corriger** dans les **trente minutes**. » (AS)

D'autres étudiant·e·s montrent une attention à la forme directement dans leurs productions, en profitant des affordances de Moodle et de cette possibilité de modification mentionnée par l'apprenant AS (E448) :

F98 : by AW - Sunday, 2 February 2020, 12:08 PM

Correction: * And this side of his personality doesn't look like me.

F99 : by EN - Friday, 13 March 2020, 11:59 PM

* his wife

* he decided to kill

(sorry)

Cette autocorrection réalisée, même une fois les trente minutes passées, en publiant un message sous forme d'*erratum* (« *correction* », AW, F98) ou d'*excuses* (« *sorry* », EN, F99), souligne une nouvelle fois la conscience du fait d'être lu·e et du rôle d'évaluatrice de l'enseignante-tutrice. De surcroît, selon nous, ces modifications représentent un réel apport de la publication des productions en ligne, puisqu'elle facilite l'autocorrection différée de la part des étudiant·e·s, une dimension plus difficile à instaurer dans un contexte d'enseignement présentiel.

10.1.4 Apprentissages numériques reconnus par les étudiant·e·s

En complément du développement des compétences langagières reconnues par les étudiant·e·s, nous présenterons maintenant leur perception d'un développement de leur compétences numériques, en distinguant les compétences vis-à-vis des outils numériques et celles concernant la littératie informationnelle plus précisément. Le premier chapitre de notre cadre théorique a mis en lumière différents apports du travail de ces compétences, et ce notamment auprès d'un public en âge universitaire (voir 1.3.6.2). Il s'agira ainsi, par le biais des données quantitatives présentées ci-dessous, d'observer si ces compétences ont effectivement pu être développées par le biais de notre dispositif.

10.1.4.1 Un développement de compétences numériques directement lié au cours

Dans cette première sous-partie, les données recueillies concernant la littératie numérique des étudiant·e·s comprennent deux questions posées dans le cadre des questionnaires pré- et

post-cours. Les étudiant·e-s ont été sondé·e-s au sujet de leur ressenti de leur aisance personnelle vis-à-vis de l'utilisation d'outils numériques, et notamment de suites bureautiques, ainsi que vis-à-vis de la participation à une discussion en ligne, pour laquelle la modalité écrite ou orale n'est pas précisée. Tous les aspects de médiation entre étudiant·e-s mentionnés précédemment sont intrinsèquement liés à l'activité d'interaction en ligne à l'écrit (IEL), selon les descripteurs du Volume Complémentaire : les tâches impliquaient bien de publier une contribution claire (PCC), d'engager des échanges en ligne, de relier efficacement ses contributions à d'autres (EERC), de commenter des publications en ligne, de répondre aux nouveaux commentaires (CPRC), de donner son point de vue et de répondre à des opinions (PA).

Les effectifs post-cours concernant tant l'aisance vis-à-vis des outils comme la suite *Office* (**Figure 87b**) que celle vis-à-vis de la discussion en ligne (**Figure 88b**) sont supérieurs dans l'espace 3, en comparaison avec l'espace 2 (**Figures 87a et 88a**). En effet, 74% des apprenant·e-s de l'espace 3 se déclarent « *tout à fait d'accord* » quant à leur aisance avec les suites bureautiques, contre seulement 55% dans l'espace 2, et 47% en disent de même dans l'espace 3 concernant la discussion en ligne, contre 33% dans l'espace 2.

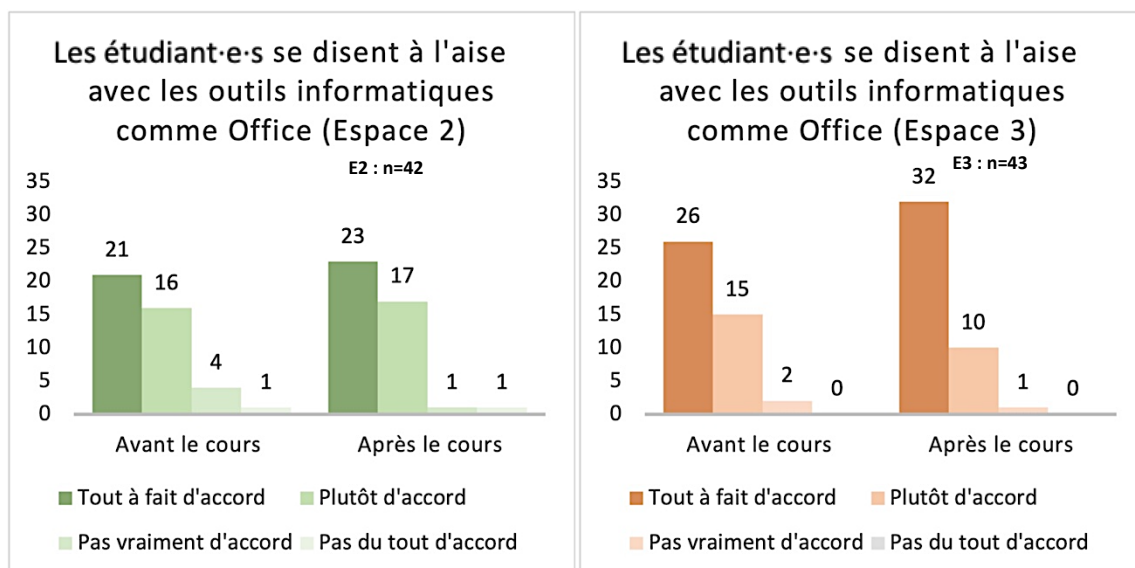


Figure 87a et 87b - Niveau d'accord des étudiant·e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur aisance avec les outils bureautiques avant et après le cours

Cependant, il est intéressant de noter que pour ces deux questions, il existait déjà une différence entre les deux espaces avant le cours, et ce notamment pour l'aisance à discuter en ligne, déclaration au sujet de laquelle 67% des étudiant·e-s de l'espace 3 (**Figure 88b**) se sont dit·e-s « *tout à fait d'accord* », contre moins de la moitié (43%) dans l'espace 2 (**Figure 88a**).

Cette grande différence entre les deux groupes au sujet de la discussion en ligne, antérieure au suivi du dispositif, pourrait être mise en lien avec le niveau auto-déclaré des apprenant·e-s de l'espace 3. Comme nous l'avons précisé dans notre cadre méthodologique, sur les quatre sous-groupes de niveau créés à partir des niveaux auto-déclarés des étudiant·e-s (B1+, B2, B2-C1, C1-C2), les deux sous-groupes ayant suivi le cours dans l'espace 3 étaient les groupes B2 et C1-C2. Il serait donc possible de supputer que la présence des étudiant·e-s ayant déclaré le niveau le plus avancé dans cet espace expliquerait nos données : les étudiant·e-s ayant davantage de pratiques de discussion en ligne pourraient être ceux passant le plus de temps en ligne, et ayant ainsi le plus de pratiques informelles en ligne, ayant potentiellement contribué à leur niveau avancé en amont du cours.

Cela dit, la question ne précisait pas si cette compétence de conversation et discussion en ligne (CDEL) était nécessairement en anglais, mais une corrélation pourrait tout de même être envisagée dans le sens inverse, en faisant l'hypothèse que les étudiant·e·s déclarant un haut niveau d'anglais seraient ceux passant le plus de temps en ligne dans leur temps libre, expliquant donc leur plus grande aisance vis-à-vis de la discussion en ligne.

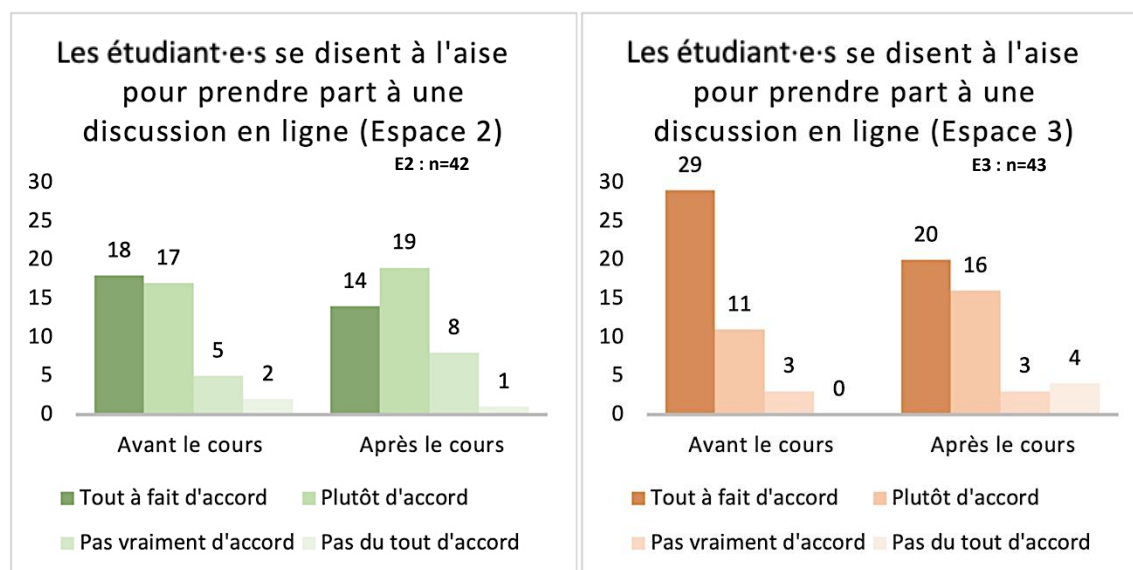


Figure 88a et 88b - Niveau d'accord des étudiant·e·s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur aisance avec la discussion en ligne avant et après le cours

Les scores moyens attribués sur l'échelle de Likert pour ces deux questions confirment cette divergence entre les deux groupes, antérieure à l'expérimentation d'enseignement (score moyen de 1,79 dans l'espace 2, contre 1,40 dans l'espace 3) (Tableau 31a), et celle-ci est même statistiquement significative ($p=0,017$).

Perception de leur littératie numérique (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
A l'aise avec les outils informatiques comme Office	1,64	1,44	0,18
A l'aise pour prendre part à discussion en ligne	1,79	1,40	0,017

Perception de leur littératie numérique (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
A l'aise avec les outils informatiques comme Office	1,52	1,28	0,06
A l'aise pour prendre part à discussion en ligne	1,90	1,79	0,001

Tableaux 31a et 31b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie numérique avant (a) et après (b) le cours

D'autre part, nous notons que dans chacun des deux groupes, le niveau d'aisance générale a augmenté entre le début et la fin du semestre concernant l'aisance d'utilisation d'outils numériques (Figures 87a et 87b), tandis qu'il a légèrement baissé pour l'aisance envers la participation à une discussion en ligne (Figures 88a et 88b). Lorsque nous comparons les scores moyens sur l'échelle de Likert attribués à ces questions avant et après le suivi du cours, il s'avère même que dans l'espace 3, pour l'aisance vis-à-vis de la discussion en ligne, le score moyen a baissé entre le début (score de 1,40) et la fin (score de 1,79), et la différence est statistiquement significative ($p=0,024$) (Tableau 32b). Ceci laisse supposer que dans l'espace

3, le suivi du dispositif aurait pu avoir un impact négatif sur l'aisance des apprenant·e·s par rapport à la discussion en ligne :

Évolution de la perception de leur littératie numérique Espace 2	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
A l'aise avec les outils informatiques comme Office	1,64	1,52	0,45
A l'aise pour prendre part à discussion en ligne	1,79	1,9	0,51

Évolution de la perception de leur littératie numérique Espace 3	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
A l'aise avec les outils informatiques comme Office	1,44	1,28	0,17
A l'aise pour prendre part à discussion en ligne	1,40	1,79	0,024

Tableaux 32a et 32b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie numérique, entre avant et après le cours

Une explication possible serait que le terme de « *discussion en ligne* », employé dans la formulation de la question, ait pris une connotation différente pour les étudiant·e·s après le suivi du dispositif, passant d'une connotation purement informelle en début de semestre, à une association au contexte formel et à la publication de productions notées – une activité vis-à-vis de laquelle les apprenant·e·s ressentent moins d'aisance générale – en fin d'expérimentation.

Au sein de l'échantillon des dix-sept étudiant·e·s interrogé·e·s, une étudiante de l'espace 3 reconnaît que les tâches comprenaient un certain enseignement de ces compétences, ayant permis de les développer, allant jusqu'à laisser entendre que cet enseignement numérique se situait au même plan que l'enseignement langagier (« *un côté un peu anglais-informatique* », EN, E449) :

*E449 : « Ça me permettait de **mettre en pratique ce que je savais déjà**, et même, d'aller **plus loin**, (...) dans cette idée **d'expérimenter un peu plus** (...) ça avait **un côté un peu anglais-informatique**. » (EN)*

L'apprentissage numérique mentionné par le plus grand nombre d'étudiant·e·s interrogé·e·s est la création d'une narration de présentation au format *PowerPoint*, imposé dans le cadre de la tâche du huitième module : sept des dix-sept interrogé·e·s en parlent explicitement et formulent avoir découvert cette fonctionnalité grâce aux tâches du cours :

*E450 : « Vous m'avez fait découvrir l'option **mettre un audio sur un PowerPoint** (...) en fait elle est **hyper simple**, et du coup, moi j'ai **découvert ça**, j'étais **très contente** » (LC)*

*E451 : « Le **PowerPoint avec l'audio** (...) moi j'ai **découvert ça**, je **savais même pas que c'était possible**. » (AW)*

*E452 : « On s'est **tous amélioré** (...) et surtout moi, parce qu'il y a des **petits outils**, par exemple, il fallait **mettre l'audio sur le PowerPoint**, j'avais **jamais fait auparavant** et là du coup **j'ai appris ça** alors que c'est tout bête, on a juste à cliquer sur un petit bouton, (...) c'est **tout simple**. » (AC)*

À nouveau, nous pouvons noter que les entretiens ont eu lieu en avril et mai 2020, dans une période charnière où les pratiques professionnelles changeaient de jour en jour pour s'adapter à un contexte distancié inédit. La possibilité de narrer une présentation visuelle s'est donc montrée davantage pertinente lors de cette longue période de la démocratisation du travail et des réunions à distance, un constat confirmé par l'étudiant KJ (E453), qui avait une expérience professionnelle parallèle à ses études durant cette période de confinement, et dit avoir réinvesti ce nouvel apprentissage :

E453 : « Je l'ai déjà réutilisé, pour Nike⁴⁶⁰ par exemple, quand j'ai dû présenter quelque chose. » (KJ)

Il est possible qu'en l'absence d'une situation sanitaire inédite, l'apprentissage de cette fonctionnalité technique n'aurait pas été perçu comme particulièrement utile et n'aurait pas été autant mentionné lors des entretiens.

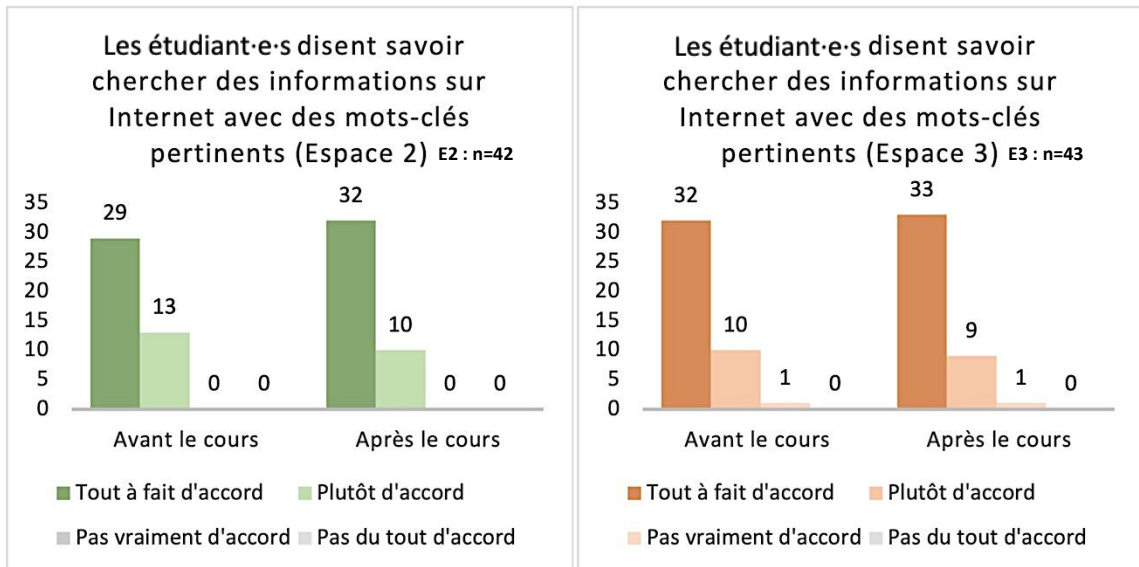
Si le suivi du dispositif conçu et l'accomplissement des tâches a pu représenter un apprentissage et une aisance accrue vis-à-vis des outils numériques aux yeux des étudiant·e·s, il s'agirait maintenant d'observer s'il en est de même de la dimension de la recherche en ligne d'informations pertinentes à ces tâches.

10.1.4.2 Un développement de compétences informationnelles directement lié au cours

Dans le cadre des questionnaires pré- et post-cours, les apprenant·e·s ont été sondé·e·s sur la perception de l'évolution de leurs compétences de littératie informationnelle, par le biais de questions au sujet de leur capacité à chercher des informations en ligne en choisissant des mots-clés appropriés, à distinguer les informations véridiques des fausses informations lors d'une recherche en ligne, et à être enclin·e·s à se référer à plusieurs sources lors de cette recherche. Ces items ont été inspirés des différentes caractéristiques de la littératie informationnelle développées dans la recherche et citées en 1.3.6. La confrontation de ces données entre le début et la fin du semestre pourrait nous permettre de tirer des conclusions sur le rôle qu'a pu jouer le suivi du cours sur le développement de ces compétences.

Concernant le choix de mots-clés pertinents, nous ne notons pas de grande évolution entre avant et après le suivi du cours, et ce dans les deux espaces. Les réponses sont positives dans l'ensemble, même en début de semestre (**Figures 89a et 89b**) :

⁴⁶⁰ L'étudiant a un emploi étudiant chez Nike.



Figures 89a et 89b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur aisance avec le choix de mots-clés lors d'une recherche en ligne, avant et après le cours

Quant à la reconnaissance d'informations véridiques ou de sources fiables en ligne, il apparaît que les effectifs évoluent davantage dans l'espace 2 que dans l'espace 3 entre le début et la fin du dispositif (passage de 33% de réponses « *tout à fait d'accord* » à 48%) (Figure 90a), allant à l'encontre de nos attentes, étant donné que la conception de notre dispositif encourageait davantage la recherche en ligne d'informations complémentaires dans l'espace 3, dans lequel ce même effectif passe de 18 à 22 (42% à 51%) (Figure 90b).

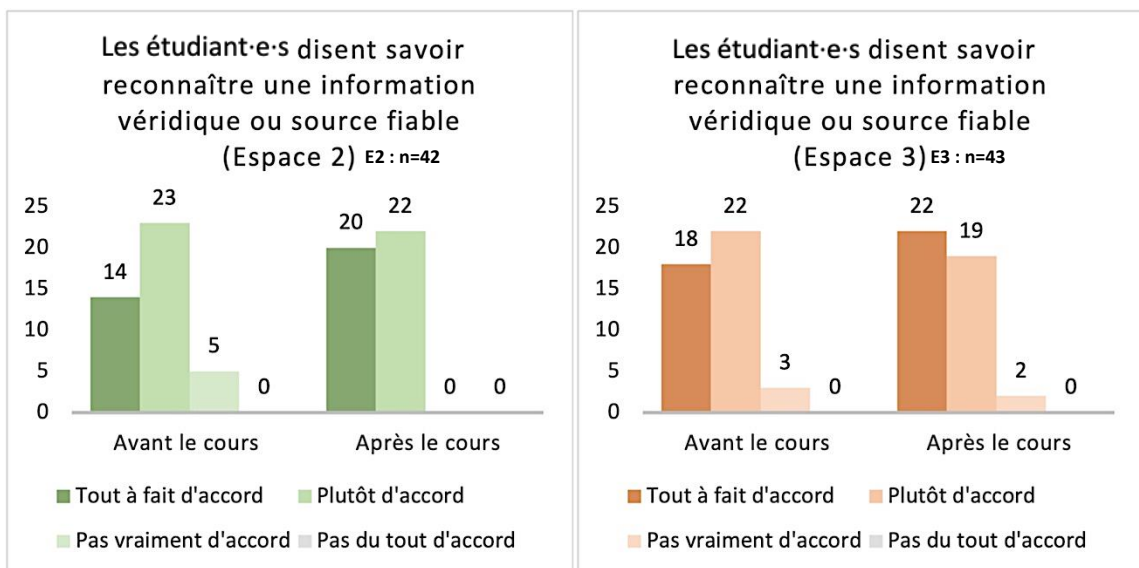


Figure 90a et 90b - Niveau d'accord des étudiant-e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur capacité à reconnaître une information véridique ou source fiable lors d'une recherche en ligne, avant et après le cours

Il est en de même pour la tendance générale concernant la propension à consulter plusieurs sources lors d'une recherche en ligne : le nombre de réponses positives augmente davantage dans l'espace 2 (passage de 48% de réponses « *tout à fait d'accord* » à 64%) (Figure 91a), en comparaison à l'espace 3 (passage de 49% à 53%) (Figure 92b), tandis que la tendance inverse serait attendue.

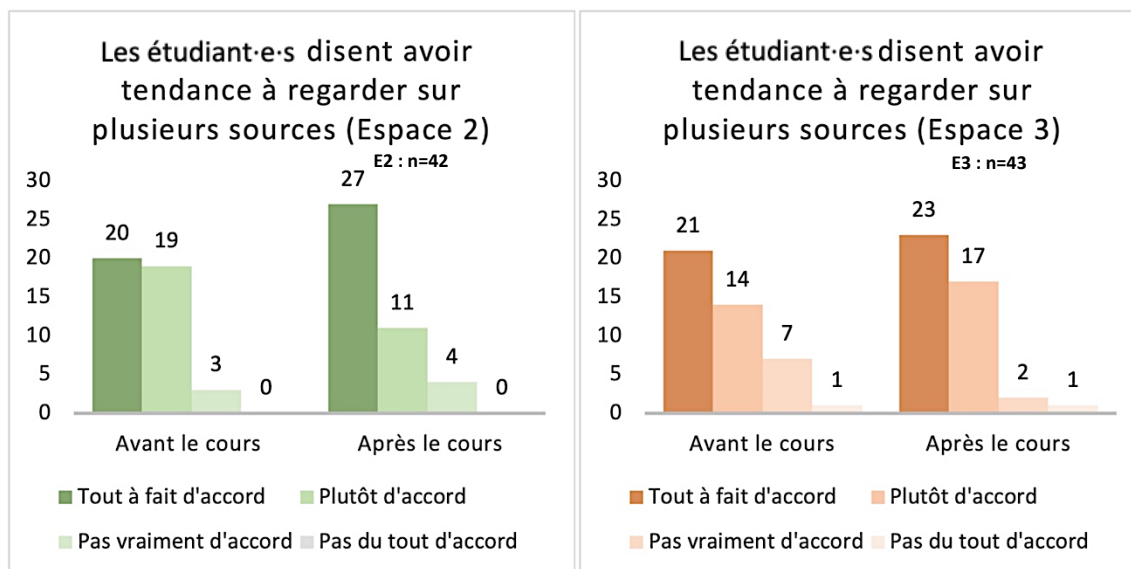


Figure 91a et 91b - Niveau d'accord des étudiant·e-s de l'espace 2 (a) et 3 (b) au sujet de leur tendance à consulter plusieurs sources lors d'une recherche en ligne, avant et après le cours

Pour autant, aucune de ces différences entre les deux groupes n'est statistiquement significative. Il est simplement à noter que dans les deux espaces, le score moyen attribué sur l'échelle de Likert a baissé une fois l'expérimentation terminée (**Tableau 33b**), en comparaison au début du semestre (**Tableau 33a**) :

Perception de leur littératie informationnelle (pré-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Sait chercher info sur Internet avec mots-clés pertinents	1,31	1,28	0,77
Sait reconnaître info véridique, source fiable	1,79	1,65	0,33
Tendance à regarder sur plusieurs sources	1,60	1,72	0,43

Perception de leur littératie informationnelle (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Sait chercher info sur Internet avec mots-clés pertinents	1,24	1,26	0,86
Sait reconnaître info véridique, source fiable	1,52	1,53	0,93
Tendance à regarder sur plusieurs sources	1,45	1,56	0,48

Tableaux 33a et 33b - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e-s de leurs compétences en littératie informationnelle avant (a) et après (b) le cours

Ces chiffres laissent supposer une tendance générale à la hausse concernant la perception des apprenant·e-s de leurs compétences en littératie informationnelle, mais ces effectifs ne suffisent pas à affirmer que la différenciation des tâches effectuée dans l'espace 3 ait joué un rôle particulier sur le développement de ces compétences.

La comparaison des scores moyens attribués par espace indépendant, entre avant (**Tableau 34a**) et après (**Tableau 34b**) le suivi du cours permet même de penser que la capacité à reconnaître une information véridique ou une source fiable s'est améliorée au cours de l'expérimentation chez les étudiant·e-s de l'espace 2 ($p=0,042$), alors que les tâches proposées

ne faisaient pas spécifiquement appel à ces compétences, une tendance à l'inverse de nos attentes :

Évolution de la perception de leur littératie informationnelle - Espace 2	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Sait chercher info sur Internet avec mots-clés pertinents	1,31	1,24	0,47
Sait reconnaître info véridique, source fiable	1,79	1,52	0,042
Tendance à regarder sur plusieurs sources	1,6	1,45	0,32

Évolution de la perception de leur littératie informationnelle - Espace 3	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Sait chercher info sur Internet avec mots-clés pertinents	1,28	1,26	0,83
Sait reconnaître info véridique, source fiable	1,65	1,53	0,37
Tendance à regarder sur plusieurs sources	1,72	1,56	0,33

Tableaux 34a et 34b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en littératie informationnelle, entre avant et après le cours

Toutefois, en ce qui concerne les tâches du dispositif plus spécifiquement, trois questions supplémentaires ont été posées, et les résultats tendent davantage vers nos prévisions. Les étudiant·e·s ont été incité·e·s à comparer leur nécessité à effectuer des recherches en ligne au premier et au second semestre, et ont été amené·e·s à réfléchir à leur besoin d'effectuer des recherches complémentaires aux ressources fournies pour notre cours, et à réfléchir au rôle que les tâches ont pu jouer dans l'entraînement aux compétences de littératie informationnelle.

La différence entre les deux espaces de cours est flagrante concernant la comparaison du recours aux recherches en ligne entre le dispositif du semestre précédent et celui concerné par l'expérimentation : presque la moitié des étudiant·e·s de l'espace 3 (47%) se sont dit·e·s « *tout à fait d'accord* » avec le fait d'avoir dû effectuer davantage de recherches qu'au premier semestre, tandis que la moitié de l'échantillon de l'espace 2 (50%) s'est déclarée « *pas vraiment d'accord* » avec ce fait (**Figure 92**). Cette différence est d'ailleurs très significative d'un point de vue statistique ($p=0,002$), lorsque les réponses moyennes des deux groupes sont comparées (**Tableau 35**).

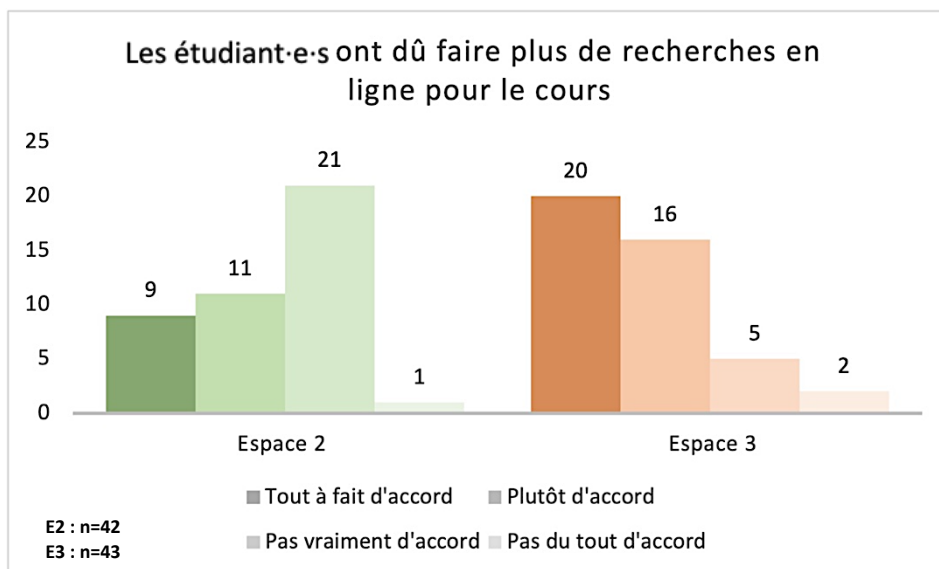


Figure 92 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur recours à la recherche en ligne pour le cours, en comparaison au cours du premier semestre

La différence d'effectifs au sujet du recours à la recherche d'informations supplémentaires pour accomplir les tâches du semestre est moins notable : 81% des étudiant-e-s de l'espace 2 répondent positivement au fait d'avoir cherché des informations complémentaires, contre 88% dans l'espace 3 (**Figure 93**) :

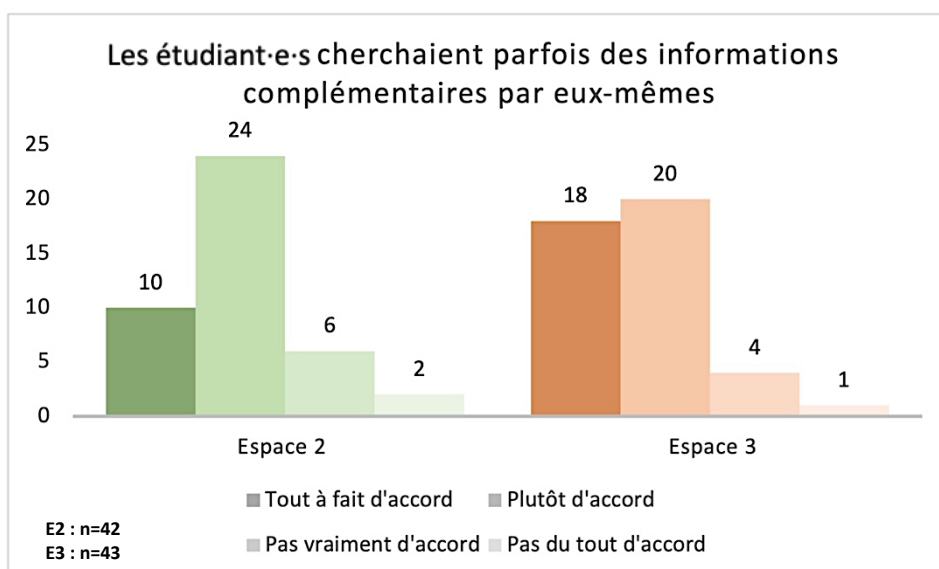


Figure 93 - Niveau d'accord des étudiant-e-s des deux groupes au sujet de leur recours à la recherche d'informations complémentaires à celles fournies dans le cours, en comparaison au cours du premier semestre

Bien que la différence soit moins manifeste que pour notre question précédente, elle le devient lors des entretiens. En effet, la quasi-totalité des étudiant-e-s de l'espace 2 ont formulé que la recherche en ligne n'était pas indispensable à la réalisation des tâches, laissant entendre que les documents sélectionnés par l'enseignante-tutrice étaient suffisants (« *le cours, il expliquait bien* », EZ, E454 ; « *il y avait tout* », KW, E455) :

E454 : « J'ai pas trop cherché sur Internet, juste quelques fois où je comprenais pas bien les concepts (...) par exemple le Ponzi Scheme, j'ai cherché un peu des exemples sur

Internet pour mieux comprendre le concept. (...) Le cours, il expliquait bien, déjà (...) donc on était pas obligés de chercher sur Internet. » (EZ)

E455 : « Je pensais pas trop à aller chercher. Il y avait tout, je trouve (...) Si on devait chercher (...) on aurait lu plusieurs articles et on aurait plus compris que l'article que vous avez déjà mis. » (KW)

E456 : « Je fais un peu moins de recherches en anglais qu'au premier semestre. » (ABa)

Ces trois commentaires semblent confirmer que le choix des ressources, la conception des tâches et la formulation de leurs consignes dans l'espace 2 étaient cohérentes et permettaient leur accomplissement. Ils illustrent également une certaine réussite de la différenciation de nos tâches : notre objectif était de davantage inciter au développement de compétences de littératie informationnelle dans l'espace 3, et cela semble bien avoir été le cas.

Pour autant, deux autres étudiant·e-s de cet espace précisent qu'ils auraient préféré avoir à effectuer davantage de recherches complémentaires, nous permettant de supposer qu'il s'agirait d'une tendance spontanée chez les étudiant·e-s de cette génération :

E457 : « Des fois (...) je les faisais tout seul les recherches à côté, donc ça m'aurait pas dérangé (...) qu'on (...) doive aller chercher telle information. » (AL)

E458 : « Je préfère quand on cherche parce que quand on nous donne tout, je trouve ça un peu nul. (...) J'aime bien le fait de devoir chercher un peu. » (KJ)

Par ailleurs, nous notons que le fait que la recherche d'informations et de ressources complémentaires ne fut pas nécessaire dans l'espace 2 ait pu affecter les possibilités d'apprentissage par les pairs dans cet espace. En effet, dans nos chapitres précédents, nous avons conclu que le partage de ressources et d'informations extérieures au cours ont joué un grand rôle dans la médiation de savoirs entre étudiant·e-s. Ainsi, la place moins importante accordée à cette recherche et à cette mutualisation dans l'espace 2 amoindrirait naturellement la place de la médiation. Cependant, nous notons malgré tout une création de liens et une réduction de distance entre la sphère informelle et le contenu du cours chez certain·e-s apprenant·e-s de l'espace 2 (« des liens qu'on peut faire », AS, E459) :

E459 : « Notre travail, il se base sur des documents fournis, (...) à part des liens qu'on peut faire quand on lit la presse, pour regarder le film, il n'y a pas besoin d'aller trop chercher ailleurs. » (AS)

En termes d'effets sur le développement de la littératie informationnelle, les réponses données au sein de l'espace 2 sont réparties sur l'échelle de Likert de manière relativement égale, tandis que les réponses fournies dans l'espace 3 sont principalement positives (91%) (Figure 94) :

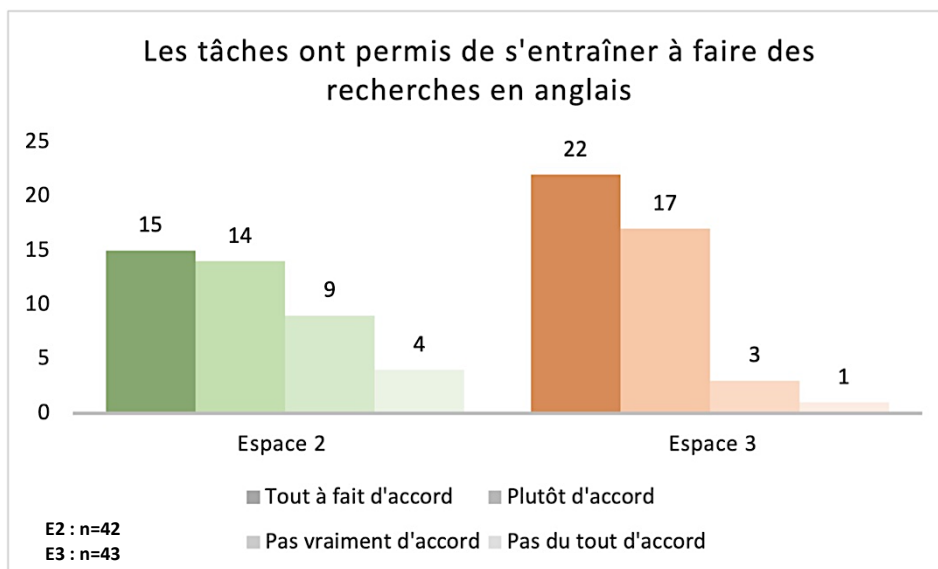


Figure 94 - Niveau d'accord des étudiant·e·s des deux groupes au sujet du rôle d'entraînement à la recherche en ligne joué par le cours

La différence entre les deux espaces pour cette question est également statistiquement significative ($p=0,021$) (**Tableau 35**), ce qui nous permet de formuler l'hypothèse que l'entraînement à la recherche permis par les tâches dans l'espace 3 ait pu contribuer au développement des compétences de littératie informationnelle. Cette littératie serait alors davantage développée dans l'espace 3, et ce directement en raison de la différenciation de conception réalisée.

Effet des tâches sur la littératie informationnelle	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Dû faire plus de recherches en ligne comparé au S1	2,33	1,74	0,002
Cherchait parfois infos complémentaires par ellui-même	2,00	1,72	0,09
Les recherches ont permis de s'entraîner à faire des recherches en anglais	2,05	1,60	0,021

Tableau 35 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s des effets des tâches sur leurs compétences de littératie informationnelle

Concernant cette dernière question, nous nous méfions toutefois d'un biais évoqué par certain·e·s apprenant·e·s lors des entretiens : certain·e·s étudiant·e·s ayant noté une évolution dans leurs pratiques informationnelles rattachent ce développement de compétences au suivi d'autres cours de leur licence lors du semestre, tels que le cours de management, de recherche documentaire (KJ, E460) ou de méthodologie (HH, E461) :

*E460 : « On a un **truc à faire en management** (...) je sais que **trois quarts de mes recherches**, elles étaient **en anglais** parce que je **trouvais rien en français** (...) Si ça me donnait en anglais, **j'exploitais** le document (...) C'est **pas vraiment dur** de faire de bonnes recherches. (...) Ce semestre, on a un cours qui est **tombé en même temps que l'anglais** du deuxième semestre, c'est **recherche documentaire**. Donc ça **m'a appris** à mieux rechercher. » (KJ)*

E461 : « Je **maîtrise bien**, mais le **cours de methodo**, justement, il m'a apporté **plein d'outils** super intéressants, (...) 'and' et des 'or' et des **recherches avancées**, et tous les trucs qu'on **n'utilise pas** comme ça **spontanément**. » (HH)

Dans ces témoignages se retrouve l'idée de la médiation dans son sens de dynamique bidirectionnelle : au même titre que le fond et le format des tâches de notre dispositif d'anglais ont pu contribuer aux apprentissages transdisciplinaires des étudiant·e·s, les autres disciplines de la licence des étudiant·e·s semblent avoir participé au développement des compétences que nous jugeons nécessaires, et ce même en anglais (« *trois quarts de mes recherches, elles étaient en anglais* », KJ, E460 ; « 'and' et des 'or' », HH, E461). Ceci illustre donc, dans un même temps, une médiation interlinguistique entre l'anglais et le français dans le cadre de leurs études. Ces remarques font écho à celle de l'étudiante EN plus haut au sujet de l'« *anglais-informatique* » (E449). Enfin, les apprenant·e·s n'ayant pas noté d'évolution se disaient déjà à l'aise avec ces compétences avant le cours :

E462 : « J'ai **déjà vu ça au lycée**, en fait. » (AL)

E463 : « J'ai l'**habitude de faire des recherches en anglais** (...) J'en fais **régulièrement**. » (AG)

Dans cette première sous-partie, nous avons conclu que les étudiant·e·s de notre échantillon ont une perception globalement positive de la valeur des tâches proposées dans notre dispositif, puisque ces dernières ont permis le développement de compétences tant langagières que numériques (QR4), perçues comme pertinentes et utiles pour leur avenir académique et professionnel. Par ailleurs, elles semblent avoir été perçues comme proches de la vie réelle, puisque, pour la plupart des apprenant·e·s, leur scénario justifiait les interactions demandées (Louveau et Mangenot, 2006), présentait des pratiques sociales jugées avérées (Soubrié, 2010) et des situations considérées plausibles et vraisemblables (Mangenot et Penilla, 2009). Bien que les divergences attendues entre nos deux espaces de cours – en raison de la différenciation des tâches effectuées – n'est pas toujours confirmée, un contraste entre les deux versions du cours reste toujours visible dans les propos des étudiant·e·s interrogé·e·s en entretien. La valorisation des pratiques informelles, des connaissances préalables, et des expériences personnelles en particulier, semble avoir favorisé la perception de la vraisemblance des tâches conçues (QR1 et QR2).

10.2 Perception de la contrôlabilité de la tâche

Dans cette deuxième sous-partie plus brève, nous présenterons quelques données concernant le deuxième critère de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994), la perception des étudiant·e·s de leur degré de contrôle sur les tâches proposées. Dans le cadre de notre recherche, cette contrôlabilité est ressentie par les apprenant·e·s interrogé·e·s dans les consignes des tâches conçues par l'enseignante-tutrice, et dans la liberté laissée quant au contenu et aux ressources auxquels ils pouvaient se référer dans leurs productions.

10.2.1 Vis-à-vis des consignes

Les étudiant·e·s interrogé·e·s reconnaissent que le fait que les consignes soient larges leur ait permis d'accomplir les tâches en fonction de leur niveau d'engagement envers le cours (« *tout le monde n'a pas eu le même investissement* », AA, E464), donnant lieu à un sentiment de « *liberté* » (KJ, E465) :

E464 : « Tout le monde n'a pas eu le même investissement et pas forcément envie d'approfondir absolument. » (AA)

E465 : « Ça nous laisse une certaine liberté. » (KJ)

Concernant le terme d' « *investissement* », comme nous l'avons abordé dans notre cadre théorique (voir 2.2.2.2.3), il existerait un lien entre l'engagement à apprendre une langue et les pratiques langagières proposées au sein du contexte formel. Nous avons fait l'hypothèse qu'en intégrant des contenus et activités proches des ressources consultées et des pratiques des apprenant·e·s en dehors de la classe, leur investissement serait accru. La remarque de l'étudiant AA (E464) ci-haut confirme que l'investissement dans le cours serait propre à chacun·e, un constat en cohérence avec les théories à ce sujet, puisque cet investissement dépendrait de la correspondance perçue avec ses propres pratiques, qui sont, par définition, différentes chez chacun·e.

Par ailleurs, l'ouverture des consignes est volontaire afin de permettre une flexibilité et une créativité, et conséquemment inciter à la référence aux éléments extérieurs au cours, dans le but de favoriser l'apprentissage par les pairs et la médiation maïeutique. Cependant, cette flexibilité est perçue par une minorité d'étudiant·e·s comme une imprécision et un manque de cadre. Le fait de donner de la latitude et de la contrôlabilité peut être perçu comme déstabilisant, ce qui illustre l'importance de trouver un équilibre entre cette liberté et une précision de la consigne :

E466 : « J'avais un peu de mal (...) avec la consigne des fois, sur exactement ce qu'il fallait faire dans les productions (...) je trouvais ça peut-être un peu vague (...) Le PowerPoint (...) je savais pas trop combien de diapositives il devait faire pour que ce soit raisonnable, (...) si je devais faire un vocal en récitant ce qu'il y avait écrit, ou (...) sur autre chose. » (HH)

En raison des consignes des tâches, qui faisaient appel aux expériences et connaissances personnelles, et donc à un choix, une individualité, et une certaine créativité, la matière est même perçue comme plus ludique, récréative (« *c'était un peu ma petite pause* », EN, E467) et créative (« *libérer notre esprit créatif* », LC, E468) que d'autres disciplines de la licence :

E467 : « L'anglais, c'était un peu ma petite pause, parce qu'on pouvait un peu (...) rédiger notre avis personnel, avoir un avis un peu plus critique, avoir une réflexion. » (EN)

E468 : « Le PowerPoint, ça permettait de (...) libérer notre esprit créatif. » (LC)

Comme nous l'avons déjà mentionné, le fait de pouvoir intégrer des éléments personnels et de produire des ressources créatives a assuré une diversité des productions et des documents auxquels les étudiant·e·s faisaient référence (voir 8.2.2.3). Cela a également augmenté la probabilité que les participant·e·s découvrent du contenu inédit pouvant représenter un apprentissage pour elleux et une médiation de savoirs entre elleux et leurs

pairs. À cette forme de contrôlabilité vient s'ajouter celle vis-à-vis des interactions que les étudiant·e·s ont pu entreprendre dans le cadre des tâches, puisque le choix de leurs interlocuteurs leur a été laissé, une dimension déjà abordée en partie dans notre neuvième chapitre.

10.2.2 Vis-à-vis du contenu auquel iels se réfèrent

Le fait que les étudiant·e·s avaient carte blanche quant aux ressources auxquelles faire référence pour illustrer leurs exemples et arguments, parmi la grande variété de ressources disponibles sur le web 2.0 (voir 1.4.4), est explicitement constaté lors des entretiens. De surcroît, il apparaît que ce choix laissé ait pu affecter positivement leur motivation à accomplir les tâches, puisqu'ils ont pu choisir des documents leur paraissant abordables et proches de leurs habitudes (« *des vidéos YouTube* »), par opposition à des documents plus spécialisés (« *une étude anglaise, anglophone* ») paraissant « *hors de portée* » (E469) :

E469 : « Je regardais souvent des vidéos YouTube avec (...) les petites animations et tous ce que je faisais avant, au lycée. Je me sentais pas, par exemple, aller regarder une étude anglaise, anglophone (...) c'était vraiment hors de ma portée, donc je prenais plus ce qui était abordable, donc YouTube et sites Internet. » (EN)

Ce degré de contrôle sur la sélection de ces ressources complémentaires a eu des conséquences positives, puisqu'en choisissant des documents dont le format est proche de ce qu'ils consultent hors de la classe, les étudiant·e·s se trouvent intéressé·e·s, et passent conséquemment plus de temps à rechercher le thème travaillé, et ce volontairement (« *c'était moi qui l'avais choisi* », LC, E470). Cette contrôlabilité dans le temps et dans l'espace signifie qu'il n'y a pas de durée imposée, et que les apprenant·e·s peuvent passer autant de temps qu'ils le souhaitent à se renseigner et se « *perdre* » dans le sujet, une idée exprimée par les deux étudiantes ci-dessous (« *je me suis perdue dans mes documentaires* », LC ; « *je me suis grave perdue sur le sujet* », EN, E471) :

E470 : « Vous laissez libre choix aux personnes de regarder ou pas, en plus des documentaires. (...) Je me rappelle qu'un jour (...) j'ai passé énormément de temps (...) à regarder des vidéos sur une dame qui était multimilliardaire et qui s'est fait berné par Madoff. (...) Je me suis perdue dans mes documentaires, mais c'était moi qui l'avais choisi, parce que moi celui-là m'intéressait. » (LC)

E471 : « J'ai même appris des choses à propos de Veolia qui allait (...) faire puiser de l'eau en Inde (...) je me suis grave perdue sur le sujet. » (EN)

Plus spécifiquement encore, le fait de pouvoir mettre leurs intérêts personnels en lien avec les aspects moraux et éthiques du cours et avec les comportements d'escroquerie adoptés par les personnages de FASP, semble avoir créé un intérêt pour ces thématiques, même si elles ne sont pas ancrées dans le domaine économique à proprement parler. Par conséquent, les apprenant·e·s ont tout de même volontairement cherché des ressources liées à des thèmes plus spécialisés du domaine économique et financier, après que leur intérêt fut initialement suscité par la dimension morale :

E472 : « Je me suis grave intéressée (...) à la personne de Madoff et tout le scandale (...) parce que comme je suis très 'drama', moi, les scandales, j'adore ça. Et du coup, j'ai

regardé beaucoup plus de vidéos (...) sur les crises qu'il peut y avoir, les crashes boursiers (...) Le semestre un (...) j'étais moins tentée de moi-même, de mon plein gré, d'aller regarder des vidéos par rapport à ce sujet. » (LC)

Dans le commentaire de l'apprenante LC ci-haut (E472), il est intéressant de noter qu'au même titre que le domaine bancaire puisse être lié à la vie courante, en raison de la dimension quotidienne de l'utilisation d'une banque, les escroqueries bancaires sont également mises en parallèle à des polémiques, scandales ou « *dramas* » d'ordre davantage quotidien, très courants sur les réseaux sociaux, et s'apparentant donc aisément aux pratiques informelles des étudiant·e·s. De plus, en tenant compte de données disponibles pour les États-Unis, pays d'origine de la plateforme de vidéos à la demande *Netflix*, il apparaît que cet attrait pour les « *scandales* » est visible dans les statistiques de visionnage des plateformes de vidéo à la demande. Premièrement, le genre documentaire a fortement gagné en popularité entre mai 2019 et avril 2021, en raison d'une utilisation accrue de ces plateformes lors des confinements liés à la situation sanitaire. Plus spécifiquement encore, le sous-genre documentaire du « *true crime*⁴⁶¹ » est le plus convoité et celui ayant connu la plus grande évolution de visionnage sur cette période de deux ans⁴⁶². Ce constat suggérerait alors un attrait général pour les scandales auprès de la génération de notre public, qui a continué à croître après notre expérimentation d'enseignement. En janvier 2023, *Netflix* a justement sorti, dans sa catégorie « *true crime* », une minisérie documentaire au sujet de Bernard Madoff⁴⁶³, à la suite de son décès en avril 2021, un nouveau signe, selon nous, d'une réelle correspondance entre nos contenus et ceux consommés par la génération de notre échantillon dans le cadre de leurs pratiques informelles.

Les données de cette sous-partie ont permis d'illustrer une perception claire d'un certain degré de contrôle des étudiant·e·s sur les tâches de notre dispositif, tant dans les modalités mêmes de leur accomplissement (QR4) que dans leur contenu, laissé – en partie – au libre choix des apprenant·e·s. Notre troisième sous-partie est intrinsèquement liée à cette dimension et mettra en lumière la manière dont les participant·e·s au dispositif ont perçu leur compétence à accomplir les tâches proposées.

10.3 Perception de leur compétence à accomplir la tâche

La perception des apprenant·e·s de leur compétence à accomplir une tâche constitue le troisième facteur de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994). Celle-ci est étroitement liée à la perception des étudiant·e·s de la valeur des tâches et de leur degré de contrôle sur celles-ci. En effet, il apparaît que le lien discerné par les apprenant·e·s entre les contenus du cours et leurs pratiques en dehors du contexte formel, ainsi que la liberté ressentie dans l'accomplissement de ces tâches, donnent lieu à un sentiment d'aisance et de familiarité par rapport à celles-ci.

⁴⁶¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/True_crime

⁴⁶² L'article présente des statistiques de l'organisme de veille médiatique *Parrot Analytics* <https://www.theringer.com/tv/2021/7/9/22567381/true-crime-documentaries-boom-bubble-netflix-hbo>

⁴⁶³ *Madoff : Le monstre de la finance*

10.3.1 Une aisance liée à la familiarité des ressources filmiques

Les données de nos chapitres antérieurs ont déjà illustré que les étudiant·e·s reconnaissent les ressources du dispositif comme proches de celles consultées dans le cadre de leurs pratiques informelles et qu’iels ont souligné, par conséquent, une aisance vis-à-vis de ces contenus, en raison de la familiarité des situations présentées, qui dépeignent des scènes quotidiennes, tangibles, et plausibles. Ces contenus permettent aux apprenant·e·s de mettre en œuvre des stratégies de médiation (SM) en reliant le contenu à un savoir préalable (RSP) issu de leur expérience quotidienne (EEQ) ou d’un concept déjà connu (EGCD), ou de développer l’activité de la médiation de textes (MT) en faisant le lien avec leurs émotions (REEV) et expériences (AEEV) personnelles.

Les données présentées ici se situent donc dans la continuité de ce constat, et élucident précisément la manière dont cette aisance et familiarité ressenties affectent positivement la perception des étudiant·e·s de leur compétence à accomplir les tâches du dispositif. En effet, les documents proposés sont perçus comme abordables. Puisque les contenus ne représentent pas une nouveauté pour les apprenant·e·s (« *je regardais déjà mes séries en anglais* », EA, E473 ; « *je les regarde en anglais* », « *lire des articles en anglais* », IB, E474), une familiarité est déjà instaurée (« *déjà habituée* », EA, E473 ; « *une forme que j’avais déjà vue* », IB, E474) et iels ne « *perdent pas leur moyens* » ou ne sont pas « *trop perdus* », pour emprunter les termes des deux étudiantes ci-dessous :

E473 : « Avant de faire le cours, je regardais déjà mes séries en anglais (...) quand je suis arrivée devant le film, j’ai pas été surprise, j’ai pas perdu tous mes moyens, j’étais déjà habituée. (...) On est déjà un petit peu familiarisés. » (EA)

E474 : « Par rapport aux films déjà (...) je les regarde en anglais, donc j’étais pas trop perdue (...) Et après, ça m’arrive de lire des articles en anglais. (...) Le devoir de Nick Leeson, c’est un peu une biographie d’une star ou d’un personnage d’une série, donc (...) c’était une forme que j’avais déjà vue. » (IB)

Cette aisance face au support filmique confirme, d’une part, les constats formulés en 3.2.1 concernant la correspondance de ce support à la génération de notre public, et d’autre part, donne lieu à une perception positive des extraits filmiques en tant que supports pédagogiques plus spécifiquement, et donc à une perception positive de la capacité des étudiant·e·s à réaliser des tâches fondées sur ces supports filmiques.

10.3.2 Un support pédagogique perçu comme moins intimidant et plus abordable que d’autres documents spécialisés

Pour rappel, dans notre cadre méthodologique, nous précisons que le support filmique était globalement différencié des supports écrits à des fins d’enseignement (voir 3.2.1), et que la recherche au sujet de la FASP la différencie d’autres types de documents spécialisés (voir 3.2.2.2). Ces distinctions sont effectivement perçues par les étudiant·e·s de notre dispositif.

Les ressources de notre cours sont naturellement mises en opposition avec des documents de nature écrite (« *des documents* », AL, E475 ; « *un texte* », AA, E476 ; « *un article sur Madoff ou sa biographie* ») auxquels les personnes interrogées semblent attribuer un plus haut niveau de difficulté par défaut, sans mention du niveau de langue employé (« *c’est un truc tranquille* », AL ; « *accessible* », AA), et un niveau de divertissement moins important (« *des*

films, c'est plus attrayant », AL ; « des vidéos (...) c'est peut-être un peu plus ludique qu'un texte » ; « moins captivant que des vidéos », AG, E477) :

E475 : « Le fait que ce soit des films, c'est **plus attrayant**, parce que déjà, **les jeunes ils regardent souvent des films**, des séries, donc ils vont se dire 'Bon ça va, c'est un truc tranquille', que si tout de suite on a des **documents**, (...) les élèves (...) vont dire 'Oh non, pas envie de lire.' » (AL)

E476 : « Je pense que pour la **majorité**, c'est vrai qu'un film, c'est **plus accessible** qu'un **texte**. » (AA)

E477 : « Des **vidéos** (...) c'est peut-être un peu **plus ludique qu'un texte à analyser**, par exemple. Si on nous avait présenté (...) un **article sur Madoff** ou sa **biographie**, peut-être que ça aurait été **moins captivant** que des vidéos. » (AG)

Les trois remarques ci-avant nous semblent confirmer l'idée que les FASP seraient perçues comme des documents rendant l' « *abord plus immédiat* » par rapport à un roman (Hardy, 2011 : 54), en raison de leur correspondance avec un public qui a l'habitude d'interagir avec des textes auditifs et visuels (Isani, 2006 : 27), des caractéristiques abordées en 3.2.1. Nous avons également déjà présenté les apports du support filmique – et plus spécifiquement des FASP – en ce qui concerne la réflexion critique sur le domaine professionnel (voir 3.2.3). L'étudiant KJ, cité ci-bas (E478), souligne que le format filmique rend le domaine professionnel, souvent méconnu (« *vraiment un monde qu'on connaît pas* ») à leur niveau études (« *pour les L1* »), moins appréhendé, précisément en raison de cette familiarité ressentie vis-à-vis du format (« *plus facile de s'attacher à des films* ») :

E478 : « Pour les **L1**, c'est **mieux d'avoir des films** parce que c'est vraiment un **monde qu'on connaît pas**, le **monde économique**, et donc c'est **plus facile de s'attacher** à des films. » (KJ)

Pour les étudiant·e·s étant tout de même déjà familiarisé·e·s avec et intéressé·e·s par les thèmes spécialisés du cours, les activités du dispositif n'ont pas toujours représenté un apprentissage de savoirs factuels particuliers, mais ont permis le développement d'une aisance et d'une perception positive de leur compétence à accomplir les tâches. Les deux étudiant·e·s ci-dessous explicitent bien une mise en lien directe entre leur intérêt préexistant pour les thématiques du cours (« *plus (...) facilement intéressée* », HH, E479 ; « *des sujets sur lesquels j'étais à l'aise (...) et qui m'intéressaient* », « *je m'intéressais vraiment à ce sujet* », AS, E480) et une aisance vis-à-vis des tâches (« *plus à l'aise* », HH ; « *j'étais très à l'aise* », AS) :

E479 : « Je pense **pas** que c'était **plus à l'aise**, dans le sens que **j'avais toutes les connaissances infinies** (...) qu'il fallait **pour répondre absolument parfaitement**, mais surtout, **plus à l'aise dans le sens** que j'étais **plus (...) facilement intéressée**. » (HH)

E480 : « C'était **des sujets sur lesquels j'étais à l'aise** (...) et qui **m'intéressaient**, (...) que ça soit **les finances**, que ce soit (...) **l'éthique** dans la finance, (...) **j'étais très à l'aise**, parce que (...) je **m'intéressais vraiment** à ce sujet. » (AS)

Certain-e-s expriment la volonté de travailler sur des documents perçus comme plus académiques ou spécialisés. Iels ne remettent pas pour autant en cause le recours à des ressources moins formelles, mais soulignent plutôt une volonté d'une plus grande variété de documents :

*E481 : « Le **mélange des deux** est pas mal, quand même (...) **Moitié document technique et moitié film**, c'est un **bon compromis**. » (ABa)*

*E482 : « Ça m'aurait peut-être même **encore plus motivé pour essayer de comprendre et de faire d'autres recherches en français** (...) **si c'était des articles**. » (ABe)*

Bien que cela ne soit pas explicité, ces différentes comparaisons avec les documents écrits pourraient être expliquées non seulement par le format filmique en soi, mais aussi par la courte durée des extraits, qui aurait rendu ces ressources plus abordables. Le format filmique présente donc bien l'avantage d'être modulable et adaptable aux différents niveaux des apprenant-e-s.

Par ailleurs, il s'agirait plus particulièrement de l'aspect fictionnel de ces ressources qui contribuerait à leur dimension ludique, puisque les comparaisons entre fiction et ressource filmique documentaire, formulées par les étudiant-e-s interrogé-e-s, soulignent bien une difficulté supplémentaire liée aux ressources documentaires, qui est leur dimension plus « *compliquée* » et la plus grande présence de « *termes techniques* » :

*E483 : « Des **films** (...) c'est **mieux** (...) on n'a **pas l'impression** de (...) **se fatiguer**. (...) Un film d'une heure, on va **pas vraiment remarquer qu'on travaille**, alors que si c'est un **documentaire**, (...) il y aura **beaucoup de termes techniques**, ça va être **beaucoup plus compliqué** à suivre. (...) Si je vais **pas aimer le documentaire dès le début**, je vais **pas accrocher** et je vais **pas vraiment suivre**, (...) alors qu'un **film**, même si on **n'aime pas trop** (...) ça **reste un film** et donc c'est **fait pour qu'on apprécie**. » (GR)*

Il convient toutefois de souligner que, bien que l'apprenant GR ci-dessus (E483) insinue que les documentaires spécialisés sur les sujets du domaine étudié contiendraient des termes spécialisés en plus grand nombre, nous avons déjà établi que les apprenant-e-s interrogé-e-s ont reconnu une découverte de termes tant spécialisés que quotidiens en langue étrangère, par le biais des FASP instrumentalisées (voir 10.1.3).

L'apprenant GR (E483) souligne aussi un autre point nous paraissant important : la fiction filmique aurait une fonction de divertissement (« *c'est fait pour qu'on apprécie* ») étant moins présente dans les documentaires. Ces films seraient donc attrayants pour tous-tes, même lorsque leur thématique ne présente pas un intérêt particulier pour la-le spectateur-riche. L'instrumentalisation de ressources au format filmique, mais fictionnel, serait donc un choix idéal étant donné l'intérêt mitigé au sein de notre échantillon pour une carrière dans le domaine financier spécifiquement. Pour autant, les FASP sélectionnées pour notre dispositif ont été reconnues pour leur valeur partiellement documentaire, en raison de leur représentation d'évènements et d'escrocs financiers réels. La convergence de ces différents constats tirés des témoignages étudiants semble confirmer la justesse de notre choix de ressources ayant pu paraître attrayantes pour un maximum des participant-e-s au dispositif.

En conclusion, le fait que les ressources du cours soient perçues comme proches de celles consultées dans le temps libre des apprenant-e-s les rend généralement abordables à leurs yeux. Puisque les films sont vus comme abordables, le recours à des extraits de ceux-ci en tant

que ressources pédagogiques l'est aussi, et est mis en opposition par plusieurs apprenant·e·s à la consultation de ressources écrites. Plus spécifiquement, la représentation du domaine professionnel dans ces ressources filmiques rend celui-ci plus accessible et moins appréhendant, même chez les étudiant·e·s en ayant une connaissance limitée pour l'instant. Enfin, ce qui rendrait ces ressources abordables n'est pas seulement leur caractère filmique, mais surtout leur dimension fictionnelle, associée au divertissement et à l'attractivité, en comparaison à des ressources filmiques purement documentaires, jugées trop spécialisées et nécessitant un intérêt préexistant pour la thématique.

Nous considérons que ces différentes remarques étudiantes illustrent une perception positive chez les étudiant·e·s de leur capacité à aborder les ressources pédagogiques proposées. Les commentaires présentés dans notre prochaine sous-partie traiteront plus spécifiquement des effets de cette aisance perçue et du peu d'appréhension ressenti sur la volonté des étudiant·e·s à s'exprimer en langue étrangère et à partager leur opinion, et par conséquent, sur leur perception de leur compétence à réaliser les tâches.

10.3.3 Une production langagière accrue par la dimension morale et éthique des contenus et tâches

Les apports du support filmique et de la FASP déjà cités, tels que le fait de rendre le domaine professionnel étudié plus abordable et moins appréhendant, du fait de la familiarité vis-à-vis du support, se trouvent aussi directement liés à la production langagière. En effet, les étudiant·e·s interrogé·e·s explicitent un lien de corrélation entre les caractéristiques des ressources préalablement mentionnées, telles que l'attractivité, et la volonté de donner son avis : plus la ressource est jugée attractive, plus l'étudiante EA (E484) a envie de partager son opinion :

*E484 : « Moi je trouve ça **plus intéressant un film** que les **documents papier** (...) parce que le film, ça **met en action**, c'est **plus attractif** à regarder, plutôt que si on avait **un article de dix pages** à lire, alors que **cinq minutes de film** (...) ça me **donne plus envie** de le regarder. Du coup, ça me donnera **plus envie de m'investir**, et du coup, **d'encore plus donner mon avis**. » (EA)*

L'apprenante EA confirme la correspondance de la FASP aux habitudes de consommation médiatique du public (voir 3.2.1) et associe aussi la production langagière à l'idée d'investissement, qui, pour rappel, est accrue lorsque les étudiant·e·s accordent de la valeur aux pratiques langagières proposées dans le contexte formel (2.2.2.2.3), ce qui semble à nouveau être le cas ici. Une fois de plus, le format est mis en opposition avec les documents écrits (« *documents papier* », « *article de dix pages* », E484) pouvant servir de ressources pédagogiques.

De même, l'étudiante LC (E485) évoque une plus grande attractivité et vivacité (« *beaucoup plus vivant* ») du format filmique, ainsi qu'un plus grand suspense (« *ça nous tient en haleine* »), en comparaison aux documents écrits jugés plus « *barbants* ». Elle explicite aussi une corrélation entre cette préférence pour les films, son envie de les regarder dans leur entièreté (« *jusqu'à la fin* »), et sa volonté de donner son avis :

*E485 : « Le **format vidéo**, vu que c'était **beaucoup plus vivant** (...) on a l'impression d'**assister comme à une conversation entre deux personnes**, (...) donc du coup ça donnait **plus envie de donner son avis** que (...) des **documents écrits**, ça peut devenir assez **barbant**. (...) Au bout d'un moment (...) on va **lire entre les lignes**, du coup, **notre esprit critique sera pas forcément totalement en accord avec les dires** qui sont sur le*

document. (...) La vidéo c'était **beaucoup plus attrayant**, ça nous tient en haleine (...) **jusqu'à la fin.** » (LC)

Le commentaire de l'apprenante LC, faisant directement référence aux interactions entre les personnages, nous semble s'aligner avec la caractérisation de Petit (1999 : §51) des FASP filmiques comment étant plus illustratives de la culture professionnelle que des documents écrits spécialisés (voir 3.2.2.4). Cette remarque de l'étudiante donne même un aperçu supplémentaire au sujet de sa compétence à accomplir les tâches proposées, puisqu'elle précise que cette volonté accrue de partager son avis irait de pair avec un « *esprit critique* » qui serait exprimée de manière moins précise et pertinente (« *pas forcément totalement en accord* ») si sa consultation des ressources proposées était moins attentive, dans le cas, notamment, de contenus qu'elle jugerait moins attrayants (« *on va lire entre les lignes* »).

Pour d'autres des étudiant·e·s interrogé·e·s, cette plus grande volonté de s'exprimer dans la langue étrangère s'explique non seulement par le format des ressources, mais aussi par la nature des thématiques proposées dans les tâches de production :

*E486 : « C'est **forcément** des **problématiques** qui vont **nous toucher** à un moment donné ou un autre dans notre **vie professionnelle**, même si, **actuellement** (...) c'est **dur** de se **confronter** à ça parce qu'on le **vit pas forcément tous les jours**, (...) on arrivait **facilement à trouver les arguments.** » (ABe)*

*E487 : « Le fait que ce soit sur **l'éthique** ça **aide** justement à **argumenter**, que si c'est des choses **générales**, on parle de tout et de rien. (...) Éthique, généralement, les **gens** ils ont un **avis**, donc il est **plus facile** pour eux **d'argumenter** dessus. » (AL)*

À nouveau, les deux apprenant·e·s ABe (E486) et AL (E487) élucident un lien direct entre les thématiques autour du comportement (ABe) et de l'éthique (AL), et leur facilité accrue à trouver des arguments à exprimer dans leurs productions (« *on arrivait facilement à trouver des arguments* », ABe ; « *ça aide (...) à argumenter* », « *plus facile (...) d'argumenter dessus* », AL). Ces deux commentaires font pleinement écho à la notion des questions éthiquement vives dans les travaux de Rémon (2012), selon lesquels le fait de poser des questions non scolaires, d'ordre sociétal, et n'ayant pas de réponses prédéfinies, focaliserait l'attention des apprenant·e·s sur la réflexion critique et sur autre chose que la langue, ce qui favoriserait la prise de risque langagière (voir 3.2.4).

L'étudiant KJ (E488) précise qu'il s'agit bien de l'association du support filmique comme ressource pédagogique et de la dimension éthique et morale des tâches qui encouragerait la formulation d'arguments, laissant entendre que des questions éthiquement vives sans supports ou documents « *authentiquement intéressants* » (ibid.) n'auraient pas le même effet sur la production langagière :

*E488 : « C'est **plus facile de parler d'un film** et dire que 'Oui, ça s'est passé comme ça et **je suis d'accord avec**' que d'**avoir un sujet**, par exemple 'Mentir c'est bien ou non ?', **on aurait tous dit non, je pense** (...) Alors que à le voir **avec le film, on peut dire oui.** » (KJ)*

Dans un même temps, l'association du support filmique et de la thématique éthique et morale semble à la fois donner un cadre plus précis et concret aux tâches (« *on a un cadre* », KJ, E488), permettant de ne pas trop se disperser ou s'éloigner d'un certain contenu attendu dans leur arguments (« *ça évitait de nous éparpiller* », AW, E489), mais leur permet aussi

d'élargir leur réflexion sur les sujets (« ça débloquent sur plusieurs idées », « voir plus large », AC, E490) :

*E489 : « Le fait d'avoir eu comme **support les films**, ça nous aidait à **trouver des arguments plus concrets** (...) et **plus intéressants**, (...) **plus en lien**. (...) La **morale** et l'**éthique**, c'est un peu **vaste**, alors que si on est **centré** sur un **film**, on a à peu près les (...) **différents points de vue** (...) sur le **même sujet** (...) ça évitait de nous **éparpiller**. » (AW)*

*E490 : « Ça **aidait**, parce que ça me **faisait penser un peu sur la vie** et ça va **m'aider à voir autrement**, (...) ça **débloquent sur plusieurs idées**, et je pouvais **plus développer les autres** (...) **voir plus large en fait**. » (AC)*

Pour l'apprenant KJ (E491), l'encadrement fourni par les films et leur trame représente une source d'inspiration (« plus facilement s'aider ») pour les tâches, en cas de « panne sèche », une fonction absente, selon lui, dans des documents non filmiques qui ne présentent « pas de suite » :

*E491 : « Les documents (...) c'est **beaucoup plus compliqué à analyser** dans le sens où, **on se projette pas assez**, alors que le **film**, ça nous donne un **aspect concret**. (...) C'était **plus simple** parce qu'on a un **cadre**, (...) on pouvait **plus facilement s'aider**. Ou si on est vraiment en **panne sèche**, on peut **voir le film** directement (...) **en entier**, alors qu'un **document, il y a pas de suite**, donc on peut pas trop s'aider après. » (KJ)*

Par ailleurs, il est aussi intéressant de noter que ce même étudiant emploie le terme d'« analyse », un concept faisant écho aux activités ACTC du CECR/VC. Cette notion d'analyse est remise en question par Longuet et Springer (2021) qui ne considèrent pas l'activité comme particulièrement complexe. Dans son commentaire, bien que l'étudiant KJ associe d'abord l'idée d'analyse aux documents écrits, il laisse entendre que son activité vis-à-vis des ressources filmiques y correspondait aussi, illustrant que les activités associées au concept d'analyse ne seraient pas nécessairement spécialisées ou d'un haut niveau de complexité cognitive.

Enfin, la structure procurée par le format filmique contribuerait à une meilleure compréhension de la part de leurs pairs des arguments et exemples proposés, puisque les extraits de FASP représentaient une référence commune au sein de productions pour lesquelles les autres références sont laissées au libre choix des apprenant·e·s :

*E492 : « C'est toujours **mieux d'avoir déjà un argumentaire à disposition**, dire 'il y a tel truc dans le film qui m'a fait penser ça'. (...) **Pour se faire comprendre**, c'est mieux déjà parce que **les personnes disent 'Ah oui, il lie ça à telle partie du film ou à tel extrait.'** » (AS)*

Une minorité des apprenant·e·s interrogé·e·s (deux d'entre elleux) n'a pas perçu les ressources filmiques et les thématiques éthiques et morales des tâches comme ayant donné de l'inspiration, ou comme ayant favorisé l'élaboration d'arguments ou la production langagière, et considèrent qu'ils auraient pu tout autant développer leurs idées et produire avec des ressources d'une autre nature :

*E493 : « On peut **toujours trouver des choses à dire**. (...) Je pense qu'on aurait trouvé sur **n'importe quoi**. » (KW)*

E494 : « Je pense que ça **aurait été pareil**, vu que ça reste un **avis personnel**, j'aurais donné mon avis sur le **documentaire** ou sur le **film**, et j'aurais **trouvé facilement des arguments**, parce que ça reste un avis, donc il y a **pas de mauvaises ou bonnes réponses**. » (GR)

L'étudiant GR (E494) souligne toutefois un aspect clé des questions dites « *éthiquement vives* » (ibid.), qui est le fait qu'elles n'aient pas de bonne réponse, étant donné qu'elles relèvent du subjectif et donnent lieu à une multitude de réactions possibles attendues. Ainsi, dans tous les cas, le fait que l'issue des tâches ne soit pas fermée et préétablie par l'enseignante-conceptrice semble avoir directement contribué à la perception des étudiant·e·s du fait de pouvoir les accomplir.

Si les FASP ont été perçues par la plupart des apprenant·e·s comme un support adéquat à leurs besoins et ayant joué un rôle positif sur leur inspiration et leur expression, tout en étant une ressource ludique, motivante, et abordable (QR3), il convient d'observer, en dernier lieu, si l'intégration de cette dimension moins formelle à notre cours a pu modifier les pratiques des apprenant·e·s, une fois le semestre terminé.

10.4 Modification des pratiques des étudiant·e·s en dehors du contexte scolaire

Dans cette dernière partie, nous présenterons les ressentis étudiants au sujet des changements dans leurs pratiques en ligne en dehors du contexte formel, en présentant des données déclaratives issues des réponses au questionnaire post-cours, et en les comparant aux données recueillies pour ces mêmes questions en début de semestre. Dans notre sixième chapitre, nous avons présenté des témoignages recueillis lors des entretiens, relatifs aux pratiques informelles des étudiant·e·s avant leur suivi du cours, décrites de manière rétrospective. Les commentaires présentés ici ont été recueillis lors de ce même entretien, mais concernent spécifiquement la réflexion des apprenant·e·s au sujet de changements dans leurs pratiques depuis le suivi du dispositif, lorsqu'ils ont été directement incité·e·s à y penser. Il s'agira de déterminer si une évolution notable a eu lieu au cours du semestre, ce qui nous permettrait de formuler l'hypothèse que ces changements ont été encouragés par le fait d'avoir suivi notre dispositif.

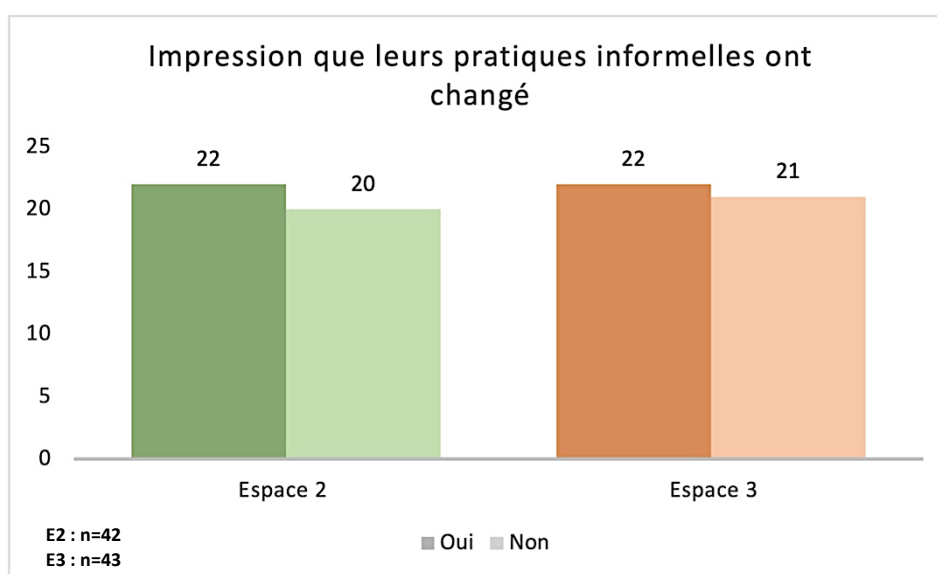


Figure 95 - Nombre de réponses positives dans les deux groupes au sujet de l'impression des étudiant·e·s que leurs pratiques informelles ont évolué depuis le début du semestre

La tendance générale des réponses à la première question sur ces évolutions n'est pas particulièrement encourageante : au sein de chaque espace, seule la moitié de l'échantillon sondé déclare avoir l'impression que ses pratiques informelles ont changé (**Figure 95**). Nos prochaines sous-parties présenteront des données plus précises sur ces évolutions perçues par activité, qui nous permettront de confirmer ou infirmer cette première réponse.

10.4.1 Évolutions dans le visionnage de la FASP

Les données déclaratives recueillies par le biais du questionnaire post-cours laissent penser que les pratiques de visionnage des étudiant·e·s dans le cadre de leurs loisirs pourraient être amenées à changer après le suivi du dispositif. Ces déclarations restent toutefois de l'ordre de purement spéculatif sur les pratiques que les apprenant·e·s pensent adopter à l'avenir, et n'ont pas été vérifiées par la suite.

Pour rappel, avant le suivi du cours, seul·e·s 12 répondant·e·s de chaque espace (29% et 28% respectivement) avaient déclaré regarder des films et séries situés dans un domaine professionnel « *très souvent* » ou « *assez souvent* » (**Figure 20a**). Neuf personnes dans l'espace 2 (21%), et sept dans l'espace 3 (16%), en avaient dit de même au sujet de films et séries ancrés dans le domaine économique spécifiquement (**Figure 20b**), contre 34 et 35 étudiant·e·s (81%) dans ces deux espaces respectifs qui affirmaient visionner des films et séries en anglais de manière générale (**Figure 19**).

Il nous semble donc globalement encourageant de noter que la quasi-totalité des apprenant·e·s de l'espace 2 (98%) et la majorité de l'espace 3 (88%) considèrent qu'ils regarderont davantage de films en langue anglaise après le cours. Une différence est toujours notable entre l'intérêt pour les films professionnellement situés et les films aux thématiques plus générales, mais celle-ci est moins prononcée que dans les données préalables au cours : environ deux-tiers des répondant·e·s de chaque espace (69% dans l'espace 2 et 63% dans l'espace 3) pensent qu'ils visionneront davantage de films situés dans un domaine professionnel en général, ou dans le domaine économique en particulier (79% dans l'espace 2 et 74% dans l'espace 3) (**Figure 96**) :

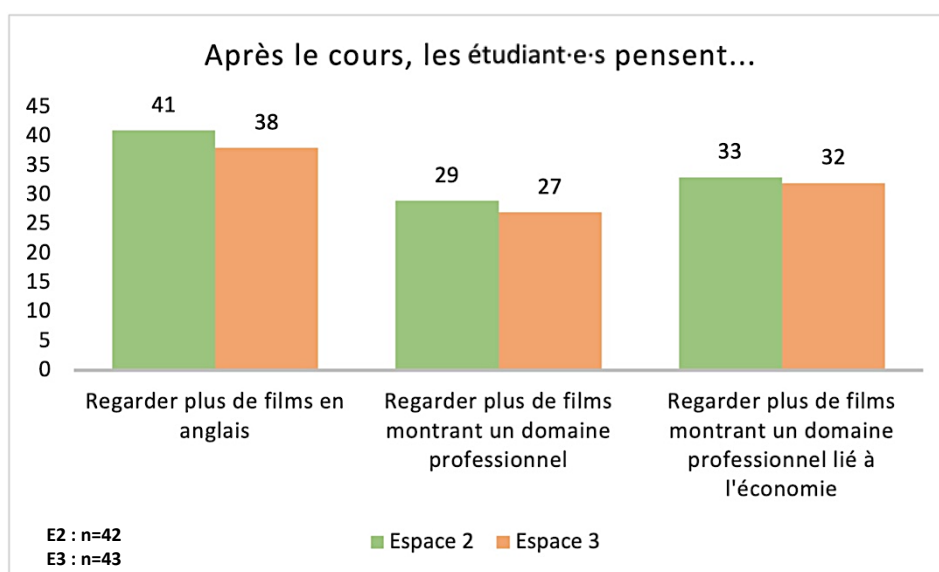


Figure 96 - Nombre de réponses positives dans les deux groupes au sujet des intentions de visionnage des étudiant·e·s après le suivi du cours

La tendance se renverse toutefois, en comparaison aux réponses au questionnaire pré-cours, puisque davantage d'apprenant·e·s semblent exprimer un intérêt pour le visionnage de

films ancrés dans le domaine économique spécifiquement après le cours, tandis qu'il s'agissait de la pratique de visionnage la moins courante en amont de l'expérimentation (**Figure 20b**).

Ces tendances se trouvent confirmées dans les entretiens. À titre d'exemple, l'étudiante HH (E495) exprime le fait d'avoir découvert des films qu'elle ne connaissait pas par le biais direct des extraits sélectionnés pour le cours, et, dans un même temps, une intention de les visionner en entier une fois le semestre terminé :

*E495 : « Ça nous **fait regarder des films** que j'avais **pas regardé avant**. (...) Ça m'a **ouvert sur d'autres types de films**. (...) J'ai **pas pu voir [Rogue] Trader** (...) je l'ai pas trouvé à temps, j'ai pas regardé **pour l'instant**, mais je **le regarderai dans le futur**. » (HH)*

Par ailleurs, une autre dimension non abordée dans les questionnaires, mais apparaissant dans certains témoignages des entretiens, est une évolution dans la manière dont les apprenant·e·s perçoivent un développement de leurs pratiques informelles semblant influencé par l'instrumentalisation des FASP réalisée dans le cadre du dispositif. L'étudiante AC, citée ci-bas (E496) explicite un lien entre la série *Dynasty*, visionnée dans le cadre de ses loisirs pendant le semestre d'expérimentation, et les FASP du cours (« *c'était comme dans les films un peu* »), notamment en raison des thématiques traitées (« *aussi sur une entreprise familiale* »). Dans une dynamique différente, l'apprenant·e montre que la série a représenté pour elle un outil de réflexion personnelle sur le domaine économique, et attribue même une qualité formelle à cette série issue de ses pratiques informelles, en suggérant qu'elle pourrait servir de support d'apprentissage au même titre que les FASP de notre cours (« *ça peut être une bonne série à étudier par la suite* ») :

*E496 : « Je regardais **Dynasty** sur **Netflix**, (...) c'est une **série** aussi sur une **entreprise familiale** et ils veulent savoir qui va en hériter (...) et il y a plein d'**aspects économiques** qui reviennent et c'était **comme dans les films** un peu, et je trouve que ça peut être une **bonne série à étudier** par la suite. » (AC)*

Il semble donc que le suivi du dispositif ait pu modifier le rapport des étudiant·e·s à leurs pratiques informelles, un changement éclairant à nouveau une médiation ou une dynamique bidirectionnelle entre formel et informel, dans laquelle la valorisation de l'informel dans notre dispositif formel a su nourrir la réflexion des étudiant·e·s sur leurs pratiques en dehors de l'université, et dans laquelle ces pratiques sont, quant à elles, réassociées à un potentiel contexte d'enseignement.

À présent, nous traiterons d'autres changements notés dans les pratiques en ligne des étudiant·e·s, une fois le cours en ligne suivi, en abordant la recherche d'informations, le visionnage de vidéos plus généralement, ainsi que la lecture, en comparant les réponses recueillies à celles données aux mêmes questions posées en début de semestre.

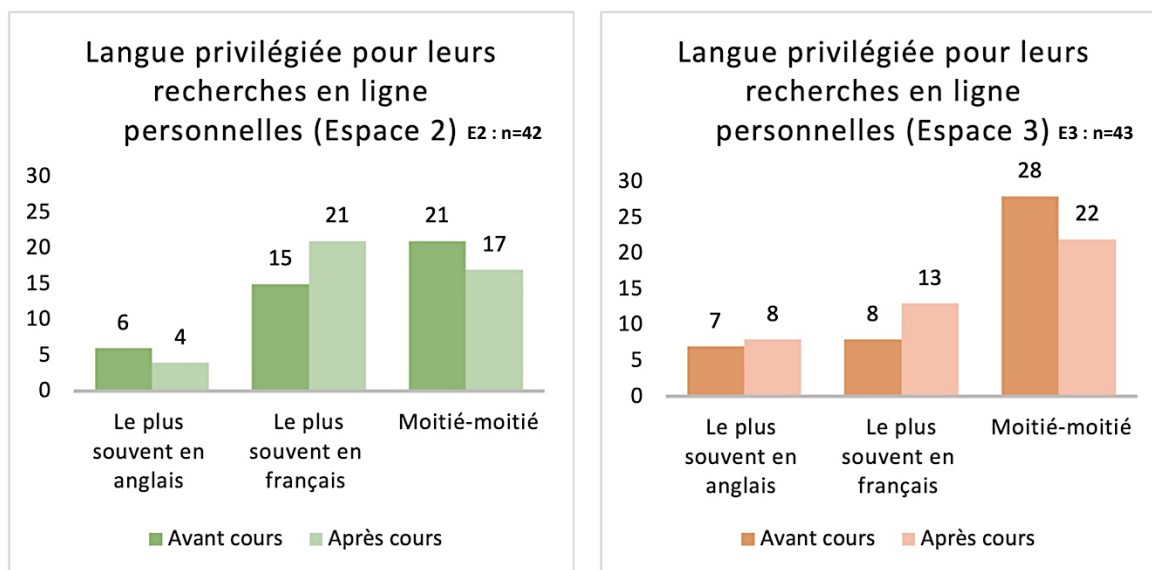
10.4.2 Évolutions des pratiques en ligne des étudiant·e·s

Cette sous-partie se situe dans une certaine continuité de nos données sur le développement de la littératie informationnelle en 10.1.4.2. Nous présenterons ici les données quantitatives concernant l'évolution des pratiques en ligne de l'échantillon entier – en distinguant les espaces 2 et 3 – en dehors du contexte formel. Ces pratiques regroupent celles relatives au plaisir ou aux loisirs des étudiant·e·s, donc informelles, ainsi que celles relatives aux études des apprenant·e·s, mais réalisées dans leur temps libre. Malgré la distinction faite entre « *pour le plaisir* » et « *pour les études* » dans la formulation des

questions, celle-ci concerne seulement la thématique ou la raison d'entreprendre ces activités, et ne fait pas référence à leur contexte formel ou informel de réalisation. De plus, l'objectif n'est pas nécessairement de mettre l'accent sur les pratiques en ligne réalisées en anglais, mais plutôt d'observer si le semestre a pu affecter ces pratiques chez les apprenant-e-s de manière générale.

La première activité est la recherche d'informations en ligne. Concernant la langue privilégiée pour effectuer des recherches en ligne, il y a plus d'étudiant-e-s dans l'espace 3 alternant entre les deux langues (« *moitié-moitié* ») pour les recherches personnelles (65% dans l'espace 3 contre 50% dans l'espace 2, **Figures 97a et 97b**) ainsi qu'académiques (47% dans l'espace 3 contre 38% dans l'espace 2, **Figures 98a et 98b**), et ce même avant le suivi du cours. Cette différence préexistante pourrait être mise en lien avec le fait que les étudiant-e-s ayant auto-déclaré le plus haut niveau langagier en début de semestre se trouvent dans cet espace de cours. À nouveau, il serait possible de supputer que ceux ayant déjà suffisamment d'aisance pour effectuer des recherches en ligne, tant en anglais qu'en français, seraient les mêmes étudiant-e-s que ceux ayant déclaré un haut niveau de langue en début de semestre. Pour ces deux questions, il ne convient pas de proposer de tableaux de significativité statistique, puisque leurs valeurs ne sont pas numériques. L'évolution de pratiques sera donc illustrée par la part d'étudiant-e-s de chaque échantillon ayant donné chacune des réponses, avant et après le suivi du cours.

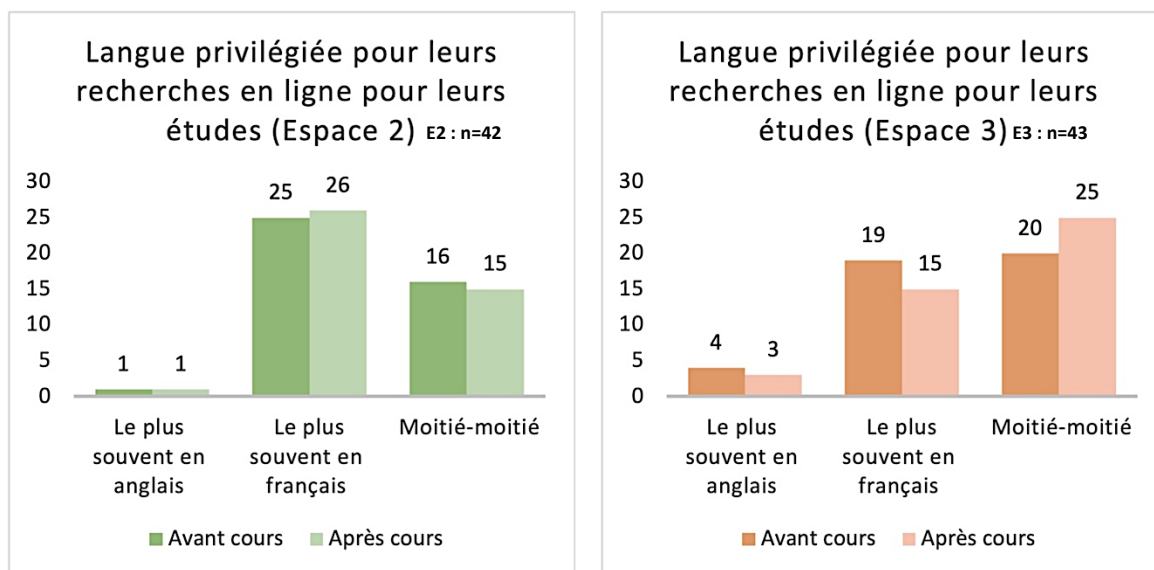
Dans l'espace 2, 50% de l'échantillon disait alterner entre les deux langues avant le suivi du cours pour leurs recherches personnelles, tandis que 50% déclarent privilégier le français après (**Figure 97a**). Dans l'espace 3, la part d'étudiant-e-s alternant entre les deux langues pour les recherches liées aux loisirs passe de 65% à 51%, et celle privilégiant le français passe de 19% à 30% (**Figure 97b**). Le suivi du cours ne semble donc pas avoir encouragé un recours plus régulier à l'anglais pour les recherches en ligne informelles des apprenant-e-s.



Figures 97a et 97b - Nombre de réponses positives par langue au sujet de la langue privilégiée pour les recherches en ligne liées aux loisirs des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)

Concernant les recherches réalisées dans leur temps libre, mais liées à leurs études, le nombre de sondé-e-s de l'espace 2 privilégiant le français augmente très légèrement (un-e répondant-e supplémentaire, **Figure 98a**), tandis que quatre personnes de moins de l'espace 3 disent privilégier le français en fin de semestre, et cinq sondé-e-s de plus déclarent alterner entre les deux langues (**Figure 98b**). Dans cet espace 3, la part d'étudiant-e-s ayant recours

aux deux langues passe de 47% de l'échantillon à 58%, et celle des apprenant·e·s privilégiant le français, de 44% à 35% en conséquence :



Figures 98a et 98b - Nombre de réponses positives par langue au sujet de la langue privilégiée pour les recherches en ligne liées aux études des étudiant·e·s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)

En comparaison à l'évolution notée entre les deux groupes pour la recherche relative à leurs loisirs, celle notée entre le début et la fin du semestre pour les recherches liées aux études semble se limiter à l'espace 3. Ceci suggère que le suivi du cours aurait eu un effet sur ces pratiques : le fait d'avoir explicitement incité les étudiant·e·s à effectuer des recherches en ligne dans le cadre d'un enseignement de l'anglais aurait naturellement encouragé les apprenant·e·s à avoir un plus grand recours à cette langue pour leurs recherches académiques. Ce changement laisse aussi supposer que l'intégration de tâches visant à développer les compétences informationnelles dans le cadre d'un cours de langue aurait permis aux étudiant·e·s d'associer ces compétences de recherches à leurs compétences langagières. Il serait d'ailleurs à espérer que ce recours accru à l'anglais ne se limite pas aux simples recherches réalisées pour les tâches de notre cours et qu'il concerne d'autres recherches effectuées par les étudiant·e·s depuis le début de l'expérimentation, pour d'autres disciplines, par exemple, et surtout, qu'il s'agirait d'une évolution durable.

Plus tôt dans ce chapitre, en 10.1.4, nous avons abordé les évolutions en termes de la perception des apprenant·e·s de leur littératie numérique et informationnelle, concernant, notamment, leur capacité à choisir des mots-clés pertinents, utiliser plusieurs sources pour vérifier une information, et reconnaître une source fiable. Les données ci-dessous, au sujet de la fréquence de ces recherches en ligne, viennent ainsi compléter la vue d'ensemble sur les changements en littératie informationnelle des étudiant·e·s.

La formulation des questions ne précise pas si ces recherches ont lieu en anglais ou non, notre objectif principal étant ici de déterminer si le suivi du dispositif a pu jouer un rôle dans le développement de la littératie informationnelle des apprenant·e·s d'un point de vue transdisciplinaire. Rappelons également que les consignes des tâches en elles-mêmes ne précisaient pas si les ressources auxquelles les étudiant·e·s étaient incité·e·s à se référer devaient être en langue anglaise, l'accent étant surtout sur le développement d'activités de médiation d'informations factuelles, d'expériences et de points de vue des étudiantes, et cette médiation est bien décrite dans le CECR/VC comme pouvant être interlinguistique.

La différence la plus notable entre avant et après le suivi du cours se trouve dans l'espace 3, huit répondant·e·s supplémentaires disant effectuer des recherches en ligne pour leurs

loisirs « *très souvent* » après le cours, en comparaison à avant (passage de 51% à 70%, **Figure 99b**), et neuf personnes en disant de même au sujet de leurs recherches dans le cadre de leurs études (passage de 30% à 51%, **Figure 100b**).

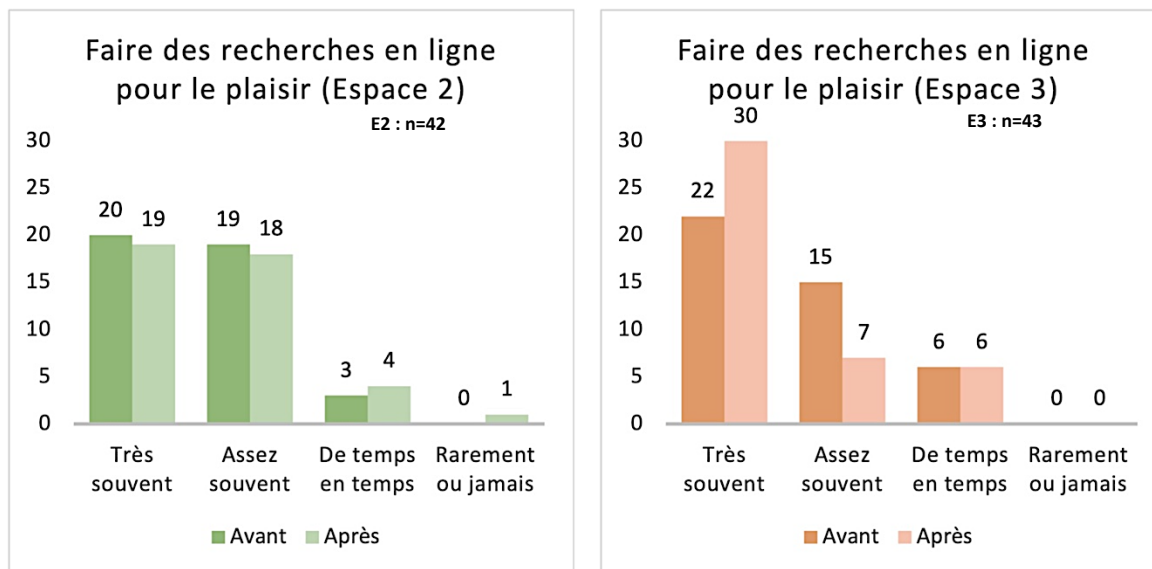


Figure 99a et 99b - Niveau de fréquence de la réalisation de recherches en ligne liées aux loisirs des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)

Une certaine différence est également perceptible dans l'espace 2 concernant les recherches liées aux études, pour lesquelles neuf répondant-e-s supplémentaires au total déclarent en effectuer « *très souvent* » ou « *assez souvent* » (passage de 74% à 95%, **Figure 100a**), tandis que les effectifs restent semblables dans ce même espace pour les recherches liées aux loisirs (**Figure 99a**).

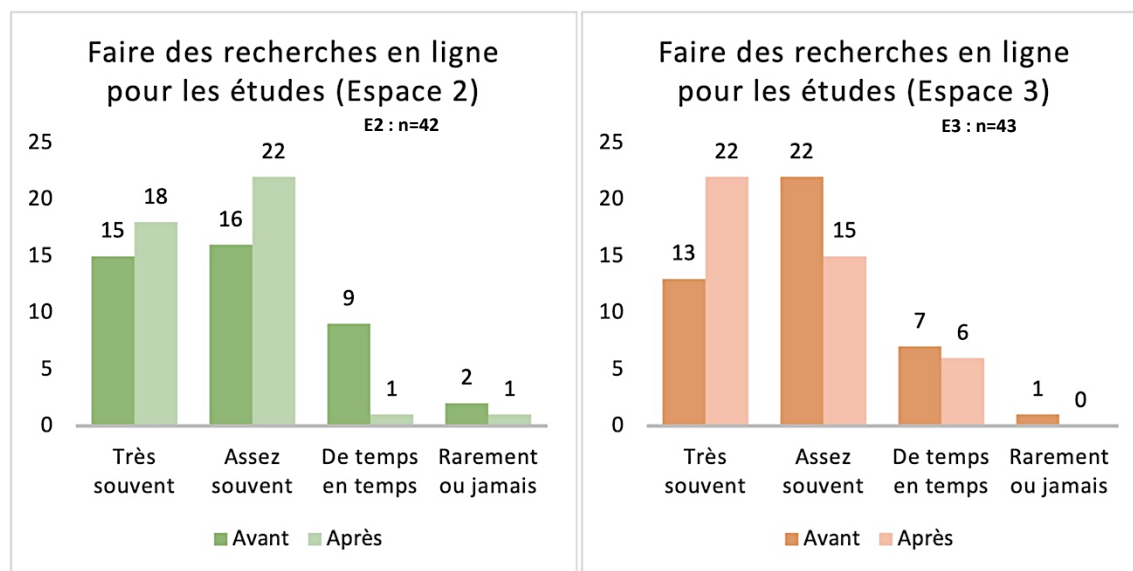


Figure 100a et 100b - Niveau de fréquence de la réalisation de recherches en ligne liées aux études des étudiant-e-s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)

La différence entre les deux groupes concernant la recherche en ligne pour leurs études est proche d'une significativité statistique ($p=0,07$), tandis que la différence au sujet de la recherche en ligne liée aux loisirs est loin d'être significative (**Tableau 36a**). La tendance est similaire dans l'espace 3, au sein duquel la différence pour les recherches en ligne liées aux

études est plus proche d'une significativité statistique que celle concernant les recherches liées aux loisirs (**Tableau 36b**) :

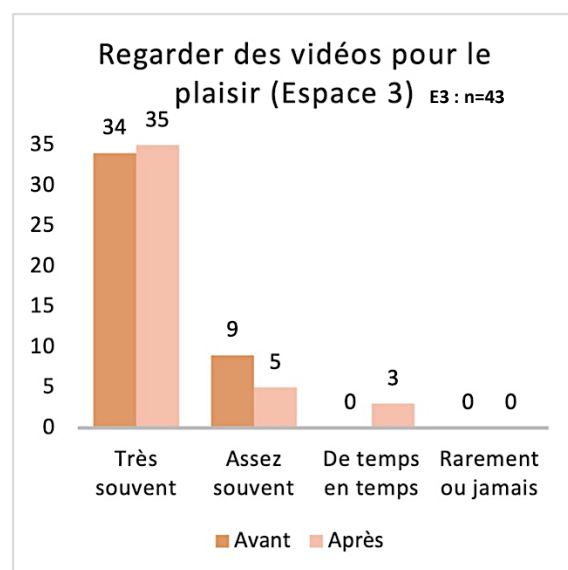
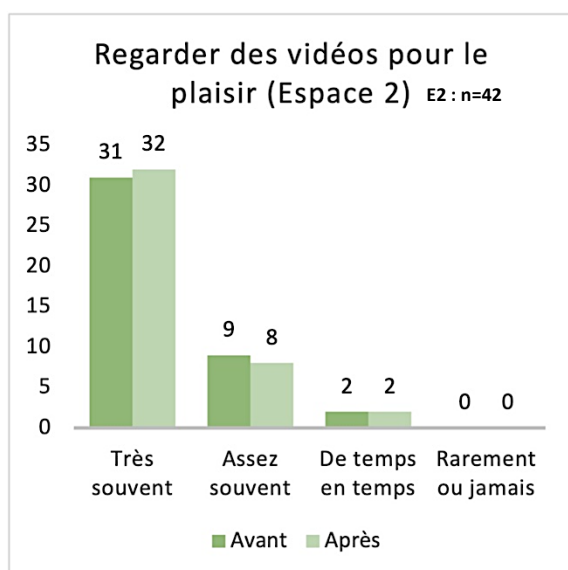
Évolution des pratiques de recherches en ligne Espace 2	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Faire des recherches en ligne pour le plaisir	1,60	1,69	0,53
Faire des recherches en ligne pour les études	1,95	1,64	0,07

Évolution des pratiques de recherches en ligne Espace 3	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Faire des recherches en ligne pour le plaisir	1,63	1,44	0,24
Faire des recherches en ligne pour les études	1,91	1,63	0,08

Tableaux 36a et 36b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de de la réalisation de recherches en ligne par les étudiant·e·s

Cependant, il convient de préciser qu'au vu des dires des étudiant·e·s, nous ne pouvons attribuer cette évolution au seul suivi de notre cours : pour rappel, les personnes interrogées ont mentionné d'autres matières suivies lors du semestre, ayant nécessité la recherche d'informations en ligne et le travail de cette compétence, qui pourraient tout autant expliquer ce changement entre le début et la fin de notre expérimentation.

La deuxième activité sur laquelle les participant·e·s furent sondé·e·s, l'activité de visionnage de vidéos en ligne, représente la pratique pour laquelle la différence entre les thématiques liées aux études et aux loisirs est la plus remarquable : la grande majorité des répondant·e·s des deux groupes disent « *très souvent* » regarder des vidéos pour le plaisir, et ces effectifs changent très peu après le suivi du cours (76% dans l'espace 2 et 81% dans l'espace 3, **Figures 101a et 101b**), laissant entendre que notre dispositif n'ait pas eu de grand rôle à jouer sur ce pan des pratiques. Dans tous les cas, cette activité était déjà de loin la plus courante au sein des deux groupes, avant le suivi du cours.



Figures 101a et 101b - Niveau de fréquence du visionnage de vidéos liées aux loisirs des étudiant·e·s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)

Concernant le visionnage lié aux études des sondé·e·s, les réponses sont davantage réparties, et moins parlantes : dans l'espace 2, plus d'étudiant·e·s disent regarder des vidéos « *assez souvent* » après le suivi du cours (48% contre 33% avant le cours), et moins d'étudiant·e·s déclarent en regarder « *très souvent* » en conséquence (passage de 31% à 19%) (**Figure 102a**). À l'inverse, dans l'espace 3, plus d'étudiant·e·s déclarent en regarder « *très souvent* » après le suivi du cours (passage de 23% à 33%), plutôt qu' « *assez souvent* » (passage de 40% à 26%) (**Figure 102b**) :

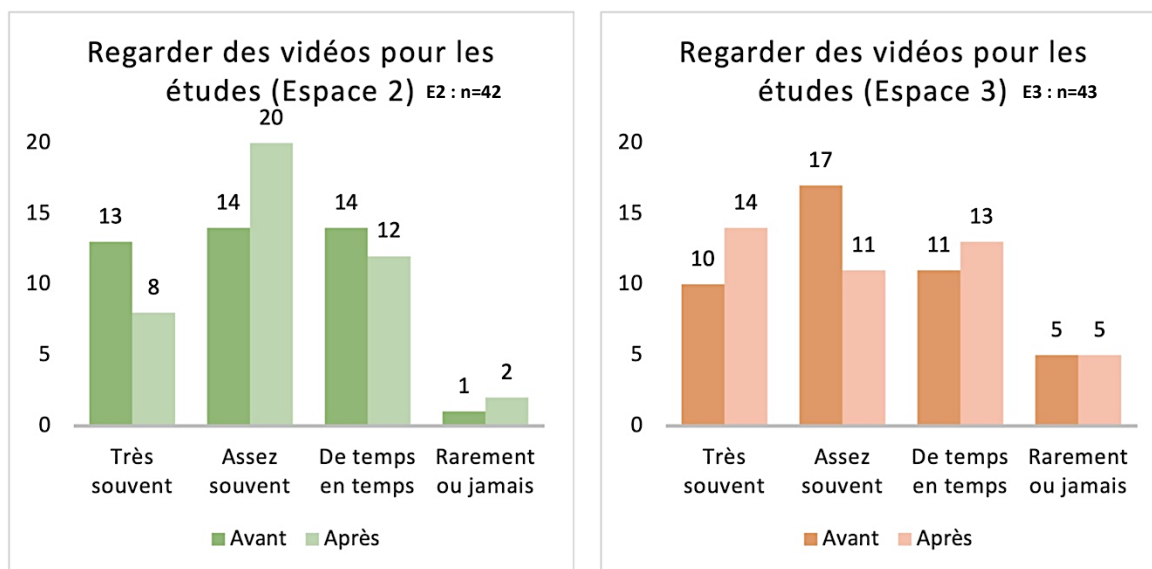


Figure 102a et 102b - Niveau de fréquence du visionnage de vidéos liées aux études des étudiant·e·s dans l'espace 2 (a) et 3 (b)

Les tableaux de significativité statistique ci-après confirment toutefois que cette évolution n'est pas suffisante pour qu'elle soit explicable par le suivi de notre cours, que cela soit pour le visionnage de vidéos lié aux loisirs ou aux études, et ce dans les deux groupes (**Tableaux 37a et 37b**) :

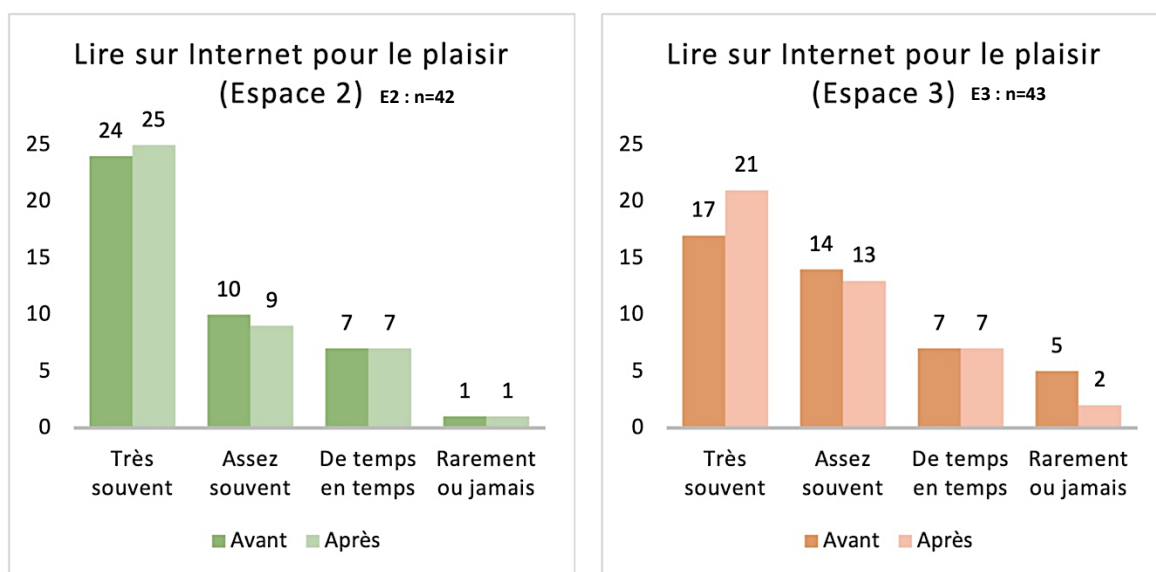
Évolution des pratiques de visionnage de vidéos Espace 2	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Regarder des vidéos pour le plaisir	1,31	1,29	0,85
Regarder des vidéos pour les études	2,07	2,19	0,52

Évolution des pratiques de visionnage de vidéos Espace 3	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Regarder des vidéos pour le plaisir	1,21	1,26	0,67
Regarder des vidéos pour les études	2,26	2,21	0,83

Tableaux 37a et 37b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet du visionnage de vidéos par les étudiant·e·s

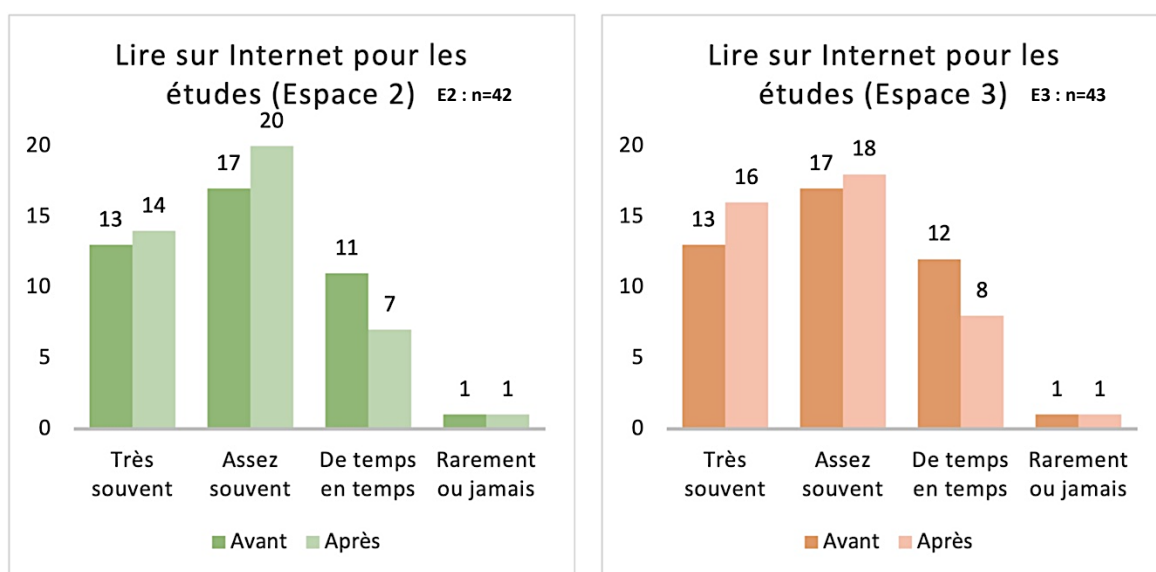
Enfin, pour la troisième activité au sujet de laquelle l'échantillon a été sondé, la lecture en ligne, l'évolution des effectifs entre les deux groupes est assez similaire, mais cette évolution, bien que légère, est plus importante dans l'espace 3, entre le début et la fin du semestre (**Figure 103b**). Trois répondant·e·s supplémentaires déclarent lire en ligne « *très souvent* » pour le plaisir, et trois personnes de moins répondent le faire « *rarement ou jamais* », tandis

que l'évolution entre avant et après l'expérimentation est minime dans l'espace 2 (Figure 103a).



Étonnamment, contrairement à nos résultats évoqués plus tôt dans ce chapitre au sujet de l'aisance numérique, moins d'étudiant-e-s de l'espace 3 déclarent « *très souvent* » lire sur Internet pour leurs loisirs, en comparaison à l'espace 2, même en début d'expérimentation. Ce constat va à l'encontre de notre hypothèse sur le lien entre le niveau de langue auto-déclaré en début de semestre et la fréquence des activités informelles en ligne de ces répondant-e-s.

Pour la lecture en ligne liée aux études, l'évolution au sein de l'espace 3 est légèrement plus notable : trois étudiant-e-s supplémentaires répondent lire en ligne « *très souvent* » après le cours, et une personne de plus dit le faire « *assez souvent* » (Figure 104b). Ces effectifs sont inversés pour l'espace 2, trois personnes supplémentaires répondant « *assez souvent* » et une seule supplémentaire répondant « *très souvent* » (Figure 104a).



Contrairement à la lecture en ligne liée aux loisirs, les effectifs entre les deux groupes étaient quasi-identiques en début de semestre pour la lecture relative aux études.

De même que pour le visionnage de vidéos en ligne, l'évolution de cette pratique entre le début et la fin du semestre n'est statistiquement significative dans aucun des deux groupes, ni pour la lecture liée aux études, ni pour celle liée aux loisirs (**Tableaux 38a et 38b**), ce qui ne permet pas d'affirmer que le suivi de notre dispositif a pu considérablement affecter la réalisation de cette pratique en ligne chez les apprenant·e·s.

Évolution des pratiques de lecture en ligne Espace 2	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Lire sur Internet pour le plaisir	1,64	1,62	0,90
Lire sur Internet pour les études	2,00	1,88	0,50

Évolution des pratiques de lecture en ligne Espace 3	Moyenne pré-cours	Moyenne post-cours	Valeur de p
Lire sur Internet pour le plaisir	2,00	1,77	0,27
Lire sur Internet pour les études	2,02	1,86	0,36

Tableaux 38a et 38b - Comparaison au sein de l'espace 2 (a) et 3 (b) et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la lecture en ligne par les étudiant·e·s

Les deux commentaires étudiant·e·s ci-après apportent deux exemples précis d'évolutions de pratiques en termes de lecture en ligne, illustrant la difficulté à attribuer ce changement à un seul facteur. D'une part, l'étudiante EN (E497) laisse entendre que le fait d'avoir cherché des sources en anglais dans le cadre des tâches lui a donné goût au style plus « *virulent* » de la presse anglophone, et l'a encouragé, même en dehors du contexte formel, à se référer à ces mêmes journaux :

*E497 : « Par rapport aux **sites de journaux** ou (...) **médias anglophones**, je trouve ça **beaucoup plus intéressant** de les étudier **par rapport aux journaux français**, parce qu'ils sont **beaucoup plus biaisés**, et c'est ça qui est vraiment très intéressant, parce qu'on a des fois des articles **hyper virulents** sur un sujet (...) ça m'a donné envie de télécharger **The Guardian** et (...) **The Daily**, tout ça m'a un peu poussée à regarder plus de journaux (...) **anglophones**, parce que (...) c'était un peu plus juteux. » (EN)*

Inversement, l'apprenant AS (E498) justifie sa lecture accrue d'articles en anglais au sujet de la bourse à la situation sanitaire survenue pendant le semestre, qui a provoqué son intérêt pour le sujet. Il explicite que cette évolution n'est pas due au suivi du dispositif :

*E498 : « Par rapport à la **finance**, moi, c'est **extrêmement récent**, du coup (...) ça **concerne pas trop le cours d'anglais**. (...) Mais avec le **coronavirus**, je me suis **beaucoup, beaucoup intéressé** (...) à quel **impact** ça avait sur la **bourse**. (...) y a plein d'**articles en anglais sur Internet** sur ça. » (AS)*

Une dernière comparaison qui pourrait permettre d'attribuer l'évolution de ces pratiques au suivi de notre cours est celle entre les réponses des étudiant·e·s des deux groupes au questionnaire post-cours. En effet, une différence significative entre les deux groupes, une fois le cours en ligne terminé, pourrait indiquer un effet notable de la différenciation réalisée

entre les deux groupes lors de la conception des tâches. Or, malgré des différences visibles en termes d'effectifs sur nos graphiques, aucune de celles-ci n'est statistiquement significative (**Tableau 39**), ne nous permettant pas d'apporter de résultat tranché sur l'impact de la différenciation des tâches sur les pratiques en ligne des étudiant·e·s.

Pratiques en ligne (post-cours)	Moyenne E2	Moyenne E3	Valeur de p
Faire des recherches en ligne pour les études	1,64	1,63	0,92
Faire des recherches en ligne pour le plaisir	1,69	1,44	0,13
Regarder des vidéos pour les études	2,19	2,21	0,93
Regarder des vidéos pour le plaisir	1,29	1,26	0,81
Lire sur Internet pour les études	1,88	1,86	0,90
Lire sur Internet pour le plaisir	1,62	1,77	0,44

Tableau 39 - Comparaison entre les deux groupes et valeur de p des réponses moyennes au sujet de la perception des étudiant·e·s de l'évolution de leurs pratiques en ligne après le cours

Les valeurs de p ci-avant confirment cependant que la plus grande différence étant apparue entre les deux groupes après le suivi du cours concerne bien la réalisation de recherches en ligne pour le plaisir ($p=0,13$), comme nous l'avions constaté au vu des effectifs présentés plus tôt.

10.4.3 Évolutions de l'attention à la langue des étudiant·e·s et de leur confiance en soi

Pour conclure ce chapitre et compléter les résultats précédents au sujet de l'évolution des pratiques en ligne des étudiant·e·s, nous présenterons ci-après quelques ressentis des apprenant·e·s concernant l'évolution de leur attention à la forme de la langue anglaise lors de ces pratiques, et de leur perception de l'évolution de leur propre niveau d'anglais depuis le début de l'expérimentation d'enseignement.

Premièrement, l'étudiant GR (E499) explicite une distinction qu'il fait entre deux formes d'attention à la langue lors de ses pratiques en ligne. Lorsqu'il s'agit de pratiques informelles pour lesquelles la compréhension peut être générale, il déclare avoir entièrement retiré les sous-titres pour visionner les films en anglais depuis son suivi du cours, chose qu'il ne faisait pas précédemment :

E499 : « Il y a quelque chose que j'ai fait récemment, (...) lorsque je mettais des films en anglais, je mettais pas les sous-titres en français, ni en anglais. Et vu que c'est un film, en soi, et que je dois l'expliquer à personne (...) s'il y avait un mot que je ne comprenais pas, je comprenais la phrase dans tous les cas. » (GR)

Dans un même temps, ce même étudiant (E500) déclare que les activités du cours, nécessitant l'utilisation des ressources instrumentalisées (« trois minutes de vidéo »), lui ont permis de s'entraîner à la compréhension fine et à l'écoute de termes spécifiques pouvant servir à la réalisation de l'activité (« ça peut être un mot-clé »), par opposition à son visionnage de films de manière informelle, pour lequel il ne doit « expliquer [le film] à personne ». L'apprenant exprime ainsi une volonté de passer d'une compréhension globale à une compréhension fine des ressources qu'il consomme dans le cadre de ses propres activités

informelles. Le suivi de notre cours semble lui avoir permis de remarquer que les sous-titres pouvaient l'aider pour la compréhension et l'apprentissage de termes précis et qu'il pouvait être intéressant d'avoir une compréhension plus fine des documents regardés. L'apprenant a depuis commencé à avoir recours aux sous-titres pour son visionnage informel, tandis qu'il ne le faisait pas auparavant :

*E500 : « Sur les **devoirs** qu'on devait rendre, c'était **trois minutes de vidéo**, donc si on **comprend pas** un mot (...) ça **peut être un mot-clé** qui va **nous aider** (...) donc j'ai **commencé à mettre les sous-titres pour mes vidéos aussi**, quand je regarde maintenant. Je les mets **soit en anglais, soit en français**, ça **change rien** pour moi, mais comme ça, **le mot** que je **comprends pas**, j'arrive à le **voir directement**. (...) Je me disais que je **comprenais généralement** (...) de quoi ils parlaient, donc ça me **servait à rien**. » (GR)*

Cette remarque nous semble confirmer les dires de Rodgers (2013 : 271) selon qui il serait utile d'informer les apprenant·e·s des possibilités d'apprentissage par le biais du visionnage, puisque le fait d'en prendre conscience pourraient les rendre plus enclin·e·s à réaliser cette activités par elleux-mêmes par la suite (voir 2.2.3.1). Par ailleurs, l'étudiant GR (E500) précise ne pas faire de distinction dans la langue choisie pour ces sous-titres, suggérant une aisance similaire dans les deux langues, même pour la compréhension de termes précis.

L'étudiante AL (E501), quant à elle, constate une évolution de ces compétences de compréhension fine, mais directement à l'oral, expliquant qu'elle cherche à moins s'appuyer sur les sous-titres :

*E501 : « Je pense que par rapport aux **séries** (...) je **prête plus attention** à ce qu'ils **disent**, en fait. J'essaye **moins de lire les sous-titres qu'avant**. » (AL)*

Cela dit, cette même étudiante (E502) explique cette évolution dans ses pratiques par le temps libre supplémentaire qu'elle avait en raison de la situation sanitaire pendant le semestre, un constat déjà évoqué à plusieurs reprises dans les résultats de ce chapitre :

*E502 : « Au **deuxième semestre**, j'avais un peu **plus de temps**. (...) **Au lieu de mettre en français, sous-titres français**, je mettais en **anglais, sous-titres français**. » (AL)*

Sa remarque (E502) suggère que le recours aux sous-titres anglais représente une activité plus chronophage pour elle que la lecture de ceux-ci en français, pour atteindre une compréhension du document qu'elle juge satisfaisante. Les commentaires des deux apprenant·e·s GR (E499 et E500) et AL (E501 et E502) laissent à supposer que leurs niveaux d'anglais respectifs étaient différents avant le suivi du cours, l'étudiant GR ayant été vraisemblablement moins à l'aise en compréhension orale que l'apprenante AL. Leurs remarques sont toutefois très encourageantes, puisqu'elles illustrent une réelle prise de conscience de leur volonté de progresser dans cette compétence, que cela soit en prêtant davantage attention aux sous-titres, ou en songeant à ne plus y avoir recours du tout.

Nous observons, de surcroît, qu'en raison de cette évolution dans les pratiques, la perception du support filmique a changé, et qu'il est davantage perçu comme un outil de travail, voire un support exploitable de manière conscientisée pour une préparation très formelle et académique, telle que celle à un concours en langue anglaise :

*E503 : « Je **le faisais pas avant**, mais **maintenant** (...) il y a (...) la **préparation aux écoles de commerce**, (...) **TOEFEL, IELTS** et compagnie, (...) 'faut que tu **capitalises à fond sur le vocabulaire** et cetera' (...) parce que mine de rien (...) un **mot de vocabulaire** à la place*

d'un autre ça (...) peut changer, je sais pas, d'un demi-point la copie. (...) J'essaye vraiment de choper le maximum de mots. » (AS)

Par conséquent, l'étudiant AS, cité ci-dessus (E503) a pour objectif de « capitaliser » ses activités informelles afin d'en tirer le plus grand apprentissage lexical possible. De manière similaire, l'apprenante IB (E504) cite une attention accrue au lexique présent dans ses contenus consommés informellement, depuis le suivi du cours, et explicite une véritable mise en œuvre de stratégies de compréhension par le biais des sous-titres :

E504 : « Quand je regarde une série, je fais gaffe aux expressions et quand c'est une expression que je connais pas, je reviens en arrière, je mets les sous-titres et je regarde comment elle s'écrit. » (IB)

Ces différents éléments nous importent tout particulièrement dans le cadre de cette recherche, puisqu'ils soulignent des implications didactiques claires, liées à l'intégration de l'informel au formel. Le cours semble avoir encouragé un apprentissage de l'anglais conscient en dehors du contexte formel, illustrant un réel impact de ce brouillage de frontière, qui est même reconnu et conscientisé par les étudiant·e·s. Enfin, l'apprenant KJ (E505) souligne l'impact du suivi du cours sur ses efforts fournis (« je me force à le faire un peu plus ») dans le cadre de ses pratiques informelles :

E505 : « Je sais que je lis plus en anglais qu'avant, (...) je suis un peu plus à l'aise avec l'écrit en anglais. (...) J'aime pas trop lire en anglais parce je trouve ça un peu abstrait, mais là, je me force à le faire un peu plus. Et, parce que j'ai vu qu'en vrai, à chaque fois que je devais dire quelque chose dans le cours (...) j'arrivais plutôt bien, du coup, je me dis 'autant pousser un peu ça' (...) c'est un peu grâce à l'anglais quand même. » (KJ)

Son constat est intrinsèquement lié à la perception des étudiant·e·s de leur compétence à réaliser les tâches, abordée plus tôt dans ce chapitre : l'expérience positive et la réussite de l'étudiant KJ dans le cadre du cours, et son aisance vis-à-vis des activités (« j'ai vu qu'(...) à chaque fois (...) j'arrivais plutôt bien ») lui ont donné davantage de confiance pour réaliser plus d'activités informelles en anglais par la suite (« autant pousser un peu »).

L'étudiant AA (E506) fait un constat allant dans ce même sens : l'intégration de contenus proches des pratiques informelles des étudiant·e·s, et la dimension abordable de ces documents perçue en conséquence, ont bien favorisé la confiance des apprenant·e·s en leurs propres compétences langagières, et a pu influencer leurs pratiques en dehors du contexte formel :

E506 : « Ça nous a montré qu'en fait, on pouvait suivre sans forcément les sous-titres et que c'était plus pour se sentir en confiance qu'on mettait les sous-titres. » (AA)

Cette évolution en termes de confiance et d'aisance peut aussi être mise en lien avec la perception des étudiant·e·s de l'évolution de leur niveau de langue depuis le suivi du cours, visible, par exemple, dans le témoignage de l'étudiant ABe (E507), qui constate ne plus avoir besoin de passer par le biais du français lors de sa rédaction de textes en ligne (« j'arrive à développer totalement en anglais »), en raison de l'entraînement représenté par les tâches de production écrite de notre dispositif :

E507 : « Avant, (...) je rédigeais entièrement en français, c'est-à-dire, je faisais ma réflexion en français, et après j'essayais de rédiger en anglais et pour bien avoir un plan construit en français plutôt que d'avoir à le faire en anglais. Et je sais qu'aujourd'hui, j'arrive à développer totalement en anglais (...) en faisant simplement le plan dans ma tête. » (ABe)

En conclusion de ce dernier chapitre, l'intégration de pratiques informelles de l'anglais en ligne (QR1) et la valorisation de l'expérientiel dans un contexte formel (QR2) semblent avoir joué un rôle positif sur la motivation des étudiant·e·s, selon la définition proposée par Viau (1994). Les apprenant·e·s accordent de la valeur aux ressources et tâches du dispositif, qu'ils considèrent utiles, en adéquation avec leurs besoins, et comme ayant donné lieu à des apprentissages tant disciplinaires que transversaux (QR3). Ils reconnaissent avoir pu exercer un degré de contrôle sur la réalisation de ces tâches, en raison des fonctionnalités de la plateforme *Moodle* dont nous avons tenu compte lors de la conception (QR4), ainsi qu'en raison de la formulation de nos consignes présentant peu de contraintes en termes de longueur, de conditions de réalisation, ou d'interactions.

Par conséquent, les étudiant·e·s se sont senti·e·s à l'aise face à un contenu et à des activités familières, qu'ils ont su mettre en relation avec ce qui leur était déjà connu et ce qu'ils maîtrisaient auparavant. Ceci a favorisé leur perception de leur compétence à réussir au sein du dispositif, ainsi que leur confiance en eux pour entreprendre leurs activités informelles différemment depuis la fin de l'expérimentation. Enfin, la différenciation créée entre les deux espaces de cours semble avoir surtout eu un impact sur les compétences de littératie informationnelle des étudiant·e·s, et le suivi du cours a légèrement modifié les pratiques en ligne des apprenant·e·s des deux groupes, bien que cette évolution ne soit pas statistiquement significative. La situation sanitaire du semestre est citée par plusieurs personnes comme un facteur ayant pu justifier les changements constatés.

Conclusion générale

Notre dispositif d'anglais en ligne et asynchrone pour un public LANSAD en première année de licence Économie et Gestion avait pour intention d'intégrer la sphère informelle des étudiant·e·s au contexte formel de notre dispositif, par le biais, non seulement, des contenus sélectionnés et instrumentalisés par l'enseignante-conceptrice, mais également par le biais des modalités de réalisation des tâches et des modalités d'interaction du cours, jugées proches de celles issues des pratiques informelles des étudiant·e·s, selon les principes du cadre DIPIAL, établi par Fierro (2022) auprès d'un public dans le même contexte que celui de notre expérimentation. Afin que ces tâches soient jugées pertinentes et en adéquation avec les besoins de notre public de non-spécialistes de l'anglais, nous avons souhaité proposer des tâches proches de la vie réelle, jouant du moins le rôle de répétition, voire de préparation à des tâches similaires dans l'avenir des étudiant·e·s, et aux actes communicatifs y étant associés. Nous avons ainsi souhaité tenir compte des préconisations actuelles en didactique des langues, en considérant le CECR/VC et notamment la compétence de médiation, afin de mettre à jour ce cadre DIPIAL.

Par ailleurs, dans ce contexte d'enseignement, les étudiant·e·s peuvent être amené·e·s à en savoir davantage sur le sujet que l'enseignant·e de langues, et il nous semblait intéressant de les placer en position de détenteur·rice·s et transmetteur·rice·s de ce savoir, une situation pour laquelle Chaplier (2011) parle de médiation maïeutique, une dénomination renforçant, dans un même temps, la pertinence de la notion de médiation dans ce contexte d'enseignement. De surcroît, nous avons tenu compte de recherches en anglais de spécialité défendant l'importance de ne pas négliger l'enseignement de compétences généralistes et transversales face à la tentation de privilégier des informations trop théoriques, et ce particulièrement dans le domaine de l'économie. Nous avons complété ces recherches par celles en éthique des affaires, qui défendent l'importance d'une réflexion sur le comportement et les potentiels dilemmes moraux pouvant être rencontrés dans le milieu, et cet angle nous a paru pertinent, puisque l'objectif principal de l'enseignement en LANSAD serait la préparation des étudiant·e·s pour un fonctionnement dans leur futur milieu socio-professionnel.

Pour conclure notre recherche au mieux, il conviendra de proposer une réponse à chacune de nos questions de recherche.

- ◆ QR1 : Dans quelle mesure la place laissée à la sphère informelle de l'apprenant·e dans la conception d'un cours peut-elle servir de levier à la compétence de médiation ? Cette compétence s'applique-t-elle telle qu'elle est décrite dans le CECR/VC ?

Afin de combiner les différents objectifs de notre recherche, il nous a semblé opportun de non seulement accorder de l'importance à la sphère informelle des apprenant·e·s dans le contenu que nous choisissons en tant qu'enseignante-conceptrice, mais également dans les productions des étudiant·e·s, ce qui impliquait de les inciter à se référer à des contenus liés à leurs pratiques informelles, dans le cadre des tâches.

Parmi ces préconisations, nous avons plus particulièrement considéré certains travaux de remise en cause du CECR/VC. Nous avons souhaité nous placer dans la continuité des travaux de Longuet et Springer et répondre à leur appel à une considération plus expérientielle de la médiation. Les auteur·e·s questionnaient déjà l'intérêt des échelles de niveau en ce qui concerne la médiation, et nos résultats semblent confirmer leurs propos. Dans un même

temps, lors de la conception du dispositif et de ses tâches, nous avons établi une certaine dichotomie entre les deux types de déficit à inclure dans le cadre de la conception d'une tâche – les déficits d'information et d'opinion – et avons mis cette dualité en parallèle avec la distinction entre la médiation dans son sens traditionnel du CECRL de 2001 comme une transmission factuelle, souvent interlinguistique, et les définitions plus récentes du terme en tant que réduction de distance entre deux pôles, impliquant d'autres activités pouvant être plus subjectives et personnelles, telles qu'elles sont détaillées dans le CECR/VC de 2018. En ce sens, nous avons déterminé une distinction entre la transmission d'informations objectives et celle d'expériences plus subjectives, et celle-ci nous semblait faire écho aux macro-fonctions de la langue, détaillées dans le CECR/VC, et notamment à l'usage transactionnel de la langue, par opposition à son usage créatif, interpersonnel.

En termes de mise en application et observation de ces activités de médiation, certaines de nos hypothèses se sont retrouvées confirmées, tandis que d'autres activités se sont présentées différemment de ce que nous avons anticipé. Nos observations nous ont également permis de confirmer plusieurs des constats de Longuet et Springer, qui nous paraissaient pertinents pour notre conception.

Premièrement, parmi les questionnements du CECR/VC formulés par les auteur·e·s, notre recherche a souligné et confirmé le manque de pertinence de la distinction entre la réaction personnelle aux textes créatifs (RTC), et l'analyse d'un texte créatif (ACTC), en termes de productions concrètes. En effet, bien que le CECR/VC tente de définir l'ACTC comme une opération plus complexe cognitivement que la RTC, nous avons noté que les activités ACTC ont bien pu être réalisées par les étudiant·e·s, sans pour autant que leurs productions ne se situent à un niveau langagier très avancé. Nous avons démontré une capacité d'analyse chez les étudiant·e·s, leur permettant d'explicitier le traitement d'un même thème au sein de différentes œuvres (OD), et de les comparer en notant leurs ressemblances et différences (CO), un constat qui vient soutenir la remise en cause des échelles de niveaux concernant la compétence de médiation. Le thème commun liant les fictions tel qu'il est perçu par les étudiant·e·s, diffère, ce qui illustre, selon nous, une véritable capacité d'analyse individuelle. Nos résultats confirment, par ailleurs, une difficulté à véritablement différencier ces deux activités CO et OD, et remet en cause la mention de « *deux œuvres* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 122) pour l'activité CO, contre « *des œuvres* » (ibid.) sans précision de nombre, pour l'activité OD. Nous soutenons que cette la catégorisation proposée dans le CECR/VC entre la comparaison d'œuvres et leur mise en lien n'a pas nécessairement sa place, puisque la comparaison impliquera nécessairement de s'intéresser aux thèmes communs.

Même pour les activités et tâches n'incitant pas à une analyse très approfondie, mais plutôt à une description des personnages (EPI et DP), les étudiant·e·s en viennent à proposer des interprétations de ces personnages (IP). Ce constat nous semble illustrer que le fait de questionner les motivations d'un personnage (IP), par opposition à seulement le décrire (DP) ou à noter les possibilités d'identification avec lui (EPI, OFI), ne nous semble pas réellement représenter une compétence limitée au niveau avancé C1, où elle apparaît dans le CECR/VC.

Parmi les activités de la MT que nous avons sélectionnées au sein du CECR/VC comme étant pertinentes à notre dispositif et comme pouvant représenter des compétences pouvant être développées par les étudiant·e·s par le biais de nos tâches, certaines, à l'encontre de nos hypothèses, sont très peu apparues dans les productions. Au sein des activités de MT que nous avons définies comme transversales et plus abstraites, car leur formulation évoquait une certaine analyse conceptuelle des textes créatifs, l'activité IP s'est avérée très présente. À l'inverse, les deux activités EAI et EAA se sont, tout compte fait, montrées plus adéquates pour les commentaires co-évaluatifs laissés par les apprenant·e·s aux sujets des productions de leurs pairs, que pour les productions en elles-mêmes. Nous considérons cette applicabilité

non envisagée comme le signe que les productions étudiantes ont pu venir compléter les textes créatifs du cours, et représenter des textes créatifs à part entière.

De même, les activités de présentation (PresE) et d'explication de données visuelles (EDE) ont, en fin de compte, peu figuré, un constat que nous justifions par le fait que les consignes n'ont pas explicitement suggéré le choix de documents visuels ou représentant des données en tant que ressources complémentaires pouvant être proposées dans les productions, afin qu'elles soient expliquées par la suite, signifiant que les seuls exemples cités étaient des choix des étudiant·e·s, sans qu'iels n'y aient été directement incité·e·s. Il en est de même pour l'apparition des descripteurs PQC et DPCP : malgré notre sélection de ces activités, nous avons soutenu, dès la présentation de notre catégorisation (voir 3.3.5.2), qu'il serait assez optimiste de nous attendre à ce que les étudiant·e·s s'investissent au point de chercher à relancer les interactions et à demander des précisions à leurs pairs au sein du cours, et cela s'est effectivement confirmé. Enfin, il nous a semblé difficile de distinguer l'activité TIE/TPE de la MT du fait de transmettre de façon simple des informations factuelles (CS), une activité de la médiation de la communication (MCom). Il s'agit d'un autre exemple de chevauchement nous amenant à questionner la catégorisation de la compétence de médiation en quatre catégories, telle qu'elle apparaît dans le CECR/VC. Les médiations de concepts (MCon) et de la communication (MCom) semblent difficilement s'appliquer seules, sans contenu textuel associé à proprement parler, et, dans notre dispositif, la médiation de textes était effectivement toujours sous-jacente aux autres activités.

Cette coexistence entre les différentes formes de médiation du CECR/VC s'est fréquemment retrouvée dans la mise en application des stratégies de médiation (SM). En effet, Longuet et Springer (2021) notaient que ces stratégies semblaient principalement être formulées pour une mise en œuvre lors des activités de la médiation de textes, et cela s'est confirmé dans nos résultats.

Les stratégies de décomposition (DIC), d'élagage (EI) ou de simplification (STS ou SPar) ne sont jamais appliquées seules, en tant que facette de la médiation à part entière. Leur mise en œuvre se recoupe nécessairement avec un traitement de texte (TTE), une transmission d'informations (TIE), ou une réaction (RTC) plus ou moins analytique (ACTC) aux textes créatifs de notre dispositif. Les stratégies RSP se recoupent aussi entièrement avec les activités REEV et AEEV – elles-mêmes souvent associées – et s'appliquent lorsque les étudiant·e·s cherchent à s'identifier aux personnages (DP, EPI, OFl), puisque la création de liens avec sa propre expérience et ses connaissances semble inévitable dans l'identification. Toutefois, ces stratégies RSP n'ont pas toujours été mises en œuvre en relation avec des textes créatifs à proprement parler, les apprenant·e·s choisissant parfois de créer des liens avec des concepts ou expériences indépendants des textes.

La mise en œuvre de ces stratégies par les étudiant·e·s a également démontré la difficulté à maintenir la dichotomie information/opinion, factuel/personnel et transactionnel/créatif, interpersonnel, que nous avons tenté d'établir lors de notre conception. En effet, nos résultats ont confirmé que les SM ne peuvent être divisées selon leurs deux grandes catégories, les stratégies d'explication d'un nouveau concept (SENC) et celles pour simplifier un texte (SST), pour s'aligner avec cette dichotomie décelée.

Par exemple, alors que le CECR/VC semble limiter les stratégies d'adaptation de langage (AL) à l'explication d'un nouveau concept (SENC) dans sa catégorisation, nous avons noté leur emploi dans le cas d'une médiation plus transactionnelle, puisque la révision (RTS) et la simplification (STS) d'un texte préexistant semblent spontanément induire le fait de le paraphraser (SPar, CEPar et RCPAr). De même, le fait de faciliter la compréhension (FComp) en décomposant en étapes (DIC) impliquait naturellement de proposer des exemples, récapitulatifs, répétitifs ou illustratifs (RPAC), puisque cette facilitation de la

compréhension ne s'est pas limitée à l'explication de nouveaux concepts (SENC), mais peut aussi induire la simplification d'un texte préexistant (SST).

Par ces observations, nous avons constaté qu'il était difficile de distinguer la simplification de la paraphrase. Le CECR/VC propose diverses stratégies dont les intitulés semblent se recouper : la simplification d'un texte semble à la fois associée à la suppression d'éléments (STS) au sein de la catégorie SST, mais également à la paraphrase d'un texte, et figure donc aussi dans les stratégies SENC. De manière similaire, la démultiplication des stratégies de paraphrase (SPar, CEPar, RCPPar) peut sembler superflue, d'autant plus que cette activité figure également dans le traitement d'un texte à l'écrit (TTE) dans la médiation de textes. De même, dans toute transmission d'information, même purement transactionnelle, une prise en compte du public visé et une adaptation (AL) au destinataire restent nécessaires, ce qui ne permet pas une catégorisation nette entre usage transactionnel et créatif au sein de ces stratégies.

Au sein même des stratégies d'explication d'un nouveau concept (SENC), nous avons souhaité différencier la stratégie EGCD, plutôt tournée vers l'explication du factuel (concept ou procédure) de la stratégie EEQ, reflétant le subjectif et l'expérientiel. Pourtant, l'intégration de l'informel au contexte formel a rendu cette distinction difficile. En effet, par définition, les pratiques informelles des apprenant·e·s font partie de leurs expériences quotidiennes. Ainsi, le fait de se référer à des ressources liées à ces pratiques pour expliquer le fonctionnement d'un concept passe nécessairement par l'intermédiaire d'exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes (EEQ) des étudiant·e·s. Or, nous avons noté une tendance naturelle chez les apprenant·e·s à choisir des références informelles qu'ils jugeaient connues de leurs pairs. Iels s'appuient donc à la fois sur cette expérience quotidienne, et sur quelque chose que les gens connaissent déjà (EGCD). Bien que le CECR/VC semble distinguer le fait de relier une nouveauté à un concept préalable factuel (EGCD) et le fait de la relier à l'expérience personnelle (EEQ), et bien que nous ayons essayé de reproduire cette distinction dans la conception de nos tâches, il semble bien que les deux stratégies soient inhéremment liées et se trouvent naturellement en coexistence.

Dans l'ensemble, les activités de médiation du CECR/VC pour lesquelles nous avons tenu compte des descripteurs dans la conception de nos tâches, semblent bien mises en œuvre par les apprenant·e·s lors de leur participation au dispositif. La valorisation de la sphère expérientielle semble permettre de prendre en compte un plus grand nombre de ces descripteurs dans la conception de tâches, ce qui, de fait, donne lieu à une plus grande variété d'activités de médiation par les étudiant·e·s, lorsque leur expérience personnelle est valorisée. Cependant, l'observation de ces activités de manière concrète, au sein du dispositif, a confirmé plusieurs difficultés de catégorisation et de dénomination de ces descripteurs du CECR/VC, sur lesquelles nous reviendrons plus bas.

- ◆ QR2 : Dans quelle mesure la valorisation plus ou moins importante de l'expérience personnelle en particulier peut-elle conduire les étudiant·e·s à revêtir une identité d'apprenant·e·s-expert·e·s ?

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons établi une différenciation entre nos deux espaces de cours, en concevant des activités et tâches qui accordaient une plus grande place à l'expérience personnelle des apprenant·e·s dans l'espace appelé « *espace 3* », que dans l'« *espace 2* ». Cette importance accordée à l'expérientiel se traduisait par une incitation à se référer aux pratiques de leur sphère informelle, contenus médiatiques, connaissances, et anecdotes liées à des expériences de vie. Nous souhaitions observer si le fait d'élargir la définition de la DIPIAL à une didactique selon laquelle l'intégration passe non seulement par l'enseignante-conceptrice, mais aussi par les

apprenant·e·s, donnerait lieu à davantage d'opportunités de médiation telles que nous les avons décrites ci-haut, et influencerait la perception des étudiant·e·s de leur maîtrise du contenu relatif au cours, leur permettant de plus facilement se placer en tant que détenteur·rice·s et transmetteur·rice·s du savoir, expert·e·s de leurs pratiques et expériences et expert·e·s en herbe de leur domaine d'études.

Nous avons souligné une situation paradoxale selon laquelle les étudiant·e·s associent l'expertise à une maîtrise très avancée et un haut niveau d'études dans un domaine, et ne s'identifiaient donc pas au terme, mais selon laquelle leurs productions illustraient en réalité un niveau de maîtrise correspondant aux définitions qu'ils ont données. Par exemple, par le biais de notre observation de la mise en œuvre des stratégies de médiation, nous avons noté une capacité à organiser, paraphraser, reformuler un contenu, et à y apporter ses propres contributions. Ces stratégies sont même mises en œuvre au sein de leurs propres productions, et non seulement pour transmettre une information ou traiter un texte extérieur, illustrant selon nous une véritable compréhension et assimilation du contenu travaillé, à un niveau suffisant pour le médier à ses pairs sous une forme plus ou moins modifiée, détaillée, ou simplifiée.

Ce paradoxe se poursuit par le fait que les étudiant·e·s concèdent, lorsqu'ils sont incité·e·s à y réfléchir, maîtriser certains aspects du cours au point de pouvoir provoquer un apprentissage chez leurs pairs. Nous avons notamment souligné une plus grande tendance chez les étudiant·e·s à se considérer apprenant·e·s-expert·e·s de la dimension éthique et morale des tâches, plutôt qu'à se définir comme expert·e·s des dimensions plus spécialisées et disciplinaires. Même les situations de l'ordre du quotidien dépeintes dans les fictions ont permis aux étudiant·e·s d'établir des liens avec leur propre vie, et de pouvoir se dire expert·e·s des questions abordées de manière rétrospective. Les techniques de communication, minimisation, évitement et neutralisation, et la notion de mensonge, ont été jugées particulièrement faciles à mettre en lien avec leur vécu, en relation directe ou non aux fictions instrumentalisées. Bien que la FASP soit un instrument de médiation dans ce dispositif (QR3), les étudiant·e·s ont aussi su réduire la distance entre le nouveau contenu disciplinaire et leurs connaissances et pratiques préalables de manière indépendante, sans nécessairement user de la fiction comme intermédiaire.

Nous en avons déduit qu'il était plus facile pour les apprenant·e·s de réduire la distance entre les connaissances et pratiques du contexte formel et celles extérieures à ce contexte, lorsque le formel prenait compte de ce qui relevait du quotidien, de l'abordable et de l'expérientiel pour les étudiant·e·s. Dans l'espace 3 particulièrement, le fait d'avoir incité les apprenant·e·s à fournir leurs propres contenus et informations semble les avoir davantage encouragé à adopter ce rôle de détenteur·rice·s du savoir et concéder qu'ils seraient les expert·e·s sur certains points.

L'impression de familiarité face aux thèmes et contenus du cours a donné lieu à un sentiment d'aisance ayant directement favorisé le ressenti d'une maîtrise de ces thèmes chez les apprenant·e·s, ainsi que leur impression d'être en mesure d'apprendre à leurs pairs, et ainsi d'adopter le rôle de médiateur·rice de savoirs et d'apprenant·e-expert·e. Les sujets jugés familiers pour les apprenant·e·s diffèrent, de fait, en fonction des individu·e·s, et peuvent donc donner lieu à une variété de contenu et d'informations.

Cette diversité fut renforcée par la liberté de choix et le degré de contrôle laissés aux étudiant·e·s quant aux éléments auxquels ils pouvaient faire référence. En effet, cette contrôlabilité a permis à chacun·e de compléter ses productions par des ressources ou connaissances ellui paraissant abordables et dont iel pouvait se sentir en maîtrise. Cette dimension personnelle et individuelle, a ainsi assuré une variété des ressources, et a augmenté la probabilité que les apprenant·e·s aient rencontré une information considérée

inédite. Chez certain·e·s, ces apports personnels concernaient des connaissances disciplinaires et théoriques spécifiques, puisque celles-ci correspondaient à leurs véritables intérêts personnels. Dans ce cas de figure, les connaissances préalables des étudiant·e·s dans les autres disciplines de leur diplôme viennent nourrir celles nécessaires à leur cours d'anglais, et non seulement l'inverse, illustrant une relation à deux sens, ou médiation, entre le personnel et le disciplinaire.

Même lors de la transmission d'informations factuelles, ou de la médiation des ressources communes à tous·tes les étudiant·e·s, l'ajout d'éléments personnels a su leur apporter une dimension inédite. Plus le partage de savoirs implique une intervention de la part des étudiant·e·s, plus il semble apprécié. La familiarité vis-à-vis des ressources ou des expériences mentionnées nous semble donc représenter l'un des facteurs ayant rendu l'apprentissage possible, mais il s'agit spécifiquement du fait d'inciter les étudiant·e·s à utiliser cette familiarité pour élargir les thèmes à d'autres sujets, ou pour les compléter par d'autres ressources, qui a représenté le plus grand apport.

Pour autant, la réticence des étudiant·e·s à employer le terme d'expert·e pour se définir se retrouve dans le fait qu'ils accordent plus de valeur à la contribution de ressources et de savoirs de la part de leurs pairs qu'à leurs propres contributions. Ils semblent éprouver une moindre difficulté à percevoir leurs pairs comme détenteur·rice·s et transmetteur·rice·s d'un savoir ou apprenant·e·s-expert·e·s qu'ils n'ont à se considérer personnellement légitimes. Cette question de la légitimité expliquerait probablement pourquoi, selon nos données, le suivi du dispositif ne semble pas avoir influencé la volonté des apprenant·e·s interrogé·e·s à partager des ressources issues de leurs propres pratiques à leurs pairs. Elle pourrait également justifier le scepticisme de certain·e·s apprenant·e·s face aux commentaires à publier aux pairs, en raison d'un manque de légitimité comme co-évaluateur·rice·s ressenti par ces apprenant·e·s vis-à-vis d'eux-mêmes.

Le rôle de médiateur·rice ou de détenteur·rice du savoir est donc remis en cause par les apprenant·e·s pour se définir personnellement, mais pas lorsqu'il s'agit de l'attribuer à leurs camarades. En effet, les étudiant·e·s reconnaissent explicitement avoir pu apprendre de leurs pairs, et formulent que les productions de ces dernier·ère·s présentaient des éléments inédits, au point de reconnaître les manquements dans leurs propres productions. À nouveau, ce constat renforce la situation paradoxale observée autour de la perception de la notion d'apprenant·e-expert·e : les étudiant·e·s apprécient détenir et partager leurs savoirs, mais préfèrent lorsque les autres le font, et y reconnaissent dans ce cas un apprentissage. Les apprenant·e·s sont donc capables d'admettre avoir appris de leurs pairs, mais ont plus de difficulté à reconnaître qu'il en serait de même pour leurs camarades ayant pu apprendre grâce à eux. Toutefois, nos résultats ont mis en lumière une certaine propension chez les étudiant·e·s à définir la médiation de savoirs au sein du dispositif comme une entraide, plutôt que comme un enseignement aux autres ou un apprentissage par ces dernier·ère·s, ce qui limiterait la réticence à se percevoir comme apprenant·e·s-expert·e·s à une question de dénomination.

Dans le cadre des tâches, de manière générale, la familiarité prônée dans les deux espaces et l'expérientiel valorisé dans l'espace 3 ont illustré de manière assez évidente que les déficits d'information et d'opinion ne pouvaient toujours être considérés séparément, et qu'une tâche ne contenait pas nécessairement un seul déficit à la fois. Par conséquent, ces constats ont confirmé la difficulté à toujours distinguer les usages transactionnel et créatif, interpersonnel de la langue.

En effet, nous avons noté différentes occurrences lors desquelles les points de vue personnels des apprenant·e·s se trouvaient présentés de manière quasi-factuelle, ce qui semble inévitable, dès lors que les apprenant·e·s sont incité·e·s à fournir des ressources pour

illustrer ou étayer leurs arguments d'ordre personnel. Même lorsque les tâches présentent un déficit d'opinion, les étudiant·e·s peuvent être amené·e·s à expliquer un point de vue énoncé dans une ressource factuelle et informative extérieure pour étayer leur opinion personnelle.

Dans l'espace 3, les étudiant·e·s font naturellement allusion à des informations factuelles pour étayer leurs propos, dans le cadre de références à leurs expériences personnelles. Dans l'ensemble, nos résultats ont illustré une mise en œuvre d'un plus large éventail d'activités de médiation – selon leur description dans le CECR/VC – dans l'espace 3, et celle-ci s'expliquerait directement par le fait que l'expérience personnelle fut rendue pertinente aux productions. Nous en avons conclu que ce serait en proposant des tâches présentant des situations auxquelles les apprenant·e·s puissent entièrement s'identifier, et pour lesquelles iels ont une expérience concrète, que la compétence de médiation et le rôle d'apprenant·e-expert·e émergeraient le plus naturellement.

Toutefois, même dans l'espace 2, en raison des thématiques des tâches, certain·e·s étudiant·e·s cherchaient spontanément à intégrer des exemples de leur vie quotidienne et des références à leur expérience personnelle pour illustrer leurs propos ou étayer leurs arguments, alors que cela n'était pas explicitement requis dans les consignes. Ces mêmes étudiant·e·s ne sont d'ailleurs pas réticent·e·s, voire sont enthousiastes, à l'idée que le cours puisse inclure davantage de partage d'informations extérieures au cours ou du moins plus personnelles, certain·e·s regrettant même explicitement l'absence de cette dimension expérientielle. Nous en avons déduit que la réduction de distance entre formel et informel et la mise en œuvre de stratégies appelant à relier à un savoir préalable (RSP) seraient intuitives dès lors qu'une familiarité et une aisance vis-à-vis des tâches est ressentie. Nous en concluons également que si une tâche est suffisamment significative, il ne serait pas nécessaire d'inciter explicitement à la création de liens entre le contenu ou les événements des tâches du contexte formel, et l'expérience personnelle ou les connaissances préalables des étudiant·e·s : le rôle de médiateur·rice et apprenant·e-expert·e pourrait spontanément être adopté.

- ◆ QR3 : Dans quelle mesure la FASP peut-elle avoir une fonction de médiation entre des étudiant·e·s d'un public LANSAD et le monde professionnel ?

Au début de notre expérimentation, nous formulons l'hypothèse que la FASP représenterait un instrument de médiation entre les étudiant·e·s et le domaine professionnel qu'elle illustre. En effet, nous supposons que les thématiques éthiques et morales des tâches que nous avons associées à ces fictions, et la focalisation sur les comportements des personnages, pourraient favoriser l'identification des étudiant·e·s avec ces personnages et les événements illustrés. Par ailleurs, étant donné que les trois FASP sélectionnées représentaient un domaine professionnel relatif au domaine d'études des apprenant·e·s, nous supputons que l'identification à ces personnages et événements, et l'incitation à la comparaison avec leurs propres expériences dans l'espace 3, pourraient favoriser une projection des apprenant·e·s dans le domaine, une comparaison avec, ou une confrontation à leurs propres représentations, et donc une réflexion critique au sujet du milieu illustré. Enfin, puisque les FASP choisies dépeignaient des personnes ayant existé et des événements réels, nous espérons qu'elles seraient perçues pour leur valeur documentaire et encourageraient, de ce fait, une réflexion des étudiant·e·s au sujet de ces faits économiques réels.

La FASP a été choisie en tenant compte des travaux défendant l'utilisation du support filmique en enseignement, pour sa correspondance aux habitudes de la génération de notre public, et plus même plus spécifiquement au public LANSAD, un constat établi par les travaux antérieurs en DIPIAL. Nos données illustrent effectivement une correspondance entre les pratiques informelles des participant·e·s et les ressources choisies, le visionnage de supports

filmiques et de vidéos dans le cadre de loisirs étant de loin l'activité la plus courante chez les apprenant·e·s, certain·e·s déclarant même avoir déjà vu certaines des fictions choisies.

Puisqu'elle correspond aux habitudes de l'échantillon, la FASP est moins appréhendée et est vue comme un document familier et abordable, ce qui a directement influencé la perception par les étudiant·e·s de leur capacité à réaliser des tâches fondées sur ces fictions. Les films étant considérés comme un média ludique, divertissant et attractif, ils provoquent un intérêt, même chez les apprenant·e·s ne se projetant pas dans le domaine spécifique que ces films dépeignent. Pour autant, ces fictions sont aussi reconnues pour leur valeur documentaire, mais sont définies par les étudiant·e·s comme des documents plus illustratifs du domaine que des textes écrits, que d'autres documents spécialisés ou ressources filmiques purement documentaires, jugées trop spécialisées et nécessitant un intérêt préexistant pour la thématique.

Le recours à la FASP en tant que ressource pédagogique a bien permis aux étudiant·e·s de plus facilement se projeter dans le monde professionnel, du fait de la dimension réaliste et quotidienne des situations représentées. Cette dimension véridique a également favorisé le sentiment de familiarité des étudiant·e·s vis-à-vis de ces fictions, des situations qu'elles présentaient et des thématiques qu'elles permettaient d'aborder. Comme nous l'avons évoqué ci-avant, il s'agirait de ce sentiment de familiarité et d'aisance qui semble rendre les apprenant·e·s moins hésitant·e·s à exprimer une maîtrise des thèmes du cours, et à admettre qu'ils puissent médier leurs savoirs personnels et adopter le rôle d'apprenant·e·expert·e.

Les FASP ne sont pas seulement reconnues pour leur illustration de situations jugées familières, mais représentent bien une valeur ajoutée en termes d'anglais de spécialité, puisque les scènes spécifiques choisies sont, dans l'ensemble, perçues comme réalistes et représentatives de questions autour du monde du travail, des rapports hiérarchiques, des comportements à adopter, des conséquences d'un comportement immoral ou non éthique, et des risques à éviter. Les apprenant·e·s se considèrent débutant·e·s dans ce milieu dont ils ne maîtrisent pas encore pleinement le fonctionnement, et la FASP semble bien y servir de porte d'entrée ou d'introduction, puisque la représentation du domaine dans ces ressources filmiques rend celui-ci plus accessible et moins redouté, même chez les étudiant·e·s en ayant une connaissance limitée.

D'un point de vue langagier notamment, les tâches conçues à partir de ces FASP sont jugées adéquates avec les besoins actuels et futurs des étudiant·e·s, et le milieu bancaire y étant dépeint semble présenter l'avantage de faire appel à du lexique tant spécialisé qu'applicable à la vie quotidienne. Malgré la dimension généraliste et transversale des thématiques éthiques et morales, le lexique est considéré utile professionnellement, et nos activités fermées ou pré-tâches ont su attirer l'attention des étudiant·e·s sur ce lexique, afin de faciliter son réinvestissement dans le cadre des productions. De surcroît, dans l'espace 3, la plus grande incitation à se référer à des ressources extérieures, et donc à réaliser des recherches, et à se référer à leurs récits personnels pouvant être liés à l'économie, tels que des anecdotes autour de la vente mult niveau, semble avoir élargi le champ des possibles en termes de recherches effectuées et de références choisies pour les productions, et ainsi permettre une plus grande exposition à un lexique spécialisé. L'intérêt suscité par la thématique morale et éthique a d'ailleurs servi de porte d'entrée et a créé un intérêt pour les événements ou concepts économiques chez certain·e·s, les amenant à passer du temps à se renseigner volontairement à propos de ces sujets, ce qui, à son tour, a légèrement modifié certaines pratiques informelles chez les étudiant·e·s s'y étant intéressés : par exemple, plusieurs affirment lire davantage de presse anglophone depuis le suivi du cours.

Les étudiant·e·s ont perçu une différence entre le monde professionnel dépeint dans les FASP et ce milieu en France tels qu’iels le connaissent, ou du moins, se le représentent. De ce fait, la FASP a bien joué le rôle d’instrument de comparaison, voire de confrontation, que nous supposons, et semble même avoir influencé les aspirations professionnelles de certain·e·s étudiant·e·s, soit en leur présentant d’autres professions que celles auxquelles iels s’intéressaient initialement, soit en faisant évoluer leur vision dans le sens opposé, en réduisant leur intérêt pour les professions illustrées, en raison du manque d’éthique dépeint, les encourageant à envisager un avenir professionnel plus éthique. L’orientation thématique de nos tâches représente alors un réel apport, puisque le fait de vouloir ou non travailler dans le milieu est intrinsèquement lié à l’identification ayant lieu, puisque cela affecte la capacité des étudiant·e·s à se voir ou non exercer dans le domaine illustré.

Toutefois, nous avons noté une différence significative entre les deux espaces de cours concernant la perception de la représentativité du milieu, et avons supposé que la création de liens avec l’expérience personnelle dans l’espace 3 aurait permis de mieux appliquer les échanges entre employé·e·s ou les rapports hiérarchiques dépeints dans la fiction à leur propre vie. Nous n’avons pas noté de différence significative entre les deux groupes concernant la réflexion critique au sujet des extraits, mais lorsqu’il est question de se projeter et de s’imaginer en tant employé·e des métiers illustrés, les étudiant·e·s de l’espace 3 semblent davantage concernés, un constat qui nous paraît confirmer notre hypothèse selon laquelle une promotion de la familiarité et une plus grande importance accordée à l’aspect expérientiel dans les tâches permettraient une meilleure mise en œuvre des activités de médiation.

En effet, les FASP ont également été un instrument de médiation en ce sens qu’en tant que textes créatifs, elles se situaient au cœur des activités de médiation du cours. Les activités de réaction (RTC) et d’analyse (ACTC) de ces textes sont naturellement mises en œuvre autour de ces fictions. Nous avons noté que les productions autour de l’identification aux personnages dépassent la simple compétence descriptive, et donnent lieu à une réflexion chez les apprenant·e·s au sujet de leurs compétences personnelles, de la manière dont celles-ci s’appliqueraient au domaine professionnel illustré, et de l’impact de leur personnalité sur leur avenir professionnel, ainsi qu’une réflexion plus générale sur les compétences et traits de personnalité importants dans ce domaine.

Par ailleurs, la divergence d’opinion entre les étudiant·e·s au sujet des questions éthiquement vives posées semble avoir favorisé leur volonté de réagir aux productions des autres, un constat illustrant un impact sur la production langagière des étudiant·e·s, ainsi qu’une mise en œuvre de la médiation de concepts (MCon). Les étudiant·e·s reconnaissent le développement de compétences argumentatives, et les FASP seraient ainsi des documents « *authentiquement intéressants* » (Rémon, 2012 : 100), qui donne envie aux apprenant·e·s de donner leur avis, au sujet de questions éthiquement vives, et qui fournissent un cadre et une aide à l’inspiration pour le développement de leurs idées.

Puisque les étudiant·e·s s’appuient sur la représentation fictive d’escrocs et d’évènements réels, la médiation de concepts (MCon) et la co-construction de sens (CCS) se trouve intrinsèquement liées à la référence aux œuvres et à ses personnages, et donc à la MT. En effet, l’expression d’une réaction personnelle aux textes (RTC) et l’interprétation personnelle de l’état psychologique ou de la motivation des personnages (IP) nous semblent équivaloir à une réflexion sur les véritables escrocs, menant spontanément à un étayage des arguments et des exemples proposés par des informations factuelles à médier. De plus, la médiation de points de vue émerge naturellement des tâches autour de ces fictions et des questions éthiques qu’elles élucident, et les points de vue des pairs – dans leurs productions mêmes ou dans les retours co-évaluatifs – même sans être des informations factuelles, peuvent être

considérées comme des savoirs inédits auxquels les étudiant·e·s accordent une valeur. Dans l'espace 3, l'expérience de vie des pairs vient s'ajouter à ces points de vue au sujet des fictions pour représenter un contenu inédit.

Enfin, le fait que les étudiant·e·s se soient senti·e·s à l'aise face à un contenu et des activités familières, qu'ils ont su mettre en relation avec ce qu'ils connaissaient ou maîtrisaient auparavant, a eu un impact positif sur leur perception de leur compétence à réussir au sein du dispositif, ainsi que sur leur confiance en elleux pour entreprendre leurs activités informelles différemment après l'expérimentation. En effet, l'instrumentalisation de la FASP pour le cours semble avoir en partie modifié le rapport des apprenant·e·s à la fiction filmique, afin qu'ils la perçoivent comme un support adéquat pour apprendre dans le cadre informel, du fait de la perception positive de leur capacité à avoir accompli des tâches fondées sur les supports. Certain·e·s étudiant·e·s ont gagné en confiance et ont donc pu, par exemple, pour retirer les sous-titres lors de leur visionnage de vidéos, films ou séries en anglais, ou à l'inverse, reconnaissent maintenant la pertinence des sous-titres pour travailler la compréhension orale. Dans tous les cas, nous y voyons une réelle prise de conscience et volonté de progresser. Chez d'autres, la perception du support filmique a évolué quant à son utilisation dans un cadre formel ou non formel, en tant qu'outil de travail et de support exploitable de manière consciente pour des activités formelles et académiques, ce qui permet de supputer que la FASP pourrait dorénavant devenir une ressource plus familière pour les étudiant·e·s, visionnée plus régulièrement qu'elle ne l'était avant le suivi du cours.

Dans l'ensemble, nous concluons que l'instrumentalisation de la FASP a permis d'atteindre un bon équilibre entre la valorisation du déjà connu, et les opportunités d'introduire du non connu. Les apprenant·e·s avaient les connaissances préalables nécessaires pour reconnaître le réalisme des FASP, mais disposaient également d'assez de connaissances pour en reconnaître la dimension fictionnelle. Dans un même temps, bien qu'ils détenaient des connaissances préalables sur le sujet, leur permettant d'avoir un recul critique sur ces fictions, les étudiant·e·s reconnaissent que les FASP ont permis d'aborder des points culturels de leur discipline, non abordés dans leurs autres matières, qu'ils jugent pertinents et représentatifs du monde du travail, tout en étant aussi applicables à la vie quotidienne. Le fait d'avoir axé le dispositif sur des thématiques transversales, applicables au monde du travail en général, tout en situant les faits dans l'univers spécifique de la banque et de la finance, a pu susciter l'intérêt d'un maximum d'étudiant·e·s, que leurs aspirations professionnelles se situent dans ce domaine spécifique ou non.

- ◆ QR4 : Quels sont les effets de la modalité en ligne et asynchrone de ce dispositif et de ses modalités d'interaction sur la compétence de médiation ?

Bien que la modalité en ligne de notre cours fût liée à des contraintes institutionnelles, celle-ci présentait de nombreux apports en termes d'opportunités de médiation. Premièrement, comme nous l'avions supposé, elle facilitait le recours aux contenus numériques et aux modalités d'interaction proches de ceux liés aux pratiques informelles des étudiant·e·s, du fait de l'accès direct au web 2.0, et aux fonctionnalités de publication de ces contenus sur la plateforme *Moodle* par la suite. Dans nos résultats, les apprenant·e·s ont bien confirmé l'adéquation entre les contenus et pratiques rendus pertinents aux tâches et leurs pratiques en ligne. Nos données ont confirmé que le visionnage à partir d'un support vidéo était la pratique la plus courante avant le cours, que les étudiant·e·s consultaient régulièrement leurs réseaux sociaux en anglais, mais que la lecture en ligne était plus courante

que l'écriture, et que lorsque la discussion en ligne était concernée, celle-ci était surtout à l'écrit plutôt qu'à l'oral, mis à part pour les jeux multijoueur en ligne.

Par ailleurs, puisque la conception de nos tâches tenait compte des activités de la médiation de textes (MT), elle encourageait la recherche et la collecte d'informations en ligne sur différentes sources. Cette recherche en ligne était d'autant plus encouragée dans l'espace 3, compte tenu de notre volonté d'inciter à la référence à des ressources issues de pratiques personnelles et informelles. De ce fait, nous considérons la modalité en ligne de notre dispositif et l'accès au web 2.0 comme une situation pédagogique idéale pour favoriser le développement de compétences informationnelles. Les étudiant·e·s ont bien noté une différence entre les compétences numériques, jugées globalement acquises par leur génération, et les compétences informationnelles, qu'ils ont qualifié de moins universelles et plus difficiles à maîtriser. Avant le cours, pour leurs recherches en ligne, l'anglais était principalement choisi pour les recherches informelles, en raison de l'absence ou des lacunes d'informations jugées disponibles en français. Après le suivi du cours, nous n'avons pas noté de différence statistiquement significative dans nos données quantitatives, qui nous aurait permis de confirmer l'impact de la différenciation des tâches sur les pratiques en ligne des étudiant·e·s.

En termes d'aisance vis-à-vis des outils numériques, une différence existait entre les deux espaces, mais celle-ci apparaissait déjà avant le cours. Nous avons supposé que cette divergence pût s'expliquer par le niveau de langue moyen auto-déclaré plus élevé dans l'espace 3, qui pourrait corrélérer avec un temps plus important passé à réaliser des pratiques en ligne. Quant à la perception des apprenant·e·s de l'évolution de leurs compétences informationnelles en particulier, nous avons noté une tendance générale à la hausse, mais qui ne suffisait pas pour affirmer que la différenciation des tâches entre les deux espaces ait pu directement jouer un rôle dans le développement de ces compétences. De plus, lors des entretiens, il s'est avéré que certain·e·s étudiant·e·s ayant noté une évolution de leurs pratiques informationnelles avaient attribué celle-ci à d'autres cours suivis lors du semestre dans le cadre de leur licence, illustrant, cela dit, une forme de médiation entre les différentes disciplines du diplôme, et une certaine pertinence des compétences transversales que nous avions souhaité intégrer.

Dans tous les cas, la collecte et le partage de ressources et d'informations extérieures au cours a joué un grand rôle dans la médiation de savoirs entre étudiant·e·s, et la place moins importante accordée à cette recherche et cette mutualisation dans l'espace 2 a naturellement amoindri la place de la médiation. Puisque ce partage d'informations a eu lieu sur les forums de discussion *Moodle*, dans le cadre des activités et tâches, les compétences de la médiation se retrouvent inhéremment liées à celles de l'interaction en ligne (IEL), mettant en lumière une autre difficulté de catégorisation au sein du CECR/VC. La publication des productions sur ces forums a également facilité le partage de tâches de différents formats numériques, ayant eux-mêmes pu favoriser certaines activités de médiation ou de mises en œuvre de stratégies, telles que le fait de découper des informations en étapes (DIC), de les simplifier (SPar, STS) ou récapituler (RPAC). La mise en œuvre de ces SM nous a semblé confirmer la capacité des étudiant·e·s à adopter le rôle d'apprenant·e-expert·e, selon la définition que nous y attribuons dans le cadre du cours, mais leur a aussi fourni un aperçu de leur rôle de médiateur·rice pour leur avenir professionnel. De plus, le fait de pouvoir facilement accompagner ses productions de liens URL et de pièces jointes pouvait donner une certaine objectivité aux informations partagées pour celles réticent·e·s à percevoir leurs pairs comme détenteur·rice·s légitimes d'un certain savoir. L'entraînement à l'utilisation de ces différents formats, couplé aux scénarios pédagogiques plaçant les apprenant·e·s en futur·e·s employé·e·s du domaine permettait donc un entraînement aux conventions de ces formats, un entraînement à la mise

en œuvre de ces stratégies de médiation, ainsi qu'un entraînement au rôle de formateur·rice et détenteur·rice de savoir.

Les étudiant·e·s ont explicité une conscience du fait que leurs productions soient publiques et lues par leurs pairs et l'enseignante. À cette conscience était associée une divergence, au sein de l'échantillon, quant à leur perception du·de la véritable destinataire de ces publications, et les apprenant·e·s reconnaissent adapter leur langage en fonction de ce·tte destinataire perçu·e. Tandis que certain·e·s affirment s'adresser principalement à l'enseignante-tutrice, d'autres disent aussi adapter leur langage pour leurs pairs. Dans les deux cas, cela donne lieu à une attention à la forme afin d'éviter de faire des erreurs, qui pourrait, soit influencer négativement sur la note de leur production évaluée, soit amener leurs pairs à reproduire leurs erreurs. Dans un même temps, certain·e·s reconnaissent le risque qu'iels puissent également reproduire les erreurs langagières commises par leurs pairs, un signe, selon nous, d'une conscience de la possibilité d'apprendre par le biais des productions des autres. Dans l'ensemble, les étudiant·e·s perçoivent bien un·e double destinataire de leurs tâches, qui peuvent s'adresser à celui du scénario, dans le domaine professionnel, mais aussi à leurs pairs en tant que lecteur·rice·s de la publication finale. Les apprenant·e·s reconnaissent que ces tâches appelaient à une adaptation de langage et iels reconnaissent cette compétence comme pertinente pour leur avenir tant quotidien que professionnel.

Une certaine tension est associée à ce·tte double destinataire et à cette adaptation de langage associée, notamment dans l'espace 2, une observation que nous expliquons par le fait que les tâches furent plus éloignées de la vie réelle et que les apprenant·e·s semblaient donc naturellement adapter leur langage pour une réception de ces productions par leurs pairs. En l'absence de précision d'un·e destinataire particulier·ère, les étudiant·e·s s'adressaient naturellement aux camarades de leur sous-groupe. Dans l'espace 3, nos tâches en ligne semblent avoir été perçues comme plus proches de la vie réelle, puisque, pour la plupart des apprenant·e·s, leur scénario justifiait les interactions demandées, présentait des pratiques sociales jugées avérées, et des situations considérées plausibles et vraisemblables.

Une deuxième forme de tension a été notée, concernant le registre de langue à adopter et la manière d'écrire par rapport à d'autres contextes formels et informels, en raison des différentes perceptions de la plateforme *Moodle* en elle-même. Les étudiant·e·s décrivent une situation d'entre-deux, menant à une hésitation entre les registres formel et informel, mais aussi entre un écrit académique propre au contexte du cours, et un écrit oralisé lié à l'outil de publication et d'interaction. Nous avons supputé que ces tensions ont pu modifier la perception des apprenant·e·s de l'activité de discussion en ligne en elle-même, ce qui pourrait expliquer leur déclaration d'un niveau d'aisance moins important en fin de semestre quant à cette activité, notamment dans l'espace 3.

Du fait de la dimension publique des forums de discussion, les étudiant·e·s reconnaissent avoir pu se servir des productions de leurs pairs comme modèle, non seulement comme une source d'inspiration sur le fond, mais également comme exemple pour une vérification de la compréhension des consignes sur la forme. En ce qui concerne le fond des productions, leur dimension publique contribue directement à la médiation de savoirs entre étudiant·e·s et à leur propension à se considérer apprenant·e·s-expert·e·s dont les productions publiques peuvent représenter un apprentissage pour les autres membres du groupe. Cet apprentissage ne concerne pas seulement du contenu strict, puisque la lecture des productions des autres permet aussi aux étudiant·e·s de reconsidérer leur point de vue quant aux questions éthiquement vives posées.

Par ailleurs, la dimension publique fonctionne pour la plupart des étudiant·e·s comme un levier de motivation, alimentant les interactions, car l'éventualité d'être lu par les pairs est

perçue comme une raison d'accomplir les tâches au mieux, afin d'être bien perçu·e·s. Dans un même temps, le forum est alors utilisé pour se positionner et se comparer aux autres, ce qui semble représenter une pression et une entrave à la motivation chez les étudiant·e·s complexé·e·s par leur niveau. La permanence de ces échanges a notamment représenté un frein pour ces étudiant·e·s. De manière similaire, cette conscience de la présence des autres et la tendance à se comparer semble inciter les apprenant·e·s à vouloir respecter les délais de publication au sein des modules hebdomadaires. Par ailleurs, le fait d'incorporer la publication de commentaires co-évaluatifs aux pairs dans les consignes renforce cette nécessité de respecter les délais, puisque les étudiant·e·s reconnaissent ne pas nécessairement retourner sur le fil hebdomadaire une fois le module terminé, ce qui rendrait futile la publication d'un commentaire une fois le nouveau module commencé. Ce fonctionnement a maintenu une forme de synchronisme au sein des modules asynchrones. Puisque les fils de discussion des semaines passées restaient ouverts, il demeurait possible de publier des retours co-évaluatifs tout à fait pertinents de manière décalée, ce qui a été fait, mais il semblerait que ceux-ci aient été, de fait, moins lus.

Les quelques étudiant·e·s ayant publié de manière temporellement décalée sont d'ailleurs ceux s'étant montré·e·s les plus sceptiques concernant l'authenticité des situations de production et d'interaction sur le forum. En effet, les modalités n'étaient pas considérées spontanées, et la préparation d'un texte à l'avance n'était pas perçue comme naturelle. Cela étant, le temps de préparation créé par la modalité asynchrone fut un avantage pour les étudiant·e·s plus faibles, pourrait correspondre aux modalités retrouvées dans le monde du travail, et figure dans les compétences IEL du CECR/VC. Nous considérons ainsi que les compétences de production et d'interaction au sein du dispositif étaient effectivement différentes de celles travaillées en cours de langue en présentiel, mais n'étaient pas moins pertinentes pour autant.

Malgré cette conscience de la présence des autres, les apprenant·e·s ne se connaissent pas tous·tes personnellement au sein des sous-groupes et ne se sont parfois jamais rencontré·e·s en présentiel, leur identité étant ainsi limitée au nom apparaissant sur le forum. Cet anonymat partiel semble avoir aidé certain·e·s apprenant·e·s à oser participer plus qu'ils ne l'auraient fait en présentiel, et avoir favorisé l'expression d'un avis authentique et non filtré sur les questions des tâches de production, sans crainte de jugement. Toutefois, là où les étudiant·e·s ressentent moins d'appréhension à partager leur véritable avis sur les sujets des tâches, ils disent ne pas avoir osé en faire de même dans leurs retours co-évaluatifs à leurs pairs. Nous avons déjà évoqué plus haut le manque de légitimité ressenti par les apprenant·e·s quant à leur rôle de co-évaluateur·rice, donnant lieu à une autre situation paradoxale : les étudiant·e·s disent ne pas avoir osé être pleinement critiques dans leurs retours, de peur d'offenser leurs pairs en leur proposant un retour honnête, ou d'être jugé·e·s pour leurs remarques, mais dans un même temps, constatent qu'ils auraient aimé recevoir des commentaires plus constructifs et moins superficiels sur leurs propres productions. En raison de la nature parfois superflue de ces commentaires co-évaluatifs, les apprenant·e·s se montrent sceptiques quant à la possibilité que leurs pairs aient appris grâce à leurs travaux, puisque les retours laissés ne l'explicitent pas nécessairement et donnent l'impression que leurs productions n'ont pas été lues attentivement.

Pendant, la réticence à être trop critique dans les commentaires fut aussi expliquée par une volonté de maintenir une atmosphère de bienveillance au sein du forum, élément du dispositif que les apprenant·e·s apprécient particulièrement. Nous considérons d'ailleurs que la propension des étudiant·e·s à intégrer du contenu informel dans leurs tâches, de manière non sollicitée, pourrait être liée à cette atmosphère détendue.

Nous soutenons que cet environnement bienveillant a pu être renforcé par l'intégration de la sphère informelle aux productions, notamment dans l'espace 3, puisqu'elle a donné l'impression aux étudiant·e·s qu'ils en apprenaient davantage sur leurs pairs, puisque iels disaient pouvoir découvrir les intérêts et la personnalité de leurs camarades, une dimension qui n'aurait pas été possible si le contenu du cours s'était limité à des éléments théoriques et trop spécialisés. Dans l'espace 2, un étudiant exprime d'ailleurs le regret que plus n'ait pas été mis en œuvre pour mutualiser des ressources et faire vivre le forum, illustrant une certaine propension naturelle à vouloir utiliser ce forum de discussion comme un outil d'interaction informel.

Nous avons constaté que les relations entre les étudiant·e·s en présentiel étaient venues influencer le vécu que les étudiant·e·s avaient du cours : certain·e·s choisissaient les productions à commenter en fonction de leurs connaissances hors du contexte distanciel, et formulaient leurs retours co-évaluatifs en fonction de leur relation avec ces autres apprenant·e·s, et à l'inverse, iels communiquaient hors du cadre du cours – en face-à-face ou dans d'autres lieux virtuels – au sujet des activités et tâches à réaliser, illustrant une certaine médiation entre les deux cadres. De manière similaire, une étudiante a explicitement évoqué l'influence de ces relations construites par le biais du cours, sur ses interactions avec ces mêmes pairs en présentiel, signe, à nouveau, d'une relation à deux sens entre le cadre formel du cours et la sphère informelle des apprenant·e·s. Malgré l'intérêt de ces constats, ils laissent entendre que toutes les opportunités de médiation liées à notre dispositif ne nous étaient pas accessibles.

Cette dynamique de groupe a pu aider à compenser l'absence de liens en présentiel, lors d'une période durant laquelle les contacts en présentiel étaient très limités, en raison de la situation sanitaire et de la fermeture totale des universités. Le confinement, survenu en plein milieu de notre expérimentation, a pu biaiser les remarques des étudiant·e·s concernant leur motivation vis-à-vis de la modalité en ligne. En effet, tandis qu'au premier semestre, notre cours était la seule discipline suivie en ligne par les étudiant·e·s, tous les enseignements ont soudainement adopté des modalités distancielles en milieu de semestre. Par conséquent, la flexibilité de notre cours, en termes de temps et de lieu, fut à la fois définie comme un levier et une entrave à la motivation. Dans l'ensemble, cette souplesse laissait une certaine contrôlabilité aux étudiant·e·s, leur permettant, entre autres, de lire et répondre aux productions de leur choix, et de passer autant de temps qu'ils le souhaitaient à consulter des ressources complémentaires de leur choix sur le web 2.0. Même pour les apprenant·e·s n'appréciant pas cette flexibilité, il était possible de reproduire les modalités structurées du présentiel s'ils le souhaitaient, sous forme d'un créneau fixe ou d'un lieu déterminé, signe, selon nous, des possibilités d'individualisation et d'adaptation de la modalité en ligne et asynchrone. Toutefois, cette souplesse a également été perçue comme une entrave à l'organisation personnelle des étudiant·e·s, puisqu'elle demandait un certain niveau d'autonomie que certain·e·s n'ont pas apprécié, et cette posture semble avoir été renforcée une fois que les autres enseignements de la licence sont passés en distanciel lors du confinement, bousculant ainsi toute organisation préalable, et mettant fin à la possibilité de choisir son lieu pour participer au dispositif.

Les réponses à nos questions de recherche proposées ci-avant nous semblent présenter le point commun de toutes mettre en lumière différentes remises en cause des catégorisations, distinctions et dénominations présentes dans le CECR/VC. Certaines de nos réponses confirment les questionnements présents dans les travaux déjà mentionnés (Puren, 2019 ; Maurer et Puren, 2019 ; Longuet et Springer, 2021) tandis que d'autres élucident des nouvelles remises en cause non évoquées dans ces ouvrages. Compte tenu de nos résultats,

nous nous alignons avec ces travaux questionnant la caractérisation et l'organisation de la compétence de médiation dans le CECR/VC, et soutenons que la classification des descripteurs pourrait être reconsidérée.

Premièrement, en termes de différents usages de la langue, nous avons souhaité placer les usages transactionnel et créatif, interpersonnel en opposition, en les alignant avec la distinction entre la médiation comme transmission d'informations et la médiation plus subjective d'émotions, d'impressions et d'expériences personnelles, et avec la différence entre les tâches à déficit d'information et celles à déficit d'opinion. Nous avons cependant noté que l'intitulé du troisième usage, l'usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes (**Tableau 7**), semblait se référer à des tâches sous forme de réalisation commune, ou se limiter à une définition de la médiation comme une résolution de problème, bien que cet usage évoquât l'argumentation, qui était pertinent pour nos tâches. Nous ne l'avons donc pas prise en compte dans notre dichotomie, mais dans les faits, il s'est avéré que les productions étudiantes de notre dispositif ne se limitaient ni à des monologues décrivant l'expérience (usage créatif, interpersonnel), ni à des monologues donnant des informations (usage transactionnel), et pouvaient également être décrites comme des monologues contenant une argumentation (**Tableau 7**), suggérant que les trois usages de la langue étaient bien pertinents aux tâches de notre dispositif. Ce constat confirme également que la référence à la médiation comme une résolution de problèmes peut porter à confusion et ne pas être représentative des réalisations tangibles des apprenant·e·s. De même, cette base macro-fonctionnelle du CECR/VC associait la MCom à l'usage créatif, interpersonnel, la MT à l'usage transactionnel, et la MCon à l'usage pour l'évaluation et la résolution de problèmes. Pourtant, ces trois formes de médiation étaient bien présentes dans les réalisations des étudiant·e·s, sans être limitées à l'un de ces usages. Ainsi, nous nous alignons entièrement avec les dires de Maurer et Puren (2019 : 116) concernant la remise en question de ces trois macro-fonctions, en raison du manque de clarté et de définition de ces notions dans le CECR/VC.

Deuxièmement, nous avons souligné diverses superpositions au sein des activités de la médiation de textes (MT), de la communication (MCom) et de concepts (MCon), et avons noté certaines formulations redondantes, qui remettent en cause la nécessité d'une telle démultiplication de descripteurs. De même, les formulations des stratégies de médiation (SM) se recoupent fréquemment avec celles des trois autres activités. Bien qu'il soit dans la nature même d'une stratégie de s'appliquer dans le cadre d'autres activités et de ne pas nécessairement être mise en œuvre seule, nous avons noté différentes répétitions des mêmes termes, questionnant la nécessité de leur présence à la fois au sein des SM et des activités de médiation MT, MCom et MCon. Nous avons notamment constaté ces redondances pour ce qui est de la paraphrase et du fait de faciliter la compréhension et de rendre plus compréhensible, deux activités elles-mêmes déjà difficiles à distinguer dans les faits. Lorsque cette médiation est observée dans un environnement en ligne, les descripteurs des activités viennent naturellement s'imbriquer avec ceux de l'interaction en ligne (IEL), ce qui est le cas, notamment, du fait de se servir et de reprendre les idées des autres.

Par ailleurs, au sein d'une même activité, certaines sous-catégories nous semblent être superflues, notamment la distinction créée entre la réaction aux textes créatifs et leur analyse, pour lesquelles la tentative de différenciation en termes de complexité ne nous a pas semblé pertinente dans le cadre de notre dispositif. De manière plus générale, nous nous accordons avec les travaux de Longuet et Springer (2021), qui remettent en cause le bien-fondé du fait de situer la compétence de médiation selon une gradation de niveaux. En effet, dans les extraits de tâches que nous avons présentés, il est bien apparu que les étudiant·e·s parvenaient à réaliser des activités de médiation pouvant être caractérisées autant par les descripteurs du niveau B1 que nous avons choisis, que ceux du niveau B2. De même, l'unique

descripteur du niveau C1 dont nous avons tenu compte nous a semblé s'appliquer aux productions des apprenant·e·s, même lorsque celles-ci n'étaient pas nécessairement à un niveau linguistique extrêmement avancé. De surcroît, nos résultats ont semblé illustrer qu'il n'était pas justifié que certains descripteurs ne débutent qu'à un certain niveau : les étudiant·e·s ont su, dans des productions de niveaux de langue variés, et de niveaux de complexité différents, mettre en œuvre les mêmes activités et stratégies. Nous ne voyons pas d'explication concrète au fait que décomposer une information compliquée (DIC) ou relier du contenu ou un évènement à un savoir préalable (RSP) puissent seulement commencer au niveau B1. De même, il ne semble pas justifié que les stratégies d'amplification d'un texte (AT) débutent au niveau B1, tandis que celles d'élagage (ET) apparaissent dès le niveau A2. Il nous semble que tout·e apprenant·e, à tout niveau, pourrait supprimer des éléments non pertinents d'une production, ou en étoffer une partie.

Nous soutenons même que certains descripteurs de la médiation sont mêmes plus pertinents au niveau B1, lorsqu'il s'agit de valoriser la sphère informelle des étudiant·e·s, puisqu'en termes de thématiques, ils évoquent explicitement les sujets d'ordre quotidien.

Il en est de même en interaction en ligne : les descripteurs du niveau B1 distinguent le fait de publier des récits d'évènements sociaux et d'expériences, ou de partager ses impressions (PRE), le fait de publier une contribution (PCC) et le fait de s'engager dans des échanges (EERC). Au niveau B2, les descripteurs semblent axés vers l'échange et la participation active (PA), sans mention de contenus personnels tels que des expériences, évènements ou impressions. Cette absence de prise en compte du personnel dans les descripteurs des niveaux plus avancés paraît, d'une part, attendu, afin de montrer une progression, qui passe donc principalement par les thématiques traitées, mais d'autre part, cette disparition des thèmes quotidiens et expérientiels semble en quelque sorte exclure la possibilité de brouiller la frontière entre formel et informel tout en axant un cours à un seul niveau de langue. Pour pouvoir valoriser la sphère informelle et le familier pour les étudiant·e·s, tout en présentant du contenu spécialisé et disciplinaire jugé pertinent, il nous a semblé inévitable de considérer les descripteurs de la compétence de médiation à différents niveaux, ce qui semblait déjà attester de la non-pertinence de cette échelle. Nos résultats ont confirmé ce constat, puisque peu importe le niveau de langue des productions montrées, ou leur complexité en tant que tâches en elles-mêmes, ces différents descripteurs aux différents niveaux étaient observables dans nos résultats. La pertinence des descripteurs du CECRL de manière générale est déjà remise en question dans le contexte LANSAD, mais celle des descripteurs de médiation le semble aussi, d'autant plus lorsqu'il s'agit de brouiller la frontière entre l'informel, le quotidien, le personnel, et le formel, le disciplinaire, le spécialisé. Dans l'ensemble, le CECR/VC ne semble pas laisser de place pour cette dilution de frontière, pour l'articulation ou la réduction de distance entre les sphères formelles et informelles, et semble chercher à compartimenter les thèmes et domaines d'utilisation de la langue.

Cela étant, le Conseil de l'Europe (2001 : 5) rappelle que ses échelles et descripteurs ne font que proposer des « *exemples* » ou « *suggestions* » à être utilisés « *de manière critique* ». Selon cette utilisation critique réalisée dans cette étude, nous avançons une solution possible à ces manquements, qui pourrait être de créer des descripteurs spécifiques à l'enseignement d'une langue à des fins spécifiques, qui évoqueraient les thématiques liées au domaine de l'apprenant·e dès les niveaux A1 à B1, ou à l'inverse, qui incluraient toujours des compétences plus complexes au niveau B2, mais qui préciseraient qu'elles peuvent se rapporter à des thématiques quotidiennes et informelles, afin de favoriser l'intégration de la sphère personnelle et expérientielle dans la conception de programmes d'enseignement.

Une deuxième possibilité pour pallier ces questions de catégorisation serait de plutôt considérer la personne réalisant l'activité de médiation, ou l'instrument servant à la mettre en œuvre, et de créer des descripteurs à partir des différentes formes de médiation qui en découleraient. Selon les formes dégagées dans notre étude, il pourrait être possible de réorganiser les descripteurs en distinguant la médiation de textes créatifs, la médiation d'informations factuelles extérieures et la médiation de connaissances et d'expériences personnelles.

La médiation de textes créatifs ferait référence à toutes les activités de médiation pour lesquelles le texte créatif sert d'intermédiaire, et comprendrait toute description ou explication des événements illustrés, ainsi que des personnages dépeints et de leurs actions. Elle inclurait aussi toute réaction personnelle à ces textes, toute identification aux personnages représentés, ou la comparaison de plusieurs œuvres. Elle se limiterait toutefois à toute description, explication ou réaction directement liée à un texte créatif, utilisé comme instrument de médiation.

La médiation d'informations factuelles engloberait toute transmission d'information lue dans un ouvrage non fictionnel, vue dans un documentaire ou aux informations, c'est-à-dire provenant d'un texte considéré non créatif. Elle inclurait ainsi le travail de compétences de littératie informationnelle, puisqu'elle impliquerait la collecte d'informations en ligne à médier. Elle regrouperait donc directement toutes les activités décrivant le fait de transmettre des informations factuelles, précises ou spécifiques de façon simple, et l'explication de données visuelles. Il convient de préciser que selon cette proposition de catégorisation, dans un contexte formel, les textes non créatifs pourraient parfaitement représenter une intégration de pratiques informelles de l'apprenant·e, puisque, comme nous l'avons constaté, les contenus relatifs à ces pratiques informelles ne se limitent pas nécessairement à la fiction.

Les stratégies impliquant de résumer, paraphraser, amplifier et élaguer un texte pourraient alors s'appliquer à ces deux premières formes de médiation, que le texte à médier soit créatif ou non, sans pour autant qu'elles ne soient catégorisées comme des activités de médiation à part entière.

Afin de distinguer la médiation d'informations factuelles de celle de connaissances et expériences personnelles, la première forme pourrait nécessairement impliquer de fournir le texte ou la source contenant les informations à médier. Ainsi, la médiation de connaissances ou d'expériences personnelles pourrait tout de même être une médiation d'une connaissance dite factuelle, mais serait « *intérieure* » à l'apprenant·e, et proviendrait directement de sa sphère personnelle, sans texte ou autre instrument pour médier cette connaissance. Cette forme de médiation pourrait ainsi directement inclure les stratégies RSP et les activités de médiation appelant à créer des liens avec des événements déjà vécus ou émotions déjà ressenties (AEEV, REEV). Elle comprendrait donc toute activité d'identification à une situation qui n'implique pas de référence à un texte ou à une source extérieure à l'apprenant·e, et serait une médiation puisant dans la sphère personnelle et expérientielle, pour laquelle l'apprenant·e serait la·le seul·e médiateur·rice, sans recours à un instrument.

Ces formes de médiation pourraient être qualifiées de médiation en ligne ou de médiation en face-à-face. Les descripteurs pourraient alors être formulés de manière à tenir compte, d'une part, des particularités de l'interaction écrite ou orale en ligne, et donc des descripteurs de l'IEL du CECR/VC, et de toutes les spécificités propres à l'absence de face-à-face apparues dans nos résultats, ou, d'autre part, des spécificités de l'interaction en présentiel, se rapportant aux activités langagières déjà présentes dans le CECRL. Les deux formes, en ligne ou non, pourraient tenir compte du fait de se servir des idées des autres, de les reprendre, de poser des questions et de susciter des réactions, en adaptant les formulations pour les rendre pertinentes aux environnements en ligne ou aux interactions en face-à-face.

Selon une telle catégorisation, les activités de médiation seraient décrites selon la nature du/de la médiateur·rice, de la présence ou non d'un instrument et de sa nature, et selon la nature de l'environnement au sein duquel la médiation a lieu, et ne feraient plus figurer les notions de médiation de textes, de concepts, de la communication et des stratégies.

En termes de limites concrètes de notre étude, la première concernait la grande quantité de données obtenues lors de l'expérimentation, nous ayant contraint à réaliser deux choix principaux. Premièrement, nous avons limité notre analyse des productions étudiantes aux tâches écrites, c'est-à-dire aux productions sous forme de messages publiés directement sur les forums de discussion, aux présentations au format *PowerPoint*, et aux commentaires écrits laissés au sujet des productions. Par ailleurs, nous avons fait le choix de ne pas utiliser les documents d'enregistrement audio publiés dans le cadre de la tâche du module 6, et de la narration du *PowerPoint*, et nous sommes ainsi focalisés sur les descripteurs de la médiation et de l'interaction en ligne axés sur l'écrit, ou ne précisant pas leur modalité. De plus, nous avons dû faire le choix de ne pas exploiter l'enregistrement des entretiens réalisés lors de la phase de pilotage en 2019, et avons simplement résumé les grandes tendances de ce recueil de données et les modifications du dispositif qu'elles ont engendrées, dans notre cadre méthodologique (voir 5.1.3).

Enfin, étant donné que le cours était suivi par plus d'une centaine d'étudiant·e·s, nous avons seulement tenu compte des réponses aux questionnaires des apprenant·e·s ayant rempli les deux, limitant ainsi notre échantillon à 85 personnes. Par la suite, nous avons choisi de seulement considérer les productions des 17 étudiant·e·s ayant été interrogé·e·s en entretien. D'une part, il nous paraissait plus pertinent de pouvoir confronter ces productions aux dires des apprenant·e·s directement, et d'autre part, cela nous a permis d'opérer un choix dans la grande quantité de productions dont nous disposions.

La deuxième limite de notre étude concerne plutôt une limite plus générale de ce type de dispositif : la possibilité de triche. En effet, la nature asynchrone et distancielle du cours a donné lieu à une communication des réponses aux activités fermées. Nous avons envisagé cette éventualité, mais ne l'avons pas considérée comme étant particulièrement problématique, puisque ces activités fermées avaient une fonction d'évaluation formative, qu'elles pouvaient être réalisées un nombre illimité de fois, et que les notes chiffrées obtenues pour ces activités ne contribuaient pas à la note moyenne individuelle obtenue. Ce qui était pris en compte était le fait d'avoir réalisé l'activité, et la multiplication des tentatives en vue d'améliorer son score était même encouragée. Néanmoins, cette communication des réponses par le biais d'autres canaux de communication (« *sur le groupe* ») a été confirmée par une étudiante en entretien :

*E508 : « Les QCM (...) je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui **prenaient en photo** leurs réponses et qui les **envoyaient sur le groupe**, ce qui fait que les gens, ils réfléchissaient même pas en fait au final, puisqu'ils avaient juste à cocher (...) Les activités deux (...) c'est un travail qu'on doit **créer de nous-mêmes**, et **si on fait un copier-coller** du travail de quelqu'un d'autre, **ça se voit** directement » (AL)*

Les fonctions de *tracking* sur *Moodle*, et notamment les informations rendues disponibles sur l'ouverture des fichiers de médias intégrés et sur le temps passé sur une activité nous ont permis de détecter les cas les plus extrêmes, pour lesquels il était évident que les étudiant·e·s avaient obtenu les réponses à l'avance et avaient simplement ouvert l'activité fermée pour y rentrer ces réponses en quelques secondes, sans même ouvrir le document-support associé, et ces étudiant·e·s ont été pénalisé·e·s sur leur note finale.

En ce qui concerne les tâches de production, nous considérons que la dimension publique de leur partage sur les forums de discussion *Moodle* a pu atténuer cette possibilité de communication des réponses, puisqu'une production identique ou très semblable entre deux étudiant·e·s du même sous-groupe serait flagrante pour l'enseignante-tutrice et pour les autres étudiant·e·s. Ce constat est d'ailleurs confirmé par l'apprenante AL ci-avant (E508). De plus, le fait que nous tutorions tous·tes les étudiant·e·s de l'expérimentation a pu empêcher les mêmes productions d'être publiées par des étudiant·e·s de sous-groupes différents.

Toutefois, puisqu'il est apparu nettement que les apprenant·e·s des divers sous-groupes communiquaient régulièrement en dehors du cours, en présentiel à l'université, ou par le biais d'autres canaux virtuels, nous ne pouvons exclure le fait que certaines différences notées entre les deux espaces, notamment les références à la sphère informelle et à l'expérientiel de manière non sollicitée dans l'espace 2, que nous avons attribuées à une propension naturelle des étudiant·e·s à vouloir parler d'eux-mêmes et de leur vie quotidienne, était en réalité due au fait que des échanges en dehors du cours avec des apprenant·e·s de l'espace 3 leur en ait donné l'idée.

En termes de biais ayant pu influencer les résultats de notre étude, il est apparu, lors de notre interrogation des apprenant·e·s à la suite de notre cours, que pour leur perception du développement de compétences transversales, non seulement relatives à l'anglais, les autres disciplines de leur diplôme aient pu avoir un rôle à jouer. En effet, alors que nos données quantitatives recueillies par le biais des questionnaires laissaient à penser que le fait d'avoir suivi notre dispositif ait pu influencer positivement la perception des étudiant·e·s de leurs compétences en recherche d'informations en ligne, il s'est avéré, lors des entretiens semi-directifs, que les cours de méthodologie et recherche documentaire, et de management, suivis par les apprenant·e·s lors du même semestre, avaient également impliqué de nombreuses recherches en ligne de documents en anglais, voire un enseignement explicite de techniques en littératie informationnelle (choix de mots-clés pertinents, utilisation de moteurs de recherche, sélection de sources, etc.). Ainsi, d'une part, le fait de s'être intéressé à des compétences transversales et non linguistiques et donc, de fait, non limitées au cours d'anglais des étudiant·e·s, a pu fausser les résultats de notre étude à ce sujet, ou du moins, a pu rendre les résultats plus difficiles à interpréter et ne pas permettre d'affirmer que les évolutions notées s'expliqueraient uniquement par le suivi de notre cours. Cela étant, dans un même temps, le fait que ces mêmes compétences aient été travaillées dans deux autres disciplines de la licence lors du même semestre illustre, selon nous, la pertinence du développement de ces compétences et leur adéquation avec les besoins actuels des étudiant·e·s.

Un deuxième biais dont nous n'avons pas tenu compte est celui du genre : bien que certains travaux en AIAL attribuent des différences de pratiques notables à ce critère, nous avons choisi de ne pas en tenir compte, étant donné la présence de notre variable principale, qui était la valorisation plus ou moins importante de la sphère personnelle et expérientielle des apprenant·e·s. Pourtant, le groupe d'étudiant·e·s ayant suivi le cours dans l'espace 3 était exclusivement féminin, et cela a pu contribuer aux différences notées entre les deux espaces, qui ne seraient alors pas seulement liées aux différenciation de tâches réalisées lors de la conception.

Troisièmement, la situation sanitaire et le confinement survenus au milieu du semestre d'expérimentation semblent avoir pu influencer certains résultats. Compte tenu de la fermeture totale des universités lors de ce confinement, tous les enseignements de la licence des apprenant·e·s ont été transposés en modalité en ligne, tandis que notre dispositif avait initialement été prévu comme le seul cours suivi en ligne par les apprenant·e·s dans le cadre de leur licence. Nous avons noté que cela a pu jouer un rôle négatif sur leur perception de

l'enseignement en ligne et de ses caractéristiques, telles que la flexibilité dans le temps et dans l'espace. Nous supputons que cette souplesse aurait pu initialement être perçue comme inédite et avantageuse, mais aurait ensuite pu donner lieu à une lassitude, une passivité et un manque de motivation ayant influencé la posture des apprenant·e·s lors des entretiens. Ce passage en ligne de tous les enseignements a également pu modifier la possibilité des étudiant·e·s de comparer les modalités de notre dispositif à celles de l'enseignement en présentiel, qui n'était pas d'actualité au moment des entretiens, et cette comparaison était donc nécessairement faite de manière rétroactive.

Par ailleurs, nous avons constaté que cette situation inédite a pu susciter un plus grand intérêt personnel pour l'économie chez certain·e·s, signifiant que les thèmes disciplinaires de leur licence ont pu plus s'immiscer dans la sphère informelle des apprenant·e·s, et que cela n'aurait potentiellement pas été le cas autrement. De surcroît, le contexte de confinement a pu donner plus de temps libre aux apprenant·e·s pour leurs pratiques en ligne, pour passer du temps sur les réseaux sociaux ou pour visionner des séries et films. Il serait intéressant que la recherche à venir en AIAL étudie l'impact concret des deux années parsemées de confinements et d'un accès accru à Internet, ainsi que les effets de d'enseignement en ligne sur les pratiques informelles des personnes concernées.

Toutefois, il convient de noter que puisque notre cours était déjà en modalité distancielle, notre étude n'a pas été interrompue ou négativement impactée par le confinement soudain en mars 2020, et nous soutenons même que la situation a pu jouer en notre faveur, puisque notre cours représentait donc le seul dont les modalités étaient déjà familières aux apprenant·e·s et qui n'ont pas été subitement modifiées. De plus, nos entretiens semi-directifs ont été directement proposés en ligne, et nous supposons que les étudiant·e·s auraient été plus enclin·e·s à répondre positivement à notre demande, du fait de cette facilité de réalisation n'impliquant pas de déplacement, couplée au fait qu'ils étaient contraint·e·s de rester chez eux et n'avaient donc pas de nombreux empêchements.

Ceci nous mène à un dernier biais à noter, celui de la désirabilité sociale, déjà évoqué au cours de notre étude : puisque les apprenant·e·s avaient conscience de notre rôle d'évaluatrice au sein du dispositif, il est possible que certain·e·s étudiant·e·s aient fourni des réponses qu'ils jugeaient attendues, et notamment, aient témoigné positivement du cours en se gardant de certaines critiques, afin d'être bien perçu·e·s. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, les témoignages au sujet de notre dispositif nous semblent suffisamment nuancés pour présumer que la plupart des personnes interrogées ont été honnêtes. De plus, nous rappelons que tous·tes les apprenant·e·s ayant accepté un entretien n'étaient pas nécessairement entièrement investi·e·s et assidu·e·s en termes de participation. Certains entretiens ont eu lieu jusqu'à début mai, délai au-delà duquel les étudiant·e·s savaient que les notes du semestre étaient déjà rendues. Nous considérons donc que, même si l'espoir d'obtenir une meilleure note ait pu influencer le choix de certain·e·s de s'être proposé·e·s, cela ne représenterait pas le critère principal de notre échantillonnage. En ce même sens, ce biais de désirabilité a pu s'appliquer lors des entretiens n'étant pas individuels, lors desquels les étudiant·e·s auraient pu s'influencer entre eux en termes de réponses. Cependant, le fait que les retours sur le dispositif n'étaient pas seulement positifs nous semble suggérer que les personnes interrogées ont pu oser partager un avis authentique. De surcroît, nous considérons que ces entretiens en groupe ont pu créer une interactivité ayant encouragé une réflexion et la confrontation des représentations du cours entre les différent·e·s apprenant·e·s.

Il existe également quelques éléments d'organisation ou de conception que nous considérons que nous aurions pu réaliser différemment avec notre recul actuel, trois ans après l'expérimentation. Premièrement, nous considérons que les fils des forums de discussion

Moodle auraient pu être agencés différemment, sans fil distinct pour chaque module hebdomadaire, de manière à ne pas limiter les interactions de semaine en semaine, et plutôt d'encourager la poursuite de celles-ci de manière plus étalée sur le semestre. Toutefois, nous considérons que cela aurait pu être plus difficile à organiser de manière claire visuellement, et aurait été d'autant plus chronophage pour nous en tant qu'enseignante-tutrice.

En effet, une autre difficulté de cette étude et ce de type de dispositif de manière plus générale, est la transférabilité et la comptabilisation des temps d'enseignement du présentiel à un dispositif en distanciel. Notre rôle multifacette d'enseignante-conceptrice du dispositif, d'enseignante-tutrice des quatre sous-groupes du cours, et de coordinatrice de la matière et des autres enseignant·e·s-tuteur·rice·s pour toute la promotion de L1, impliquait d'ouvrir les modules hebdomadaires, de régler toutes les difficultés d'ordre technique, d'assurer toutes les communications avec la scolarité, ainsi que toutes les tâches administratives telles que la création des sous-groupes, l'inscription des étudiant·e·s sur la plateforme *Moodle*, et la communication des notes, en complément du tutorat des quatre sous-groupes. Ces diverses activités se sont avérées très prenantes : le seul fait de publier des commentaires au sujet de la production de chaque apprenant·e de manière hebdomadaire représentant une vingtaine d'heures par semaine. Par ailleurs, du fait de la dimension publique de ces commentaires, au même titre que les étudiant·e·s peuvent comparer leurs productions entre eux, ils peuvent également comparer ces retours reçus. Il convient donc, selon ces modalités, de faire en sorte que les apprenant·e·s ne considèrent pas les retours reçus par leurs pairs comme étant plus complets ou précis que les leurs, afin d'éviter qu'ils soient découragés.

De plus, en raison de la flexibilité spatio-temporelle de ces modules hebdomadaires, une grande partie des étudiant·e·s réalisaient les activités et tâches en fin de semaine, pour une fermeture du module le dimanche à minuit. Ainsi, certains problèmes d'ordre technique pouvaient être signalés tardivement et impliquaient notre disponibilité rapide, afin d'assurer le bon déroulement du cours. Il est donc évident que les avantages de la souplesse rendue possible par ces dispositifs asynchrones s'accompagnent d'une certaine réorganisation du temps de travail et des horaires de disponibilité de l'enseignant·e. En ce même sens, en termes d'heures de travaux dirigés comptabilisées, le tutorat des quatre sous-groupes de cette étude représentait quatre créneaux d'une heure et demie, soit six heures hebdomadaires de travaux dirigés. Or, il nous semble que dans un contexte d'enseignement en présentiel, bien que le temps de préparation des séances et le temps de correction ne soient pas considérés, une partie des tâches est réalisée directement en salle de classe, avec une possibilité de retour immédiat de la part de l'enseignant·e, illustrant également que la manière de comptabiliser les heures d'enseignement en présentiel n'est pas toujours transposable à l'enseignement au sein d'un dispositif en ligne accordant autant de place au rendu de tâches de production notées de manière aussi régulière.

Enfin, en termes de thématique du cours, nous concédons qu'à notre dichotomie recherchée entre formel et informel, et entre spécialisé et quotidien, nous aurions pu ajouter une distinction entre les notions de morale et d'éthique plutôt que de les considérer comme un ensemble. En effet, si le concept d'éthique avait été présenté spécifiquement comme une éthique professionnelle, rattachée à un métier en particulier, et la morale définie comme le bien agir de manière plus générale et quotidienne, il aurait été possible de reconsidérer le scénario pédagogique en plaçant ces deux notions en opposition, afin d'encourager une réflexion sur l'importance de ces deux manières d'agir de manière distincte.

En termes de perspectives pour des recherches ultérieures faisant suite à celle-ci, il nous semble précisément que les thématiques concernant le comportement à adopter dans un milieu professionnel spécifique et les questions d'éthique professionnelle propres à une occupation soient très intéressantes à développer et à adapter à différents domaines en

LANSAD. Si l'enseignement d'une langue à des fins spécifiques passe nécessairement par l'enseignement de dimensions culturelles et a pour objectif de préparer les apprenant·e·s à fonctionner dans un milieu socio-professionnel, ces questions nous semblent non négligeables. Dans le cas de notre dispositif à destination d'étudiant·e·s en première année de licence, la morale et l'éthique se sont avérées être des thématiques adéquates, suffisamment transversales et générales pour représenter à la fois un contenu inédit, et pour faciliter la création de liens avec des expériences personnelles ou des événements quotidiens vécus. Étant donné que des étudiant·e·s débutant leurs études supérieures n'ont pas encore nécessairement une grande expérience professionnelle spécialisée, ces thèmes semblent plus adaptés que des sujets plus théoriques, pouvant rapidement devenir trop abstraits et difficiles à rattacher à des réalités tangibles. Nous rappelons toutefois qu'il est primordial de ne pas imposer cette intégration de pratiques, connaissances ou expériences étant personnelles et, par définition, privées pour l'apprenant·e, surtout en cas de réticence. De même que la prétention que l'intégration de la sphère informelle au contexte formel correspondrait à de l'apprentissage informel serait un saut de logique, l'affirmation que l'intégration de l'informel au contexte formel serait automatiquement associée à une expérience motivante pour tous·tes le serait aussi.

En études d'Économie et Gestion, nous considérons que le thème de l'éthique et de la morale pourrait être abordé de manière beaucoup plus approfondie ou rattachée à une profession spécifique, dans le cadre d'un enseignement LANSAD à un niveau Master, auprès d'étudiant·e·s ayant déjà une expérience professionnelle plus concrète ou s'étant du moins davantage spécialisé·e·s.

La thématique est plus ou moins naturellement abordée en fonction des domaines, et n'a rien d'inédit en médecine ou en droit, milieux pour lesquels il existe de nombreuses fictions filmiques pouvant être catégorisées comme des FASP et pouvant être instrumentalisés de manière à inciter à la création de liens avec l'expérientiel et à la médiation entre étudiant·e·s. Pourtant, ces questions d'éthique et de morale pourraient être traitées dans d'autres disciplines telles que l'ingénierie, le journalisme, la psychologie ou l'enseignement. À titre d'exemple, pour un cours d'anglais LANSAD en études de psychologie, la série *Gypsy*⁴⁶⁴ sur *Netflix*, qui dépeint une thérapeute s'immisçant dans la vie de ses patients sous un pseudonyme, correspond aux critères d'une FASP et soulève des questions de l'ordre de l'éthique professionnelle, tout en présentant des dimensions d'ordre quotidien, permettant une mise en lien avec l'expérience personnelle d'apprenant·e·s n'ayant pas encore une expérience professionnelle développée. De manière similaire, la série de la *BBC*, *Luther*⁴⁶⁵, pourrait être étudiée en anglais de la police, puisqu'elle dépeint un protagoniste ambivalent d'un point de vue moral, plus précisément, un inspecteur en chef qui se retrouve à enfreindre la loi pour le bien commun. Dans un même temps, l'intrigue se situe dans un cadre relativement quotidien, qui pourrait inciter les apprenant·e·s à se questionner sur leurs propres actions, en tant que membre de la police, ou en tant que citoyen·ne. Son instrumentalisation pourrait alors favoriser l'intégration de la sphère expérientielle et encourager la médiation. Enfin, l'éthique et la morale pourraient même être étudiées en tant que contenu théorique en soi pour des enseignants de la discipline, par le biais de la série *The Good Place*⁴⁶⁶ – sur *Netflix* également – pouvant alors être considérée comme une FASP contenant des scènes de consultation de l'expert, puisqu'elle dépeint un enseignant de philosophie expliquant divers concepts éthiques à d'autres personnages, qui les mettent ensuite en pratique.

⁴⁶⁴ <https://www.imdb.com/title/tt5503718/>

⁴⁶⁵ <https://www.imdb.com/title/tt1474684/>

⁴⁶⁶ <https://www.imdb.com/title/tt4955642/>

En ce qui concerne la pérennité de dispositifs en ligne de ce type, celui de cette expérimentation, dont la première version date de 2018, est toujours utilisé en 2023. Il apparaît donc que le temps investi dans sa conception se trouve rentabilisé et que les contenus du dispositif sont durables. Cependant, il est important que ceux-ci soient régulièrement mis à jour en fonction des actualités. En effet, si l'on souhaite maintenir de la crédibilité dans l'intégration de la sphère informelle auprès d'une génération d'étudiant·e·s dont les pratiques sont en constante évolution, il nous semble important que le contenu du cours ne paraisse pas dépassé ou en décalage avec les tendances informelles actuelles. Cela pourrait amener les étudiant·e·s à ne pas valoriser cette intégration, mais plutôt à la considérer comme une tentative forcée de l'enseignant·e de paraître dans l'air du temps.

Un exemple notable d'évolution en termes d'actualités, concernant notre dispositif, est le décès de Bernard Madoff en prison en 2021. Compte tenu de la place centrale de sa vie et de son escroquerie dans le scénario pédagogique, cet évènement ne peut être ignoré car l'absence de sa mention trahirait la non mise à jour du cours. Cela impliquerait alors de modifier certaines consignes pour l'évoquer, mais également de réaliser des modifications plus détaillées telles que le temps de conjugaison des verbes se référant à sa personne. En ce même sens, une mini-série documentaire est sortie à son sujet début 2022 sur *Netflix*. Il existe donc, depuis la conception du cours, des contenus plus actuels liés à Bernard Madoff et à sa fraude, vraisemblablement plus en accord avec les pratiques de visionnage des étudiant·e·s et ayant plus probablement été visionné par les apprenant·e·s que les FASP instrumentalisées ici. Il s'agirait donc, également, au fur et à mesure de ces nouvelles sorties, d'envisager leur mention ou leur intégration au sein du dispositif.

Enfin, nous concluons avec une dernière réflexion sur un sujet ayant récemment envahi la sphère éducative. Nous avons noté que la modalité distancielle des dispositifs de ce type facilitait les tentatives de triche, et laissait toute liberté à l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction en ligne pour la réalisation des productions demandées. Les agents conversationnels utilisant l'intelligence artificielle, tels que *ChatGPT*⁴⁶⁷ ou *Bard*⁴⁶⁸, permettent aujourd'hui, de manière quasi-immédiate, la génération de textes sur demande, pouvant être retravaillés, reformulés, détaillés ou résumés à souhait. La prochaine intégration des technologies d'*OpenAI* à l'assistant *Microsoft Copilot*⁴⁶⁹ permettra une utilisation de ces technologies directement dans les suites bureautiques *Office*, *Excel* et *PowerPoint*, et remettrait alors en cause toute production étudiante réalisées selon ces formats. Il conviendra donc nécessairement, à l'ère de la grande démocratisation de ces intelligences, de reconsidérer entièrement les modalités d'évaluation adoptées pour ce type de dispositif en ligne.

De manière plus générale, ces agents conversationnels permettent également de converser à l'écrit de manière synchrone, dans une langue étrangère, et de reproduire des interactions similaires à celles étant possibles avec un·e locuteur·rice réel·le. *ChatGPT* propose notamment la conversation libre, des corrections ou explications d'erreurs grammaticales, la pratique du vocabulaire, des exercices personnalisés de lexique, de grammaire ou de prononciation, des jeux de langues (devinettes ou charades ludiques), des suggestions de ressources supplémentaires (chansons, films, séries TV, livres, applications, sites web), un suivi des progrès en posant des questions à l'utilisateur·rice sur les apprentissages passés, et un soutien motivationnel. De plus, ces interactions et leurs thèmes sont entièrement personnalisables, et peuvent donc, d'une part, s'apparenter à une interaction authentique

⁴⁶⁷ <https://chat.openai.com/chat>

⁴⁶⁸ <https://bard.google.com/>

⁴⁶⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Microsoft_365_Copilot

avec un·e autre locuteur·rice, et d'autre part, permettre de développer une utilisation de la langue étrangère à des fins spécifiques, académiques ou professionnelles. Il semble donc inévitable que l'intelligence artificielle joue sous peu un rôle non négligeable sur l'apprentissage formel, non formel et informel des langues, et que la recherche à venir en didactique des langues en tienne compte.

Index des notions

- A**
- Adapter son langage,102, 172, 180, 181, 183, 233, 235, 238, 241, 243, 253, 276, 278, 281, 289, 290, 294, 298, 299, 303, 318, 319, 323, 334, 335, 338, 349, 355, 358, 359, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 395, 396, 423, 424, 427, 431, 434, 443, 444, 445, 448, 458, 459, 460, 466, 471, 473, 478, 479, 480, 482, 483, 484, 495, 497, 501, 502, 505, 518, 523, 524, 532, 538, 539, 587
- Agir en tant qu'intermédiaire,169, 178, 183, 355, 391, 451, 585
- AIAL,5, 7, 24, 29, 38, 104, 105, 113, 114, 115, 125, 135, 279, 285, 303, 539, 540, 578
- ALMT,5, 24, 38, 41, 52, 56, 63, 64, 152, 194, 209, 278, 343, 428, 429, 431, 482, 566
- Amplifier,176, 177, 180, 181, 182, 186, 187, 231, 358, 368, 536, 537, 588
- Analyser et critiquer des textes créatifs,164, 178, 181, 182, 185, 186, 234, 239, 248, 313, 314, 315, 316, 317, 321, 322, 323, 325, 355, 362, 363, 372, 373, 393, 394, 402, 403, 506, 522, 523, 529, 584
- Anglais de spécialité,1, 5, 127, 130, 131, 132, 134, 137, 139, 145, 156, 159, 172, 173, 190, 210, 521, 528, 564, 571, 574, 578
- Apprenant-e-expert-e,1, 5, 36, 37, 38, 39, 55, 65, 68, 90, 93, 104, 125, 127, 134, 141, 167, 176, 192, 198, 240, 256, 274, 277, 288, 291, 292, 293, 296, 341, 343, 348, 349, 353, 354, 368, 371, 372, 377, 379, 396, 397, 399, 413, 414, 416, 419, 421, 459, 524, 525, 526, 527, 528, 531, 532
- Apprentissage collectif,42, 45, 48, 78, 83, 142, 166, 167, 215, 363, 391, 573
- Approfondir les idées et opinions des autres,157, 166, 167, 178, 182, 184, 239, 248, 331, 355, 364, 366, 402, 435, 485, 586
- Associer à des évènements déjà vécus,33, 36, 162, 163, 174, 179, 180, 181, 182, 186, 234, 241, 243, 248, 253, 314, 333, 375, 376, 379, 394, 407, 415, 471, 485, 501, 523, 537, 584
- Asynchrone,1, 5, 38, 39, 45, 55, 63, 65, 66, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 91, 129, 156, 194, 211, 215, 216, 217, 244, 269, 277, 427, 429, 431, 432, 441, 448, 449, 451, 453, 466, 521, 530, 533, 534, 538, 541, 563
- Authenticité,36, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 64, 69, 73, 78, 83, 87, 88, 90, 93, 101, 102, 105, 106, 113, 115, 119, 123, 128, 134, 135, 138, 139, 140, 147, 161, 190, 199, 200, 208, 212, 216, 218, 219, 220, 238, 244, 367, 422, 423, 434, 436, 437, 438, 441, 443, 445, 447, 448, 449, 451, 460, 465, 468, 469, 476, 497, 501, 532, 533, 543, 561, 575
- Autonomie,44, 59, 60, 64, 70, 71, 72, 91, 105, 109, 110, 111, 112, 129, 130, 151, 193, 194, 196, 210, 211, 216, 217, 219, 245, 254, 264, 428, 429, 534, 560, 561, 574
- Avis motivé,164, 178, 182, 236, 238, 239, 240, 248, 254, 331, 355, 364, 378, 386, 390, 403, 404, 405, 406, 444, 453, 476, 479, 585
- B**
- Banque,86, 142, 144, 145, 146, 200, 207, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 259, 306, 307, 309, 310, 311, 317, 330, 333, 334, 337, 339, 359, 360, 361, 401, 422, 432, 466, 469, 470, 471, 473, 474, 475, 500, 528, 530
- Bernard Madoff,225, 226, 227, 228, 236, 240, 242, 243, 282, 308, 309, 316, 319, 320, 321, 326, 330, 331, 335, 336, 358, 359, 361, 364, 365, 366, 367, 375, 377, 378, 379, 402, 403, 404, 405, 406, 415, 442, 444, 445, 478, 479, 499, 500, 501, 502, 543
- Bridging Activities,120, 192, 578
- C**
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues,24, 31, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 53, 57, 58, 60, 64, 68, 72, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 101, 106, 108, 117, 132, 133, 134, 139, 146, 147, 152, 153, 155, 156, 158, 188, 202, 210, 276, 277, 314, 326, 475, 522, 536, 537, 560, 562, 572, 574
- Collaboration,44, 45, 55, 58, 63, 66, 83, 85, 86, 98, 118, 154, 155, 157, 188, 195, 217, 233, 272, 363, 565, 566, 570, 571, 577, 579
- Commenter des publications,182, 184, 239, 248, 403, 405, 432, 445, 487, 589
- Comparaison des œuvres,143, 164, 172, 182, 220, 248, 254, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 362, 381, 384, 385, 522, 585
- Contrôlabilité,70, 71, 72, 81, 107, 109, 115, 121, 124, 125, 156, 194, 200, 242, 252, 256, 387, 389, 400, 402, 414, 431, 432, 435, 447, 449, 463, 497, 498, 499, 500, 520, 525, 534
- Conversation et discussion en ligne,80, 81, 182, 286, 287, 294, 432, 445, 483, 487, 488, 489, 531, 532, 589
- Coopération,44, 51, 56, 80, 81, 99, 165, 166, 178, 239, 251, 363, 366, 403, 572, 589
- Coopérer pour construire du sens,165, 166, 168, 178, 239, 251, 355, 366, 367, 403, 529, 586
- Crise économique,221, 222, 225, 308, 360, 361, 452, 470
- Culture d'entreprise,140
- D**
- Décomposer une information compliquée,172, 173, 180, 181, 182, 183, 186, 237, 238, 248, 328, 358, 368, 369, 371, 372, 373, 383, 384, 393, 397, 404, 464, 523, 531, 536, 587
- Décrire des faits importants,160, 180, 358, 582
- Décrire la personnalité d'un personnage,67, 162, 163, 181, 186, 234, 248, 314, 323, 324, 331, 332, 333, 371, 455, 522, 523, 534, 584

Décrire les émotions ressenties,162, 163, 180, 182, 234, 236, 248, 314, 331, 367, 583

Déficit d'information,164, 165, 178, 184, 187, 242, 364

Demander de préciser certains points,167, 168, 178, 239, 249, 378, 449, 455, 523, 586

Didactique,5, 24, 30, 31, 35, 38, 41, 42, 58, 60, 65, 72, 73, 83, 88, 91, 95, 104, 106, 108, 122, 123, 130, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 155, 190, 191, 194, 201, 205, 211, 218, 227, 272, 280, 303, 343, 363, 423, 427, 440, 479, 521, 524, 544, 559, 560, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 570, 571, 572, 573, 574, 576, 577

Didactique invisible,88, 211, 218, 573

DIPIAL,5, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 68, 108, 113, 122, 123, 124, 125, 301, 481, 521, 524, 527

Dispositif,1, 5, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 225, 232, 233, 234, 235, 241, 243, 248, 250, 253, 254, 255, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 277, 279, 280, 281, 284, 285, 287, 288, 290, 292, 293, 295, 297, 300, 301, 303, 306, 309, 310, 311, 313, 317, 330, 337, 338, 339, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 356, 357, 363, 365, 369, 372, 374, 375, 377, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 391, 393, 396, 397, 399, 407, 412, 414, 416, 417, 419, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 432, 433, 434, 435, 442, 446, 449, 450, 451, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 463, 464, 465, 466, 469, 470, 471, 473, 474, 475, 476, 478, 486, 487, 489, 490, 491, 493, 497, 500, 501, 502, 503, 507, 508, 509, 511, 513, 516, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 530, 531, 533, 534, 535, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 559, 563, 564, 565, 571, 572, 574, 575

E

Élaguer,176, 177, 180, 181, 182, 186, 187, 238, 241, 248, 358, 368, 371, 372, 387, 404, 405, 523, 536, 537, 588

Enseignant-e-concepteur-riche,27, 31, 36, 53, 68, 87, 111, 112, 116, 152, 174, 190, 195, 208, 210, 212, 213, 219, 248, 250, 252, 278, 316, 329, 330, 352, 360, 361, 366, 382, 385, 390, 407, 416, 445, 464, 507, 521, 524, 541

Enseignant-e-tuteur-riche,27, 66, 81, 123, 166, 168, 174, 190, 196, 208, 213, 215, 219, 242, 243, 249, 254, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 272, 350, 392, 416, 433, 434, 442, 443, 459, 481, 482, 483, 484, 486, 494, 497, 532, 539, 541

Entraide,251, 273, 275, 356, 424, 436, 437, 438, 459, 526

Envisager deux aspects d'un même problème,166, 167, 171, 178, 235, 358, 364, 366, 384, 485, 586

ESP,7, 24, 127, 132, 138, 202, 567, 576, 580

Éthique,34, 36, 38, 86, 98, 112, 129, 131, 132, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 159, 162, 166, 168, 171, 174, 186, 189, 198, 200, 207, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 230, 232, 245, 254, 259, 306, 313, 317, 333, 338, 339, 350, 353, 354, 360, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 378, 380, 381, 399, 401, 412, 414, 432, 435, 466, 469, 473, 476, 484, 485, 499, 502, 504, 505, 506, 521, 525, 527, 528, 529, 541, 542, 561, 575

Expérientiel,5, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 54, 66, 68, 69, 70, 82, 85, 86, 88, 90, 91, 93, 95, 107, 108, 111, 112, 116, 123, 131, 134, 141, 151, 155, 165, 171, 174, 175, 184, 188, 189, 192, 197, 198, 199, 200, 211, 214, 221, 227, 233, 235, 239, 240, 241, 243, 245, 248, 249, 250, 255, 257, 259, 269, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 290, 292, 305, 306, 314, 315, 325, 330, 335, 341, 343, 345, 353, 354, 368, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 391, 397, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 415, 417, 418, 420, 422, 423, 424, 425, 437, 453, 454, 456, 460, 467, 468, 497, 520, 521, 524, 525, 526, 527, 529, 535, 536, 537, 539, 542

Expert-e,5, 7, 34, 35, 36, 37, 39, 54, 59, 64, 65, 85, 88, 89, 90, 91, 109, 120, 121, 124, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 147, 154, 155, 157, 166, 167, 176, 190, 196, 197, 198, 219, 227, 231, 234, 241, 254, 264, 277, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 303, 309, 330, 335, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 379, 396, 406, 412, 417, 421, 443, 525, 526, 542, 566

Explicite,70, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 124, 141, 160, 161, 177, 180, 184, 222, 274, 285, 299, 321, 324, 338, 364, 384, 391, 402, 412, 417, 423, 433, 436, 437, 456, 458, 475, 479, 504, 509, 516, 517, 519, 539

Expliquer comment quelque chose fonctionne avec expériences quotidiennes,174, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 241, 248, 253, 327, 373, 374, 375, 376, 379, 385, 393, 396, 397, 407, 408, 409, 417, 455, 501, 524, 587, 588

Expliquer dans une langue non technique,173, 180, 181, 182, 248, 253, 290, 368, 369, 370, 395, 397, 405, 587

Expliquer des impressions ou émotions,163, 180, 182, 236, 248, 314, 331, 367, 583

Expliquer par écrit,161, 162, 180, 207, 238, 358, 371, 387, 397, 404, 582

Expliquer pourquoi des aspects l'ont intéressé-e,164, 181, 314, 416, 445, 522, 584

Expliquer un nouveau concept ou nouvelle procédure avec ce que les gens connaissent déjà,174, 175, 180, 181, 182, 183, 186, 248, 253, 327, 373, 379, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 389,

393, 396, 397, 407, 408, 409, 417, 455, 501, 524, 588

Exprimer une réaction aux aspects appréciés, 164, 181, 182, 314, 416, 445, 522, 584

F

Faciliter la communication, 153, 154, 168, 170, 171, 178, 585

Faciliter la compréhension, 168, 173, 180, 181, 182, 237, 238, 248, 328, 368, 369, 371, 373, 383, 384, 393, 396, 464, 523, 535, 587

Fiction à substrat professionnel, 5, 7, 24, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 52, 83, 87, 88, 90, 101, 112, 114, 115, 123, 125, 127, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 153, 155, 158, 162, 163, 165, 178, 186, 190, 191, 192, 193, 199, 200, 208, 210, 214, 219, 220, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 232, 234, 236, 238, 245, 248, 250, 254, 259, 266, 274, 276, 277, 281, 282, 284, 287, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 337, 339, 341, 350, 351, 353, 354, 361, 365, 367, 370, 373, 375, 377, 381, 382, 384, 385, 390, 394, 395, 396, 407, 412, 415, 416, 419, 461, 464, 465, 470, 471, 499, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 525, 527, 528, 529, 530, 542, 543, 561, 562, 566, 567, 568, 569, 574, 579

Finance, 5, 86, 137, 142, 143, 144, 145, 200, 207, 221, 222, 224, 227, 228, 232, 237, 251, 259, 292, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 316, 317, 329, 332, 333, 337, 338, 379, 381, 414, 469, 473, 474, 475, 477, 484, 499, 500, 502, 503, 516, 530

Flexibilité, 31, 55, 67, 69, 70, 121, 124, 127, 133, 134, 211, 215, 216, 217, 274, 427, 429, 430, 449, 450, 451, 452, 498, 534, 540, 541, 580

Forum, 5, 7, 32, 37, 54, 55, 58, 68, 72, 75, 76, 77, 78, 80, 84, 86, 89, 92, 110, 119, 123, 149, 152, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 182, 190, 192, 194, 196, 197, 199, 206, 208, 210, 213, 214, 215, 216, 233, 241, 242, 251, 252, 253, 267, 271, 272, 274, 275, 278, 292, 298, 335, 344, 352, 356, 363, 364, 365, 385, 392, 401, 402, 403, 404, 421, 423, 425, 426, 427, 432, 433, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 443, 448, 449, 453, 454, 455, 456, 459, 460, 478, 479, 480, 481, 482, 486, 531, 532, 533, 534, 538, 539, 540, 564, 575, 587

H

Hétérogénéité, 67, 77, 81, 85, 86, 128, 129, 131, 141, 155, 156, 185, 200, 202, 203, 210

I

Identification à un personnage, 89, 143, 147, 163, 164, 180, 181, 185, 234, 236, 314, 323, 324, 329, 331, 332, 333, 349, 377, 465, 471, 485, 522, 523, 527, 537, 584

Implicite, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 124

Incident, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 114, 124, 217, 220

Individualisation, 72, 143, 212, 430, 431, 432, 451, 534

Informel, 1, 5, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 53, 54, 56, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 134, 137, 138, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 184, 186, 188, 189, 192, 197, 198, 199, 200, 206, 209, 210, 211, 214, 215, 217, 218, 222, 226, 234, 240, 241, 245, 248, 249, 250, 252, 253, 257, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 287, 288, 290, 292, 295, 299, 300, 301, 304, 305, 315, 333, 343, 345, 346, 347, 350, 351, 352, 354, 355, 376, 377, 379, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 397, 400, 406, 407, 408, 411, 412, 415, 416, 417, 418, 419, 436, 454, 455, 456, 457, 459, 460, 461, 467, 471, 475, 476, 479, 481, 482, 483, 487, 489, 495, 497, 500, 501, 507, 508, 509, 510, 515, 517, 518, 519, 520, 521, 524, 527, 528, 530, 531, 532, 533, 534, 536, 537, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 559, 560, 562, 564, 571, 576, 577, 578, 585

Interaction en ligne, 5, 32, 33, 35, 37, 38, 44, 69, 72, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 93, 107, 116, 147, 151, 157, 158, 168, 182, 183, 184, 187, 197, 199, 214, 239, 241, 248, 266, 293, 352, 402, 403, 426, 431, 432, 434, 435, 445, 451, 452, 463, 487, 531, 533, 535, 536, 537, 538, 589

Interprétation d'un personnage, 163, 164, 181, 182, 185, 221, 235, 236, 242, 243, 248, 314, 325, 326, 327, 329, 330, 332, 333, 365, 367, 371, 405, 415, 471, 522, 529, 584

L

LANSAD, 5, 24, 34, 38, 41, 67, 81, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 145, 155, 156, 185, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 220, 225, 233, 259, 277, 310, 312, 348, 475, 521, 527, 536, 542, 561, 564, 579

Licenciement, 222, 224, 307, 312, 361, 472, 476

Littérature informationnelle, 52, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 117, 118, 124, 159, 161, 173, 184, 194, 204, 205, 236, 238, 239, 241, 251, 259, 276, 278, 279, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 349, 404, 408, 486, 490, 492, 493, 495, 496, 509, 511, 520, 531, 537, 539, 571, 574

Littérature numérique, 35, 36, 38, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 73, 74, 82, 116, 119, 123, 124, 190, 192, 196, 199, 203, 205, 207, 209, 210, 217, 218, 232, 238, 259, 266, 267, 274, 277, 293, 294, 296, 298, 299, 302, 303, 349, 400, 406, 432, 469, 486, 488, 489, 511, 531, 565, 571, 573

M

Margin Call, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 230, 308, 312, 317, 327, 329, 332, 333, 365, 367, 455, 460, 580

Médiation, 1, 5, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 47, 55, 60, 61, 62, 68, 69, 72, 73, 83, 85, 86, 91, 93, 108, 112, 114, 123, 124, 125, 127, 133, 134, 140, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,

156, 157, 158, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 207, 210, 211, 220, 221, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 248, 250, 253, 254, 259, 261, 264, 265, 266, 269, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 290, 293, 305, 308, 309, 313, 314, 315, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 331, 334, 335, 336, 337, 340, 341, 343, 348, 349, 354, 355, 357, 358, 359, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 375, 377, 378, 379, 380, 384, 385, 387, 390, 393, 394, 396, 397, 398, 399, 401, 403, 405, 406, 407, 412, 414, 415, 416, 417, 419, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 432, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 441, 448, 449, 450, 451, 453, 455, 459, 461, 463, 464, 471, 484, 485, 487, 495, 497, 498, 501, 509, 511, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 529, 530, 531, 532, 534, 535, 536, 537, 538, 542, 560, 561, 562, 563, 569, 570, 571, 572, 574, 575, 582, 585, 586

Médiation de concepts, 62, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 178, 182, 183, 185, 187, 188, 200, 235, 239, 248, 331, 354, 358, 363, 365, 366, 367, 368, 403, 435, 436, 463, 485, 523, 529, 535, 586

Médiation de la communication, 62, 168, 169, 170, 171, 178, 183, 184, 187, 188, 354, 355, 356, 368, 377, 451, 463, 523, 535, 585

Médiation de savoirs, 5, 55, 151, 192, 211, 233, 239, 335, 341, 343, 355, 357, 419, 420, 425, 427, 434, 437, 439, 448, 450, 461, 463, 495, 498, 526, 531, 532

Médiation de textes, 62, 158, 159, 162, 164, 165, 171, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 187, 207, 220, 238, 242, 248, 251, 253, 313, 314, 315, 325, 329, 340, 341, 349, 354, 355, 359, 365, 368, 371, 377, 385, 395, 396, 404, 415, 416, 437, 463, 464, 471, 485, 501, 522, 523, 529, 531, 535, 582

Médiation maïeutique, 34, 198, 200, 211, 335, 343, 348, 355, 423, 425, 438, 498, 521

Milieu socio-professionnel, 39, 134, 135, 139, 145, 146, 147, 149, 190, 191, 200, 310, 521, 542

Moodle, 5, 7, 32, 33, 35, 37, 38, 44, 54, 55, 66, 68, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 89, 90, 92, 111, 149, 168, 192, 197, 199, 200, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 232, 252, 253, 254, 257, 261, 263, 267, 268, 271, 272, 275, 278, 292, 295, 296, 364, 399, 401, 402, 423, 425, 428, 430, 432, 434, 436, 437, 438, 439, 441, 453, 458, 459, 461, 480, 486, 520, 530, 531, 532, 538, 539, 541

Morale, 34, 36, 38, 86, 88, 98, 112, 129, 131, 132, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 159, 162, 166, 168, 171, 174, 186, 189, 198, 200, 207, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 236, 254, 259, 274, 306, 312, 313, 317, 332, 350, 353, 354, 364, 365, 378, 380, 384, 393, 399, 400, 412, 413, 414, 432, 435, 437, 466, 472, 476, 484, 485, 499, 504, 505, 506, 521, 525, 527, 528, 541, 542

Motivation, 55, 71, 72, 90, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 128, 135, 137, 144, 190, 192, 193, 200, 215, 221, 236, 238, 242, 243, 254, 256, 265, 280, 281, 285, 309, 325, 326, 327, 330, 378, 405, 415, 416, 428, 432, 439, 452, 454, 461, 463, 471, 497, 499, 500, 520, 522, 529, 532, 533, 534, 540, 563, 566, 567, 569, 576, 579

Mutualisation, 44, 45, 56, 69, 84, 91, 92, 111, 204, 214, 233, 248, 251, 252, 255, 257, 266, 267, 273, 276, 298, 345, 356, 399, 417, 438, 439, 456, 495, 531, 534

N

Natif-ve numérique, 38, 39, 119, 197, 203, 204, 205, 206, 209, 259, 277, 292, 294, 295, 298, 299, 302, 303, 559, 560, 568, 570, 572, 578

Nick Leeson, 225, 228, 229, 230, 232, 251, 307, 308, 309, 312, 316, 321, 327, 437, 438, 501

P

Paraphraser, 161, 162, 171, 172, 173, 177, 180, 181, 182, 207, 238, 241, 248, 253, 290, 356, 358, 359, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 387, 395, 397, 404, 405, 464, 523, 524, 525, 531, 535, 537, 583, 587

Participer activement, 81, 182, 184, 239, 241, 248, 405, 432, 445, 487, 536, 589

Perspective actionnelle, 32, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 58, 63, 64, 68, 69, 72, 75, 77, 80, 82, 83, 87, 90, 93, 100, 101, 102, 104, 105, 113, 125, 147, 154, 191, 192, 193, 196, 199, 200, 254, 255, 259, 264, 266, 343, 559, 572, 573, 574, 576, 577

Plateforme, 5, 24, 33, 37, 38, 44, 45, 52, 54, 55, 66, 68, 71, 72, 74, 75, 79, 90, 111, 112, 149, 151, 152, 168, 190, 192, 199, 200, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 227, 232, 252, 254, 257, 258, 261, 262, 263, 268, 270, 271, 273, 276, 278, 295, 296, 363, 399, 401, 423, 425, 427, 428, 430, 432, 434, 436, 437, 438, 439, 441, 453, 456, 457, 458, 459, 463, 480, 500, 520, 530, 532, 541

Poser des questions pour amener à clarifier, 168, 178, 239, 249, 378, 449, 455, 523, 586

Présenter par écrit, 159, 160, 180, 523, 582

Présenter ses réactions, 163, 178, 180, 182, 237, 248, 314, 332, 365, 583

Projection, 147, 162, 222, 232, 243, 269, 274, 276, 277, 313, 323, 324, 334, 337, 339, 340, 354, 365, 466, 477, 506, 527

Publier en ligne des récits d'évènements sociaux ou expériences, 81, 182, 184, 239, 241, 248, 253, 407, 410, 432, 536, 589

Publier une contribution claire, 81, 182, 184, 239, 248, 407, 410, 432, 445, 487, 536, 589

Pyramide de Ponzi, 189, 225, 227, 236, 250, 319, 359, 364, 379, 404, 406, 410, 478, 479, 494

Q

Questions éthiquement vives, 146, 147, 364, 414, 470, 505, 529, 532, 569

R

Réagir à un texte créatif, 33, 36, 162, 163, 164, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 234, 235, 236, 238, 241, 248, 313, 314, 315, 316, 323, 325, 331, 355, 358, 362, 363, 365, 367, 372, 373, 375, 393,

394, 402, 405, 415, 416, 445, 522, 523, 529, 537, 583

Réalisme, 45, 48, 49, 50, 52, 88, 114, 133, 136, 137, 138, 139, 145, 168, 222, 225, 235, 238, 242, 244, 245, 249, 250, 259, 305, 306, 307, 308, 309, 313, 329, 353, 365, 373, 380, 401, 410, 422, 464, 465, 479, 528, 530

Réduction de distance, 5, 148, 150, 156, 306, 315, 343, 353, 354, 380, 381, 385, 463, 467, 471, 477, 495, 522, 525, 527, 536

Réflexion critique, 62, 78, 86, 129, 131, 139, 141, 143, 162, 170, 189, 191, 205, 257, 274, 305, 312, 313, 323, 336, 337, 340, 341, 355, 468, 502, 505, 527, 529

Relier à des émotions déjà vécues, 33, 36, 163, 174, 179, 180, 181, 182, 234, 236, 241, 243, 248, 253, 314, 375, 379, 394, 407, 471, 501, 523, 537, 583

Relier à un savoir préalable, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 234, 241, 248, 275, 314, 326, 327, 355, 359, 367, 368, 373, 374, 375, 377, 379, 382, 384, 385, 393, 396, 501, 523, 527, 536, 537, 587

Relier ses contributions, 81, 182, 239, 248, 403, 405, 432, 445, 487, 536, 589

Rendre plus accessible ou compréhensible, 173, 177, 180, 181, 182, 238, 241, 248, 253, 290, 358, 359, 368, 369, 370, 373, 382, 383, 395, 396, 397, 464, 523, 524, 531, 587, 588

Réseaux sociaux, 55, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 108, 114, 115, 188, 197, 214, 266, 286, 287, 299, 300, 352, 376, 379, 388, 389, 408, 409, 410, 456, 458, 459, 480, 500, 530, 540, 560, 561, 562, 571, 573

Résumer des déclarations, 171, 585

Résumer par écrit, 161, 162, 171, 180, 207, 238, 248, 356, 358, 371, 387, 397, 404, 464, 583

Réviser, 177, 178, 180, 181, 238, 241, 248, 253, 358, 373, 405, 523, 588

Rogue Trader, 225, 228, 229, 230, 311, 312, 317, 321, 322, 327, 394

S

Se rendre compte de malentendus et désaccords, 81, 183, 239, 432, 589

Se servir des idées des autres et les reprendre, 167, 168, 171, 178, 182, 184, 239, 248, 251, 364, 435, 436, 437, 485, 537, 586

Simplifier, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 238, 241, 248, 253, 290, 358, 359, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 395, 397, 404, 405, 464, 523, 524, 531, 587, 588

Socioconstructivisme, 45, 50, 84, 85, 86, 89, 123, 150, 154, 432, 436, 439, 453

Stratégies de médiation, 5, 62, 102, 155, 158, 171, 172, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 193, 200, 234, 238, 243, 248, 275, 290, 314, 325, 326, 327, 328, 341, 354, 355, 358, 359, 367, 368, 372, 373, 377, 385, 396, 404, 455, 463, 464, 471, 501, 523, 525, 531, 532, 535, 587

Stratégies pour expliquer un nouveau concept, 172, 173, 179, 180, 368, 373, 523, 524, 587

Stratégies pour simplifier un texte, 176, 179, 180, 181, 183, 238, 355, 358, 368, 369, 373, 387, 464, 523, 524, 588

Susciter des réactions, 157, 166, 167, 168, 178, 239, 249, 331, 364, 365, 366, 367, 378, 387, 391, 485, 537, 586

Synchrone, 65, 66, 76, 77, 78, 215, 448, 449, 452, 453, 466, 485, 543, 563, 578

T

Tâche, 5, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 123, 124, 128, 129, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 264, 265, 266, 267, 273, 275, 276, 278, 279, 285, 287, 290, 292, 295, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 323, 325, 329, 330, 331, 332, 335, 336, 340, 341, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 387, 389, 393, 395, 396, 397, 398, 401, 402, 404, 405, 407, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 429, 431, 432, 433, 434, 435, 437, 439, 440, 441, 444, 445, 446, 447, 449, 451, 453, 454, 456, 457, 458, 460, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 482, 484, 485, 487, 489, 490, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 505, 506, 507, 511, 516, 517, 519, 520, 521, 522, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 541, 559, 562, 563, 570, 571, 572, 573, 574, 576

Tâche de la vie réelle, 49, 50, 51, 57, 87, 128

Tâche proche de la vie réelle, 36, 49, 51, 100, 109, 139, 145, 199, 235, 237, 238, 243, 245, 259, 266, 267, 276, 371, 377, 378, 477, 497, 521, 532

TBLT, 24, 46, 47, 48, 52, 63, 64, 69, 72, 196, 565

Techniques d'évitement, 76, 230, 231, 269, 380, 381, 385, 388, 480, 525

Techniques de communication, 49, 66, 96, 102, 147, 163, 181, 193, 228, 235, 243, 248, 321, 327, 330, 334, 370, 380, 385, 393, 413, 466, 471, 473, 525

Techniques de minimisation, 231, 258, 318

Techniques de neutralisation, 49, 98, 102, 144, 147, 163, 174, 180, 181, 186, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 233, 235, 236, 242, 257, 259, 276, 316, 318, 319, 320, 326, 327, 330, 353, 369, 380,

381, 384, 385, 393, 395, 396, 413, 471, 472, 473, 525

Textes créatifs, 32, 114, 127, 155, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 172, 174, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 200, 220, 222, 234, 235, 236, 238, 248, 253, 278, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 331, 340, 355, 362, 365, 372, 381, 382, 390, 393, 394, 415, 416, 445, 522, 523, 529, 535, 537, 583, 584, 585

The Wizard of Lies, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 242, 243, 250, 317, 321, 322, 371, 465

TICE, 24, 52, 55, 428, 429, 560, 566, 577

Traiter un texte, 160, 161, 162, 164, 171, 172, 178, 180, 184, 234, 248, 355, 363, 371, 372, 387, 404, 407, 484, 523, 524, 525, 582

Transmettre de façon simple des informations factuelles, 169, 171, 172, 178, 183, 186, 234, 355, 356, 377, 523, 537, 585

Transmettre des informations spécifiques, 158, 159, 161, 169, 172, 178, 186, 355, 356, 403, 537, 582

Transmettre par écrit, 159, 178, 180, 238, 248, 355, 358, 360, 523, 582

V

Vente multiniveau, 189, 227, 376, 378, 379, 380, 408, 409, 410, 474, 528

Volonté de communiquer, 79, 91, 441

Volume Complémentaire du Cadre Européen, 5, 24, 25, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 62, 68, 69, 72, 73, 80, 84, 85, 86, 93, 114, 124, 125, 127, 133, 134, 143, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 183, 184, 185, 187, 188, 194, 200, 214, 233, 234, 235, 238, 239, 250, 255, 259, 266, 275, 277, 293, 313, 314, 315, 316, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 331, 335, 343, 354, 355, 358, 359, 368, 372, 373, 377, 380, 387, 393, 396, 403, 416, 417, 423, 431, 432, 451, 487, 506, 511, 521, 522, 523, 524, 527, 531, 533, 534, 535, 536, 537, 562, 582

W

Web 2.0, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 80, 82, 83, 87, 90, 91, 92, 93, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 152, 194, 195, 196, 199, 205, 215, 218, 219, 263, 430, 499, 530, 531, 534, 562, 571, 573, 574, 576, 577, 578

Index des auteurs

A

Abendroth-Timmer,91, 558
Achard-Bayle,219, 561
Aguilar,91, 558
Aillerie,117, 122, 557
Albero,31, 557
Alevizou,61, 91, 119, 124, 196, 217, 560
Amadiou,73, 91, 117, 206, 447, 557
Anderson,84, 275, 564, 574
Archer,275, 574
Arisandy,118, 121, 567
Attwell,84, 557
Auray,54, 557

B

Bakhtin,60, 557
Bandura,70, 89, 107, 141, 436, 557
Barbillon,265, 273, 274, 557
Bardin,274, 557
Baron,53, 54, 119, 121, 204, 262, 263, 276, 557
Basturkmen,98, 129, 131, 133, 144, 557
Bax,205, 557
Bemporad,109, 578
Benati,99, 101, 106, 577
Benini,204, 557
Bennett,206, 557
Benson,70, 105, 121, 122, 557, 573
Bento,42, 45, 86, 261, 557
Bertin,44, 73, 92, 150, 189, 450, 557
Bertocchini,43, 47, 557
Biktimirov,143, 144, 558
Blake,56, 59, 65, 76, 77, 78, 195, 219, 266, 558, 567
Block,82, 558
Boiget,49, 52, 558
Borau,77, 558
Bouchard,107, 195, 577
Bourdais,194, 558
Bourdet,85, 91, 119, 207, 558, 576
Bourguignon,42, 255, 558
Boxer,145, 560
Braine,127, 558
Broadbridge,78, 80, 116, 121, 130, 203, 256, 558, 559
Brown,91, 133, 205, 206, 209, 225, 558, 560
Brudermann,91, 128, 133, 152, 154, 191, 192, 195, 278, 558, 559, 563
Bruillard,53, 54, 77, 78, 119, 121, 204, 262, 263, 276, 557, 558
Bruner,85, 210, 558
Burbules,79, 558

C

Cameron,111, 567
Cappellini,121, 391, 559
Carnet,130, 137, 142, 190, 219, 559
Carré,108
Catroux,201, 217, 559

Causa,127, 559
Cavalli,89, 148, 149, 150, 153, 165, 176, 245, 560
Celik,54, 80, 91, 345, 559
Chapelle,63, 68, 559
Chaplier,34, 46, 137, 139, 149, 191, 198, 220, 348, 355, 425, 521, 559
Chapon,133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 197, 220, 223, 559
Charriau,78, 80, 116, 121, 130, 203, 256, 558, 559
Chen,92, 559
Chevalier,58, 59, 60, 62, 238, 302, 570
Churchward,204, 206, 209, 566
Clement,79, 568
Cohen,263, 376, 559
Cole,113, 559, 577
Collentine,77, 559
Comas-Quinn,74, 560
Combe Celik,74, 203, 560
Commission Européenne,114, 561, 575
Conole,61, 91, 119, 124, 196, 217, 560
Conseil de l'Europe,32, 35, 41, 43, 45, 48, 51, 80, 81, 83, 148, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 176, 186, 188, 194, 198, 207, 235, 237, 239, 317, 319, 323, 325, 358, 363, 372, 403, 432, 437, 451, 522, 536, 560, 563, 570
Cosnefroy,59, 91, 560
Costanzo,557
Coste,47, 51, 89, 110, 130, 135, 148, 149, 150, 153, 165, 176, 245, 560, 563
Coutant,74, 560
Cristol,122, 560
Crosnier,140, 560
Cuq,47, 49, 95, 149, 560
Cyr,143, 144, 558
Czerniewicz,205, 206, 209, 558

D

Dacin,221, 224, 400, 570
De Bock,142, 144, 560
De Bot,98, 110, 111, 112, 560
De Charentenay,130, 135, 137, 138, 560
De Jager,91, 560
De Nooy,89
De Wever,275, 560
Decapua,145, 560
Dede,85, 204, 560, 561
Dejean-Thircuir,124, 561
DeKeyser,96, 99, 561
Delarue-Breton,78, 573
Denis,195, 561
Dennen,80, 561
Derivry-Plard,90, 127, 272, 559, 561
Deronne,141, 561
Deusen-Scholl,64, 561
Develotte,88, 91, 561
Djelassi,223, 571

Dörnyei,110
Downes,72, 561
Dudley-Evans,128, 129, 132, 202, 561
Duncan-Howell,203, 561

E
Ecoutin,212, 561
Eisenbeis,121, 391, 559
Ellis,46, 47, 50, 88, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 211, 213, 235, 561, 562
Erben,56, 562
Erickson,59, 62, 569
Erlam,48, 211, 562
Espinosa,112, 119, 142, 562, 571
Even,212, 332, 406, 561

F
Farris-Berg,203, 204, 206, 562
Feng,77, 558
Ferone,78, 573
Fetiniuc,144, 562
Fierro Porto,30, 31, 32, 34, 68, 105, 123, 124, 137, 252, 263, 266, 279, 281, 481, 521, 562
Figura,265, 562
Fillol,59, 571
Flessel,109, 562
Fluckiger,92, 206, 272, 423, 459, 562, 563
Foehr,203, 573
Fondo,214, 266, 563
Forestal,146, 563
Frame,233, 563
Freiermuth,78, 79, 563
Furstenberg,71, 209, 563

G
Galisson,130, 135, 148, 563
Gallardo Echenique,206, 209, 563
Garrison,275, 574
Gass,76, 98, 568, 576
Gee,90, 563
Gibson,111, 563
Gilmore,87, 563
Girault,195, 563
Glikman,196, 563
Godwin-Jones,87, 88, 89, 105, 111, 112, 119, 215, 563
Goullier,43, 83, 563
Gravé,73, 92, 150, 189, 450
Gray,204, 206, 209, 566
Green,104, 143, 563
Greenhow,84, 104, 117, 119, 265, 563
Gremmo,112, 142, 571
Grosbois,1, 9, 53, 122, 134, 193, 206, 214, 278, 561, 563
Grudziecki,57, 62, 569
Gu,267, 567
Guichon,48, 49, 51, 53, 55, 56, 61, 66, 69, 72, 76, 86, 87, 102, 110, 121, 194, 201, 210, 211, 213, 214, 217, 219, 221, 232, 261, 262, 263, 268, 558, 564
Guiller,118, 119, 204, 576
Gunawardena,84, 564

H
Hammond,275, 564
Hampel,68, 69, 82, 83, 90, 91, 92, 207, 209, 210, 216, 217, 220, 233, 266, 272, 448, 564
Hamrit,137, 142, 564
Hanna,89, 564
Harding,134, 564
Hardy,132, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 190, 502, 564
Harrison,53, 54, 564
Hauck,68, 89, 92, 564
Heath,144, 223, 564
Henri,136, 193, 557, 561, 564
Henry,105, 119, 121, 225, 565
Heuillard,137, 156, 565
Ho,56, 568
Holec,67, 68, 70, 565
Holloway,203, 565
Holme,130, 565
Hoppe,111, 198, 565
Horowitz,127, 565
Horton,61, 173, 565
Hoschka,54, 565
Hosmer,144, 565
Houssaye,191, 192, 565
Hoven,84, 565
Howe,203, 205, 565
Hu,105, 118, 567
Hubbard,60, 106, 124, 205, 565
Hulstijn,96, 97, 565, 574
Humbert,119, 562
Hutchinson,127, 198, 565
Hyland,129, 130, 131, 565

I
Isani,131, 132, 135, 137, 138, 140, 193, 502, 565, 566, 572

J
Jarrell,78, 79, 563
Jarvis,56, 116, 264, 265, 562, 566
Johansson,58, 59, 60, 62, 238, 302, 570
Jonassen,84, 566
Jones,133, 566
Judd,204, 206, 209, 566
Judge,109, 566

K
Kellner,141, 561
Kennedy,204, 206, 209, 566
Kern,54, 55, 74, 76, 559, 566, 574
Kim,62, 566
Knight,113, 566
Knobel,56, 88, 567
Konstantinidis,214, 266, 563
Krashen,56, 99, 100, 101, 107, 108, 566
Krause,204, 206, 209, 566
Krotoski,60, 566
Kukulka-Hulme,74, 121, 261, 262, 566
Kuppens,114, 566
Kusyk,104, 113, 114, 116, 117, 148, 202, 261, 566, 575

L
Lai,105, 111, 118, 122, 267, 567
Lamb,118, 121, 567

Lankshear,56, 88, 567
 Lantolf,98, 149, 567
 Lapkin,98, 101, 576
 Larsen-Freeman,110, 111, 567
 Las Vergnas,97, 567, 576
 Lave,88, 89, 567
 Lavielle-Gutnik,561, 576
 Le Cor,116, 137, 140, 148, 204, 205, 567, 578
 Le Cornu,116, 204, 205, 578
 Le Roy,265, 267, 269, 270, 272, 273, 274, 567
 Lee,46, 92, 105, 112, 203, 264, 265, 561, 567
 Legardez,146, 567
 Leroy,212, 571
 Lewin,84, 104, 117, 119, 266, 563
 Lin,175, 266, 567, 578
 Lindgren,114, 567
 Littlejohn,118, 119, 204, 206, 568, 576
 Liu,76, 575
 Lloyd,80, 568
 Loewen,96, 97, 98, 568
 Lomicka,72, 78, 82, 101, 112, 123, 206, 256, 558,
 568, 569
 Long,46, 97, 98, 100, 102, 561, 568
 Longuet,32, 33, 34, 81, 86, 149, 150, 151, 153, 154,
 155, 158, 164, 165, 167, 185, 186, 187, 188, 189,
 190, 192, 193, 255, 269, 276, 313, 314, 316, 324,
 421, 453, 506, 521, 522, 523, 534, 535, 568
 Lord,101, 112, 568, 569
 Louveau,48, 83, 219, 238, 241, 249, 422, 434, 468,
 497, 568
 Lowe,84, 136, 564
 Lowie,110, 112, 560
 Luchian,144, 562
 Ludke,113, 568
 Lyu,105, 118, 567
M
 Macedo-Rouet,196, 568
 MacIntyre,79, 568
 Mackey,56, 76, 568
 Mangenot,44, 45, 48, 53, 54, 55, 61, 63, 64, 66, 67,
 69, 71, 74, 77, 78, 80, 83, 84, 87, 88, 91, 92, 147,
 192, 195, 203, 204, 207, 209, 210, 211, 212, 213,
 215, 216, 217, 219, 233, 238, 241, 249, 255, 259,
 345, 391, 422, 434, 465, 468, 497, 559, 561, 568
 Manion,263, 559
 Mardomingo,74, 560
 Marean,113, 566
 Margaryan,118, 119, 204, 206, 568, 576
 Martin,57, 60, 62, 67, 75, 92, 103, 108, 117, 118,
 120, 201, 263, 568, 569
 Mason,78, 569
 Massou,561, 576
 Maton,206, 557
 Matsuda,115, 569
 Matza,144, 223, 225, 576
 Maurer,33, 42, 150, 184, 185, 188, 534, 535, 569
 McAllister,265, 274, 569
 McBride,53, 204, 213, 569
 McDermott,89, 578
 McDonough,261, 569
 Meinardi,59, 61, 194, 569
 Melo-Pfeifer,154, 569
 Meyers,59, 62, 569
 Michaelson,143, 569
 Miguet,92, 439, 569
 Millerand,54, 557, 569
 Millot,41, 133, 569
 Mills,199, 569
 Miras,91, 558
 Montagne-Macaire,201, 569
 Morrison,263, 559
 Motteram,204, 205, 570
 Moura,59, 571
 Mulder,275, 577
 Muller,122, 560
 Murphy,92, 221, 224, 400, 559, 570
 Murray,204, 557, 568
 Mutta,58, 59, 60, 62, 238, 302, 570
N
 Naiman,205, 570
 Nancy-Combes,44, 48, 70, 96, 98, 101, 132, 133,
 154, 191, 195, 201, 210, 214, 215, 217, 218, 249,
 259, 264, 265, 272, 274, 465, 476, 557, 561, 569,
 570
 Nation,135, 570
 Ng,58, 62, 159, 173, 209, 241, 264, 303, 570
 Nicol,118, 119, 204, 576
 Nielson,64, 66, 67, 68, 70, 196, 198, 208, 209, 217,
 219, 242, 427, 430, 570
 Nikitina,48, 570
 Nissen,43, 44, 46, 49, 51, 61, 64, 65, 83, 85, 91, 124,
 193, 195, 199, 207, 215, 218, 237, 241, 263, 275,
 561, 568, 570
 Noels,79, 568
 Noet-Morand,79, 80, 570
 North,60, 148, 152, 153, 154, 155, 158, 168, 171,
 187, 191, 198, 199, 570, 572
 Norton,109, 570, 578
 Nouri,115, 569
 Nunan,46, 47, 49, 88, 130, 235, 243, 570, 578
O
 Odo,116, 571
 Ollivier,48, 49, 50, 53, 54, 55, 69, 83, 87, 88, 117,
 119, 120, 192, 196, 203, 206, 215, 216, 218, 232,
 235, 423, 479, 571
 Oppenheim,261, 571
 Orman,83, 571
 Ortega,69, 87, 111, 193, 209, 563, 571
 Oskoz,59, 576
 Otto,561
P
 Paivandi,112, 142, 571
 Pakdel,68, 74, 571
 Palalas,84, 565
 Papi,193, 571
 Pedersen,559
 Pegrum,53, 60, 206, 571
 Pelttari,58, 59, 60, 62, 238, 302, 570
 Penilla,48, 83, 87, 88, 203, 204, 209, 465, 497, 568
 Penso,72, 564

Pereira,59, 118, 120, 272, 571
 Perrichon,44, 49, 571
 Perron,223, 571
 Peter,212, 231, 334, 460, 567, 571
 Peters,114, 571
 Peterson,77, 78, 79, 216, 572
 Petit,31, 128, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 149,
 227, 231, 505, 557, 567, 572
 Pettit,121, 261, 262, 566
 Piaget,84, 572
 Piccardo,60, 76, 111, 148, 149, 152, 153, 154, 155,
 158, 168, 171, 187, 189, 191, 198, 199, 570, 572
 Pierrette,267, 269, 270, 272, 567
 Pinckney,64, 66, 67, 68, 70, 196, 198, 208, 209, 217,
 219, 242, 427, 430, 570
 Pleines,83, 91, 207, 210, 217, 233, 266, 448, 564
 Poteaux,85, 128, 129, 133, 193, 195, 558, 572
 Pothier,31, 55, 66, 572
 Potolia,196, 568
 Poyer,275, 570
 Prabhu,48, 100, 572
 Prensky,91, 203, 204, 205, 557, 572
 Proulx,54, 557, 569
 Purdy,73, 572
 Puren,33, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 59,
 60, 83, 87, 117, 119, 120, 150, 151, 185, 188, 189,
 192, 196, 203, 215, 216, 218, 232, 255, 256, 534,
 535, 569, 571, 572
Q
 Qotb,122, 195, 571
R
 Rabardel,190, 219, 573
 Race,85, 573
 Rajapakse,129, 131, 216, 573
 Reber,96, 100, 101, 573
 Redwood,114, 574
 Reinders,63, 65, 68, 70, 71, 105, 121, 559, 564, 570,
 573, 575, 576
 Reinhardt,120, 122, 150, 175, 192, 300, 576
 Rennie,78, 569
 Rey,136, 573
 Richard-Principalli,78, 573
 Rideout,203, 573
 Rieder,97, 573
 Rivens Mompean,1, 9, 31, 38, 65, 80, 92, 121, 441,
 451, 482, 559, 573
 Rivers,243, 573
 Roberts,203, 573
 Robinson,77, 98, 100, 101, 196, 565, 573, 574
 Rodgers,96, 114, 115, 220, 287, 518, 573, 578
 Rosen,50, 574
 Rourke,275, 574
 Rueff,54, 557, 569
S
 Salaberry,56, 574
 Salam,91, 576
 Salmi,58, 59, 60, 62, 238, 302, 570
 Sauro,113, 574
 Saydi,43, 47, 574
 Schellens,275, 560
 Schmidt,95, 97, 98, 100, 101, 102, 214, 574
 Schmitt,97, 114, 563, 574
 Schneider,91, 558
 Schofield,105, 123, 124, 252, 562, 574
 Schugurensky,103, 104, 574
 Sharples,121, 577
 Shaw,111, 144, 574
 Shen,77, 558
 Shetzer,56, 574
 Shield,103, 575
 Silva,117, 119, 122, 574
 Simonneaux,567
 Skehan,50, 98, 574
 Small,59, 62, 569
 Smith,54, 559
 Snyder,89, 578
 Sockett,1, 9, 29, 56, 65, 73, 75, 90, 97, 104, 105, 106,
 113, 114, 116, 117, 137, 148, 202, 214, 261, 263,
 279, 566, 574, 575, 576
 Sotillo,76, 77, 79, 575
 Spack,127, 575
 Springer,32, 33, 34, 42, 46, 50, 68, 74, 81, 84, 86,
 149, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 164, 165, 167,
 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 254, 255,
 258, 269, 276, 313, 314, 316, 324, 421, 453, 506,
 521, 522, 523, 534, 535, 558, 568, 571, 575
 St John,128, 129, 202, 561
 Steneck,144, 565
 Stenger,74, 560
 Stevens,103, 575
 Stevenson,76, 575
 Stockwell,76, 77, 448, 575
 Strauss,203, 205, 565
 Sundqvist,83, 105, 113, 114, 116, 175, 575
 Sutherland-Smith,207, 576
 Swain,98, 101, 102, 154, 576
 Sykes,59, 113, 144, 223, 225, 566, 576
 Szymczyk,264, 566
T
 Tano,86, 576
 Tapscott,59, 203, 576
 Teutsch,85, 91, 119, 207, 558, 576
 The Douglas Fir Group,93, 576
 Thomas,9, 53, 54, 63, 68, 204, 205, 559, 564, 570,
 571, 575, 576
 Thorne,59, 93, 112, 120, 122, 150, 175, 192, 300,
 560, 576
 Tingry,116, 117, 576
 Toffoli,58, 65, 73, 104, 105, 106, 113, 114, 116, 117,
 127, 137, 141, 146, 175, 193, 214, 279, 575, 576
 Toohey,109, 570
 Tough,103, 104, 576
 Traxler,121, 566
 Tricot,51, 73, 91, 117, 206, 447, 557
 Trinder,115, 118, 119, 204, 576
 Trouillon,127, 130, 132, 137, 576
 Turula,70, 83, 205, 576
 Tyner,57, 60, 117, 120, 564
U
 Ullrich,77, 558

UNESCO,58, 59, 60, 62, 565, 577

Ushioda,122, 565, 577

V

Valcke,275, 560

Valentine,74, 203, 560, 565

Van den Branden,47, 63, 110, 211, 577

Van der Yeught,127, 137, 138, 139, 143, 222, 229,
313, 405, 577

Van Keer,275, 560

Van Kenhove,142, 144, 560

Van Lier,112, 577

Vanderplank,113, 559

VanPatten,99, 101, 106, 577

Vavoula,121, 577

Veerman,275, 577

Veldhuis-Diermanse,275, 577

Vellas,84, 85, 577

Verburgh,275, 577

Verspoor,110, 112, 560

Viau,70, 107, 108, 109, 124, 432, 463, 497, 500, 520,
577

Vojt,206, 568

Vygotsky,84, 85, 154, 577

W

Wang,234, 578

Warschauer,56, 266, 567, 574

Waters,127, 198, 565

Webb,114, 115, 220, 571, 573, 578

Wenger,88, 89, 90, 567, 578

Wenger-Trayner,89, 578

Werner,144, 220, 221, 222, 223, 224, 578

Wertsch,80, 578

White,65, 70, 71, 116, 204, 205, 573, 578

Whyte,55, 84, 128, 133, 202, 574, 578

Willis,46, 47, 211, 578

X

Xue,91, 558

Z

Zeiter,109, 578

Zheng,175, 578

Zourou,54, 55, 75, 88, 561, 578

Bibliographie

A

- Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14 - 18 ans) sur le Web* [Thèse de doctorat]. <https://theses.hal.science/file/index/docid/653958/filename/versionTEL.pdf>
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. [edutice-00578663](https://doi.org/10.3917/edutice-00578663)
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.
- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action Didactique*, 1, 71-88. <https://doi.org/10.1862713>
- Attwell, G. (2010). The Future of Learning Environments (Short Version). *Wales Wide Web*. <http://www.pontydysgu.org/2010/06/the-future-of-learning-environments-short-version/>
- Auray, N. (2010). Le Web participatif et le tournant néolibéral – Des communautés aux solidarités. Dans F. Millerand, S. Proulx et J. Rueff (dir.), *Web social : Mutation de la communication* (p. 33-60). Presses de l'Université du Québec.

B

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barbillon, E. et Roy, J. L. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche - De la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et « indigènes numériques » : quelle situation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 15(1), 19-38. <https://doi.org/10.3406/stice.2008.976>
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *IJCALLT*, 1, 1-15.
- Benini, S. et Murray, L. (2014). Challenging Prensky's Characterization of Digital Natives and Digital Immigrants in a Real-World Classroom Setting. Dans L. Williams et J. P. Guikema (dir.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education* (p. 69-85).
- Bennett, S. et Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences: Beyond the 'digital natives' debate. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2017). Language Learning Beyond the Classroom: Access all Areas. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 135-146. <https://doi.org/10.37237/080206>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (IGI Global).
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2010). La notion de tâche. *Le français dans le monde*, (369), 26-27.

- Biktimirov, E. N. et Cyr, D. (2013). Using Inside Job to Teach Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 117(1), 209-219. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1516-y>
- Blake, R. (2009). The Use of Technology for Second Language Distance Learning. *The Modern Language Journal*, (93), 822-835. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00975.x>
- Blake, R. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35. <https://doi.org/10.1017/S026719051100002X>
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning and Technology*, 20(2), 129-142. <http://dx.doi.org/10.125/44465>
- Blattner, G. et Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2413>
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctvxcrwd8>
- Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL : Ses traces dans les critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie. *Carnets*, (Deuxième série-8). <https://doi.org/10.4000/carnets.1905>
- Borau, K., Ullrich, C., Feng, J. et Shen, R. (2009). Microblogging for Language Learning: Using Twitter to Train Communicative and Cultural Competence (p. 87). *Advances in Web Based Learning - ICWL 2009, 8th International Conference*. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03426-8_10
- Bourdais, A. et Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>
- Bourdet, J.-F. et Teutsch, P. (2012). Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage – Quelle transférabilité ? *Alsic*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2500>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, (1), 58-73.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 49-78). Maison des langues.
- Božović, J. (2007). Business ethics in banking. *Facta Universitatis. Series: Economics and Organization*, 4(2), 173-182.
- Braine, G. (1989). Writing in the Natural Sciences and Engineering: Implications for ESL Composition Courses (p. 1-7). Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Broadbridge, J. et Charriau, V. (2013). Langue de spécialité et TICE au cœur d'un projet pédagogique international. *Cahiers de l'APLIUT*, 32(1), 142-155. <https://doi.org/10.4000/apliut.3622>
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Brown, C. et Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy: Debunking the 'digital native'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x>
- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R. et Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>
- Brudermann, C. et Poteaux, N. (2015). Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs*, 3(9). <https://doi.org/10.4000/dms.1003>
- Bruillard, É. (2003). Lorsque la distance favorise le temps et la réflexion. *Medialog*, (46), 53-54.
- Bruillard, É. (2006). Éditorial. *STICEF - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 13, 235-254.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R. Jarvella et W. J. M. Levelt (dir.), *The child's conception of language*. Springer-Verlag.
- Burbules, N. C. (2006). Rethinking Dialogue in Networked Spaces. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 6, 107-122. <https://doi.org/10.1177/1532708605282817>

C

- Cappellini, M., Eisenbeis, M. et Rivens Mompean, A. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation | Interactions and Autonomization of Students in a Guided Self-Learning Environment. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(4). <https://doi.org/10.21432/T2B31H>
- Carnet, A. (2020). *L'utilisation de séries télévisées pour l'enseignement/apprentissage de la communication pour la consultation médicale* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine].
- Carré, P. (2014). L'apprenance : une autre culture de la formation. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 99-110). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0099>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, 31(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Causa, M. et Derivry-Plard, M. (2013). Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants. Dans Derivry-Plard, Martine, P. Faure et C. Brudermann (dir.), *Apprendre les langues à l'université au 21e siècle* (p. 55-74). Riveneuve.
- Celik, C. et Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), 75-88. <https://doi.org/10.4000/cediscor.695>
- Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing.
- Chaplier, C. (2011). Le support filmique comme outil de médiation entre enseignant et étudiants LANSAD-sciences. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(3), 61-74. <https://doi.org/10.4000/apliut.1654>
- Chapon, S. (2010). Vera Drake et le Times : L'adstrat juridique cinématographique comme soutien pédagogique du document authentique. *ILCEA*, (12), 19-27. <https://doi.org/10.4000/ilcea.458>
- Chapon, S. (2011a). FASP juridique télévisuelle : gros plan sur les étudiants en droit et zoom arrière sur une approche pédagogique. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 112-128. <https://doi.org/10.4000/apliut.856>
- Chapon, S. (2011b). La peine capitale aux États-Unis à la croisée de la fiction à substrat professionnel et de la source primaire : une étude comparative. *ASp*, (60), 21-39. <https://doi.org/10.4000/asp.2493>
- Chapon, S. (2011c). Vous avez le droit de garder le silence : un scénario pédagogique pour faire parler les étudiants de droit. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(1), 117-128. <https://doi.org/10.4000/apliut.477>
- Chapon, S. (2013). Mise au point sur l'éthique dans les séries télévisées à substrat juridique. *Cahiers de l'APLIUT*, 32(2), 104-123. <https://doi.org/10.4000/apliut.3794>
- Chapon, S. (2015). *Fiction à substrat professionnel télévisuel comme voie d'accès à l'enseignement/apprentissage de l'anglais juridique* [Thèse de doctorat].
- Charriau, V. et Broadbridge, J. (2016). L'utilisation de Twitter en classe de langue : quand la technologie se met au service de l'apprentissage. *Cahiers de l'APLIUT*, 35(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5430>
- Chen, C.-Y., Pedersen, S. et Murphy, K. L. (2012). The influence of perceived information overload on student participation and knowledge construction in computer-mediated communication. *Instructional Science*, 40(2), 325-349. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9179-0>
- Chun, D., Kern, R. et Smith, B. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cole, J. et Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.007>
- Collentine, K. (2010). Measuring Complexity in Task-Based Synchronous Computer-Mediated Communication. Dans M. Thomas et H. Reinders (dir.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (p. 105-128). Continuum.

- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R. et Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21(1), 96-112. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000032>
- Combe Celik, C. (2012). Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : une étude de cas (p. 191-201). Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau (JOCAIR).
- Conole, G. et Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education* [Report commissioned by the Higher Education Academy]. http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (Conseil de l'Europe). <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cosnefroy, L. (2014). Pédagogie universitaire et pratiques documentaires numériques des étudiants. Dans G. Lameul, C. Loisy et B. Charlier (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 250). De Boeck Supérieur.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 499-510. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.499>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>
- Coutant, A. et Stenger, T. (2012). Les médias sociaux : une histoire de participation. *Le Temps des médias*, 18(1), 76-86. <https://doi.org/10.3917/tm.018.0076>
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59.
- Crosnier, E. (2002). De la contradiction dans la formation en anglais Langue Étrangère Appliquée (LEA). *ASP*, (35-36), 157-166. <https://doi.org/10.4000/asp.1565>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.

D

- De Bock, T. et Van Kenhove, P. (2011). Double Standards: The Role of Techniques of Neutralization. *Journal of Business Ethics*, 99(2), 283-296. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0654-3>
- De Bot, K. (2008). Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166-178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
- De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. L. et Verspoor, M. H. (2013). Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. Dans M. del P. García Mayo, M. J. Gutiérrez Mangado et M. Martínez-Adrián (dir.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (p. 199-220). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.9.13ch10>
- De Bot, K., Lowie, W. et Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- De Charentenay, R. (2001). La fiction à substrat professionnel (FASP) : un(e) média(tion) pas comme les autres. *ASP*, (31-33), 203-213. <https://doi.org/10.4000/asp.1962>
- De Jager, K. et Brown, C. (2010). The tangled web: Investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35, 513-528. <https://doi.org/10.1080/03075070903222641>
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M. et Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>
- Decapua, A. et Boxer, D. (1999). Bragging, boasting and bravado: Male banter in a brokerage house. *Women and Language*, 22(21), 5-22.
- Dede, C. (2005). Planning for neomillennial learning styles. *Educause Quarterly*, 28(1).

- Dede, C. (2008). A Seismic Shift in Epistemology. *Educause Review*, 43(3), 80-81.
- Dejean-Thircuir, C. et Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le français dans le monde*, 54 (« Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues »), 28-40.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 312-348). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- Demaizière, F. et Achard-Bayle, G. (2003). Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. *Alsic*, 6(1), 151-173. <https://doi.org/10.4000/alsic.2124>
- Demaizière, F. et Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8(1), 45-64. <https://doi.org/10.4000/alsic.326>
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46. <https://doi.org/10.3166/ds.1.19-46>
- Dennen, V. P. (2008). Pedagogical lurking: Student engagement in non-posting discussion behavior. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1624-1633. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.003>
- Derivry-Plard, M. (2014). Recherche en didactique des langues : la perspective sociologique et le quantitatif oubliés ? *Cahiers de l'APLIUT*, 33(2), 51-71. <https://doi.org/10.4000/apliut.4396>
- Deronne, C., Kellner, C., Massou, L. et Lavielle-Gutnik, N. (2017). Savoirs enseignés : dimensions institutionnelle, disciplinaire et médiatique. Dans *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 81-100). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.massou.2017.01.0081>
- Deusen-Scholl, N. van. (2015). Assessing Outcomes in Online Foreign Language Education: What Are Key Measures for Success? *The Modern Language Journal*, 99, 398-400. <https://doi.org/10.1111/modl.12234>
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, 8(3), 345-359.
- Develotte, C., Mangenot, F. et Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17(2), 229-244. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000625>
- Di Pardo Léon-Henri, D. (2012). Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes. *Cahiers de l'APLIUT*, 31(2), 126-139. <https://doi.org/10.4000/apliut.2732>
- Direction générale de la communication (Commission Européenne). (2021). *Les habitudes médiatiques dans l'Union européenne*. Commission Européenne. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/726029>
- Dörnyei, Z. et Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>
- Downes, S. (2010). New Technology Supporting Informal Learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1). <https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33>
- Dudley-Evans, T. et St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Dufossé Sournin, S. (2019). Médiation en didactique des langues vivantes.: Un exemple dans la formation des étudiants de l'ESPE de l'académie de Limoges. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4681>
- Duncan-Howell, J. et Lee, K.-T. (2007). M-Learning: Finding a Place For Mobile Technologies Within Tertiary Educational Settings. Dans S. Kit, C. Cheers, C. McBeath et R. Atkinson (dir.), *ICT: Providing Choices for Learners and Learning, Proceedings ASCILITE Singapore 2007* (p. 223-231). ASCILITE. <https://eprints.qut.edu.au/12323/>

E

- Ecoutin, É. et Even, N. (2001). *Mise en œuvre des plates-formes de formation à distance. Les documents. Fiche pratique n° 3*.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.

- Ellis, N. C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, N. C. (2011). Implicit and Explicit SLA and Their Interface. Dans C. Sanz et R. Leow P. (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism* (p. 35-47). Georgetown University Press.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. Dans P. Rebuschat (dir.), *Studies in Bilingualism* (vol. 48, p. 3-23). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220. <https://doi.org/10.1177/13621688000400302>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. Dans B. Spolsky et F. M. Hult (dir.), *The Handbook of Educational Linguistics* (p. 437-455).
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings: Task-based language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Erben, T. (1999). Constructing learning in a virtual immersion bath: LOTE teacher education through audiographics. Dans R. Debski et M. Levy (dir.), *WORLDCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning* (p. 229-248). Swets & Zeitlinger.
- Erlam, R. (2016). 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279-299. <https://doi.org/10.1177/1362168814566087>
- Espinosa, G. et Humbert, P. (2017). Chapitre 7. Numérique et rapport aux étudiants des enseignants-chercheurs. Dans *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 137-152). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.massso.2017.01.0137>

F

- Farris-Berg, K. (2005). *Tech-Savvy Students Stuck in Text-Dominated Schools: Summary of Research*. Education Evolving. <https://www.educationevolving.org/files/Tech-Savvy-Students.pdf>
- Fetiniuc, V. et Luchian, I. (2014). Banking Ethics: Main Conceptions and Problems. *Annals of the University of Petrosani, Economics*, 14(1), 91-102.
- Fierro Porto, M. (2022). *Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?* [Université Paris Cité].
- Fierro Porto, M. et Schofield, L. (2021a). Le numérique comme facilitateur de nouvelles interactions étudiantes entre apprenants experts : un cours en ligne pour enseigner l'anglais de spécialité. *Médiations et médiatisations*, (5), 68-89. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.165>
- Fierro Porto, M. et Schofield, L. (2021b). L'utilisation des Fictions à Substrat Professionnel financières dans un dispositif d'anglais Lansad en ligne. *Les Langues modernes*, 4/2020, 77-87.
- Fierro Porto, M. et Schofield, L. (2022). Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11545>
- Figura, K. et Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System*, 35(4), 448-468. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.07.001>
- Flessel, F. (2017). Construire et renforcer les compétences en anglais et la confiance des étudiants dans un projet vidéo interdisciplinaire en BTS. *Cahiers de l'APLIUT*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5916>
- Fluckiger, C. (2005). Analyse de l'activité sur un forum de discussion. Dans M. Bailleul (dir.), *Enseignants, formateurs et recherches en IUFM : Pluralités d'approche* (L'Harmattan, p. 79-105).
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.978>

- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(3), 397-417.
- Fondo, M. et Konstantinidis, A. (2018). Design of a MOOC on personal language learning environments for digital language skills development. Dans *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (p. 64-69). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.814>
- Forestal, C. (2009). La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 3, 59-75.
- Frame, A. (2006). Les Français, mauvais élèves de la classe de langues ? De la communication pour sortir du mythe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 25(1), 17.
- Freiermuth, M. et Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00113.x>
- Furstenberg, G. (1997). Teaching with Technology: What Is at Stake? *ADFL Bulletin*, 28(3), 21-25.

G

- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues...* Hachette.
- Gallardo Echenique, E. (2014). An Integrative Review of Literature on Learners in the Digital Era. *Studia paedagogica*, 19(4), 161-184. <https://doi.org/10.5817/SP2014-4-8>
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Routledge.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Girault, A. (2017). Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (e-LANG). *CELV*, 1-3.
- Glikman, V. (2002). *Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines*, 152 (Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation), 55-69.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies: Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7, 12-16.
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. *Language Learning & Technology*, 19(3), 8-20.
- Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning*, 22(2), 8-27.
- González Fernández, B. et Schmitt, N. (2015). How much collocation knowledge do L2 learners have?: the effects of frequency and amount of exposure. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 166(1). <https://doi.org/10.1075/itl.166.1.03fer>
- González-Lloret, M. (2015). *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching*. Georgetown University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt19631pb>
- González-Lloret, M. et Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. Dans M. González-Lloret et L. Ortega (dir.), *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks* (vol. 6, p. 1-22). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.6.01gon>
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*. Didier.
- Green, C. F. (1989). Business Ethics in Banking. *Journal of Business Ethics*, 8(8), 631-634.
- Greenhow, C. et Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Grosbois, M. (2015). S'appropriation le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? *Cahiers de l'APLIUT*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5168>
- Grosbois, M., Sarré, C. et Brudermann, C. (2017). Éditorial. *Alsic*, 20(3). <https://doi.org/10.4000/alsic.3217>

- Guichon, N. (2004). Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de Virtual Cabinet. *Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 67-76. <https://doi.org/10.4000/apliut.3462>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE*. Ophrys. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376645>
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* [Habilitation à diriger les recherches, Université du Havre].
- Guichon, N. (2012a). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, 15(3), 5-37. <https://doi.org/10.4000/alsic.2539>
- Guichon, N. (2012b). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *STICEF - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, (19), 157-187.
- Guichon, N. et Penso, A. (2002). Vers une appropriation des outils multimédias. *Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), 80-90. <https://doi.org/10.4000/apliut.4316>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. et Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Gutiérrez-Martín, A. et Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-03>

H

- Hammond, M. (2005). A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, (93), 9-23. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i3.1782>
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(01), 105. <https://doi.org/10.1017/S0958344006000711>
- Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/17501220802655425>
- Hampel, R. (2010). Task Design for a Virtual Learning Environment in a Distance Language Course. Dans M. Thomas et H. Reinders (dir.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (p. 131-153). Continuum.
- Hampel, R. et Hauck, M. (2006). Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *JALT CALL Journal*, 2. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v2n2.23>
- Hampel, R. et Pleines, C. (2013). Fostering Student Interaction and Engagement in a Virtual Learning Environment: An Investigation into Activity Design and Implementation. *CALICO Journal*, 30(3), 342-370. <https://doi.org/10.11139/cj.30.3.342-370>
- Hamrit, J. (2010). La FASP comme outil pédagogique en anglais spécialisé pour étudiants de psychologie. *ILCEA*, (12). <https://doi.org/10.4000/ilcea.498>
- Hanna, B. E. et de Nooy, J. (2009). *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230235823>
- Harding, K. (2007). *English for Specific Purposes*. Oxford University Press.
- Hardy, M. (2010). Business FASP : un genre impossible ? *ILCEA*, (12). <https://doi.org/10.4000/ilcea.925>
- Hardy, M. (2011). FASP et culture d'entreprise : les représentations fictionnelles, passerelles entre la réalité et les perceptions des apprenants ? *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 46-64. <https://doi.org/10.4000/apliut.1597>
- Harrison, R. et Thomas, M. (2009). Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(2), 17.
- Heath, J. (2008). Business Ethics and Moral Motivation: A Criminological Perspective. *Journal of Business Ethics*, 83(4), 595-614.
- Henri, F. (2002). Les campus virtuels, pourquoi et comment. Dans D. Peraya et B. Charlier (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 69-78). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0069>

- Henry, A. (2013). Digital Games and ELT: Bridging the Authenticity Gap. Dans E. Ushioda (dir.), *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges* (p. 133-155). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137000873_8
- Heuillard, C. (2019). A content-based approach using the subprime crisis as portrayed in *The Big Short*. *ASp*, (76), 90-102. <https://doi.org/10.4000/asp.6107>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Holec, H. (1999). De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. *Mélanges CRAPEL*, 24, 91-110.
- Holloway, S. et Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Youth Identities and Communities in an On-line World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315011257>
- Holme, R. (1996). *ESP Ideas: Recipes for Teaching Professional and Academic English*. Pearson.
- Hoppe, C. (2018). Apprentissage des langues en ligne et approche par les tâches : une mise en situation. *Synergies France*, (12), 117-130.
- Horowitz, D. M. (1986). What Professors Actually Require: Academic Tasks for the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 20(3), 445-462.
- Horton Jr., F. W. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020_fre
- Hoschka, P. (1998). CSCW Research at GND-FIT: From Basic Groupware to the Social Web. *ACM SIGGROUP Bulletin*, 19(2), 5-9. <https://doi.org/10.1145/290575.290576>
- Hosmer, L. T. et Steneck, N. H. (1989). Teaching Business Ethics: The use of films and videota. *Journal of Business Ethics*, 8(12), 929-936. <https://doi.org/10.1007/BF00383427>
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Editeur. <https://www.decitre.fr/livres/le-triangle-pedagogique-9782710126720.html>
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Editions Fabert.
- Hoven, D. et Palalas, A. (2011). (Re)Conceptualizing Design Approaches for Mobile Language Learning. *CALICO Journal*, 28(3), 699-720. <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.699-720>
- Howe, N. et Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage.
- Hubbard, P. (2013). Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments. *CALICO Journal*, 30(2), 163-178. <https://doi.org/10.11139/cj.30.2.163-178>
- Hubbard, P. (2019). Leveraging Technology to Integrate Informal Language Learning within Classroom Settings. Dans M. Dressman et R. W. Sadler (dir.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 405-419). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch27>
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 258-286). Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second-Language Learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129-140. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050084>
- Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- |
- Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation. *ASp*, (43-44), 5-21. <https://doi.org/10.4000/asp.979>
- Isani, S. (2006). Revisiting Cinematic FASP and English for Legal Purposes in a Self-learning Environment. *Cahiers de l'APLIUT*, 25(1), 26-38. <https://doi.org/10.4000/apliut.2575>
- Isani, S. (2010). Dynamique spéculaire de la fiction à substrat professionnel et didactique des langues de spécialité. *ASp*, (58), 105-123. <https://doi.org/10.4000/asp.1843>

Isani, S. (2011). Developing Professional Cultural Competence through the Multi-layered Cultural Substrata of FASP: English for Legal Purposes and M. R. Hall's The Coroner. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 29-45. <https://doi.org/10.4000/apliut.1497>

J

Jarvis, H. et Krashen, S. (2014). Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age. *TESL-EJ*, 17(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024104>

Jarvis, H. et Szymczyk, M. (2010). Student views on learning grammar with web- and book-based materials. *ELT Journal*, 64(1), 32-44. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp006>

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan.

Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>

Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.

Jones, N. et Saville, N. (2009). European Language Policy: Assessment, Learning, and the CEFRL. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090059>

Judge, P. B. (2011). Driven to Read: Enthusiastic Readers in a Japanese High School's Extensive Reading Program. *Reading in a Foreign Language*, 23(2), 161-186.

K

Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K. et Krause, K.-L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1233>

Kern, R. (2014). Technology as 'Pharmakon' : The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340-357. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>

Kern, R. G. (1995). Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. *The Modern Language Journal*, 79(4), 457-476. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05445.x>

Kim, J. (2009). Describing and predicting information-seeking behavior on the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(4), 679-693. <https://doi.org/10.1002/asi.21035>

Knight, S. W. P., Marean, L. et Sykes, J. M. (2019). Gaming and Informal Language Learning. Dans M. Dressman et R. W. Sadler (dir.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 101-115). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch7>

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Krotoski, A. (2010, 24 janvier). Democratic, but dangerous too: how the web changed our world. *The Observer*, Technology. <https://www.theguardian.com/technology/2010/jan/24/internet-revolution-changing-world>

Kukulka-Hulme, A. et Pettit, J. (2009). Practitioners as innovators: Emergent practice in personal mobile teaching, learning, work and leisure. Dans M. Ally (dir.), *Mobile Learning: transforming the delivery of education and training. Issues in Distance Education* (p. 135-155). Athabasca University Press.

Kukulka-Hulme, A., Traxler, J. et Pettit, J. (2007). Designed and user-generated activity in the mobile age. *Journal of Learning Design*, 2(1), 52-65. <https://doi.org/10.5204/jld.v2i1.28>

Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85. <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>

Kusyk, M. et Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *ASp*, (62), 45-65. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>

L

- Lai, C. (2015). Perceiving and traversing in-class and out-of-class learning: accounts from foreign language learners in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(3), 265-284. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.918982>
- Lai, C. et Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lai, C., Hu, X. et Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1391293>
- Lamb, M. et Arisandy, F. E. (2018). The impact of online use of English on motivation to learn. *Computer Assisted Language Learning*, 33(2), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1545670>
- Lankshear, C. (1997). *Changing Literacies*. McGraw-Hill Education.
- Lankshear, C. et Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (2^e éd.). Open University Press.
- Lankshear, C. et Knobel, M. (dir.). (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (vol. 30). Peter Lang.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96. <https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten « Lessons » from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. Dans *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 11-19). Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Las Vergnas, O. (2017). *Le e-learning informel ? Des apprentissages diffus, noyés dans la participation en ligne*. Editions des Archives Contemporaines. <https://hal.science/hal-01625724>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition*. (p. 63-82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Le Roy, J. et Pierrette, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche - De la conception à l'analyse*. Enrick B. Editions.
- Le Cor, G. (2001). La fiction à substrat professionnel comme médiation du milieu professionnel, étude de cas : The Hunt for Red October de Tom Clancy et son adaptation cinématographique. *ASp*, (31-33), 215-226. <https://doi.org/10.4000/asp.1970>
- Lee, J. F. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms* (1st edition). McGraw-Hill Higher Education.
- Lee, J. S. (2019). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality? *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 767-778. <https://doi.org/10.1111/bjet.12599>
- Lee, J. S. et Dressman, M. (2018). When IDLE Hands Make an English Workshop: Informal Digital Learning of English and Language Proficiency. *TESOL Quarterly*, 52(2), 435-445.
- Lee, L. (2016). Autonomous Learning through Task-Based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning*, 20(2), 81-97.
- Legardez, A. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri Editions.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF Editeur.
- Lin, C.-H., Warschauer, M. et Blake, R. (2016). Language Learning Through Social Networks: Perceptions and Reality. *Language Learning and Technology*, 20(1), 124-147.
- Lindgren, E. et Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>

- Lloyd, E. (2012). Language Learners' « Willingness to Communicate » through Livemocha.com. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2437>
- Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(3), 361-386. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050163>
- Lomicka, L. et Lord, G. (2016). Social networking and language learning. Dans F. Farr et L. Murray (dir.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (p. 255-268). Routledge.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. Dans K. Hyltenstam et M. Pienemann (dir.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Academic Press.
- Longuet, F. et Springer, C. (2021). *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique* (Edition des archives contemporaines). <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>
- Louveau, É. et Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langues*. CLE International.
- Ludke, K. M. (2019). Songs and Music. Dans M. Dressman et R. W. Sadler (dir.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 203-213). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch13>

M

- Macedo-Rouet, M. et Potolia, A. (2017). La construction des savoirs dans une licence à distance : de la diffusion des cours aux échanges entre enseignants et étudiants. Dans *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 121-136). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mass0.2017.01.0121>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R. et Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.2307/330224>
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design* (p. xv, 405). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mackey, T. P. et Ho, J. (2005). Implementing a convergent model for information literacy: combining research and web literacy. *Journal of Information Science*, 31(6), 541-555. <https://doi.org/10.1177/0165551505057018>
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, 1(2), 133-146. <https://doi.org/10.4000/alsic.1515>
- Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation permanente*, 152(3). <https://hal.science/hal-02056899>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans *Actes du colloque Jocair 2008* (p. 13-26).
- Mangenot, F. (2013). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions? *OLBI Working Papers*, 5. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v5i0.1114>
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Livre. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01927548>
- Mangenot, F. et Nissen, E. (2016). Éditorial du numéro spécial de la RCAT. *The Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(Numéro spécial RCAT-Scénarios pédagogiques et interactions en ligne), 1-6. <https://doi.org/10.21432/T2FS67>
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le français dans le monde*, (45), 82-90.
- Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 160(4), 433-443.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. et Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136.

- Martin, A. et Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martin, C. (2015). Les dispositifs hybrides : l'avenir du cours de langue au niveau master ? *Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 166-180. <https://doi.org/10.4000/apliut.5062>
- Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE. *Synergies Turquie*, 9, 147-160.
- Mason, R. et Rennie, F. (2007). Using Web 2.0 for learning in the community. *The Internet and Higher Education*, 10, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.06.003>
- Matsuda, P. K. et Nouri, M. (2019). Informal Writing and Language Learning. Dans M. Dressman et R. W. Sadler (dir.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 75-84). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch5>
- Maurer, B. et Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* (Éditions des Archives Contemporaines). <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>
- McAllister, J. et Narcy-Combes, M.-F. (2015). Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. *Alsic*, 18(2). <http://journals.openedition.org/alsic/2858>
- McBride, K. (2009). Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation. Dans L. Lomicka et G. Lord (dir.), *The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning* (p. 35-58). CALICO.
- McDonough, J. et McDonough, S. (2014). *Research Methods for English Language Teachers*. Routledge.
- Médioni, M.-A. (2009). L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. *APLV-LanguesModernes.org*, 17.
- Meinardi, G. (2014). Littératie informationnelle : outil d'une nouvelle culture d'enseignement des langues étrangères. *Synergies Pologne*, 11, 203-213.
- Melo-Pfeifer, S. et Schröder-Sura, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (15-3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3589>
- Mémet, M. (2008). Aspects de la recherche en anglais de spécialité en France. *Cahier du CIEL 2007-2008*, 13-36.
- Meyers, E. M., Erickson, I. et Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Michaelson, C. (2016). A Novel Approach to Business Ethics Education: Exploring How to Live and Work in the 21st Century. *Academy of Management Learning & Education*, 15(3), 588-606. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0129>
- Miguet, M. (2011). Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises. Au croisement des discours de modernisation et du terrain. *Distances et savoirs*, 9(3), 331-347.
- Millerand, F., Proulx, S. et Rueff, J. (dir.). (2010). *Web social : mutation de la communication*. Presses de l'Université du Québec.
- Millot, P. (2017). Spécialiser la compétence B2 en anglais dans le cadre d'une démarche qualité : Une proposition pour le secteur Lansad. *Cahiers de l'APLIUT*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5593>
- Mills, N. (2011). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. *CALICO Journal*, 28(2), 345-368. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.345-368>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019, avril). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-referance-de-la-competence-numerique/>
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4). <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>

- Motteram, G. et Thomas, M. (2010). Afterword: Future Directions for Technology-Mediated Tasks. Dans M. Thomas et H. Reinders (dir.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212366>
- Murphy, P. R. et Dacin, M. T. (2011). Psychological Pathways to Fraud: Understanding and Preventing Fraud in Organizations. *Journal of Business Ethics*, 101(4), 601-618. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0741-0>
- Mutta, M., Pelttari, S., Salmi, L., Chevalier, A. et Johansson, M. (2014). Digital literacy in academic language learning contexts: Developing information-seeking competence. *Digital literacies in foreign and second language education*, 12, 240-258.

N

- Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner*. Multilingual Matters.
- Narcy-Combes, J.-P. (1998). La problématique action research/recherche-action et le travail coopératif. *ASp*, (19-22), 229-238. <https://doi.org/10.4000/asp.2835>
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Nation, P. (2007). The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nielson, K., González-Lloret, M. et Pinckney, K. (2009). Learning Foreign Languages at a Distance: Characteristics of effective online courses. *College Park, MD: University of Maryland Center for Advanced Study of Language*, 169-188.
- Nikitina, L. (2011). Creating An Authentic Learning Environment In The Foreign Language Classroom. *International Journal of Instruction*, 14.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle : Effets de l'interaction sociale* [Université Strasbourg I - Louis Pasteur].
- Nissen, E. (2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 134(2), 191-203. <https://doi.org/10.3917/ela.134.0191>
- Nissen, E. (2005). Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage. *Savoirs*, 8(2), 87. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0087>
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde*, (40), 44-57.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, (14). <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Nissen, E., Soubrié, T. et Poyer, F. (dir.). (2011). *Interagir et apprendre en ligne. Interagir et apprendre en ligne*. UGA Éditions. <http://books.openedition.org/ugaeditions/1169>
- Noet-Morand, P. (2003). Le « chat » favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Distances et savoirs*, 1(3), 375-398. <https://doi.org/10.3166/ds.1.375-398>
- North, B. et Piccardo, E. (2016). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Évaluer, Enseigner. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>
- Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

O

- O'Connell, A.-M. (2011). Approche pédagogique de la FASP : Erin Brockovich et la « class action » aux États-Unis. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 129-137. <https://doi.org/10.4000/apliut.892>
- O'Connell, A.-M. (2012). Les séries télévisuelles juridiques américaines : représentations langagières et culturelles d'une communauté professionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 31(2), 113-125. <https://doi.org/10.4000/apliut.2720>
- Odo, D. M. (2019). Connecting Informal and Formal Language Learning. Dans *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 421-438). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch28>
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Ollivier, C. (2018). *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Maison des langues. <https://www.decitre.fr/livres/le-web-2-0-en-classe-de-langue-9782356850775.html>
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Continuum.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, (1). <https://papers.ssrn.com/abstract=1008839>
- Orman, J. (2013). New lingualisms, same old codes. *Language Sciences*, 37, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2012.12.001>
- Ortega, L. (1997). Processes and outcomes in networked classroom interaction: Defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. *Language Learning & Technology*, 1(1).

P

- Paivandi, S., Gremmo, M.-J. et Espinosa, G. (2017). La prise en compte des étudiants dans le choix des contenus de cours : la perspective enseignante. Dans *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 101-120). De Boeck Supérieur.
- Pakdel, A. et Springer, C. (2012). De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne: Exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.034>
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *STICEF - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23(1), 15-45. <https://doi.org/10.3406/stice.2016.1691>
- Pegrum, M. (2009). Communicative networking and linguistic mashups on web 2.0. Dans M. Thomas (dir.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (p. 20-41). IGI Global.
- Pegrum, M. (2010). 'I Link, Therefore I Am': Network Literacy as a Core Digital Literacy. *E-Learning and Digital Media*, 7(4), 346-354. <https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.4.346>
- Pélissier, C. et Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur. *Alsic*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2513>
- Pereira, S., Fillol, J. et Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, (6), 91-111.
- Perron, F. et Djelassi, S. (2015). Les comportements déviants des consommateurs vus par leurs pairs : le cas du commerce de détail. *Management & Avenir*, 75(1), 55-68. <https://doi.org/10.3917/mav.075.0055>
- Peter, Y., Leroy, S. et Leprêtre, E. (2011). Intégration des espaces institutionnels et personnels pour l'apprentissage. *STICEF - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18(1), 179-194. <https://doi.org/10.3406/stice.2011.1023>
- Peters, E. et Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551-577. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>

- Peterson, M. (2009). Learner interaction in synchronous CMC: a sociocultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 22(4), 303-321. <https://doi.org/10.1080/09588220903184690>
- Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp*, (23-26), 57-81. <https://doi.org/10.4000/asp.2325>
- Petit, M. (2002). Éditorial. *ASp*, (35-36), 2-3.
- Petit, M. (2004). Quelques réflexions sur la fiction à substrat professionnel : du général au particulier. Dans *Aspects de la fiction à substrat professionnel* (Petit, Michel, Isani, Shaeda, p. 3-23). Imprimerie de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Petit, M. (2007). La correction linguistique dans le Cadre européen commun : quelle conception, quels critères ? *Cahiers de l'APLIUT*, 26(2), 62-80. <https://doi.org/10.4000/apliut.2003>
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Études de linguistique appliquée*, 167(3), 285-297.
- Piccardo, E. et North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education. The Action-oriented Approach*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
- Picciano, A. (2002). Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *JALN Volume*, 6. <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870>
- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.4000/apliut.5015>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys. [edutice-00275185](https://doi.org/10.21832/9781788924351)
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13.
- Purdy, J. P. (2010). The Changing Space of Research: Web 2.0 and the Integration of Research and Writing Environments. *Computers and Composition*, 27(1), 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2009.12.001>
- Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes*, 2(Évaluation et certification en langues), 12-29.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 33(1), 10-26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, (347), 37-40.
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. *APLV-LanguesModernes.org*, 30.
- Puren, C. (2010). *L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/>
- Puren, C. (2013). *Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'ICEM-Pédagogie Freinet, le GFEN*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013f/>
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2019). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d.

R

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Race, P. (2001). *2000 Tips for Trainers and Staff Developers*. Routledge.
- Rajapakse, N. (2019). The challenges of teaching English for Economics, with pluralist theories and fuzzy boundaries. *ASp*, (75), 111-115. <https://doi.org/10.4000/asp.5869>
- Reber, A. S. (1976). Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2, 88-94. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.2.1.88>
- Reber, A. S. (2011). Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious. Dans C. Sanz et R. Leow P. (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism* (p. 23-34). Georgetown University Press.
- Reinders, H. et Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561-578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Reinders, H. et White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning and Technology*, 20(2), 143-154.
- Rémon, J. (2012). Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ? *Cahiers de l'APLIUT*, 31(2), 90-102. <https://doi.org/10.4000/apliut.2702>
- Rémon, J. (2013). Production écrite autour de questions éthiques en langue de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT*, 32(2), 124-140. <https://doi.org/10.4000/apliut.3805>
- Rémon, J. (2016). Prénance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier. Dans C. Collière-Whiteside, A.-M. Voise et M. Berchoud (dir.), *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues*. L'Harmattan.
- Rey, J. M. (2001). Changing gender roles in popular culture: Dialogue in Star Trek episodes from 1966 to 1993. Dans S. Conrad et D. Biber (dir.), *Variation in English: Multi-dimensional studies* (p. 138-155). Longman.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp*, (35-36), 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Richard-Principalli, P., Ferone, G. et Delarue-Breton, C. (2015). L'écriture dans les forums de discussion : entre genre premier et genre second. Dans C. Bazerman, C. Donahue, F. Rondelli et S. Plane (dir.), *Writing Research Across Borders Conference Volume III* (Éditions du CREM).
- Rideout, V. J., Foehr, U. G. et Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. Kaiser Family Foundation. <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/04/8010.pdf>
- Rieder, A. (2000). Implicit and Explicit Learning in Incidental Vocabulary Acquisition. *VIEWS*, (12), 24-39.
- Rivens Mompean, A. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, 9(3), 375-396.
- Rivens Mompean, A. R. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. Dans W. M. Rivers (dir.), *Interactive Language Teaching* (p. 3-16). Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2011). Task-Based Language Learning: A Review of Issues: Task-Based Language Learning. *Language Learning*, 61, 1-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x>
- Rodgers, M. P. H. (2013). *English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage, attitudes, and captions* [Thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2870>
- Rodgers, M. P. H. et Webb, S. (2011). Narrow Viewing: The Vocabulary in Related Television Programs. *TESOL Quarterly*, 45(4), 689-717. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.268062>

Rosen, É. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-498. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.487>

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. et Archer, W. (2001). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 14(2), 50-71.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

S

Salaberry, M. R. (2000). Pedagogical Design of Computer Mediated Communication Tasks: Learning Objectives and Technological Capabilities. *The Modern Language Journal*, 84(1), 28-37. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00050>

Sarré, C. (2008). Les plates-formes de téléformation dans l'enseignement-apprentissage des langues : pour un choix raisonné. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(3), 48-69. <https://doi.org/10.4000/apliut.1329>

Sarré, C. et Whyte, S. (2016). Research in ESP teaching and learning in French higher education: developing the construct of ESP didactics. *ASp*, (69), 139-164. <https://doi.org/10.4000/asp.4834>

Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2), 131-146. <https://doi.org/10.1558/cj.33077>

Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28.

Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>

Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. Dans J. H. Hulstijn et R. Schmidt (dir.), *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching [Special issue]* (p. 11-26).

Schmidt, R. (2001). Attention. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and Second Language Instruction* (p. 3-32). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>

Schmitt, N. et Redwood, S. (2011). Learner knowledge of phrasal verbs: A corpus-informed study. Dans *A Taste for Corpora* (Fanny Meunier 1, Sylvie De Cock, Gaëtanelle Gilquin, Magali Paquot, p. 173-208). John Benjamins Publishing Company. <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027287083-scl.45.12sch>

Schofield, L. (2022). La pertinence de la recherche sur les pratiques informelles des étudiants pour le champ de la pédagogie universitaire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69(1), 61-75.

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, (160), 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>

Shaw, B. (2004). Hollywood Ethics: Developing Ethical Issues ... Hollywood Style. *Journal of Business Ethics*, 49(2), 167-177. <https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000015682.53575.1a>

Shetzer, H. et Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. Dans M. Warschauer et R. Kern (dir.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.

Silva, H. et Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, (6), 57-68.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2237>

Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>

Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan.

- Sockett, G. (2016). La prise en compte des apprentissages informels en didactiques en langues. *Mélanges CRAPEL*, 36, 128-136.
- Sockett, G. et Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Cahiers de l'APLIUT*, 32(1), 75-91. <https://doi.org/10.4000/apliut.3578>
- Sockett, G. et Kusyk, M. (2015). Online informal learning of English: frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. Dans *Online informal learning of English: frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities* (p. 153-178). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110378528-009>
- Sockett, G. et Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 212-215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.042>
- Sockett, G. et Toffoli, D. (2019). Last Words: Naming, Framing, and Challenging the Field. Dans M. Dressman et R. W. Sadler (dir.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 471-487). Wiley-Blackwell.
- Sotillo, S. M. (2000). Discours Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), 77-110.
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Dans R. Bizarro (dir.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Areal Editores. [hal-01162278f](https://doi.org/10.1162278f)
- Soubrié, T. (2009). Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ? Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (1^{re} éd., p. 73-94). Les Éditions de l'école polytechnique.
- Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(1), 6. <https://doi.org/10.7202/1000021ar>
- Spack, R. (1988). Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? *TESOL Quarterly*, 22(1), 29-51. <https://doi.org/10.2307/3587060>
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 511-523. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.511>
- Springer, C. (2013). Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques. *Les Cahiers du GEPE*, 5(Espaces scolaires et plurilinguismes). <https://doi.org/10.57086/cpe.600>
- Springer, C. (2017, mai). *Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ?* [hal-01540738f](https://doi.org/10.1540738f)
- Stevens, A. et Shield, L. (2010). *Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues*. Commission Européenne. https://web2learn.eu/wp-content/uploads/2016/12/Final_Report_FR.pdf
- Stevenson, M. P. et Liu, M. (2010). Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. *CALICO Journal*, 27(2), 233-259.
- Stockwell, G. (2010). Effects of Multimodality in Computer-Mediated Communication Tasks. Dans *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (London: Continuum, p. 83-104). Thomas, Michael et Reinders, Hayo.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary* [Thèse de doctorat, Karlstad University]. <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/extramural-english-matters-out-of-school-english-and-its-impact-on-swedish-ninth-graders-oral-proficiency-and-vocabulary/>
- Sundqvist, P. et Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26, 3-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000232>
- Sundqvist, P. et Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan.
- Sundqvist, P. et Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>

- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *Reading Teacher*, 55, 662-669.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidelhofer (dir.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (p. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Sykes, G. M. et Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.
- Sykes, J. M., Oskoz, A. et Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 528-546. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.528-546>

T

- Tano, M. (2016). L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines. *Cahiers de l'APLIUT*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5553>
- Tapscott, D. (1997). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.
- Teutsch, P., Bourdet, J.-F. et Salam, P. L. (2017). Intégration de moments synchrones dans une formation à distance : choix pédagogique et vécu étudiant. Dans L. Massou et N. Lavielle-Gutnik (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 65-79). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.massou.2017.01.0065>
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(1), 19-47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Thomas, M. et Reinders, H. (dir.). (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. Continuum.
- Thorne, S. L. et Reinhardt, J. (2008). « Bridging Activities, » New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.558-572>
- Tingry, N. (2017). Le contexte actuel du e-learning informel (1) Évolution des pratiques d'apprentissages informels sur le Web. Dans O. Las Vergnas (dir.), *Le e-learning informel ? Des apprentissages diffus, noyés dans la participation en ligne* (p. 23-37). Éditions des Archives Contemporaines.
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant-e de langue 2020* [Habilitation à diriger les recherches, Université de Lille].
- Toffoli, D. (2020). *Informal Learning and Institution-wide Language Provision: University Language Learners in the 21st Century*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37876-9>
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp*, (58), 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 147-165. <https://doi.org/10.4000/apliut.5055>
- Tough, A. (1999). The Iceberg of Informal Adult Learning. *NALL Working Paper n°49. New Approaches for Life-long Learning Network*.
- Trinder, K., Guiller, J., Margaryan, A., Littlejohn, A. et Nicol, D. (2008). *Learning from digital natives: bridging formal and informal learning*. Higher Education Academy.
- Trinder, R. (2017). Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal*, 71, 401-412. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw117>
- Trouillon, J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan. <http://books.openedition.org/pupvd/1411>
- Turula, A. (2016). What the Good (Digital) Language Learner can teach us? *Teaching English with Technology*, 16(3), 52-73.

U

- UNESCO. (2003). Traduction française de la Déclaration de Prague (p. 2). Information literacy meeting of experts.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>

V

- Van den Branden, K. (dir.). (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (1st edition). Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000070>
- Van den Branden, K., Bygate, M. et Norris, J. M. (2009). *Task-based language teaching: a reader*. Benjamins. [http://www.research.lanccs.ac.uk/portal/en/publications/taskbased-language-teaching--a-reader\(10a8d84a-f986-4ec0-ae37-10484ebb157c\)/export.html](http://www.research.lanccs.ac.uk/portal/en/publications/taskbased-language-teaching--a-reader(10a8d84a-f986-4ec0-ae37-10484ebb157c)/export.html)
- Van der Yeught, M. (2004). Le substrat professionnel dans Wall Street, le film d'Oliver Stone. *ASp*, (45-46), 21-42. <https://doi.org/10.4000/asp.848>
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 12-32. <https://doi.org/10.4000/apliut.4153>
- Van der Yeught, M. (2016). A proposal to establish epistemological foundations for the study of specialised languages. *ASp*, (69), 41-63. <https://doi.org/10.4000/asp.4788>
- Van der Yeught, M. (2018). FASP, the FASPian Paradox and Specialised Encyclopaedias: Highlighting FASP Relevance in Learning/Teaching Specialised Languages. *ILCEA*, (31). <https://doi.org/10.4000/ilcea.4684>
- Van der Yeught, M. (2022). Le lecteur de FASP jouit-il d'une intentionnalité spécialisée par procuration ? Une approche intentionnelle de la fiction à substrat professionnel. *ILCEA*, (47). <https://doi.org/10.4000/ilcea.14973>
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic.
- VanPatten, B. et Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Continuum.
- Vavoula, G. et Sharples, M. (2009). Meeting the Challenges in Evaluating Mobile Learning: A 3-Level Evaluation Framework. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1. <https://doi.org/10.4018/jmbli.2009040104>
- Veerman, A. L. et Veldhuis-Diermanse, A. E. (2001). Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education. Dans *Proceedings European Perspectives on Computer Supported Collaborative Learning: Euro-CSCL* (p. 625-632). Maastricht McLuhan Institute. <https://research.wur.nl/en/publications/collaborative-learning-through-computer-mediated-communication-in>
- Vellas, E. (2008). Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! <https://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>, 2.
- Verburgh, A. et Mulder, M. (2002). Computer-Supported Collaborative Learning: An Inducement to Deep Learning? *Vocational Training : European Journal*, (26), 37-44.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26-16-26.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Dans M. Gauvain et M. Cole (dir.), *Readings on the Development of Children* (p. 79-91). Scientific American Books. https://innovation.umn.edu/igdi/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Interaction_Between_Learning_and_Development.pdf

W

- Wang, X. (2007). What Factors Promote Sustained Online Discussions and Collaborative Learning in a Web-Based Course? *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 2(1), 17-38. <https://doi.org/10.4018/jwlтт.2007010102>
- Webb, S. (2015). Extensive Viewing: Language Learning through Watching Television. Dans *Language Learning Beyond the Classroom* (D. Nunan & J.C. Richards, p. 159-168). Routledge. <https://ir.lib.uwo.ca/edupub/107>
- Webb, S. et Rodgers, M. P. H. (2009a). The Lexical Coverage of Movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amp010>
- Webb, S. et Rodgers, M. P. H. (2009b). Vocabulary Demands of Television Programs. *Language Learning*, 59(2), 335-366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge* (Nachdr.). Harvard Business School Press.
- Wenger-Trayner, E. et Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Werner, A. (2014). 'Margin Call': Using Film to Explore Behavioural Aspects of the Financial Crisis. *Journal of Business Ethics*, 122, 643-654. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1781-4>
- Wertsch, J. V. (2002). Computer mediation, PBL, and dialogicality. *Distance Education*, 23, 105-108.
- White, D. S. et Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Whyte, S. (1994). Acquisition in Context: The Discourse Domain Hypothesis of Interlanguage Variation. *Pragmatics and Language Learning*, 5, 289-315.
- Whyte, S. (2011). Learning theory in university foreign language education: the case of French universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(2), 213-234.
- Whyte, S. (2013). Teaching ESP: A task-based framework for French graduate courses. *ASp*, (63), 5-30. <https://doi.org/10.4000/asp.3280>
- Whyte, S. (2016). From « solitary thinkers » to « social actors »: OER in multilingual CALL teacher education. *Alsic*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2906>
- Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Longman.

Z

- Zeiter, A.-C. et Bemporad, C. (2016). Identité et investissement dans l'acquisition des langues. Une traduction de l'introduction d'Identity and Language Learning de Bonny Norton (2013). *Lidil*, 54, 189-206.
- Zheng, B. et Lin, C.-H. (2019). Digital Writing in Informal Settings Among Multilingual Language Learners. Dans *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 383-393). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch25>
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic*, 15(1). <https://journals.openedition.org/alsic/2485>

Classification des descripteurs de la médiation du Volume Complémentaire du Cadre Européen

Médiation de textes MT	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit TIE	Transmettre par écrit des informations précises ou des points importants TPE
		<i>Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants de textes écrits complexes quant au fond mais bien structurés (écrits en langue A) liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. (niveau B2+)</i>
		<i>Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants d'un article (écrit en langue A) d'une revue académique ou professionnelle. (niveau B2+)</i>
		<i>Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises et importantes présentes dans des textes informatifs simples (prononcés en langue A), portant sur des sujets familiers. (niveau B1)</i>
	Expliquer des données à l'écrit EDE	Décrire les faits importants DF
		<i>Peut décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par ex une carte de la météo, un graphique de base) (avec le texte en langue B). (niveau B1)</i>
		Présenter par écrit PresE
		<i>Peut interpréter et présenter de façon fiable, par écrit (en langue B), les informations détaillées de diagrammes et données organisées visuellement en relation avec son domaine d'intérêt (avec le texte en langue B). (niveau B2)</i>
		<i>Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence. (niveau B1+)</i>
Traiter un texte à l'écrit TTE	Expliquer par écrit en faisant référence au document original ExERO	
	<i>Peut expliquer par écrit (en langue B), le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original. (niveau B2+)</i>	

	Résumer par écrit ResE	
	<i>Peut résumer par écrit (en langue B), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue A), sur des sujets d'ordre général ou personnel. (niveau B1+)</i>	
	<i>Peut résumer par écrit (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits (en langue A), bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. (niveau B2+)</i>	
	<i>Peut résumer par écrit, (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits complexes (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation. (niveau B2)</i>	
Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs RTC	Paraphraser des passages écrits ParE	
	<i>Peut paraphraser de façon simple de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte. (niveau B1)</i>	
	Émotions, impressions, opinions, réactions	Relier les émotions ressenties à des émotions vécues REEV
		<i>(Peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues. (niveau B2)</i>
		Décrire les émotions ressenties ou suscitées DE
		<i>Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il/elle a craint pour un personnage et expliquer pourquoi. (niveau B1)</i>
		<i>Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction. (niveau B2)</i>
		Expliquer les impressions ou opinions suscitées EIO
<i>Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre. (niveau B1)</i>		
Présenter ses réactions, les étayer d'arguments et d'exemples PR		
<i>Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments. (niveau B2)</i>		

	Évènements	Associer les évènements à des évènements similaires ou vécus AEEV
		<i>Peut associer les événements d'un récit, d'un film ou d'une pièce de théâtre avec des événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler. (niveau B1)</i>
	Transversaux	Exposer son interprétation d'un personnage ou intrigue (état psychologique, raisons des actions, conséquences) IP
		<i>Peut exposer son interprétation d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences. (niveau C1)</i>
		<i>Peut donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre. (niveau C1)</i>
		Expliquer pourquoi des aspects l'ont intéressé EAI
		<i>Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé/e. (niveau B1)</i>
		Exprimer une réaction à la forme, style, contenu, aspects appréciés EAA
	<i>Peut exprimer de façon détaillée ses réactions à la forme d'expression, au style et au contenu d'une œuvre et expliquer ce qu'il/elle a apprécié et pourquoi. (niveau B2)</i>	
	Personnages	Décrire la personnalité d'un personnage DP
		<i>Peut décrire la personnalité d'un personnage. (niveau B1)</i>
		Expliquer avec quel personnage il/elle s'identifie et pourquoi EPI
	<i>Peut expliquer de façon détaillée avec quel personnage il/elle s'identifie le plus et pourquoi. (niveau B1)</i>	
Analyser et critiquer des textes créatifs ACTC	Apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification aux personnages OFI	
	<i>Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples. (niveau B2)</i>	

		Avis motivé, se reporter aux opinions et arguments d'autres personnes AM
		<i>Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes. (niveau B2)</i>
		Décrire comment les œuvres diffèrent dans le traitement du même thème OD
		<i>Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème. (niveau B2)</i>
		Comparer deux œuvres (thèmes, personnages, scènes), ressemblances et différences CO
		<i>Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens. (niveau B2)</i>

Médiation de la communication MCom	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles ISI	Communiquer le sens principal et transmettre de façon simple des informations factuelles CS
		<i>Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir préparer à l'avance et que les interlocuteurs énoncent clairement et dans un langage quotidien. (niveau B1+)</i>
		<i>Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que l'interlocuteur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire. (niveau B2)</i>
	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords Fcom	<i>Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre et si besoin est, expliquer la signification de déclarations et de points de vue importants, à condition que les interlocuteurs donnent si nécessaire des explications. (niveau B2)</i>
		Résumer les déclarations, souligner les accords, obstacles et désaccords RD
		<i>Peut résumer les déclarations faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles. (niveau B2)</i>

Médiation de concepts MCon	Coopérer pour construire du sens CCS	Envisager deux aspects d'un même problème , donner des arguments pour ou contre DAP
		<i>Peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis. (niveau B2)</i>
		Présenter ses idées et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe SR
		<i>Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe. (niveau B2)</i>
		Approfondir les idées et opinions d'autres personnes AIA
		<i>Peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes. (niveau B2)</i>
	Susciter un discours conceptuel SDC	Se servir des idées des autres et les reprendre SIA
		<i>Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente. (niveau B2)</i>
		Demander de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale DPCP
		<i>Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. (niveau B1)</i>
Poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement PQC		
<i>Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. (niveau B1)</i>		

Stratégies de médiation SM	Stratégies pour expliquer un nouveau concept SENC	Décomposer une information compliquée DIC	Faciliter la compréhension en présentant séparément les divers éléments de l'argument, ou en décomposant en une série d'étapes plus petites FComp	
			<i>Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions ou d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. (niveau B1)</i>	
			<i>Peut faciliter la compréhension d'un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus petites. (niveau B2)</i>	
		Adapter son langage AL	Expliquer des sujets techniques dans une langue non technique EST	<i>Peut faciliter la compréhension d'une question difficile en présentant séparément les divers éléments de l'argument. (niveau B2)</i>
				Expliquer des sujets techniques dans une langue non technique EST
				<i>Peut expliquer des sujets techniques dans son domaine et utiliser une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine. (niveau B2)</i>
				Simplifier par des paraphrases SPar
				<i>Peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes oraux et écrits non complexe portant sur des sujets familiers (par ex. de courts articles de magazines, des entretiens), afin d'en rendre les contenus compréhensibles. (niveau B1)</i>
				Clarifier et expliciter par des paraphrases CEPar
				<i>Peut clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à son domaine en simplifiant la langue par des paraphrases. (niveau B2)</i>
Relier à un savoir préalable RSP	Expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes EEQ	Rendre compréhensible en utilisant des paraphrases RCPar		
		<i>Peut rendre compréhensibles les éléments essentiels d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet particulier (par ex. un essai, un forum de discussion, un exposé) en utilisant des paraphrases formulées de façon simple. (niveau B2)</i>		

			<p><i>Peut expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes. (niveau B1)</i></p> <p><i>Peut poser des questions et faire des commentaires pour inciter les gens à faire appel à leur savoir et leur expérience antérieurs. (niveau B2)</i></p>	
			<p>Expliquer un nouveau concept/procédure en comparant et opposant à concept/procédure que les gens connaissent déjà EGCD</p>	
			<p><i>Peut expliquer un nouveau concept ou une nouvelle procédure en les comparant et les opposant à un concept ou une procédure que les gens connaissent déjà. (niveau B2)</i></p>	
	Stratégies pour simplifier un texte SST	Élaguer un texte ET		<p>Simplifier un texte en supprimant les informations non pertinentes STS</p>
				<p><i>Peut simplifier un texte source en supprimant les informations non pertinentes ou répétitives et en prenant en considération le public visé. (niveau B2)</i></p>
			<p>Réviser un texte en supprimant RTS</p> <p><i>Peut réviser un texte source en supprimant les parties qui n'ajoutent pas de nouvelles informations importantes pour un public donné afin de mieux faire comprendre le contenu essentiel. (niveau B2)</i></p>	
Amplifier un texte dense AT		<p>Rendre plus accessible ou compréhensible (exemples, en récapitulant, répétant, illustrant) RPAC</p>		
		<p><i>Peut rendre plus accessible, pour le public cible, le contenu d'un texte de son domaine d'intérêt, en ajoutant des exemples, des raisonnements et des commentaires explicatifs. (niveau B2)</i></p> <p><i>Peut rendre plus accessibles des notions concernant ses domaines d'intérêt, en donnant des exemples concrets, en récapitulant les étapes et en répétant les points principaux. (niveau B2)</i></p>		
		<p><i>Peut rendre de nouvelles informations plus compréhensibles en les répétant et en les illustrant. (niveau B2)</i></p>		

Interaction en ligne IEL	Conversation et discussion en ligne CDEL	Engager des échanges en ligne, relier ses contributions EERC
		<i>Peut engager des échanges en ligne, relier ses contributions à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate. (niveau B2+)</i>
		<i>Peut s'engager dans des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion. (niveau B2)</i>
		Commenter des publications et répondre aux commentaires CPRC
		<i>Peut commenter des publications en ligne (y compris des liens et vidéo / audio intégrés) et répondre aux nouveaux commentaires, à condition que les interlocuteurs évitent d'utiliser une langue compliquée et non standard. (niveau B1+)</i>
		Participer activement ou publier une contribution claire à une discussion en ligne, donner son point de vue, répondre à des opinions PA
		<i>Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain, à condition que les participants n'utilisent pas une langue compliquée ou sortant de l'ordinaire et laissent du temps pour répondre. (niveau B2)</i>
		Publier en ligne des récits d'événements sociaux, expériences et activités, intégrer liens, partager impressions personnelles PRE
		<i>Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, utiliser des hyperliens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles. (niveau B1+)</i>
		<i>Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entraînent parfois des répétitions et des difficultés de formulation. (niveau B1)</i>
		Publier une contribution claire à une discussion en ligne PCC
		<i>Peut publier une contribution claire à une discussion en ligne sur un sujet d'ordre familier, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits. (niveau B1)</i>
Peut se rendre compte de malentendus et désaccords RCM		
<i>Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêt à coopérer. (niveau B2)</i>		

Université Paris Cité

École doctorale 622

Laboratoire Éducation, Discours et Apprentissages (EA 4071)

**L'intégration de la sphère informelle à un contexte
formel comme levier de la compétence de
médiation et du rôle d'apprenant·e-expert·e**

*Cas d'un dispositif en ligne et asynchrone en anglais de
spécialité*

Par Lily SCHOFIELD

Thèse de doctorat en Sciences du Langage

Dirigée par Geoffrey SOCKETT

Présentée et soutenue publiquement le 26 juin 2023

Devant un jury composé de :

Alex Boulton, Professeur des Universités, Université de Lorraine, Rapporteur

Muriel Grosbois, Professeure des Universités, Cnam Paris, Examinatrice

Annick Rivens Mompean, Professeure des Universités, Université de Lille, Rapporteur

Geoffrey Sockett, Professeur des Universités, Université Paris Cité, Directeur de thèse

Volume II

Annexes

Table des matières

1. Transcription des extraits exploités	9
1.1 Week 1	9
1.1.1 Extrait - Bande-annonce de <i>Margin Call</i>	9
1.2 Week 2	10
1.2.1 Extrait - Scène de licenciement d'Eric Dale	10
1.3 Week 3	11
1.3.1 Extrait 1 - Annonce de la vente d'urgence des actifs	11
1.3.2 Extrait 2 - Conversation entre Sam Rogers et John Tuld au sujet de la vente	11
1.3.3 Extrait 3 - Conversation entre Will Emerson et Seth Bregman sur les conséquences de la crise sur les « <i>gens normaux</i> »	12
1.4 Week 4	12
1.4.1 Extrait 1 - Révélation de la pyramide de Ponzi par Bernard Madoff à sa famille	12
1.4.2 Extrait 2 - Réunion du FBI avec le fils de Madoff.....	13
1.4.3 Extrait 3 - Révélation de la pyramide de Ponzi par Bernard Madoff à sa famille dans la mini-série ABC <i>Madoff</i>	14
1.5 Week 5	15
1.5.1 Extrait 1 - Présentation des identités et histoires de certaines victimes de la pyramide et des conséquences sur leurs vies.....	15
1.5.2 Extrait 2 - Visite de Ruth Madoff chez le coiffeur.....	15
1.6 Week 6	17
1.6.1 Extrait - Discussions entre Bernard Madoff et différents investisseurs pour les convaincre d'investir dans la pyramide	17
1.7 Week 7	20
1.7.1 Extrait - Bande-annonce de <i>Rogue Trader</i>	20
1.8 Week 8	21
1.8.1 Extrait 1 - Montage de différentes scènes lors desquelles Nick Leeson évite d'avoir des conversations indésirables	21
1.8.2 Extrait 2 - Montage de différentes scènes lors desquelles Nick Leeson minimise ses actions 24	
1.9 Week 9	26
1.9.1 Extrait - Extrait dans lequel Nick Leeson falsifie un document dans le cadre de sa fraude 26	
1.10 Lien vers les extraits vidéo	27
2. Tableau récapitulatif des modules hebdomadaires, leurs ressources, activités et tâches, et de la différenciation entre les deux espaces	28
2.1 Margin Call : semaines 1 à 3	28
2.2 The Wizard of Lies : semaines 4 à 6	29
2.3 Rogue Trader : semaines 7 à 9	31
3. Tableaux de catégorisation des descripteurs du CECR/VC retenus et de leurs sigles et acronymes	33
3.1 Médiation de textes	33
3.2 Médiation de la communication	36

3.3	<i>Médiation de concepts</i>	36
3.4	<i>Stratégies de médiation</i>	37
3.5	<i>Interaction en ligne</i>	39
4.	Apparence du dispositif pour les étudiant·e·s sur la page d'accueil <i>Moodle</i> et documents annexes	41
4.1	<i>Page de présentation</i>	41
4.2	<i>Semaine 1</i>	42
4.2.1	Activité 1	44
4.2.2	Activité 2	45
4.2.3	Activité 3	46
4.3	<i>Semaine 2</i>	46
4.3.1	Activité 1	48
4.3.2	Activité 2	49
4.3.3	Activité 3	51
4.4	<i>Semaine 3</i>	52
4.4.1	Activité 1	55
4.4.2	Activité 3	55
4.5	<i>Semaine de vacances universitaires</i>	56
4.6	<i>Semaine 4</i>	56
4.6.1	Différenciation entre les espaces 2 et 3	58
4.6.2	Activité 1	60
4.6.3	Document activité 2.....	62
4.6.4	Activité 2 dans l'espace 2.....	63
4.6.5	Activité 2 dans l'espace 3.....	64
4.6.6	Activité 3	66
4.7	<i>Semaine 5</i>	67
4.7.1	Différenciation entre les espaces 2 et 3	68
4.7.2	Activité 3 dans l'espace 2.....	70
4.7.3	Partie fermée de l'activité 3 dans l'espace 3	71
4.8	<i>Semaine 6</i>	73
4.8.1	Différenciation entre les espaces 2 et 3	74
4.8.2	Activité 1	76
4.8.3	Activité 3	77
4.9	<i>Semaine 7</i>	79
4.9.1	Différenciation entre les espaces 2 et 3	80
4.9.2	Activité 1	83
4.9.3	Activité 2 dans l'espace 2.....	84
4.9.4	Activité 2 dans l'espace 3.....	85
4.9.5	Activité 3 dans l'espace 2.....	86
4.9.6	Activité 3 dans l'espace 3.....	86
4.10	<i>Semaine 8</i>	87
4.10.1	Différenciation entre les espaces 2 et 3	88
4.10.2	Activité 1.....	92
4.10.3	Activité 3.....	93
4.11	<i>Semaine 9</i>	95
4.11.1	Différenciation entre les espaces 2 et 3	97
4.11.2	Activité 1.....	99
4.11.3	Sondage de conclusion différencié entre les deux espaces	101

4.12	Conclusion, rappel du questionnaire post-cours	102
4.12.1	Activité de rattrapage différenciée entre les espaces 2 et 3	102
4.13	Document « Informations générales du cours »	104
5.	Barèmes de notation (Espace 2 à gauche et Espace 3 à droite)	105
6.	Questionnaire pré-cours	106
7.	Questionnaire post-cours	111
8.	Exemplaires vierges des formulaires de consentement éclairé	123
8.1	<i>Pour l'enregistrement et l'exploitation des entretiens semi-directifs</i>	123
8.2	<i>Pour l'enregistrement et l'exploitation des productions des étudiant·e·s</i>	125
9.	Guides d'entretiens semi-directifs	127
9.1	<i>Pour la phase de pilotage (2019)</i>	127
9.2	<i>Pour l'expérimentation d'enseignement (2020)</i>	129
10.	Code couleur adopté pour la lecture des retranscriptions des entretiens semi-directifs	132
11.	Retranscriptions des entretiens semi-directifs	133
11.1	<i>Retranscription de l'entretien de AA et ABe</i>	133
11.2	<i>Retranscription de l'entretien de EA, EN et LC</i>	156
11.3	<i>Retranscription de l'entretien de ABa</i>	205
11.4	<i>Retranscription de l'entretien de IB</i>	222
11.5	<i>Retranscription de l'entretien de AC</i>	241
11.6	<i>Retranscription de l'entretien de AG</i>	261
11.7	<i>Retranscription de l'entretien de HH</i>	282
11.8	<i>Retranscription de l'entretien de KJ</i>	299
11.9	<i>Retranscription de l'entretien de AL</i>	318
11.10	<i>Retranscription de l'entretien de GR</i>	341
11.11	<i>Retranscription de l'entretien de AS</i>	360
11.12	<i>Retranscription de l'entretien de KW, EZ et AW</i>	382

1. Transcription des extraits exploités

1.1 Week 1

1.1.1 Extrait - Bande-annonce de *Margin Call*

"Mr Dale, these are extraordinary times, as you very well must know."

"I don't understand."

"The majority of this floor is being let go today."

"Eric, I'm very sorry."

"I was working on something but they wouldn't let me finish it, so take a look at it. Be careful."

"Hello? I need you guys to come back up here. Just trust me, Okay? I need you guys back here now."

"Wait a minute. What am I looking at?"

"This figure here."

"Woah, is that..."

"It gets ugly..."

"Is that figure right?"

"Looks pretty right to me."

"There are \$8 trillion of paper around the world relying on that equation."

"We were wrong."

"No, you mean you were wrong."

"Sir, if those assets decrease by just 25%, that loss would be greater than the current market capitalization of this entire company."

"How long would it take to clear that from our books?"

"You cannot be doing what you're thinking of doing."

"Sell it all, today."

"You're selling something that you know has no value."

"So that we may survive."

"There are three ways to make a living in this business, be first, be smarter, or cheat."

"Look at these people wandering around with absolutely no idea what's about to happen."

"You're a very important piece of this puzzle. Are you in on this?"

"I can tell you that people are gonna say some very nasty things about what we do here today."

"We're going down, and you damn well know it'll be together."

"I'm not sure that I do know that."

"The ground is shifting below our feet."

"Remember this day boys, remember this day."

1.2 Week 2

1.2.1 Extrait - Scène de licenciement d'Eric Dale

(04:30-06:30; 08:30-09:50; 10:10-10:48)

HEATHER

Mr. Dale?

ERIC

Yes.

HEATHER

This way.

ERIC

Okay.

(...)

LAUREN BRATBERG

Well... Mr. Dale I'm obviously sorry that we are here today but these are extraordinary times as you very well must know.

ERIC

Look, I run risk management... it just doesn't seem like a natural place to start cutting.

HEATHER

We hope you understand that this is in no way personal. The majority of this floor is being let go today. (...) Ms. Bratberg is now going to run through the details of what the firm is offering.

ERIC

Okay.

LAUREN BRATBERG

Mr. Dale the firm is offering you six months severance at half your salary. You will keep all unvested options that you currently hold. Health will be extended through that period. You have till tomorrow at...

She looks at her watch.

LAUREN BRATBERG (cont'd)

4:47 to either take the offer or it will be revoked. Do you understand?

ERIC

Yes.

LAUREN BRATBERG

Now, unfortunately Mr. Dale due to the highly sensitive nature of your work here the firm has to take certain precautions for security purposes that may seem punitive in nature. I hope considering your...

She looks down at the piece of paper in front of her to fact check.

LAUREN BRATBERG (cont'd)

... over 19 years of service to the firm, you will understand that these measures are in no way a reflection of the firms' feelings towards your performance or your character. (...) Your company email, access to the server, access to the building, and your mobile data and phone service will all be severed as of this meeting. And this gentleman...

She points behind him and a smallish benign looking SECURITY GUARD is standing in the doorway.

LAUREN BRATBERG (cont'd)

... will take you to your office so that you can clear out your personal belongings.

1.3 Week 3

1.3.1 Extrait 1 - Annonce de la vente d'urgence des actifs

(1:22:00 - 1:24:35)

SAM ROGERS

In the firm's thinking the party is over as of this morning. There is going to be considerable turmoil in the markets for the foreseeable future, and they believe that it is better that this turmoil begin with us... As a result the firm has decided to liquidate the majority of its position of fixed income MBS today.

An assistant starts handing out info packets to each of the traders in the room.

SAM ROGERS (cont'd)

These are your packets. You will see what accounts you are responsible for today (...) If you achieve a 93% sale of your assets you will receive a 1.4-million-dollar one off bonus. If the floor as a whole achieves a 93% sale you will get an additional 1.3 million a piece. (...) For those of you who have never been through this before, this is what the beginning of a fire sale looks like. (...) Obviously this is not going down the way any of us would have hoped. The ground is shifting below our feet, and apparently there's no other way out. (...) And I can tell you from experience that people are going to say some very nasty things about what we do here today and about what you dedicated a portion of your lives to. But have faith that in the bigger picture our skills have not been wasted, we have accomplished much, and our talents have been used for the greater good...

1.3.2 Extrait 2 - Conversation entre Sam Rogers et John Tuld au sujet de la vente

TULD

Oh come on Sam, put a smile on your face, you did some good today, you said that yourself. (...) So you think we may have put a few people out of business today? That it's all just for naught? But you've been doing that everyday for almost forty years Sam. And if this is all for naught then so is everything else out there. It's just money, it's made up, pieces of paper with pictures on it so we don't all kill each

other just to get something to eat. But it's not wrong. (...) We can't help ourselves, and you and I can't control it or stop it or even slow it or even ever so slightly alter it. We just react.

1.3.3 Extrait 3 - Conversation entre Will Emerson et Seth Bregman sur les conséquences de la crise sur les « *gens normaux* »

SETH

This is really going to affect people.

WILL

Yeah, it's going to affect people like me.

SETH

Real people.

WILL

Jesus, Seth. Listen, if you really want to do this with your life, you have to believe you're necessary, and you are. People want to live like this in their cars, in their big f***ing houses they can't even pay for, then you're necessary. The only reason that they all get to continue living like kings is because we've got our fingers on the scale in their favour. I take my hand off and then the whole world gets really f***ing fair really f***ing quickly and nobody actually wants that. They say they do but they don't. They want what we have to give them, but they also want to, you know, play innocent and pretend they have no idea where it came from, and that's more hypocrisy than I can swallow.

1.4 Week 4

1.4.1 Extrait 1 - Révélation de la pyramide de Ponzi par Bernard Madoff à sa famille

(00:14:30-00:15:10)

BERNARD

There's no way to say it. None of it is real. It's all one big f***ing lie.

MARK

What is?

BERNARD

The advisory. It's a fraud. There are no investments.

MARK

What are you talking about? Of course there are investments.

BERNARD

I made them up.

MARK

They're on every statement.

BERNARD

I ma... I made them up.

MARK

I've seen the trades.

BERNARD

They're fake. It's all fake. Basically, just a big Ponzi scheme.

RUTH

What's a Ponzi scheme?

BERNARD

I took money from some people. I gave it to others and I never... there's nothing left. There's supposed to be 50 billion. There's absolutely nothing. It's all gone. I spoke to Peter. I told him I'm gonna turn myself in next week.

MARK

How could you do this?

BERNARD

I just couldn't stop...

MARK

Bullshit.

BERNARD

It got bigger and bigger and it just wouldn't stop.

MARK

Bullshit.

BERNARD

I didn't mean for it to get like this.

MARK

No, no, no, no. You can't do this. I'm your son.

ANDREW

Dad. Dad, how could you do this?

BERNARD

I'm gonna set you guys up. Yeah. It's, it's all gonna be okay. There's still a few hundred million left. I'm gonna, I'm gonna make sure that you guys are all taken care of, the rest of the family, some loyal employees. It's all gonna be good. I just need a week.

ANDREW

Set us up with what? With stolen money? He's a criminal. He's going to spend his life in jail!

1.4.2 Extrait 2 -Réunion du FBI avec le fils de Madoff

(16:25-18:25)

INVESTIGATOR

When did he tell you he started this Ponzi scheme?

MARK

He didn't.

INVESTIGATOR

And the entire time he was running it, you had no idea?

MARK

No, I didn't. (...)

INVESTIGATOR

And you never asked what went on the 17th floor? (...)

MARK

You don't understand... He had a way of...

INVESTIGATOR

You're right, I don't. I don't understand how you could work in the same office as your father for 20 years and suspect nothing. Nothing? (...)

MARK

I mean you're asking me how I didn't know. Well, I'm asking you, you're the FBI, you're the SEC, you investigated him before so I'm, I'm asking you, how the f*** did you not know?

INVESTIGATOR

Sir, we are not the focus here, you are. You're saying that you never stepped foot on the 17th floor.

1.4.3 Extrait 3 - Révélation de la pyramide de Ponzi par Bernard Madoff à sa famille dans la mini-série ABC *Madoff*

BERNARD

It's over. I'm finished.

RUTH

What does that mean?

BERNARD

There's, there's nothing more.

ANDREW

Are you, are you talking about the business, because the business has billions on the books, Dad.

BERNARD

That's the books you read. They aren't the real books. The trading company that you boys run has been at a loss for... a long time, and I've been covering it with... funds from the investment services. And the investment services is... a lie.

ANDREW

What are you... What do you mean a lie?

BERNARD

It's a Ponzi scheme.

RUTH

What does that mean, a Ponzi scheme?

ANDREW

Oh my God...

RUTH

What?

BERNARD

It means, Ruthie, that I have been doing things with other people's money that I shouldn't, and now it's all gone.

ANDREW

How much, how much did you lose?

BERNARD

[laughs] 50 billion dollars.

1.5 Week 5

1.5.1 Extrait 1 - Présentation des identités et histoires de certaines victimes de la pyramide et des conséquences sur leurs vies

(45:20-46:45)

VOICE-OVER

As with every event of personal devastation, they remember exactly where they were and what they were doing when they learned they were ruined.

The grayish white paper rolled out of Mary Thomajan's fax machine. The fax was from the small feeder fund she had trusted for 18 years telling her that all her money had been invested with Madoff, who had been arrested. She later recalled, "In the 50 seconds it took to read that fax, I went from being a multimillionaire to having my life savings wiped out and life as I knew it altered forever.

Robert Halio's son called him at his retirement home in Boca Raton with the news. "It's all gone, Dad. I don't... I don't know what to do." 95% of his wealth had been entrusted to Madoff and was now gone. Mr. De la Villehuchet had written his brother a letter that said, "If you ruin your friends, your clients, you have to face the consequences. He then positioned a trash basket to protect the carpet and slit his wrist with a box cutter.

Tim Murray, a property manager in Minnesota, was traveling and nearly drove off the road in Fort Lauderdale...

Kate... Richard Freedman... David Iselin...

1.5.2 Extrait 2 - Visite de Ruth Madoff chez le coiffeur

(49:40-51:00)

In an elevator.

LITTLE GIRL

- Mommy, Mommy.

MOTHER

- What?

LITTLE GIRL

- Is that Ruth Madoff?

MOTHER

- Jessica, not another word.

RUTH

It's okay.

MOTHER

No, none of it is.

Ruth leaves the building and gets chased by paparazzi. Ruth arrives at the hair salon.

RUTH

Hi, Sarah.

SARAH

Oh, hi.

RUTH

Is Gisele here? I was wondering if she might be able to fit me in today. I haven't had my hair colored in God knows how long.

SARAH

Um, I think she's...

RUTH

You know, don't worry. I'll find her.

SARAH

Uh...

RUTH

I've been coming here for 15 years, Pierre.

PIERRE

I understand. We have too many clients who have lost their money because of your husband.

RUTH

But I don't trust anyone else.

PIERRE

I'm very sorry, but I can't afford to risk my reputation.

RUTH

What about a house call? I can pay extra.

PIERRE

I'm sorry... but I have to ask you to leave now. I'm sorry, Ruth.

1.6 Week 6

1.6.1 Extrait - Discussions entre Bernard Madoff et différents investisseurs pour les convaincre d'investir dans la pyramide

(01:08:26-01:14:00)

Bernard is on the phone to Frank Dipascali.

BERNARD

I delivered for these f***ing people for f***ing decades and now they're all running for the f***ing hills.

FRANK DIPASCALI

Bern, we can't keep getting hit with these redemptions. We gotta find a way to conserve. I think we should lower the returns.

BERNARD

Are you kidding? That'll cause a bigger panic. They'll all pull out, the greedy fucks. We can't do that.

FRANK DIPASCALI

Well, we gotta do something. We're treading water like a f***ing paraplegic here. (...)

Bernard is going to various guests' tables.

BERNARD

Carl, listen, I wanna tell you something.

CARL

Not now.

BERNARD

There are some real opportunities in the market right now and I wanna make you aware of them.

CARL

Not now, Bernie.

BERNARD

I know, I know.

CARL

Not now.

BERNARD

I know. I wouldn't tell you about them unless they were really, really important, okay? I don't want you mad at me you missed out.

CARL

All right. How much do you want me to put in?

BERNARD

250.

CARL

On top of the 300 million I already have with you?

BERNARD

Yes.

CARL

The market in shambles?

BERNARD

It's plummeting, but now is the time to take advantage. (...) I'm not doing it with everybody, just a few people.

CARL

Alright, alright, enough.

BERNARD

And you are family.

CARL

Okay, I'll tell you, listen, I'll think about it.

BERNARD

Okay.

CARL

Okay?

BERNARD

But don't take too long. In all seriousness, don't take too long. Please don't take too long. (...)

Bernard is on the phone to Frank Dipascali again.

FRANK

Well, I just got off the phone with that c***sucker at Kingate. He's pulling out 260 million.

BERNARD

Do these f***ing people not understand how a f***ing split-strike works? (...)

Bernard is speaking to another guest.

RICK

Well, look, while I got your attention, I just exited this private equity venture with a five X return. I'm looking to put that money to work right away this quarter.

BERNARD

Well, unfortunately, that's not possible.

RICK

I haven't told you how much.

BERNARD

Well, it really doesn't matter.

RICK

\$100 million.

BERNARD

I'm sorry, but the fund is fully subscribed for the quarter.

RICK

Even in this market?

BERNARD

My clients know not to worry. I know how to avoid the pitfalls.

RICK

Okay, I want in this quarter, all right? Whatever restrictions you wanna put on it, you know, I'll park this money with you for a long time.

BERNARD

It's not about the money. It's about pushing clients aside. I can't do that. I have to sacrifice someone, a loyal client to me, in order to accommodate you. Unless it's really, really worth it...

RICK

I am talking about giving you \$100 million.

BERNARD

That's, uh, not gonna do it.

RICK

So what's it gonna take?

BERNARD

I have to do what's ethical. I can't let you jump the line.

RICK

I'll go 150 if you let me.

BERNARD

Love to help you, but I can't.

RICK

175.

BERNARD

Fully subscribed.

RICK

200.

BERNARD

I wish I could. I'm just thinking if I... no.

RICK

225? 250? 275? \$300 million. How far do we gotta go? Just tell me.

BERNARD

If you go above four, we might have something.

RICK

400.

BERNARD

I can do that. We got a deal. (...)

GUEST

Bernie? Can I just get one minute?

BERNARD

No...

GUEST

Just one minute

BERNARD

I can't... I can't talk.

GUEST

Just one minute... (...)

RUTH

Oh, by the way, my sister, she's worried about the economy and she was thinking about investing the rest of her savings with you. Would that be okay?

BERNARD

Yeah, sure.

1.7 Week 7

1.7.1 Extrait - Bande-annonce de *Rogue Trader*

"We need someone to go out there, and sort things out. I thought that someone might be Nick Leeson."

"That's what I love about Asia. Anyone can make it. It doesn't matter which stupid school you went to."

"I just made 2,000 quid."

"One of our traders in Singapore got drunk the other night and pulled a moon."

"What did you say?"

"He exposed his bottom?"

"We couldn't go on running Barings like a gentlemen's club. We had to look beyond our traditional recruiting grounds to seek out a hungrier breed."

"That's very good, Nick."

"I hear Barings have almost cornered the market over here thanks to you."

"The man is single-handedly generating a fifth of the group's worldwide operating profits."

"We are gonna make so much money."

"Are you enjoying yourself, Nick?"

"Yes, it's alright."

"True what they say about your gonads, isn't it?"

"He doesn't do things by the book, Ron."

You cannot run a modern financial center with a bunch of Hoorah Henries."

"We need another £2 million profit to secure our bonuses."

"Ron, what planet do you live on, mate?"

"Think about Nick, and perhaps come up with ideas to follow his footsteps."

"Just worked out the balance in the eighths account. The losses are over \$10 million."

"Bonnie, keep your voice down. Everything will be alright so long as we balance the book by the end of the month."

"Gamble?"

"That's all the market is. One giant casino."

"These losses are getting out of control."

"What's bothering me is where you got all the money to actually pay us in the first place."

"I've got an unauthorized position."

"They wanna check on these numbers, iron out these funding problems once and for all."

"I, Nicholas Leeson, have lost £50 million, in one day!"

1.8 Week 8

1.8.1 Extrait 1 - Montage de différentes scènes lors desquelles Nick Leeson évite d'avoir des conversations indésirables

(00:32:36 - 00:33:00 ; 00:45:35 - 00:46:20 ; 00:54:50 - 00:55:20 ; 00:55:30 - 00:56:20 ; 01:04:50-01:05:44 ; 01:18:45-01:19:30 ; 01:21:25-01:22:00)

SCENE 1 - on the trading floor

LEWIS

You're the manager of the trading floor and the settlements office, is that right?

NICK

Yes... Henry, you've got a take of a hundredth... Yes.

LEWIS

That's a little unusual. Whatever happened to checks and balances?

NICK

That's something we need to talk about.

LEWIS

I'm going to be here for three weeks. This is going to be a thoroughly comprehensive audit. No stone unturned, as they say.

NICK

Absolutely. Well, anything I can do to help, any stone needs turning, then you let me know. Are we filled? Good man, Henry. Nice to see you, Simon.

SCENE 2 - Nick steps out of the lift and walks towards his office.

NICK (VOICE-OVER)

I felt sick going into the office, seeing all the people I'd been avoiding for months. It was one thing to con people over the phone, but it was quite another to do it to their face.

BRENDA

Nick, why don't you come into my office? I really do need to talk to you about the figures.

NICK

Brenda, I have a meeting with Peter Norris in three minutes.

BRENDA

Oh, well do come in right after, okay? Nobody out there can give us answers to our questions but you, and they just asked for another ton of funding.

NICK

Alright.

SCENE 3 - Nick is walking down the corridor with his colleague and ignores being called by Brenda.

BRENDA

Nick? Nick?

SCENE 4 - Nick answers a phone call from his office.

NICK

Hello?

BRENDA

Nick? It's Brenda. Listen, buddy. This is putting a terrible strain on our borrowing. Tony Hawes is all over me about your cash calls.

NICK

Yeah, I hear you Brenda. But London is the cash cow for the business here. (...) I mean, frankly, if you keep hassling me like this, I've got a good mind just to stop trading.

BRENDA

No, no, no, no, Nick. It's okay. Listen... Just get back to me with some meaningful figures, okay?

Nick hangs up.

NICK

[whispering] F*** off.

SCENE 5 - Nick takes another phone call from his colleague Ron.

NICK

Hello?

RON

Nick, Nick, thank goodness I've caught you. Listen, I know Brenda's been giving you a hard time.

NICK

I don't think about of you seem to understand how it works out here.

RON

Yeah, you may be right about that, mate. Anyway, consider it sorted. But you are going to have to start reducing these positions.

NICK

Well, Ron, I'll see what I can do, alright? (...) Listen, I'm busting my balls here, I made us the top house in SIMEX. We even got that award for that business we're doing!

RON

Yeah, I know that, Nick. Look, I'll see what I can do.

SCENE 6 - Nick is in the bath and his phone rings.

TONY

Nick, have you been avoiding me? I've been trying to reach you for days.

NICK

Sorry Tony, it's been chaos here. (...)

TONY

I'm having to juggle quite a few balls at the moment.

NICK

Yeah, we all are, Tony, believe me. Look, I'm sorry, I've got to dash, I've got company for dinner.

TONY

Yes, yes, of course. Well thanks Nick.

Nick hangs up.

TONY (cont.)

Thanks for clearing that up..

SCENE 7 - on the trading floor.

TONY

Nick?

NICK

Tony.

TONY

Nick, I really need to go over some of the figures with you.

NICK

Sure, Tony. I'll be back in a minute. Seven for five! Seven for five! I'm sorry, money!

Tony leaves.

SCENE 8 - Nick takes a phone call from his car.

RON

For Christ's sake, Nick. The positions have got bigger. If they aren't reduced I'm coming out there personally to sort you out.

NICK

You're very faint, Ron.

RON

And what's this rumour I'm hearing? There's a rumour that we're the customer.

NICK

I'm sorry Ron, you're going to have to speak up.

RON

Tell me we're not the customer, Nick.

NICK

I'm losing you, Ron.

RON

Nick... Nick, are you there?

NICK

Goodbye, Ron.

Nick throws his mobile phone out of the window of his car.

LISA

Nick?

1.8.2 Extrait 2 - Montage de différentes scènes lors desquelles Nick Leeson minimise ses actions

(00:09:36-00 :11 :00 ; 00:18:30 - 00:19:00 ; 00:22:22 - 00:23:55 ; 01:25:00- 01:26:02)

SCENE 1 - Nick is explaining futures contracts to his younger colleagues.

NICK (VOICE-OVER)

My team were young, hungry and they didn't have a clue. (...) The truth of the matter is, we're not buying and selling anything real. It's just numbers. In our case, contracts based on the value of the Nikkei, the Tokyo stock market.

COLLEAGUE

Uh... We do this for the bank?

NICK

No, no, we do this for the customers. We are not allowed to trade on behalf of the bank. Be sure you remember that.

SCENE 2 - Nick is talking with his colleague Bonnie.

NICK

This one's for the five eights account. I bought the missing contracts

BONNIE

Sixty thousand pounds?

NICK

Shh.

BONNIE

It was only twenty before.

NICK

And the market went the wrong way. I had to cut the loss.

BONNIE

What did Simon Jones say?

NICK

Are you serious? He'd shut us down if he knew. Look, everything will be alright, so long as we balance the books by the end of the month.

BONNIE

How?

NICK

Well, we trade our own account until we wipe out the losses and then, we can use money from the client account and pay it back with next month's profits.

BONNIE

You mean gamble?

NICK

Relax, Bonnie. That's all the market is. One giant casino! (...)

NICK (VOICE-OVER)

As long as I could get London to keep sending out money to finance the client positions, I'd have enough cash to stay on top of the margin payments. It was like robbing Peter to pay Paul, but hopefully I'd end up making enough to pay Peter back before he found out.

SCENE 2 - Nick is talking to his partner Lisa.

NICK

I have been sailing a bit close to the wind. I didn't want to worry you with it.

LISA

What do you mean?

NICK

No, it's all right. The market turned round and a whole load of my positions came good. I made it all back.

LISA

What are you on about, Nick?

NICK

Don't get your knickers in a twist but we made mistakes and ran up some losses. I had to go out on a bit of a limb to get back the position.

LISA

Well, how big were the losses?

NICK

It's about a million.

LISA

A million quid?! For God's sake, Nick.

NICK

No, it's all right. It paid off. I squared up. I had to do it to protect the guys.

LISA

Yeah, well, you promise me that you'll never do that again. It's not worth it, Nick.

SCENE 3 - Nick and Lisa are talking at home.

LISA

How could you have kept it hidden for all this time, Nick? God, you must have been through hell!

NICK

You would have marched me straight into Simon Jones' office.

LISA

Yeah, too bloody right I would.

NICK

Then I would have got fired and I would've never had a chance to make the money back. That's all I was gonna do.

LISA

No, but you were gambling. That's what you were doing. With other people's money.

NICK

I didn't want to let everyone down. You, my dad, the girls in the office... Even Ron bloody Baker. Do you think they're all gonna hate me now?

LISA

Well, I don't think you're gonna be Mr Popular.

NICK

It could easily have been the other way, you know. It so nearly was. Then I'd be a hero.

1.9 Week 9

1.9.1 Extrait - Extrait dans lequel Nick Leeson falsifie un document dans le cadre de sa fraude

(00:51:50-00:52:40)

Nick is seen falsifying a document in his office.

NICK (VOICE-OVER)

And so, with scissors and past, I created \$78 million out of thin air. This was forgery, pure and simple, and there was no going back.

1.10 Lien vers les extraits vidéo

Tous les extraits retranscrits ci-avant sont consultables via le lien suivant :

<https://t.ly/4R1t>



2. Tableau récapitulatif des modules hebdomadaires, leurs ressources, activités et tâches, et de la différenciation entre les deux espaces

2.1 Margin Call : semaines 1 à 3

Margin Call			
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3
Thème	Introduction to Margin Call	How does it feel to lose your job?	How do you justify immoral actions and bad decisions?
Ressources espace 2	- Bande annonce du film - Quiz de personnalité	Extrait montrant un licenciement dans la firme Article de blog <i>The Balance</i> sur les choses à éviter lorsque l'on licencie quelqu'un	Trois extraits : annonce de la vente de feu par Sam, discussion entre Sam et John qui justifie la vente, Will justifiant ses actions auprès de Seth Extrait d'un article du blog <i>Everyday Sociology</i> sur trois techniques de neutralisation PowerPoint narré faisant un retour sur les réponses au questionnaire d'opinion de la semaine précédente
Ressources espace 3	Idem	Idem	Idem
Activité 1 espace 2	- Quiz sur la bande annonce (CO)	- Questionnaire d'opinion sur la situation représentée et les émotions des personnages (CO)	- Quiz d'association entre les techniques de neutralisation et les situations et répliques des extraits (CO)
Activité 1 espace 3	Idem	Idem	Idem
Activité 2 espace 2	- Poster ses résultats du quiz de personnalité et son avis dessus sur le forum (PE)	- Comparaison et réflexion sur les conseils donnés dans l'article de blog et la situation de l'extrait (CE)	- Justification de ses actions dans une banque auprès d'un ami lors d'un café, réemploi des techniques de neutralisation, à poster sur le forum (PE)
Activité 2 espace 3	Idem	Idem	Idem
Activité 3 espace 2	- Quiz sur le lexique de la bande annonce	- Texte lacunaire sur la transcription de l'extrait	- Texte lacunaire sur la transcription de l'extrait
Activité 3 espace 3	Idem	Idem	Idem
Liens optionnels espace 2	- Critique <i>Rotten Tomatoes</i> du film - Article web <i>Business Insider</i> sur le film et les personnages	- Article <i>AlterNet</i> sur le licenciement aux Etats-Unis - Article <i>The Balance</i> sur les top 10 raisons de se faire licencier	- Page Wikipedia sur les techniques de neutralisation
Liens optionnels espace 3	Idem	Idem	Idem
Liens ludiques espace 2	- Interview humoristique de Zachary Quinto (un des acteurs du film)	- Compilation "You're fired" de Donald Trump - Extrait de <i>Family Guy</i> (lié au thème du licenciement)	- Meme Jeremy Irons (un des acteurs du film)
Liens ludiques espace 3	Idem	Idem	Idem

2.2 The Wizard of Lies : semaines 4 à 6

The Wizard of Lies			
Semaine 4		Semaine 5	
Semaine 4		Semaine 5	
Thème	What is a Ponzi scheme?	What are the consequences of lying?	How do you lie with confidence?
Ressources espace 2	<p>Deux extraits du film : Madoff révélant la pyramide à sa famille, interview de son fils par la FBI</p> <p>Scène de révélation de la pyramide dans la mini-série ABC "Madoff"</p> <p>Suite de l'article de blog <i>Everyday Sociology</i> sur les techniques de neutralisation</p> <p>Article <i>Business Insider</i> adapté sur la pyramide de Ponzi de Madoff</p> <p>Lien vers la page <i>Investopedia</i> sur les pyramides de Ponzi</p>	<p>Deux extraits : situations des victimes de la pyramide de Madoff, Ruth Madoff se faisant refuser chez son coiffeur habituel</p>	<p>Montage d'extraits dans lesquelles Madoff convainc des clients potentiels d'investir avec lui</p> <p>PowerPoint narré faisant un retour sur les réponses au questionnaire d'opinion de la semaine précédente</p>
Ressources espace 3	<p>Deux extraits du film : Madoff révélant la pyramide à sa famille, interview de son fils par la FBI</p> <p>Scène de révélation de la pyramide dans la mini-série ABC "Madoff"</p> <p>Article <i>Business Insider</i> adapté sur la pyramide de Ponzi de Madoff</p> <p>Extrait d'un documentaire sur Charles Ponzi</p>	<p>Deux extraits : situations des victimes de la pyramide de Madoff, Ruth Madoff se faisant refuser chez son coiffeur habituel</p> <p>Article <i>Earntheneklace</i> sur la vie des fils de Madoff après le scandale</p> <p>Article <i>Minnesota Lawyer</i> sur la situation financière de certaines victimes de nos jours</p> <p>Interview vidéo avec la belle-fille de Madoff</p> <p>Extrait d'un document sur Madoff</p>	<p>Idem</p>
Activité 1 espace 2	<p>- Quiz sur les extraits et d'association entre les techniques de neutralisation et les situations et répliques des extraits (CO)</p>	<p>- Questionnaire d'opinion sur les situations représentées et les émotions des personnages (CO)</p>	<p>- Quiz d'association entre les répliques de Madoff et son intention, les techniques de communication et de conviction employées (CO)</p>
Activité 1 espace 3	<p>Idem, mais les deux techniques restantes ne sont pas fournies et doivent être recherchées en ligne</p>	<p>Idem</p>	<p>Idem</p>

<p>Activité 2 espace 2</p>	<p>- Quiz de compréhension sur les pyramides de Ponzi (CE et CO)</p>	<p>Texte argumentatif sur les conséquences de la pyramide : qui a souffert des pires conséquences et comparaison des conséquences émotionnelles et financières, à poster sur le forum (PE) Répondre à une personne pour exprimer son accord ou désaccord avec son point de vue</p>	<p>Enregistrement audio en se mettant dans la peau de Madoff, s'imaginant ce qu'il dirait lors d'un événement, à partir d'un extrait du film sans son, en réutilisant les techniques de communication vues dans l'extrait, fichier audio à poster sur le forum (PO)</p>
<p>Activité 2 espace 3</p>	<p>Quiz de compréhension sur les pyramides de Ponzi (CE et CO), plus complet, toutes les informations demandées ne sont pas fournies par les ressources et doivent être recherchées en ligne</p>	<p>Mail au travail suite à une formation sur les pyramides de Ponzi, donner son avis sur une remarque du chef d'équipe : qui a souffert des pires conséquences et comparaison des conséquences émotionnelles et financières Illustrer ses arguments par des sources extérieures et les poster (captures d'écrans ou liens) dans le message, à poster sur le forum (PE) Répondre à une personne pour exprimer son accord ou désaccord avec son point de vue Poster tout lien pertinent dans la discussion "Useful Links"</p>	<p>Même format, mais l'étudiant imagine ce qu'il elle dirait s'il elle organisait un événement du même type, en tant que personnage ayant de l'autorité dans sa vie professionnelle, sans "faire semblant" d'être Madoff.</p>
<p>Activité 3 espace 2</p>	<p>Quiz (mots à replacer dans un texte) sur le lexique clé lié aux pyramides de Ponzi</p>	<p>Quiz d'appariement entre les types de mensonges et leur nom dans la recherche en psychologie</p>	<p>QCM de compréhension à partir d'un extrait de documentaire sur l'origine du terme "conman"</p>
<p>Activité 3 espace 3</p>	<p>Idem</p>	<p>QCM d'association entre les types de mensonges et leur nom dans la recherche en psychologie, nécessite plus de recherches car on ne peut pas procéder par élimination Donner un exemple concret de l'un de ces types de mensonges que l'on a vu en ligne ou en dehors du cours récemment et poster l'exemple (+ capture d'écran ou lien) sur le forum</p>	<p>Idem</p>
<p>Liens optionnels espace 2</p>	<p>- Page <i>Investopedia</i> sur Bernard Madoff</p>	<p>Article <i>Earnthenecklace</i> sur la vie des fils de Madoff après le scandale Article <i>Earnthenecklace</i> sur la vie de Ruth Madoff après le scandale Article <i>The Telegraph</i> sur les plus gros escrocs financiers de l'histoire</p>	<p>Vidéo <i>BuzzFeed</i> sur les manières de reconnaître lorsqu'une personne ment</p>
<p>Liens optionnels espace 3</p>	<p>Guide HBO à propos du film et des personnages</p>	<p>Article de The Guardian sur l'éthique et la morale dans le monde de la banque</p>	<p>Idem</p>
<p>Liens ludiques espace 2</p>	<p>Extrait des Simpsons sur la banque extraterritoriale</p>	<p>Vidéo humoristique "Best Lie Ever"</p>	<p>Extrait de la comédie "Meet the Parents" dans laquelle apparaît Robert De Niro dans un rôle très différent de Madoff</p>
<p>Liens ludiques espace 3</p>	<p>Idem</p>	<p>Idem</p>	<p>Idem</p>

2.3 Rogue Trader : semaines 7 à 9

Rogue Trader			
	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9
Thème	<i>What is a rogue trader?</i>	<i>How do you define a banker's behaviour?</i>	<i>How can you avoid getting conned?</i>
Ressources espace 2	Bande annonce du film Article <i>Investopedia</i> sur le terme de "rogue trader" et sur l'identité et la vie de Nick Leeson	Compilation d'extraits du film dans lesquels Nick Leeson évite certaines conversations ou situations indésirables Compilation d'extraits du film dans lesquels Nick Leeson minimise ses décisions et actions	Extrait de Nick Leeson falsifiant un document Section de <i>Last Week Tonight with John Oliver</i> sur la vente multinationale Documentaire BBC Three sur la vente multinationale sur les réseaux sociaux
Ressources espace 3	Idem L'article n'est pas fourni	Idem	Idem
Activité 1 espace 2	Feedback écrit en réponse à son audio favori sur le forum Quiz de compréhension de la bande annonce (CO)	Quiz d'association entre les répliques et situations représentées et les manières dont Nick Leeson évite les situations et justifie ses actions (CO)	Feedback écrit sur les présentations de trois personnes de la semaine dernière Quiz de compréhension sur la section de LWTWJO (possibilité de télécharger la version raccourcie) et sur le documentaire BBC
Activité 1 espace 3	Le feedback est à poster sous forme de fichier audio Idem	Idem	Le feedback doit être laissé en tant que leur collègue de formation: qu'ont-ils appris à travers les exemples donnés? Idem
Activité 2 espace 2	Quiz de compréhension de l'article sur le terme de "rogue trader" et la vie et l'identité de Nick Leeson	PowerPoint correspondant à une présentation de cinq minutes lors d'une formation en tant que chef d'équipe pour de nouveaux collègues, sur le thème "How to lie and get away with it". Illustrer d'exemples des trois films et de contenus du cours. La présentation doit inclure une narration audio, présentant la philosophie et les principes de la firme, et est à poster sur le forum (PE et PO)	Au choix, texte argumentatif ou enregistrement audio : est-ce plus facile ou difficile de se faire arnaquer en 2020 qu'en 1995, à l'époque de Rogue Trader ? Quel rôle a joué Internet ?
Activité 2 espace 3	Compléter le CV "très honnête" de Nick Leeson en faisant des recherches en lignes, les informations nécessaires proviennent de diverses sources Poster tout lien pertinent dans la discussion "Useful Links"	PowerPoint correspondant à une présentation de cinq minutes lors d'une formation en tant que chef d'équipe pour de nouveaux collègues. Le thème est au choix : "How to lie and get away with it" ou "Welcome to our ethical bank". Illustrer d'exemples des trois films, d'autres contenus du cours, d'autres séries, films, livres, d'expériences personnelles ou d'autres opinions vus en ligne. La présentation doit inclure une narration audio, présentant la philosophie et les principes de la firme, et est à poster sur le forum (PE et PO)	Même format, mais l'étudiant raconte s'il a déjà entendu parler, été personnellement concerné, vu ou lu quelque chose en ligne au sujet d'une vente multinationale ou autre arnaque

Activité 3 espace 2	Quiz d'appariement entre les termes de l'article et leurs définitions	QCM sur les expressions idiomatiques employées dans les extraits	Question sondage finale : les étudiants votent pour le pire escroc parmi les personnes étudiées
Activité 3 espace 3	Quiz d'appariement entre les termes du CV et leurs définitions	Idem	Question sondage finale : les étudiants votent pour la situation dans laquelle ils se retrouveraient le plus probablement
Liens optionnels espace 2	<p>Page Wikipedia de Nick Leeson</p> <p>Page web d'une banque australienne définissant la banque éthique</p> <p>Lien vers la page du Financial Web sur la banque éthique</p> <p>Page web donnant des exemples de banques éthiques</p> <p>Deux extraits d'un entretien sur les banques éthiques</p> <p>Publicité vidéo de la banque éthique Triodos Bank</p>	<p>Image faisant référence à d'autres affaires financières (Kerviel, Adoboli) et leurs pertes</p> <p>Lien vers le compte Twitter de Nick Leeson</p> <p>Extrait de <i>Celebrity Big Brother</i> dans lequel apparaît Nick Leeson, racontant sa fuite d'Asie</p>	Vlog sur 4 façons de reconnaître qu'un emploi fait partie d'un système pyramidal
Liens optionnels espace 3	Idem, sauf la page Wikipedia de Nick Leeson	Idem	Idem
Liens ludiques espace 2	<p>Extrait de <i>The Jonathan Ross Show</i> dans lequel il compare des expressions américaines et britanniques avec Michael McIntyre</p> <p>Ewan McGregor interviewé et chantant avec son accent réel sur <i>The Graham Norton Show</i></p>	Extrait de <i>Celebrity Big Brother</i> dans lequel Nick Leeson doit porter un costume ridicule	Scène d'explication des systèmes pyramidaux dans <i>The Office</i>
Liens ludiques espace 3	Idem	Idem	Idem
Semaine supplémentaire	Espace 2	Espace 3	
Activité de rattrapage	<p>Texte argumentatif à partir d'une citation de Rogue Trader : est-il possible de réussir dans la vie sans respecter toutes les règles ? (illustrer d'exemples des films, du cours, d'expérience personnelle et de sources extérieures)</p>	<p>Texte argumentatif : lequel des trois films donne la représentation la plus réaliste du domaine de la banque et de la finance ? (illustrer d'exemples des films, du cours, d'expérience personnelle et de sources extérieures)</p>	

3. Tableaux de catégorisation des descripteurs du CECR/VC retenus et de leurs sigles et acronymes

3.1 Médiation de textes

Médiation de textes MT	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit TIE	Transmettre par écrit des informations précises ou des points importants TPE
		<i>Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants de textes écrits complexes quant au fond mais bien structurés (écrits en langue A) liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. (niveau B2+)</i>
		<i>Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants d'un article (écrit en langue A) d'une revue académique ou professionnelle. (niveau B2+)</i>
	Expliquer des données à l'écrit EDE	<i>Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises et importantes présentes dans des textes informatifs simples (prononcés en langue A), portant sur des sujets familiers. (niveau B1)</i>
		Décrire les faits importants DF
		<i>Peut décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par ex une carte de la météo, un graphique de base) (avec le texte en langue B). (niveau B1)</i>
	Traiter un texte à l'écrit TTE	Présenter par écrit PresE
		<i>Peut interpréter et présenter de façon fiable, par écrit (en langue B), les informations détaillées de diagrammes et données organisées visuellement en relation avec son domaine d'intérêt (avec le texte en langue B). (niveau B2)</i>
		<i>Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence. (niveau B1+)</i>
		Expliquer par écrit en faisant référence au document original ExERO
		<i>Peut expliquer par écrit (en langue B), le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original. (niveau B2+)</i>
		Résumer par écrit ResE
	<i>Peut résumer par écrit (en langue B), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue A), sur des sujets d'ordre général ou personnel. (niveau B1+)</i>	
	<i>Peut résumer par écrit (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits (en langue A), bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. (niveau B2+)</i>	

		<i>Peut résumer par écrit, (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits complexes (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation. (niveau B2)</i>		
		Paraphraser des passages écrits		
		ParE <i>Peut paraphraser de façon simple de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte. (niveau B1)</i>		
	Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs RTC	Émotions, impressions, opinions, réactions	Relier les émotions ressenties à des émotions vécues REEV	<i>Peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues. (niveau B2)</i>
			Décrire les émotions ressenties ou suscitées DE	<i>Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il/elle a craint pour un personnage et expliquer pourquoi. (niveau B1)</i>
				<i>Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction. (niveau B2)</i>
			Expliquer les impressions ou opinions suscitées EIO	
				<i>Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre. (niveau B1)</i>
			Présenter ses réactions, les étayer d'arguments et d'exemples PR	
				<i>Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments. (niveau B2)</i>
Évènements		Associer les évènements à des évènements similaires ou vécus AEEV		
		<i>Peut associer les évènements d'un récit, d'un film ou d'une pièce de théâtre avec des évènements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler. (niveau B1)</i>		
Transversaux		Exposer son interprétation d'un personnage ou intrigue (état psychologique, raisons des actions, conséquences) IP		
		<i>Peut exposer son interprétation d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences. (niveau C1)</i>	<i>Peut donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre. (niveau C1)</i>	

		Expliquer pourquoi des aspects l'ont intéressé EAI
		<i>Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé/e. (niveau B1)</i>
		Exprimer une réaction à la forme, style, contenu, aspects appréciés EAA
		<i>Peut exprimer de façon détaillée ses réactions à la forme d'expression, au style et au contenu d'une œuvre et expliquer ce qu'il/elle a apprécié et pourquoi. (niveau B2)</i>
	Personnages	Décrire la personnalité d'un personnage DP
		<i>Peut décrire la personnalité d'un personnage. (niveau B1)</i>
		Expliquer avec quel personnage il/elle s'identifie et pourquoi EPI
		<i>Peut expliquer de façon détaillée avec quel personnage il/elle s'identifie le plus et pourquoi. (niveau B1)</i>
	Analyser et critiquer des textes créatifs ACTC	Apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification aux personnages OFI
		<i>Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples. (niveau B2)</i>
Avis motivé, se reporter aux opinions et arguments d'autres personnes AM		
<i>Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes. (niveau B2)</i>		
Décrire comment les œuvres diffèrent dans le traitement du même thème OD		
<i>Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème. (niveau B2)</i>		
Comparer deux œuvres (thèmes, personnages, scènes), ressemblances et différences CO		
<i>Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens. (niveau B2)</i>		

3.2 Médiation de la communication

Médiation de la communication MCom	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles ISI	Communiquer le sens principal et transmettre de façon simple des informations factuelles CS
		<i>Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir préparer à l'avance et que les interlocuteurs énoncent clairement et dans un langage quotidien. (niveau B1+)</i>
		<i>Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que l'interlocuteur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire. (niveau B2)</i>
	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords Fcom	Résumer les déclarations, souligner les accords, obstacles et désaccords RD
		<i>Peut résumer les déclarations faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles. (niveau B2)</i>

3.3 Médiation de concepts

Médiation de concepts MCon	Coopérer pour construire du sens CCS	Envisager deux aspects d'un même problème, donner des arguments pour ou contre DAP
		<i>Peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis. (niveau B2)</i>
		Présenter ses idées et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe SR
		<i>Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe. (niveau B2)</i>
		Approfondir les idées et opinions d'autres personnes AIA
		<i>Peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes. (niveau B2)</i>

	Susciter un discours conceptuel SDC	Se servir des idées des autres et les reprendre SIA
		<i>Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente. (niveau B2)</i>
		Demander de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale DPCP
		<i>Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. (niveau B1)</i>
		Poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement PQC
		<i>Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. (niveau B1)</i>

3.4 Stratégies de médiation

Stratégies de médiation SM	Stratégies pour expliquer un nouveau concept SENC	Décomposer une information compliquée DIC	Faciliter la compréhension en présentant séparément les divers éléments de l'argument, ou en décomposant en une série d'étapes plus petites FComp
			<i>Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions ou d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. (niveau B1)</i>
			<i>Peut faciliter la compréhension d'un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus petites. (niveau B2)</i>
		Adapter son langage AL	Expliquer des sujets techniques dans une langue non technique EST
			<i>Peut expliquer des sujets techniques dans son domaine et utiliser une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine. (niveau B2)</i>
			Simplifier par des paraphrases SPar
<i>Peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes oraux et écrits non complexe portant sur des sujets familiers (par ex. de courts articles de magazines, des entretiens), afin d'en rendre les contenus compréhensibles. (niveau B1)</i>			

			Clarifier et expliciter par des paraphrases CEPar
			<i>Peut clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à son domaine en simplifiant la langue par des paraphrases. (niveau B2)</i>
			Rendre compréhensible en utilisant des paraphrases RCPPar
			<i>Peut rendre compréhensibles les éléments essentiels d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet particulier (par ex. un essai, un forum de discussion, un exposé) en utilisant des paraphrases formulées de façon simple. (niveau B2)</i>
	Relier à un savoir préalable RSP		Expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes EEQ
			<i>Peut expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes. (niveau B1)</i> <i>Peut poser des questions et faire des commentaires pour inciter les gens à faire appel à leur savoir et leur expérience antérieurs. (niveau B2)</i>
			Expliquer un nouveau concept/procédure en comparant et opposant à concept/procédure que les gens connaissent déjà EGCD
			<i>Peut expliquer un nouveau concept ou une nouvelle procédure en les comparant et les opposant à un concept ou une procédure que les gens connaissent déjà. (niveau B2)</i>
	Stratégies pour simplifier un texte SST	Élaguer un texte ET	Simplifier un texte en supprimant les informations non pertinentes STS
			<i>Peut simplifier un texte source en supprimant les informations non pertinentes ou répétitives et en prenant en considération le public visé. (niveau B2)</i>
Amplifier un texte dense AT		Réviser un texte en supprimant RTS	
		<i>Peut réviser un texte source en supprimant les parties qui n'ajoutent pas de nouvelles informations importantes pour un public donné afin de mieux faire comprendre le contenu essentiel. (niveau B2)</i>	

			<p>Rendre plus accessible ou compréhensible (exemples, en récapitulant, répétant, illustrant) RPAC</p>
			<p><i>Peut rendre plus accessible, pour le public cible, le contenu d'un texte de son domaine d'intérêt, en ajoutant des exemples, des raisonnements et des commentaires explicatifs. (niveau B2)</i></p>
			<p><i>Peut rendre plus accessibles des notions concernant ses domaines d'intérêt, en donnant des exemples concrets, en récapitulant les étapes et en répétant les points principaux. (niveau B2)</i></p>
			<p><i>Peut rendre de nouvelles informations plus compréhensibles en les répétant et en les illustrant. (niveau B2)</i></p>


3.5 Interaction en ligne

Interaction en ligne IEL	Conversation et discussion en ligne CDEL	<p>Engager des échanges en ligne, relier ses contributions EERC</p>
		<p><i>Peut engager des échanges en ligne, relier ses contributions à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate. (niveau B2+)</i></p>
		<p><i>Peut s'engager dans des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion. (niveau B2)</i></p>
		<p>Commenter des publications et répondre aux commentaires CPRC</p>
		<p><i>Peut commenter des publications en ligne (y compris des liens et vidéo / audio intégrés) et répondre aux nouveaux commentaires, à condition que les interlocuteurs évitent d'utiliser une langue compliquée et non standard. (niveau B1+)</i></p>
		<p>Participer activement ou publier une contribution claire à une discussion en ligne, donner son point de vue, répondre à des opinions PA</p>
		<p><i>Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain, à condition que les participants n'utilisent pas une langue compliquée ou sortant de l'ordinaire et laissent du temps pour répondre. (niveau B2)</i></p>

		<p>Publier en ligne des récits d'événements sociaux, expériences et activités, intégrer liens, partager impressions personnelles</p> <p>PRE</p>
		<p><i>Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, utiliser des hyperliens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles. (niveau B1+)</i></p>
		<p><i>Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entraînent parfois des répétitions et des difficultés de formulation. (niveau B1)</i></p>
		<p>Publier une contribution claire à une discussion en ligne</p> <p>PCC</p>
		<p><i>Peut publier une contribution claire à une discussion en ligne sur un sujet d'ordre familial, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits. (niveau B1)</i></p>
		<p>Peut se rendre compte de malentendus et désaccords</p> <p>RCM</p>
		<p><i>Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêt à coopérer. (niveau B2)</i></p>

4. Apparence du dispositif pour les étudiant-e-s sur la page d'accueil Moodle et documents annexes

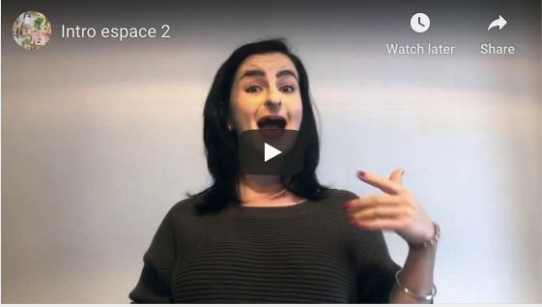


4.1 Page de présentation

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES  EG02M062 anglais espace 2

Home Dashboard My Courses Portails Formation Continue Aide

Second semester English course - The ethics and morals of banking

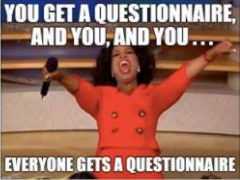
Restricted Not available unless: You belong to any group



Informations générales du cours

Click here for information in French about this course and your grade for this semester.

Pre-course questionnaire!



Forum for the "One and only" Group 1

This will be where we will have discussions during the semester. You will also have certain production activities to do on the forum, so make sure to check here regularly!

Restricted Not available unless: You belong to Group 1: One and Only (hidden otherwise)

Forum for the "Two's company" Group 2

This will be where we will have discussions during the semester. You will also have certain production activities to do on the forum, so make sure to check here regularly!

Restricted Not available unless: You belong to Group 2: Two's Company (hidden otherwise)

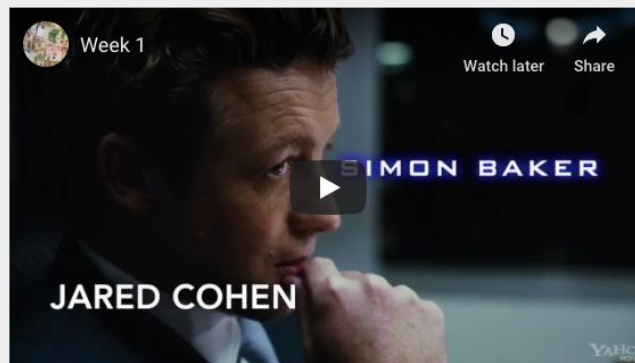
Announcements

4.2 Semaine 1

Week 1: Our first movie is... Margin Call!



You will be studying 'Margin Call' for a period of three weeks. It is a 2011 movie about the 2007-2008 financial crisis, but it does not go into detail about the technical aspects of the crisis. The film focuses on the characters, their behaviour within the company, and the consequences of their actions... Very mysterious! To find out more, watch the trailer below :



 If the link doesn't work, you can click here.

Activity 1 - Check your understanding of the trailer

 Take this quiz to check your understanding of the movie's trailer

Activity 2 - Take the personality quiz!



This week, you will be writing on the forum to tell us which character from 'Margin Call' you are. Take the personality quiz to find out!

- Open the PDF file and read the five questions.
- For each question, choose the statement that best corresponds to your personality or to something you would do in that situation. Then, count how many As, Bs, Cs and Ds you have and look at your results. For example, if you have 1 A, 1 B and 3 Cs, go to the "mostly Cs" result. If you have an equal amount of answers (for example, 2 As, 2 Bs and 1 C), you can choose which result best corresponds to your personality.

Here's the important part:

- Share your result on the forum! Tell us which character you are and give us your opinion on the result. Here are some suggestions to help you write a short paragraph on the forum:

Do you agree with the result or not? Do you agree with the description of your personality? Why? Why not? Does the character seem like a nice person in the trailer? Why? Why not?

 Which 'Margin Call' character are you? Write on the forum to tell us!

Activity 3 - Vocabulary activity - Check your understanding of these terms

 Vocabulary point: quiz on a few words and expressions from the trailer

Optional links

We only choose the BEST movies for you. 'Margin Call' has a 89% rating on film review website Rotten Tomatoes. Not bad right?! Click [HERE](#) if you would like to read a short summary of the movie and find out who the other characters are:

And if you LOVE reading, [HERE](#) is an article about where the director found his inspiration for the film:

Fun time!

If you're a Star Trek fan, you may recognize Paul Sullivan/Zachary Quinto as Spock. Here he is reading out random sentences in Spock's voice. Why not go back to the trailer and imagine Paul talking like Spock during his meetings?



PERSONALITY QUIZ: Which "Margin Call" character are you?



- 1- When you have a group project to do:**
 - a) You like to persuade everyone else that your ideas are the best.
 - b) You like to exchange ideas and work with others.
 - c) You don't give your opinion and wait for other people to decide.
 - d) You make sure everyone is happy.





- 2- According to you, the most important part of a job is:**
 - a) Making the correct decision and always being right.
 - b) Working in a good team.
 - c) Showing your boss that you are doing well so you can keep the job.
 - d) Taking advice from experience colleagues

- 3- For you, a good salary is:**
 - a) Very important! You want to be a boss in the future.
 - b) Less important than enjoying time with friendly colleagues.
 - c) The most important thing about a job. You only want a job with a very high salary.
 - d) Less important than great advice from your colleagues.

- 4- When there is a problem in a group:**
 - a) You are the person who finds the solution.
 - b) You discuss the solution with friends and find an agreement.
 - c) You follow other people to not cause extra problems.
 - d) You suggest a vote so that everyone is happy with the solution.

- 5- You want other people to think:**
 - a) That you are very intelligent.
 - b) That you are very sociable.
 - c) That you are very rich.
 - d) That you are very friendly.

Your results!

 <p>JEREMY IRONS JOHN TULD</p>	<p>Mostly As: You are John Tuld! You like being right and making decisions for other people. You know how to persuade others to think like you and be a team leader. You may look bossy sometimes but this can be a very useful skill! John is the firm's CEO. He is enigmatic and wishes to make sure that the bank survives. He is eloquent in persuading his colleagues to do a fire sale and gives many reasons as to why this is a good idea.</p>
 <p>KEVIN SPACEY SAM RODGERS</p>	<p>Mostly Bs: You are Sam Rodgers! You love working in a team and having a good relationship with everyone you meet. You work hard on keeping these personal and professional relationships alive! Sam is Head of Trading Floor. He has been in the firm for more than 30 years. Unlike some of his colleagues, he thinks professional relationships are important and tries to keep long-term and beneficial links with the firm's clients.</p>
 <p>PENN BADGLEY SETH BREGMAN</p>	<p>Mostly Cs: You are Seth Bregman! Money is very important to you and is an important factor when you are looking for a job. You also worry about doing well in life so that others admire you. Some people can find you selfish but you are just hard-working! Seth is only 23 and is a junior risk analyst. His role in events is not very important but he is always worried about losing his job at the bank and very interested in money and in how much his colleagues earn.</p>
 <p>ZACHARY QUINTO PETER SULLIVAN</p>	<p>Mostly Ds: You are Peter Sullivan! You have a very sensitive personality and always make sure everyone is happy. You always thank the people who help you. Some people don't respect you, but you don't care, because you like being friendly! Peter is a 28-year-old risk analyst. He has a PhD in Astrophysics from MIT. He is the person who 'discovers' the risk the company is exposed to thanks to Eric's USB key. He is one of the only characters in the film to show his human side</p>

4.2.3 Activité 3

Question 1
Not yet answered
Marked out of 6.00
Flag question
Edit question

Choose the correct definition for each word or expression. Be careful, there are two extra definitions with no answer !

To shift	Choose...
To be in on something	Choose...
A figure	Choose...
Market capitalization	Choose...
Assets	Choose...
To wander	Choose...

Choose...
A person's face
Total resources of a person or business
To move, to change position
To take one direction or another without conscious intent or control
To think about something
An amount or value expressed in numbers
To agree to take part in a project or plan
Total dollar market value of a company's outstanding shares

4.3 Semaine 2

Week 2: How does it feel to lose your job?

This week's extract is from the very beginning of *Margin Call*. The movie starts with Head of Risk Management Eric Dale unexpectedly being told that his is losing his job in the firm.



If the link doesn't work, you can click here.

Activity 1 - Give us your opinion!

You have just watched an extract from the beginning of *Margin Call*, in which Eric Dale finds out that he has lost his job in the firm.

Fill in this questionnaire to give your **personal opinion** on what is said during the meeting and on how Eric is treated in this situation.

Answer this questionnaire to share how YOU would feel in this situation.

Activity 2 - Read about how not to fire someone

1) First, read this blog entry to discover what should NOT be done when you are telling someone they are losing your job.

2) Then, answer the quiz to see if the two women meeting Eric obey these rules or not. You may notice that some of the "top things you **should not do** when firing someone" **were done** to Eric in the movie. So did the two women firing him obey the "rules" given in the blog article? For each element from the blog article, select TRUE or FALSE, depending on whether the two women did it or not.

Read this blog entry on things to NOT do when you fire someone, and see if these "rules" were obeyed in our extract.

Did the two women firing Eric do it the "right way"?

Activity 3 - Vocabulary activity - Fill the gaps in the script

 Vocabulary point: fill the gaps!

Optional links

Here are some articles you may find interesting regarding losing your job in the United States.

[This first article](#) explains how there are no predefined reasons for which you get fired in most states in the US, and gives some examples of reasons you can lose your job:

[This second article](#), also from The Balance, goes through the main reasons a person loses their job in the USA. You may find some surprising! The article reminds us of the importance of controlling what we write on social networks...

Fun time!

If you're an avid movie watcher, you may feel like you have seen Eric Dale somewhere before... The actor - Stanley Tucci - is Caesar Flickerman from *Hunger Games*! That's right. The blue-haired, orange-skinned TV presenter with the sparkling smile!

Here's a photo for comparison... The makeup and costume department deserve a medal !



There are MANY reasons for getting fired in the US. Driving a forklift into an office is one of them!



4.3.1 Activité 1

Activity 1: Answer this questionnaire to share how YOU would feel in this situation

URLs pour BYOD
enseignant : <https://moodle.parisdescartes.fr/BYOD/teacherRemote.php?sectionid=83696>
étudiant : <https://moodle.parisdescartes.fr/monquizz/83696>

- 1 * What do you think of the way Eric reacts when he is called into the office at the beginning of the extract?
 - He looks like he has no idea what is going to happen
 - He looks like he understands what is going to happen but was not expecting it
 - He looks like he had been warned about losing his job so did not look very surprised
- 2 * What do you think of Eric's severance package from the firm (half his salary and health insurance for six months, keeping unvested options) even though he does not have a job anymore?
 - This seems very surprising
 - Six months does not seem like long enough
 - This seems normal for America
 - This seems normal for any country
- 3 * What do you think of how long Eric is given to accept the firm's offer?
 - Too short, he should have a few days to think about it
 - Normal, the firm want to save money as soon as possible
 - Unnecessary, the firm should not give Eric the choice to accept or not
- 4 * In your opinion, how often does this type of situation (losing your job suddenly and without warning) happen in America, compared to France?
 - This happens less often in America because they are more jobs
 - This happens just as often in American as in France
 - This happens more often in America because they do not have "CDI" contracts
 - This rarely happens in France because it is the law to warn people they are going to lose their job
- 5 * How would you personally feel if you were in Eric's place and you lost your job one day without warning ?
 - I would feel angry that I was not warned sooner
 - I would understand, because the firm needs to cut jobs to save money
 - I would feel that it is unfair because people with less experience are keeping their jobs
 - I would feel that it is unfair because people who are no good at their job are keeping them
- 6 * To you, the two women announcing Eric's job loss seem:
 - Very direct and unfriendly
 - Quite direct but use indirect terms to announce he is fired
 - Quite friendly and reassuring
 - Very kind and understanding of the situation
- 7 * The two women seem to know about Eric's job and personal experience in the firm:
 - Very well
 - Quite well
 - Not very well
 - They seem to not really know who he is
- 8 * The time Eric is given between discovering he has lost his job and being asked to leave the building seems:
 - Very short, Eric is asked to leave almost immediately
 - Quite short, Eric has to leave the same day
 - Quite long, he has time to accept the situation and leave calmly
- 9 * How would you feel if you were asked to leave quickly and lost all your possessions from the firm (mobile contract, email, entry badge etc.)?
 - I would feel rejected by the company
 - I would feel angry because I am being treated badly despite all the hard work I did in the company
 - I would understand that this is normal and that everyone is treated like this
 - I would be shocked because I was not expecting to lose my job
- 10 * The "precautionary measures" which are taken (cutting off Eric's phone contract, email etc.) seem:
 - Very drastic and unnecessary
 - Normal because of the "secure" nature of his job in the firm
 - Normal for anyone losing their job in a large firm
 - Not sufficient, Eric should not be allowed to take anything away with him

Top “Don'ts” When You Fire an Employee

By Susan M. Heathfield

Updated November 14, 2017

Firing an employee is stressful for all parties—not just for the employee losing a job. (...) But, these are the top 10 things to not do when you do decide to fire an employee.

1. Don't Fire an Employee Unless You Are Meeting Face-to-Face



Do not fire an employee using any electronic method—no emails, IMs, voicemails, or phone calls. Even a letter is inappropriate when you fire an employee. (...)

They deserve a face-to-face meeting when you fire an employee. Nothing else works. (...)

2. Don't Fire an Employee Without Warning

Nothing makes an employee angrier than feeling blindsided (= *attacked*) when fired. Unless an immediate, egregious (= *shocking, very bad*) act occurs, the employee should experience coaching and performance feedback over time. (...)

The actual termination—while almost always somewhat of a surprise—should not come with no warning.

3. Don't Fire an Employee Without a Witness

(...) The best practice is to include a second employee in the meeting when you fire an employee.

This gives you an individual who hears and participates in the employment termination (...) This witness is often the Human Resources staff person. The HR person can also ensure that employees are treated fairly, equally, and with professionalism across departments and individual managers. (...)

4. Don't Supply Lengthy Rationale and Examples for Why You Are Firing the Employee

(...) every employee will ask you why. So, have an answer prepared that is honest and correctly summarizes the situation without detail or placing blame.

You want the employee to maintain her dignity during an employment termination. So, you might say (...) "We wish you well in your future endeavors and trust that you

<https://www.thebalance.com/top-10-don-ts-when-you-fire-an-employee-1918343>

You can preview this quiz, but if this were a real attempt, you would be blocked because:

This quiz is not currently available

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The two women met Eric face-to-face</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Eric was given warning that he was being fired</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The person firing Eric had a witness</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The two women supply lengthy rationale and examples for why they are firing Eric</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 5 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The women give Eric some hope that the decision is not final</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 6 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Eric is allowed to access information systems</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 7 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The two women seem to have a checklist or prepared speech for their meeting with Eric</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>

4.3.3 Activité 3

Question 1

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Here you will find the script from this week's extract. Several terms related to losing a job and the professional environment have been removed. These are terms you would often hear during this type of meeting so they can be useful to know!

Fill the gaps with the correct terms, using the video to help you.



- I am obviously sorry that we are here today. But these are extraordinary times, as you very well must know.

- Look, I run Risk []. I don't really see how that's a natural place to start [] jobs.

- We hope you understand this is in no way personal. The majority of this floor is being [] go today. Ms. Bratberg is now going to run through the details of what the [] is offering.

- Okay.

- Mr. Dale, the firm is offering you a []-month severance at half your salary.

- You will keep all unvested options that you currently hold. [] will be [] through that period. You have until tomorrow at 4:47 to either take the offer or it will be []. Do you understand?

- Yes.

- Unfortunately, Mr. Dale, due to the highly sensitive nature of your work here, the firm has to take certain [] for security purposes that may seem [] in nature. I hope, considering your over 19 years of [] to the firm, you will understand that these measures are in no way a reflection of the firm's feelings towards your [] or your character.

- Your company e-mail, access to the server, [] to the building, and your mobile data and phone [] will all be severed as of this meeting.

- And this gentleman will take you to your office so you can clear out your personal [].

4.4 Semaine 3

Week 3: How do you justify immoral actions and bad decisions?

It's already our last week working on *Margin Call*! This week, we are talking about justifying our bad actions in a way which makes us look like a good person. The characters in *Margin Call* spend a lot of time doing this.

You will be writing your own justification for a bad decision on the [FORUM](#).

Matza and Sykes developed a theory called "**techniques of neutralisation**", which defines the ways we justify an action that we know is wrong or bad, even though we still feel like good, moral people. By **justifying our behaviour** with these techniques, we can convince ourselves that we are still good people, and make others think so too, because with these techniques, we are explaining why our behaviour or action was "okay". We are "neutralizing" the good **values** we have, to convince ourselves that we are not going against them, that we are not doing something **immoral or against the law**.

There are five techniques of neutralization. We will be concentrating on three of them. Read Bradley Wright's definition of them on the *Everyday Sociology Blog*:

"1) Denial of responsibility. We acknowledge doing the behaviour considered wrong, but we claim that we had **no choice**—that we had to do or we were forced to do so. We will propose that we were victims of circumstance or were forced into situations **beyond our control**.

2) Blaming the victim. We acknowledge that people were hurt by our actions, but we claim that though we did the action, it was really the **victim's fault**—they brought about or otherwise **deserved** our behaviour.

3) Appealing to a higher loyalty. We claim that while we violated some social norms, we're actually adhering to other norms and loyalties, and these higher principles justify our behaviour. We suggest that the offense was for the **greater good**, with **long-term consequences** that would justify our actions, such as protection of a friend."

These techniques can be illustrated by everyday situations. Suppose that you cheat on a test.

- You could **deny responsibility**: rather than redefine yourself as a cheater, you might decide that you really had no choice—you just have to graduate this semester.

- You could **blame the victim**: if the professor hadn't made his/her tests so confusing, you wouldn't need to cheat, so it really is their fault.

- Finally, you could **appeal to a higher loyalty**. Maybe you didn't really want to cheat, but your parents are counting on you to graduate and get a good job, and for that you need a good grade point average. As such, you did it for them.

Examples of phrases using techniques of neutralization are sentences like:

"It wasn't my fault"

"It wasn't a big deal. They could afford the loss"

"They had it coming"

"You were just as bad in your day"

"My friends needed me. What was I going to do?"

Source: <http://www.everydaysociologyblog.com/2008/10/techniques-of-n.html>

What is interesting, is that these techniques are used in *Margin Call*! As you may have realised, the firm is having a fire sale. Fun fact: the term "fire sale" actually comes from when goods were sold at a very cheap price because they were physically damaged by fire. Now, the term applies even when there is no 'real' fire, but that a firm wants to sell everything quickly, for example when facing a problem like bankruptcy.

This means that the firm's employees are trying to sell assets that they know have no value for buyers. They know that they should not be doing this, but justify this behaviour throughout the film. Therefore, they use neutralization techniques to make themselves feel better, and look like good people.

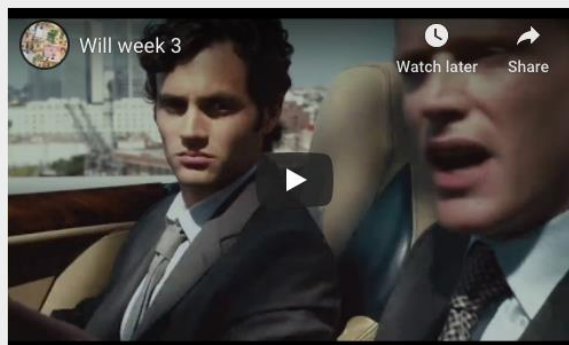
In the first extract, Sam Rogers is announcing the beginning of the fire sale to everyone taking part. He is explaining how it will work, what the employees need to do, and why they are doing it. He also warns them that taking part will probably ruin their career in the banking industry.



In the second extract, Sam is feeling bad about the fire sale and after finding out that he will not be losing his job, he goes to see John Tuld and tells him he wants to leave the firm. John then goes on to convince him to stay.




In the third extract, Head of Trading Will Emerson is giving Junior Risk Analyst Seth Bregman some advice about working in banking, as Seth is worried about the consequences of the crisis on "normal people". Will explains that these people understand what goes on in banking but accept it because they want money.



As you can see, in these extracts, Sam, John and Will are trying to justify the bad behaviour that comes with working in banking (selling shares which have no value, people losing their job), but are presenting things in ways that "minimize" these actions and makes it seem like they are not bad people.

 If the link for video 1 doesn't work, you can click here.

 If the link for video 2 doesn't work, you can click here.



 If the link for video 3 doesn't work, you can click here.

 Let's take a look at the results from last week's questionnaire!

Activity 1 - Look for the neutralisation techniques in the extract!

 Which techniques of neutralization are used in this week's extracts?

Activity 2 - Practice using these techniques. Justify yourself!



Now it's your turn! You are going to practice using techniques of neutralisation.

*In the bank you work at, your boss has asked you to sell bonds which have **no value**. Both you and your boss know this, but he wants you to sell them anyway. You felt very bad about this situation and hesitated about what to do. However, you decide to do it, because otherwise, you will lose your job. After work, you meet up with a friend for coffee, tell them about the situation and explain that you have sold the bonds. Your friend tells you that this was a **very bad idea** and thinks you were wrong to do this.*

What would you reply to your friend to justify your actions, even though you know it was a bad decision? **Write this reply on the FORUM.**

Use different arguments using the three different techniques of neutralisation (denying responsibility, blaming the victim, applying to a higher loyalty)

You can refer back to Bradley Wright's example of 'cheating on a test' to help you, but this is **NOT** the same situation, so make sure to be original and use personal arguments!

Activity 3 - Vocabulary activity - Fill the gaps in the script

 Vocabulary point: Fill the gaps!

Optional links

If you would like to learn a bit more about techniques of neutralization, the [Wikipedia page](#) on the topic will give you some extra information:

This short video shows good illustrated examples for each technique:



Fun time!



4.4.1 Activité 1

Question 1
Not yet answered
Marked out of 8.00
Flag question
Edit question

The three techniques which appear in these extracts are:

"Denial of responsibility", when the characters claim that they had no choice but to do the actions, that they have no control in what is happening.

"Blaming the victim", when the characters say that the people losing money are responsible because they are aware of how banking works and were willing to be buyers.

and

"Appealing to a higher loyalty", when the characters claim they are simply respecting the firm's decision, that they are simply following the firm's orders, or when they say that their actions will have positive long-term effects and that they did some good.

Some of the quotes are NOT examples of techniques of neutralization.

For each quote from the extract, drag and drop the type of technique that the character is using into the box next to the quote.

1- Will: "They want what we have to give them but they also wanna, you know, play innocent and pretend they have no idea where it came from."

2- Sam: "Obviously, this is not going the way any of us would have hoped but, the ground is shifting below our feet and apparently, there's no other way out."

3- Sam: "Have faith that in the bigger picture, our skills have not been wasted. We have accomplished much and our talents have been used for the greater good."

4- John: "When did you start feeling so sorry for yourself? It's unbearable."

5- John: "Oh, come on, Sam. Put a smile on your face. You did some good today. You said that yourself."

6- Will: "If people wanna live like this in their cars and big houses they can't even pay for, then you're necessary."

7- John: "We can't help ourselves. And you and I can't control it, or stop it, or even slow it. Or even ever so slightly alter it. We just react."

8- Sam: "If you achieve a 93% sale of your assets, you will receive a 1.4 million dollar one-off bonus."

Denial of responsibility


Blaming the victim

Appealing to a higher loyalty

Not a technique of neutralization

4.4.2 Activité 3

Question 1
Not yet answered
Marked out of 10.00
Flag question
Edit question



In the firm's thinking, the party is over as of this morning. There's gonna be considerable turmoil in the for the foreseeable future, and they believe it is better that this turmoil begin with us.

As a result, the firm has decided to its majority position of fixed MBS today. These are your . You will see what accounts you're responsible for today.

If you achieve a 93% sale of your , you will receive a \$1.4 million one-off . If the floor as a whole achieves a 93% sale, you will get an additional \$1.3 million apiece. For those of you who have never been through this before, this is what the beginning of a sale looks like.

Obviously, this is not going down the way that any of us would have hoped. But the ground is shifting below our feet, and apparently there's no other way out (...) and I can tell you from that people are going to say some very nasty things about what we do here today and about what you've dedicated a portion of your lives to.

But, have faith that in the bigger picture, our skills have not been wasted. We have accomplished much, and our have been used for the greater .

4.5 Semaine de vacances universitaires

Time for a short break!



Hi everyone! It's the university holidays this week, which means that there are no new activities 😊

If you are up to date with everything, well done! You can relax until next Monday 😊

If you are late with certain activities, make sure to use this week to catch up on everything, as the tasks starting next week will require some work and will be posted every week until Easter! It's always best to avoid leaving everything until the last minute 😊

Have a great week!

4.6 Semaine 4

Week 4: What is a Ponzi scheme?



Welcome back to a new week... and to a new movie!

We will now be working on *Wizard of Lies*, a biopic (biographical film) about Bernard Madoff, played by Robert De Niro. Madoff is famous for running the largest Ponzi scheme in history – even larger than the one led by Charles Ponzi himself, just not as successful...

The film starts with Madoff once he is in prison, but it tells the story as Madoff is telling it to a journalist who visits him. This means that the time frame goes back and forth between events from before he was found out by authorities (like our first clip) and after he is arrested (like our second clip).

Obviously, Bernie Madoff has committed a very bad crime and this shows us another "dark side" to the world of banking. However, just like the characters in *Margin Call*, he tries to justify his behaviour!

For this lesson, you will be finding out about events on the film and about what a 'Ponzi scheme' is, by answering different quizzes. There is no production task for this week!

Remember our "techniques of neutralization" from last week?

There are five altogether. We discovered three in our previous lesson, and now you will see that the two others appear in our clips this week!

*The first is **denial of injury**. This means that we admit doing something wrong, but claim that it didn't hurt, injure or affect anyone negatively, so it shouldn't be a problem.*

*The second technique is **condemning the condemners**: instead of admitting the bad decision or taking responsibility, we point the finger at the people condemning us. They are the problem, not us. What they have done excuses our behaviour.*

Remember our "techniques of neutralization" from last week?

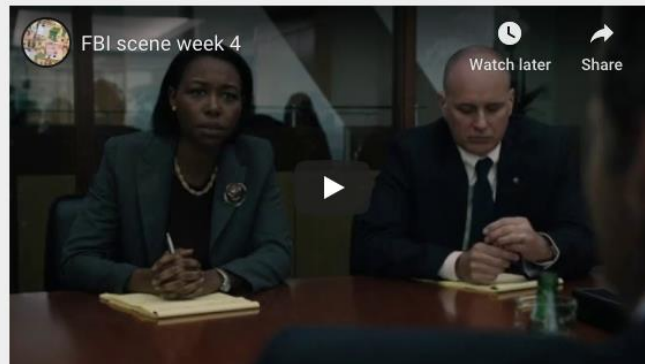
There are five altogether, we discovered three in our previous lesson, and now you will see that the two others appear in our clips this week!

Let's take a look at this week's extracts:

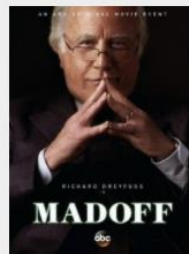
1. Bernard Madoff is admitting to his family that he has been running a very large Ponzi scheme and that none of his or his family's earnings come from a legitimate source. Despite his family's bad reaction, he tries to minimize his actions by repeating that everything will be okay.



2. After Bernard Madoff has revealed his scheme, the FBI ask to meet with his son for questioning. They do not understand how his son could never have suspected anything. He turns the question around: as the FBI, they should have suspected something.



In 2016, ABC created a four-episode mini-series about Bernard Madoff. Take a look at the reveal scene, and see how it is depicted in the series:



 If the link to the first clip doesn't work, you can click here.


 If the link to the second clip doesn't work, you can click here.

4.6.1 Différenciation entre les espaces 2 et 3

Activity 1 - Check your understanding and look for the techniques of neutralisation

This quiz is in two parts:

- 1) The first page tests your **understanding** of this week's extracts.
- 2) The second page requires you to identify the **techniques of neutralisation** which are used by the characters, and particularly by Madoff.

 How well did you understand the clips?

Activity 2 - So, what's a Ponzi scheme?



Read the article below, then check your understanding of what a Ponzi scheme is and of how Bernard Madoff organised his.

 [Click here for the article.](#)

You may also want to watch the simple and clear video [on this website](#). It will help you for the questions!

 Do you understand what a Ponzi scheme is now? [Click here to find out!](#)

Activity 3 - Vocabulary point

 Test yourself on the meaning of some important words from the article!

Optional links

If you would like to find out a bit more about the characters from Wizard of Lies, [this page](#) will give you a good explanation of who is who, as well as a few facts about Madoff's life which are not mentioned in the film.

But be warned, there are spoilers about the end of the film!

Fun time!



Activity 1 - Check your understanding and look for the techniques of neutralisation

This quiz is in two parts:

- 1) The first page tests your **understanding** of this week's extracts.
- 2) The second page requires you to identify the **techniques of neutralisation** which are used by the characters, and particularly by Madoff. For this second part, you will need to **search online for a definition of the two remaining techniques**.

 How well did you understand the clips?

Activity 2 - So, what's a Ponzi scheme?



Check your understanding of what a Ponzi scheme is after **reading the article** and **watching the video** below.

Some of the information asked is **not present** in the article – you will need to **search for the missing facts online**.

When you find a useful link or discover something which you think could help others, post it in the "useful links" discussion in your group's forum!

 Here is the article about Bernard Madoff and Ponzi schemes.

Here is an extract from a documentary about Charles Ponzi's scheme:



 Do you understand what a Ponzi scheme is now? Click here to find out!

Activity 3 - Vocabulary point

 Test yourself on the meaning of some important words from the article!

Optional links

[Here](#), you will find a short guide to the most important characters from the film, in case you're feeling confused!

Fun time!



4.6.2 Activité 1

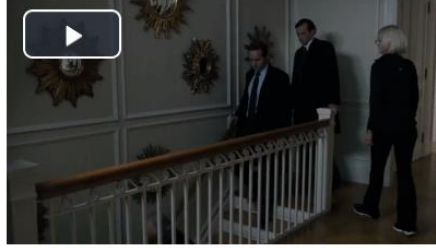
Question 1

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question



Bernie Madoff explains to his family that the investments and statements are fake, but the trades are real.

Select one:

- True
 False

Question 2

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Ruth, Bernie's wife, knew about her husband's Ponzi scheme.

Select one:

- True
 False

Question 3

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Madoff still has more than a billion dollars left.

Select one:

- True
 False

Question 4

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

When Bernie tells his family, he has already told the authorities about his crime.

Select one:

- True
 False

Question 5

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Madoff tells his family that he will be giving them and his employees some money

Select one:

- True
 False

Question 6

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

The woman from the FBI doesn't seem to believe Bernie's son when he says that he did not suspect anything.

Select one:

- True
 False

Question 7
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Think back to our "denial of responsibility" technique from last week. Which of these quotes best illustrates that technique?

Select one:

- a. "I just couldn't stop... It got bigger and bigger and it just wouldn't stop"
- b. "I spoke to Peter. I told him I'm gonna turn myself in next week."
- c. "You can't do this. I'm your son."

Question 8
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Which sentence does NOT illustrate "denial of injury"?

Select one:

- a. "Dad, how could you do this?"
- b. "It's all gonna be good. I just need a week."
- c. "I'm gonna set you guys up. It's all gonna be okay."

Question 9
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Which sentence best illustrates "condemning the condemners"?

Select one:

- a. "I'm asking you. You're the FBI, you're the SEC. You investigated him before, so I'm asking you. How the f**k did you not know?"
- b. "And you never thought to follow up on those questions?"
- c. "Who are some of your father's clients?"

Question 10
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

In which of these sentences does Madoff best minimize what he has done?

Select one:

- a. "I took money from some people. I gave it to others."
- b. "Basically just a big Ponzi scheme"
- c. "There's nothing left."

5 Years Ago Bernie Madoff Was Sentenced to 150 Years In Prison – Here's How His Scheme Worked

[Stephanie Yang](#) - 1 Jul 2014, 22:54

(...) A well-respected financier, Madoff convinced thousands of investors to hand over their savings, falsely promising consistent profits in return. He was caught in December 2008 and charged with 11 counts of fraud, money laundering, perjury, and theft.



Here's how Madoff conned his investors out of \$65 billion and went undetected for decades:

Madoff used a so-called **Ponzi scheme**, which lures investors in by guaranteeing unusually high returns. The name originated with Charles Ponzi, who promised 50% returns on investments in only 90 days.

Ponzi schemes are run by a central operator, who uses the money from new, incoming investors to pay off the promised returns to older ones. This makes the operation seem profitable and legitimate, even though no actual profit is being made. Meanwhile, the person behind the scheme pockets the extra money or uses it to expand the operation.

(...) The "investing strategies" used are vague and/or secretive, which schemers claim is to protect their business. Then all they need to do is tell investors how much they are making periodically, without actually providing any real returns.

Ponzi schemes aren't usually very sustainable. The setup eventually falls apart after: (1) The operator takes the remaining investment money and runs. (2) New investors become harder to find, meaning the flow of cash dies out. (3) Too many current investors begin to pull out and request their returns.

In Madoff's case, things began to deteriorate after clients requested a total of \$7 billion back in returns. Unfortunately for Madoff, he only had \$200 million to \$300 million left to give.

4.6.4 Activité 2 dans l'espace 2

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Why is a Ponzi scheme referred to as a "pyramid"?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Because each investor eventually becomes the operator of the scheme, at the top of the pyramid.<input type="radio"/> b. Because people can invest different amounts of money and these are classified on a pyramid.<input type="radio"/> c. Because the operator needs more and more new investors to be able to pay the existing investors.
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Why was Madoff's scheme successful for so long?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Because he knew Charles Ponzi.<input type="radio"/> b. Because investors withdrew their capital regularly.<input type="radio"/> c. Because of his reputation as an important member of the industry.
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Where do profits in a Ponzi scheme come from?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Stock market investments<input type="radio"/> b. Investor capital<input type="radio"/> c. Both
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>What happens if the investors ask for all of their money back?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. They can get it back from other investors.<input type="radio"/> b. They can get it back from the central operator.<input type="radio"/> c. They cannot get it back because it has been used to pay other investors.
<p>Question 5 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Why did Madoff's scheme go wrong?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. His wife asked him to stop the scheme.<input type="radio"/> b. Nobody wanted to invest in his scheme anymore because he got a bad reputation.<input type="radio"/> c. He did not have enough money to give back when investors asked for it back.<input type="radio"/> d. He did not like leading the Ponzi scheme anymore because it was too time-consuming.
<p>Question 6 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Why is Madoff's 150-year sentence "more symbolic than literal"?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Because he will have died by the end of his sentence.<input type="radio"/> b. Because he will not really be in prison but let out on bail.<input type="radio"/> c. Because he may be let out of prison in less than 150 years.

4.6.5 Activité 2 dans l'espace 3

Question 1

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Why is a Ponzi scheme referred to as a "pyramid"?

Select one:

- a. Because people can invest different amounts of money and these are classified on a pyramid.
- b. Because the operator needs more and more new investors to be able to pay the existing investors.
- c. Because each investor eventually becomes the operator of the scheme, at the top of the pyramid.

Question 2

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

However, what is the main difference between a Ponzi scheme and a pyramid scheme?

Select one:

- a. A pyramid scheme is always illegal, as opposed to a Ponzi scheme which can be legal.
- b. A pyramid scheme doesn't have a main schemer at the top of the pyramid
- c. In a pyramid scheme, you can be asked to take action and recruit other people yourself.
- d. A pyramid scheme only works via the Internet.

Question 3

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

What product did Charles Ponzi's scheme start with?

Select one:

- a. It was based on investment returns like Madoff's scheme
- b. Tokens for petrol
- c. Coupons for sending mail overseas
- d. Stamps for sending postcards

Question 4

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Why was Madoff's scheme successful for so long?

Select one:

- a. Because investors withdrew their capital regularly.
- b. Because of his reputation as an important member of the industry.
- c. Because he knew Charles Ponzi.

Question 5

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Where do profits in a Ponzi scheme come from?

Select one:

- a. Investor capital
- b. Both
- c. Stock market investments

Question 6
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

What happens if the investors ask for all of their money back?

Select one:

- a. They can get it back from the central operator.
- b. They can get it back from other investors.
- c. They cannot get it back because it has been used to pay other investors.

Question 7
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Why did Madoff's scheme go wrong?

Select one:

- a. He did not have enough money to give back when investors asked for it back.
- b. He did not like leading the Ponzi scheme anymore because it was too time-consuming.
- c. His wife asked him to stop the scheme.
- d. Nobody wanted to invest in his scheme anymore because he got a bad reputation.

Question 8
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Why is Madoff's 150-year sentence "more symbolic than literal"?

Select one:

- a. Because he will have died by the end of his sentence.
- b. Because he may be let out of prison in less than 150 years.
- c. Because he will not really be in prison but let out on bail.

Question 9
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

In a Ponzi scheme, regular and consistent returns are:

Select one:

- a. Normal because they are as regular as they would be in a real investment scheme.
- b. Suspicious because they should fluctuate based on the market conditions.
- c. Suspicious because they should increase with time.
- d. Normal because the investor agrees on an amount to receive when he joins the scheme.

Question 10
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Which of these characteristics is NOT a red flag that can help people detect a Ponzi scheme?

Select one:

- a. Other investors of the same scheme confirming that they are receiving good returns.
- b. Investments not being registered with the Securities and Exchange Commission
- c. Investors not being allowed to see the paperwork linked to their investments.
- d. The main investor claiming that the investment strategies are too complex to explain.

4.6.6 Activité 3

Question 1

Not yet answered

Marked out of 6.00

Flag question

Edit question

schemer scam perjury laundering conned returns

The is the same person as the operator of the scheme.

In law, to commit means deliberately giving false evidence when you swore to tell the truth.

Someone who has been has been tricked into giving their money for something which has no value.

The income and capital gains of an investment are called the .

Another word for a fraudulent or deceptive scheme is a .

Money is the act of transferring illegally obtained money or investments through an outside party to conceal the true source.

4.7 Semaine 5

Week 5: What are the consequences of lying?

This week, we will be looking at the consequences that Bernie Madoff's crimes have had on the people around him. You will be writing an argumentative text on the forum and replying to others, in order to create a discussion on the topic.

In the first clip, we discover the identities of some of the investors in Madoff's Ponzi scheme. We learn where they were or what they were doing when they found out that their investments were not real and that they had lost a great amount of money. We also get an insight into their reactions to this news or the direct consequences of this loss.



In the second clip, Ruth Madoff – Bernard Madoff's wife - is on her way to the hairdresser's. Bernie's crimes have already been exposed and we see Ruth get recognized by a young girl in the elevator. Once Ruth arrives at her usual hairdresser's, she realises that the consequences of her husband's actions affect her too, and that her life has changed, even for small things.



 If the link to the first clip doesn't work, you can click [here](#).

 If the link to the second clip doesn't work, you can click [here](#).

Activity 1 - What is your opinion on these consequences of Madoff's actions? Fill in the questionnaire to let us know!

 Give your opinion on the consequences of Madoff's actions and the victims' reactions

4.7.1 Différenciation entre les espaces 2 et 3

Activity 2 - Write an argumentative text on the forum to start a discussion, and reply to others!

Write a short argumentative text to start a discussion on the forum!



In your opinion, who has suffered the worst consequences of Madoff's Ponzi scheme: the investors or his family? Which consequences do you think are worse: the financial consequences or the emotional ones?



1) Give arguments to support your opinion.

2) Reply to **one person's production** on the forum to say **whether or not you agree with them** and why!

Activity 3 - Vocabulary point

Lying isn't limited to telling someone a false fact. Existing research in psychology distinguishes 7 or 8 "ways of lying".



Quiz: Read the different definitions for the types of lie and choose which one it corresponds to.

 Vocabulary point: match the "way of lying" with its definition.

Optional links

Ruth Madoff and the investors of Bernie Madoff's scheme are not the only people whose lives were directly affected. Read [this article](#) to find out what happened to Madoff's two sons, Andrew and Mark, and [this one](#) to find out what happened to Ruth.



The article will give you information on events which are depicted at the end of the movie, so it *could* spoil it for you if you are planning on watching the whole film!

Although Madoff's scheme is one of the worst in history, there are other examples that are just as surprising ! Have a read of [this article](#) which names 8 of the most notorious financial frauds in history. It's hard to believe that they ever got away with it

Fun time!

How far would you go to avoid an undesirable situation? 🐾



Activity 2 - Write an argumentative text on the forum to start a discussion, and reply to others!



During a training session at work on the topic of Ponzi schemes, your team leader explains their risks, and claims that their consequences - good or bad - are purely financial. After the session, your company asks you for feedback on the session via email, so you decide to give your opinion on what your colleague said.



Do you agree with your colleague?
In your opinion, who has suffered the worst consequences of Madoff's Ponzi scheme: the investors or his family? Which consequences do you think are worse: the financial consequences or the emotional ones?

1) **Post your email on the forum. Give arguments** to support your opinion. They will need to be illustrated with examples from **outside sources you found online.**

- Find "**proof**" of the consequences of Madoff's scheme **online.**
- Use the examples you found to **illustrate your point of view** in your argumentative text.
- You should use a minimum of **three sources**, and they should be of **different types** (article, picture, extract from a documentary, extracts from interviews, graphics, diagrams, illustrations, comments on a video etc.) which you should comment on.
- **Post your most interesting source** as a link or screenshot with your production.

2) **Reply to one person's production** on the forum to say **whether or not you agree with them** and why, and **what you learned from the sources they posted!**

Here are some sources to get you started, but you must find others yourself :

- Article on where Madoff's sons are now
- Article on some victims' financial situation today
- An interview with Madoff's daughter-in-law:



- An extract from a documentary about Madoff:



Here are some key terms you could type on Google to find interesting sources:

"Madoff family"; "
Madoff investors"; "
Madoff consequences".

You could also Google the *names* mentioned in this week's questionnaire.

Activity 3 - Vocabulary activity - Ways of lying (in TWO PARTS)

Lying isn't limited to telling someone a false fact. Existing research in psychology distinguishes 7 or 8 "ways of lying".



1) **Quiz:** Select the correct name for each "way of lying", based on the definition. You will need to do some **research online** to find the answers. You can post any interesting links or any information in the "**Useful links**" forum discussion.



2) **Forum:** Find a **concrete example** of **one of these ways of lying** in an **outside source**. This doesn't have to be related to the course and can be an example from social media, a YouTuber you watch, something you saw on Twitter, a famous person lying publicly... the list goes on!

Post a screenshot or link to this lie on your group's forum, describe the situation and explain which type of lie you think it is.

Don't be embarrassed to share an example from what you read or watch online – the idea is to post something different to everyone else!

Vocabulary point: select the correct "way of lying" for each definition

Optional links

[Here](#) is an interesting article from *The Guardian* about ethics and morality in big banks. It opens up an interesting debate about the difference between someone 'amoral' and 'immoral': the journalist suggests that bankers do not lack moral values, but rather that banking has nothing to do with morality!

Fun time!

How far would you go to avoid an undesirable situation?



4.7.2 Activité 3 dans l'espace 2

Question 1

Not yet answered
Marked out of 5.00

Flag question

Edit question

Match the "way of lying" with its definition.

Creating an alternate reality for a situation, for example, rephrasing something you said or changing a detail, knowing that it will influence the other person

Downplaying emotions or acting like you don't care to hide your feelings from other people

Talking about someone behind their back, which can lead to denying these facts when coming face-to-face with the person

Highlighting or inflating facts in order to transform or hide reality

Consciously leaving out undesirable and important details from a story

- ✓ Choose...
- Controlling a response
- Lying by omission
- Exaggerating
- Gossiping or covert communication
- Self-protecting
- Choose...

Choose...

Choose...

4.7.3 Partie fermée de l'activité 3 dans l'espace 3

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Saying something that is simply not true.</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Controlling a response<input type="radio"/> b. Lying by commission<input type="radio"/> c. Lying by mistake<input type="radio"/> d. Character lie
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Downplaying emotions, acting lie you don't care to hide your feelings from others.</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Being in denial<input type="radio"/> b. Restructuring<input type="radio"/> c. Minimization<input type="radio"/> d. Self-protection
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Accidentally giving a wrong fact even though you believe you are being truthful.</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Lying by mistake<input type="radio"/> b. Character lie<input type="radio"/> c. Lying by omission<input type="radio"/> d. Restructuring
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Consciously leaving out an important and undesirable piece of information.</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Minimization<input type="radio"/> b. Being in denial<input type="radio"/> c. Lying by commission<input type="radio"/> d. Lying by omission

Question 5

Not yet answered
Marked out of 2.00

Flag question

Edit question

Rephrasing something or changing a detail in a way which will influence the other person.

Select one or more:

- a. Lying by omission
- b. Restructuring
- c. Controlling a response
- d. Exaggerating

Question 6

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Telling someone a fact which is unrelated to the question to cover up a lie, particularly telling people you how great they are.

Select one:

- a. Lying by omission
- b. Exaggerating
- c. Self-protection
- d. A character lie

Question 7

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Highlighting or inflating facts in order to transform or hide reality.

Select one:

- a. Being in denial
- b. Minimization
- c. Exaggeration
- d. Character lie

Question 8

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Reducing the effects of a mistake.

Select one:

- a. Controlling a response
- b. Self-protection
- c. Minimization
- d. Lying by omission

Question 9

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Refusing to acknowledge the truth, either to lie to others or even to lie to yourself.

Select one:

- a. Character lie
- b. Being in denial
- c. Self-protection
- d. Controlling a response

4.8 Semaine 6

Week 6: How do you lie with confidence?

This week, we will be looking at the strategies that Bernard Madoff uses to pass his Ponzi scheme off as a real and exclusive investment opportunity, and how he makes himself look important .

The clips from this week's extract are in chronological order and all happen the same evening. As you have probably noticed, what Madoff is saying does not necessarily represent the truth, as we can see from the phone calls which occur throughout the evening...



 If the link to the video doesn't work, you can click here.

 What did everyone think of the consequences of Madoff's scheme? Click here to see the results from last week's questionnaire!

Take a look at everyone's opinion from our questionnaire in week 5!

Activity 1 - What is the intention behind Madoff's comments?

 Match each sentence that Madoff says with what he is actually trying to say or do!

Activity 2 - Oral production - Speak like Bernard Madoff!

This week, you will be recording yourself speaking and uploading the voice file onto your group's forum. The recording should last 1 to 2 minutes. If your file is too heavy to upload onto the forum, you can use a file sharing website (Dropbox, WeTransfer...) and post the link onto the forum instead!



4.8.1 Différenciation entre les espaces 2 et 3



As we've seen so far in our extracts from *The Wizard of Lies*, Madoff is seen as a figure of authority, and he has created a persona who speaks to people in a way which shows off his "superiority". Anything that he says can be considered as a "lie", because his entire life is based on fraud.

In this scene from the movie, Madoff is hosting a party and he is unhappy with the waiters, the way they are setting up the event and how they are serving food.

Imagine what Bernard is saying to the waiter and **record yourself** playing the role of Bernie. You **do not** need to imagine an entire dialogue, just **some sentences and arguments** that Madoff would be using in the context to express his dissatisfaction towards his employed waiters.

Reuse the ways of lying and strategies that we see in this week's clips when he is talking to his current and potential investors:

- Making it seem like there are more important people than them
- Making it seem like he knows lots of people who are better or "ahead" of them
- Using morals or ethics as a reason for accepting or refusing to do something
- Making himself seem very popular or overbooked
- Flattering them
- Talking about the great opportunities he is offering them
- Making them feel guilty by saying they might "miss out" on something
- Showing fake concern towards them to get what he wants

 If the link to the oral production video doesn't work, you can click here.



As we've seen so far in our extracts from *The Wizard of Lies*, Madoff is seen as a figure of authority, and he has created a persona who speaks to people in a way which shows off his "superiority". Anything that he says can be considered as a "lie", because his entire life is based on fraud.

In this scene from the movie, Madoff is hosting a party and he is unhappy with the organisers and waiters, with the way they are setting up the event and serving food.

If you were organising such an event at work, for a company you were in charge of, and were dissatisfied with the organisation, **what would you say?** Put yourself in the shoes of an authoritative figure like Madoff and **record yourself speaking!**

Reuse the ways of lying and strategies that we saw in this week's clips when Madoff is talking to his current and potential investors. For example, you can:

- Make it seem like there are **more important people** than them.
- Make it seem like **you know lots of people** who are better or "ahead" of them.
- Use **morals or ethics** as a reason for accepting or refusing to do something.
- Make yourself seem **very popular or overbooked**.
- **Flatter** them.
- Talk about the **great opportunities** you are offering them.
- Make them **feel guilty** by saying they might "miss out" on something.
- Show **fake concern** towards them to get what you want.

 If the link to the oral production video doesn't work, you can click here.

Activity 3 - Vocabulary activity - Where does the term "conman" come from?

This extract from a documentary about Madoff explains the origins of the term "conman". Watch the video, then take the quiz to check your understanding!



 Where does the term "conman" come from?

Optional links

If Madoff's ability to lie has scared you - don't worry! Here's a video from BuzzFeed which gives tips on how to tell if someone is lying:



It's interesting to see that none of these "signs" really appear in the movie. Obviously, Madoff is being played by Robert De Niro, but it is likely that even the real Bernard Madoff was very good at lying!

Fun time!

It seems Robert De Niro always plays the role of the scary dad or step-dad!



4.8.2 Activité 1

Question 1

Not yet answered
Marked out of 8.00

Flag question

Edit question



What is the real intention behind each of these comments?

"I can't let you jump the line."

Choose...

"In all seriousness, don't take too long."

Choose...

"I'm not doing in with everybody, just a few people (...) and you are family."

Choose...

"It's plummeting but now is the time to take advantage."

Choose...

"I have to sacrifice someone, a loyal client to me, in order to accommodate you."

Choose...

"That's not gonna do it."

Choose...

"I'm sorry, but the fund is fully subscribed for the quarter."

Choose...

"My clients know not to worry. I know how to avoid the pitfalls."

Choose...

✓ Choose...

Madoff takes the moral high ground and mentions loyalty to his clients as a means of refusing the new investor.

Madoff uses his popularity as a way of refusing the new investor, by giving the impression that he already has too many clients.

Madoff invents an order of priority, and acts like there are already new investors waiting, as a way of refusing the new investor.

Madoff plays with his investor's emotions by flattering him and making him feel special.


Madoff minimizes the value of the investor's offer as a way of refusing it or convincing him of increasing his investment.

Madoff claims he is trusted and highly respected by his clients.

Madoff makes the financial crisis seem like an opportunity for investment.

Madoff rushes his investor but makes it seem like he is worried about him. He needs to invest quickly, to not miss out on an opportunity.

4.8.3 Activité 3

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<div data-bbox="683 203 1082 421"></div> <p data-bbox="400 432 1241 454">Check your understanding of this explanation by taking the quiz. Some questions have more than one correct answer!</p> <p data-bbox="400 483 788 506">Steve Fraser says that wanting to make a fast buck is:</p> <p data-bbox="400 524 544 546">Select one or more:</p> <ul data-bbox="400 548 675 667" style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a. Very American<input type="checkbox"/> b. An undesirable situation<input type="checkbox"/> c. A universal situation<input type="checkbox"/> d. Engrained in American culture
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p data-bbox="400 723 687 745">What does "to make a fast buck" mean?</p> <p data-bbox="400 763 485 786">Select one:</p> <ul data-bbox="400 788 719 907" style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. To create a fake currency<input type="radio"/> b. To leave a situation quickly<input type="radio"/> c. To make money quickly<input type="radio"/> d. To sell goods which come from fraud
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p data-bbox="400 960 663 983">What is the term "conman" short for?</p> <p data-bbox="400 1001 485 1023">Select one:</p> <ul data-bbox="400 1025 635 1144" style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Conning man<input type="radio"/> b. Confidence man<input type="radio"/> c. Confidence games' man<input type="radio"/> d. Confident man
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p data-bbox="400 1198 655 1220">In what year was the term coined?</p> <p data-bbox="400 1247 1040 1270">Answer: <input type="text"/></p>
<p>Question 5 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p data-bbox="400 1404 743 1426">What was William Thompson's real occupation?</p> <p data-bbox="400 1444 485 1467">Select one:</p> <ul data-bbox="400 1469 552 1588" style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. A huckster<input type="radio"/> b. A financier<input type="radio"/> c. A scammer<input type="radio"/> d. A gentleman

Question 6
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Who did he go to speak to?

Select one:

- a. People who looked like they needed money.
- b. Anyone who would listen to him.
- c. People who were dressed well.
- d. People he knew from his job.

Question 7
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Why did people end up speaking to him?

Select one:

- a. Because he looked very important.
- b. Because they were embarrassed to say they didn't recognise him.
- c. Because they thought they recognised him.
- d. Because they suddenly recognised him.

Question 8
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

What did William Thompson used to ask people to test their confidence?

Select one:

- a. He asked them to lend him money.
- b. He asked them to watch his money.
- c. He asked them to lend him their watch.
- d. He asked them to give him their watch.

Question 9
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Did William Thompson used to give back what he took from people?

Select one:

- a. Yes
- b. No

Question 10
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

How does the typical conman "allow people" into his circle?

Select one or more:

- a. He waits for people to show him that they have confidence in him.
- b. He acts very optimistic and believes that people trust him immediately.
- c. He acts skeptical of people's trust in him.
- d. He gives people money to prove that they can trust him.

4.9 Semaine 7

Week 7: What is a rogue trader?

Our final movie is.... *Rogue Trader*!



Rogue Trader is a 1999 British biographical film based on the life of derivatives trader Nick Leeson. It depicts the 1995 collapse of Barings Bank, which was caused by Leeson's illegal tradings. The film is based on Nick Leeson's autobiography *Rogue Trader: How I Brought Down Barings Bank and Shook the Financial World*, written in 1996. Leeson is British and is played by Scottish actor Ewan McGregor, so the accents and terms used in the film may be slightly different to what we've seen so far!

This week, we will be looking at who Nick Leeson is, what happened to Barings Bank because of his actions, and what the term "rogue trader" means. There is no production task this week, but both comprehension activities are compulsory!



 If the link to the video doesn't work, you can click [here](#).

4.9.1 Différenciation entre les espaces 2 et 3


Activity 1 (part 1) - Choose your favourite recording from last week and comment on it!



To start off this week, **go back to last week's forum** where everyone posted their recordings, **choose your favourite one** and **post a written reply** explaining why you liked it and which aspects made the person sound like an authoritative figure. You can also give some **constructive criticism or suggestions** to make the recording even better!




Activity 1 (part 2) - First impressions...

 Take the quiz to check your understanding of the trailer!

Activity 2 - Who is Nick Leeson?



Read the article to find out what being a "**rogue trader**" means and who **Nick Leeson** is. Then, **take the quiz** to test your understanding of the article.

 Click here to find out what being a "rogue trader" means and who Nick Leeson is before taking the quiz!

 Take the quiz to test your knowledge on rogue traders and Nick Leeson!

Activity 3 - Vocabulary point

 Check your understanding of terms from this week's article: match each definition with the correct word!

Activity 1 (part 1) - Choose your favourite recording from last week and post an audio comment on it!



To start off this week, go back to last week's forum where everyone posted their recordings, choose your favourite one and **post an audio reply** explaining why you liked it and which aspects made the person sound like an authoritative figure. You can also give some **constructive criticism or suggestions** to make the recording even better! The audio should be about **30 seconds long** and should be posted **directly into the forum** with the "add file" function.



Activity 1 (part 2) - First impressions...

Take the quiz to check your understanding of the trailer!

Activity 2 - Webquest - Complete Nick Leeson's very honest CV



As so many people have heard of Nick Leeson's past mistakes, he never hides anything when he applies for jobs nowadays. **Fill in the missing information in Nick Leeson's very honest CV!**

You will need to **do some research online** to find the necessary information.

Remember to post any useful links you found on the "Useful links" discussion on your group's forum!

Nick Leeson's very honest CV

Activity 3 - Vocabulary activity

Match each definition with the correct terms from Nick Leeson's CV or with other words you may have seen during your research!

Optional links

As we've seen so far, there are many unethical actions in the world of banking: clients, investors and even employees are not necessarily respected, the banks' sole purpose seems to be making money, and there is little consideration of a more social and moral side.

The following links will give you information on the concept of '*ethical banking*', coming directly from institutions who wish to change banks' reputations and do things differently. Hopefully, this information will give you a more positive vision of banking :)

- 1 An Australian web page which defines ethical banking
- 2 The Financial Web's definition
- 3 A presentation of ethical banks as an "alternative"

Two relevant extracts from the same interview (at 1:32 and 12:02):



A commercial for *Triodos Bank*, one of the leading ethical banks:



Fun time!

As you'll now know from filling in his CV, Nick Leeson is from England, which means that Ewan McGregor speaks in a "London" accent - the actor is actually Scottish - as opposed to the actors in our other films who had American accents.


Here are British comedians Jonathan Ross and Michael McIntyre talking/making fun of some of the differences between UK and US English:



It seems Ewan McGregor is quite good at doing accents, as he was cast as Lumière in *Beauty and the Beast*. Here he is talking about his difficulties imitating a French accent, despite his wife being French!



4.9.2 Activité 1

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	 <p>On which continent does Nick Leeson have a job?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. In Asia<input type="radio"/> b. In America<input type="radio"/> c. In Europe
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>What proportion of the group's worldwide operating profit is Leeson generating alone?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Half of it<input type="radio"/> b. A fifth of it<input type="radio"/> c. A quarter of it
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>What does the sentence "He doesn't do things by the book" mean?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. He always avoids booking appointments with his colleagues to discuss the figures.<input type="radio"/> b. He does not leave trace of all his trades in the firm's trading book.<input type="radio"/> c. He does not respect the "rulebook" or the rules.
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The sentence "Come up with ideas to follow his footsteps" gives the impression that:</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Other employees are warned that bad things could happen if they try to imitate Leeson's actions.<input type="radio"/> b. Leeson is seen as a role model that other employees should try to imitate.<input type="radio"/> c. Other employees need to come up with ideas to take over Leeson's position within the firm.
<p>Question 5 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Complete the following sentence: "That's all the market is, <input type="text"/></p>
<p>Question 6 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>What is "quid" another word for?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. A Japanese Yen<input type="radio"/> b. A pound sterling in Great Britain<input type="radio"/> c. An American dollar
<p>Question 7 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>How much money does Leeson say he has lost in one day?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. 50 million yen<input type="radio"/> b. 5 million pounds<input type="radio"/> c. 50 million pounds
<p>Question 8 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>What is the general organisation of the trailer?</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. The first half shows Leeson doing well at Barings Bank and the second half shows problems arising.<input type="radio"/> b. The first half shows Nick Leeson losing money and the second half shows how he was able to get it back.<input type="radio"/> c. The first half shows Nick Leeson's job at Barings Bank and the second half shows what happens to him once he loses his job.

4.9.3 Activité 2 dans l'espace 2

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The term "rogue trader" is a derogatory term, especially used when a trader loses large amounts of money.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Rogue traders usually act as part of a large team.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Nick Leeson first obtained a good reputation because of successful and lawful trades.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>The Nikkei is the stock market index for the Tokyo Stock Exchange.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 5 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>A "futures contract" is a legal agreement to buy or sell a commodity or financial instrument on the day the contract is made.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 6 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Leeson's trades were about to be discovered, but he was able to make some money back following an earthquake in Japan.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 7 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Barings Bank still exists today.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>
<p>Question 8 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>Leeson himself was in charge of the '88888' account on which the losses were hidden.</p> <p>Select one:</p> <p><input type="radio"/> True</p> <p><input type="radio"/> False</p>

4.9.4 Activité 2 dans l'espace 3

Question 1

Not yet answered
Marked out of
30.00

Flag question

Edit question

LinkedIn



Date of birth: /02/1967

Place of birth: , United Kingdom

Current location: Barna, County ,

Education

2000-2002: degree

University, United Kingdom

1978-1985: s School

Garston, Hertfordshire

Professional experience

Present: occasional lecturer at the National University of Ireland

, Ireland

February 2005 – present: Conference and after- speaker

2018: Head Educator at

Dublin and Galway, Ireland

2013: GDP

Dublin, Ireland

July 2007 – 2011: of Galway United FC

November 2005 – July 2007: of Galway United FC

April – November 2005: of Galway United FC

1992-1995: trader at International Monetary Exchange (SIMEX)

1989-1992: Bank clerk at Bank

London

-: Operations assistant at Morgan Stanley bank

London

1985-1987: Bank clerk at Bank

London

Personal experiences

2018: Appearance in Celebrity

: Appearance in Celebrity Apprentice Ireland

June 2005: Release of "Back from the "; Coping with Stress"

(Virgin Books)

: released from prison because of colon cancer

/02/1996: Release of ": How I Brought Down Barings Bank and the Financial World" (autobiography)

(Little, and Company)

1995: extradited back to

4.9.5 Activité 3 dans l'espace 2

Question 1
Not yet answered
Marked out of 10.00
Flag question
Edit question

to be labeled as, or 'labelled as' in British spelling to incur an inductee recklessly a futures contract a downturn
a derivatives trader insolvent single-handedly rogue

Done in an irresponsible manner, by someone who is careless of consequences -

A reduction in the amount of success of something, especially a decline in business and economic activity -

A new member, a person recruited for a role -

A financial professional working for trading firms, buying and selling stock options or futures contracts

To become subject to something through one's own actions, to bring or take something upon oneself

To be put in a certain category, to be designated or described in a particular way -

A legal agreement to buy or sell a commodity or financial instrument as a predetermined price at a specific time in the future -

Managed or done by one person, alone or unassisted by others -

No longer obedient, belonging, or accepted and hence not controllable -

Unable to pay debts, having liabilities in excess of a reasonable market value of assets held -

4.9.6 Activité 3 dans l'espace 3

Question 1
Not yet answered
Marked out of 10.00
Flag question
Edit question

to bring down a derivatives trader a downturn a futures contract an extradition
insolvent reckless rogue an operations assistant a bank clerk

Irresponsible, done by someone who is careless of consequences -

A reduction in the amount of success of something, especially a decline in business and economic activity -

A financial professional working for trading firms, buying and selling stock options or futures contracts

A bank employee who helps run important banking operations alongside the operations manager -

A legal agreement to buy or sell a commodity or financial instrument as a predetermined price at a specific time in the future -

Unable to pay debts, having liabilities in excess of a reasonable market value of assets held -

The act of being handed over to the jurisdiction of a state in which a crime was committed -

To make something fall or fail completely -

A bank employee who deals with customer transactions or administrative tasks -

4.10 Semaine 8

Week 8: How can you define a banker's behaviour?

This week, we will be looking at how Nick Leeson avoids situations that he does not want to face, and how, just like the characters from *Margin Call* and Bernard Madoff in *The Wizard of Lies*, he uses techniques of neutralization as a way of minimizing his bad choices.

The tasks will require you to think back to everything we have seen so far regarding bankers' behaviour, and to make links between the three films.

This week is your last big production task. You will be making a Powerpoint presentation, posting it on your group's forum, and commenting on your classmates' work.



 If the link to the first video doesn't work, you can click here.

 If the link to the second video doesn't work, you can click here.

Activity 1 - Look at how Nick Leeson avoids situations and minimises his actions

This comprehension activity is in two parts on two pages:



1) Match each of the **eight ways** in which Nick avoids situations and conversations with the correct scene from **the first clip**.

2) Match each selected quote from the **second clip** with the technique Nick uses to minimise his actions.

 How does Nick Leeson avoid undesirable situations and minimize his actions?

4.10.1 Différenciation entre les espaces 2 et 3

Activity 2 - Prepare a training session for your colleagues (PowerPoint presentation)



For this week's graded production, you will be **making a PowerPoint presentation which includes a short audio recording** and posting it as a file on your group's forum!

*You are working for a major bank in a branch overseas, and you learn that some new colleagues are joining your team from the United Kingdom. Your boss puts **you** in charge of training them on some important communication skills so that they can quickly fit into their new role. In your opinion, the first and most essential skill they should learn is how to lie efficiently and avoid problematic situations, so you decide to prepare your training session on that very topic:*

"How to lie and get away with it"!

1) Make a **Powerpoint presentation** which would suit a **five-minute presentation** on different techniques and ways in which your colleagues can lie, minimize their bad choices and actions, or avoid undesirable situations. Add an audio

Think back to:

- the **techniques of neutralization and minimization** studied in Margin Call, The Wizard of Lies and Rogue Trader
- the ways **Madoff** made himself look like a rich authoritative man
- the **excuses** we have just seen **Nick Leeson** use to **avoid** having certain conversations.

Imagine the "**tips and tricks**" you could give to your new colleagues and **illustrate them with examples** from the films, or examples you have invented!

2) Then, once you have posted your PowerPoint file on your group's forum, you will **make written comments** about your classmates' presentations, **as if you were the colleagues who had followed the training session**. Give your **opinion** on the presentation, **sum up** what they taught you, and ask any **questions** about points you found unclear.

Your PowerPoint should include an audio recording in the first slide, as an introduction to your training session.

To do this, use the "Enregistrer le diaporama" function on PowerPoint → 

For this week's graded production, you will be **making a PowerPoint presentation which includes a short audio recording** and posting it as a file on your group's forum.

You are working for a major bank in a branch overseas, and you learn that some new colleagues are joining your team from the United Kingdom. Your boss puts **you** in charge of training them on some important communication skills so that they can quickly fit into their new role.

Your boss thinks the first and most essential skill they should learn is **how to lie efficiently and avoid problematic situations**.

However, based on your recent experience, you know the problems that lying and avoiding can bring, so you wonder if it would be better to present bankers' communication skills from a **more ethical point of view**, based on your knowledge of ethical banking and the positive consequences of being honest.

Your boss trusts you, and **lets you decide** on the orientation of your training session. You should **choose** between these two points of view:

"How to lie and get away with it"

Train your future colleagues like your boss would like you to and in the same way you were trained when you joined:

- Present the bank's ethos and philosophy and the importance of lying in banking
- Give them "tips and tricks" on how to lie in the world of banking
- Give them examples
 - From **our three films**
 - From **other films or TV shows** you know
 - From what **other people online** think
 - From **everyday life**...to prove that lying works and these tips will allow them to do well in the company



"Welcome to our ethical bank"

Train your future colleagues differently, based on what you now know about the importance of ethics in banking:

- Give a presentation of the bank's new ethos and philosophy and of the importance of ethical and moral behaviour in banking
- Give them "tips and tricks" on how to adopt a more ethical attitude in their work
- Give them examples
 - From **our three films**
 - From **other films or TV shows** you know
 - From what **other people online** think
 - From **everyday life**...to show them that unethical actions have bad consequences and that moral actions will allow them to do well in the company.

Make a **PowerPoint presentation** to suit a **five-minute session**, which includes this information.

Either topic requires you to **make references to our films and other relevant information from our course**, whether it is to illustrate **positive** aspects or **negative** aspects.

Think back to:

- the **techniques of neutralization and minimization** studied in *Margin Call*, *The Wizard of Lies* and *Rogue Trader*
- the ways **Madoff** made himself look like a rich authoritative man
- the **excuses** we have just seen **Nick Leeson** use to **avoid** having certain conversations.

Don't hesitate to illustrate your ideas with examples from other films or TV shows that you know, with examples from personal experiences and thoughts from other people online!

Either PowerPoint should include an audio recording in one of the first slides to present the bank's "mission statement" or philosophy.

To do this, use the "Enregistreur le diaporama" function on PowerPoint →




Activity 3 - Vocabulary point



Both clips this week contain some interesting **idioms** (*expressions idiomatiques*). Some are specifically used in British English, but most exist in all English-speaking countries.

Choose the best synonym or definition for the expression in the context of our clips. Some other definitions may be correct but do not work in the situations we have here!

 Vocabulary point: Choose the best synonym for each term!

Optional links

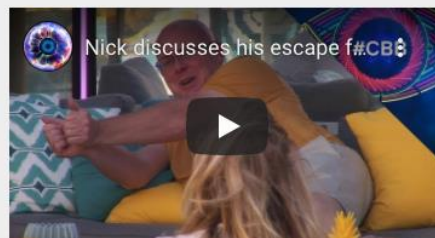
If you would like to know more about other fraudulent trading losses, search for Kweku Adoboli and Jérôme Kerviel's scandals on Google! I'm sure you have heard about them before!

Jérôme Kerviel lost close to 5 billion euro for the Société Générale, and Kweku Adoboli lost 2 billion for Swiss bank UBS.



Nick Leeson is [very active on Twitter](#) and often makes references to his past in a humorous manner. He often tweets about what he was doing to the same day 20 years ago when he was getting in trouble at Barings. Why not give him a follow? ;-)

Two years ago, he was even on reality TV show "Celebrity Big Brother" in the United Kingdom. Take a look at him talking about his escape from Asia, which is depicted in *Rogue Trader*.



Fun time!

And because it's always funny to see ex-criminals looking ridiculous, here is Nick Leeson dressed as a tortoise during one of his *Big Brother* challenges! :o)



Optional links

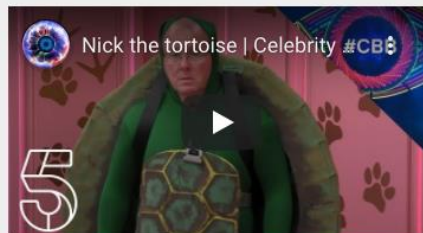
Nick Leeson is [very active on Twitter](#) and often makes references to his past in a humorous manner. He often tweets about what he was doing to the same day 20 years ago when he was getting in trouble at Barings. Why not give him a follow? ;-)

Two years ago, he was even on reality TV show "Celebrity Big Brother" in the United Kingdom. Take a look at him talking about his escape from Asia, which is depicted in *Rogue Trader*.



Fun time!

And because it's always funny to see ex-criminals looking ridiculous, here is Nick Leeson dressed as a tortoise during one of his *Big Brother* challenges! :o)



4.10.2 Activité 1

Question 1

Not yet answered
Marked out of 8.00

Flag question

Edit question

Scene 7 Scene 5 Scene 6 Scene 2 Scene 1 Scene 8 Scene 4 Scene 3

Match each of the ways Nick avoids the situation with the scene we see it in.



Nick gets defensive by reminding others of his success.

Nick pretends to have bad phone signal then disposes of the phone altogether.

Nick uses the excuse of a meeting with someone else to avoid a conversation.

Nick gets defensive by threatening to stop doing his job.

Nick talks to the person but interrupts the conversation with comments to his colleagues.

Nick completely ignores the person and pretends not to hear them.

Nick uses the excuse of a busy social life to avoid a conversation.

Nick claims he will come back to have the conversation in a minute then acts too busy so that the other person will leave.

Question 2

Not yet answered
Marked out of 8.00

Flag question

Edit question

Match the quote from the second clip with the technique Nick uses to minimize his bad choices and actions.



"We're not buying or selling anything real. It's just numbers."

"The market went the wrong way, I had to cut the loss."

"Relax, Bonnie. That's all the market is: one giant casino."

"No, it's alright. I paid it off. I squared it up."

"I had to do it to protect the guys."

"I would never have had a chance to make the money back. That's all I was going to do."

"I didn't want to let everyone down: you, my dad, the girls in the office."

"It could easily have been the other way, you know? It so nearly was, and then I'd be a hero."

✓

Nick minimizes the importance of trading with large amounts of money but saying that money is not material goods.
Nick appeals to higher loyalties and claims that his actions were to protect others, especially his colleagues.
Nick appeals to higher loyalties and claims that his actions were for a greater good, to not be a disappointment to those close to him.
Nick denies responsibility by claiming that he had no choice but to gamble the money, and that it was because of the market.
Nick indirectly condemns the condemners of his actions by saying that he could have made successful trades.
Nick suggests that his actions were for the greater good, that their sole purpose was to fix his past mistakes.
Nick minimizes the importance of the market and of the trades he is in charge of, by comparing them to the gaming industry.
Nick denies the injury of his actions by saying that he has fixed everything.

4.10.3 Activité 3

<p>Question 1 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>To leave no stone unturned The quote from the clip is: "No stone unturned."</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. To destroy someone's work, like you would destroy something made of stone.<input type="radio"/> b. To try, to make an effort in a situation<input type="radio"/> c. To do everything you can to find what you are looking for.
<p>Question 2 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>To put a strain on something The quote from the clip is: "This is putting a terrible strain on our borrowing."</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. To put pressure on someone to do something<input type="radio"/> b. To feel nervous or worried about something.<input type="radio"/> c. To cause too much of something to be used, especially money
<p>Question 3 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>A cash cow The quote from the clip is: "London is the cash cow for the business here."</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. A business venture that makes a lot of money but doesn't cost much to maintain, like a cow makes milk.<input type="radio"/> b. A problematic person or object in a group.<input type="radio"/> c. A business venture that requires a lot of income to keep working, like a cow needs grass to live.
<p>Question 4 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>To have a good mind to do something "I've got a good mind just to stop trading."</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. To have a very good idea, especially used when the person sees their idea as the best.<input type="radio"/> b. To not have a problem with someone else's decision, to show open-mindedness.<input type="radio"/> c. Planning to do something, often used as a threat when a person is angry.
<p>Question 5 Not yet answered Marked out of 1.00 Flag question Edit question</p>	<p>To dash The quote from the clip is: "I've got to dash, I've got company for dinner."</p> <p>Select one:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. To leave quickly and suddenly<input type="radio"/> b. To rinse something with cold water<input type="radio"/> c. To wash or have a bath

Question 6

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

To rob Peter to pay Paul

The quote from the clip is: "It was like robbing Peter to pay Paul."

Select one:

- a. To take something from one source and use it towards another, leading to a loss anyway.
- b. Giving the available resources to the deserving party, making the situation fair.
- c. To share one person's resources with another person, leading to a small loss for both parties.

Question 7

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

To sail close to the wind

The quote from the clip is: "I have been sailing a bit close to the wind."

Select one:

- a. To do something risky or dangerous, on the verge of illegal.
- b. To do well at something and literally "sail through" the situation
- c. To sell something which has no value, like wind

Question 8

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

To get one's knickers in a twist

The quote from the clip is: "Don't get your knickers in a twist."

Select one:

- a. To become upset about something that is not important
- b. To have trouble making an important decision
- c. To transform a situation to make oneself look better than they are.

Question 9

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

To go out on a limb

"I had to go out on a bit of a limb."

Select one:

- a. To make fake assumptions about a person without having any proof.
- b. To put yourself in a situation where you do not have much support from others.
- c. To do or say something different to others, that is therefore risky

Question 10

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

To square up

"I paid it off. I squared it up."

Select one:

- a. To settle a bill or debt in an honest manner.
- b. To make more money that you owed, by squaring the amount of money.
- c. To get into position for a fight

4.11 Semaine 9

Week 9: How can you avoid getting conned?

It is already our last week working on *Rogue Trader* and the last week of our course!

We will be thinking about how advances in technology and past scandals may have affected the probability of people losing their money to cons and conmen in 2020.

We will be basing our questioning on a short extract from *Rogue Trader*, in which Nick Leeson is falsifying a document. Then, a funny video by John Oliver giving a great explanation of multilevel marketing and a short BBC documentary will give us an idea of how it is still technically possible to fall prey to financial scams, even today.


Here is our final extract from *Rogue Trader*. We see Nick Leeson falsifying a document. This scene is set in 1995, so it can make us wonder whether or not this would be possible today.



Very "old school", right? Is it still possible to con people out of their money in 2020? Do advances in technology, our knowledge of past conmen and scandals, or the growth of the Internet mean that no one falls prey of financial scams? Let's take a look...



 If the link to the *Rogue Trader* extract doesn't work, you can click [here](#).

 If the link to the BBC documentary doesn't work, click [here](#). 25.7MB Video file (MP4)

Activity 1 (part 1) - Give your opinion on your classmates' presentations from last week!



To start off this week, **go back to last week's forum** and **reply to three of your classmate's PowerPoint posts** to give your opinion on their presentation, as if you were one of the colleagues who followed their training session.

Did you agree with what they said? What did it teach you about the world of banking? Did they give useful "tips and tricks"? Did they give a positive or negative image of banking? Were their examples from the films well chosen?


Activity 1 (part 2) - Is conning people really becoming more difficult with time? What is Multilevel Marketing?



This comprehension activity is in two parts on two pages:

1) The **first questions** are about John Oliver's video on multilevel marketing. You can choose to watch the **full video**, if you feel able and are interested, **or** you can watch a **shortened version** down below, in which you will find all the answers to the quiz. You can decide!

2) On the **second page**, there are questions about the BBC documentary on the same topic.

 [Click here for the SHORTENED version of John Oliver's video!](#)

 [Do people still get conned out of money in 2020? Take the test to check your understanding on multilevel marketing!](#)

4.11.1 Différenciation entre les espaces 2 et 3

Activity 2 - What do you think? It is easier or more difficult to avoid financial scams in 2020?

So, what do you think?



*Based on what you've seen, do you think that it's easier or more difficult to get conned today than it was 20 years ago? Has the **Internet** played a positive or negative role in stopping fraudsters, cheats, cons or scammers? Are we better informed on how to not get caught out, or are there more risks than before?*

Write on the forum OR post an audio file to tell us what you think using concrete examples and justifications!

Activity 3 - Conclusion: a final question!

? Who was the worst conman from our course?

Activity 2 - What do you think? It is easier or more difficult to avoid financial scams in 2020?

So, what do you think?



*Based on what you've seen, do you think that it's easier or more difficult to get conned today than it was 20 years ago? Has the **Internet** played a positive or negative role in stopping fraudsters, cheats, cons or scammers? Are we better informed on how to not get caught out, or are there more risks than ever before?*

*Have **you** ever heard about a particular MLM, seen a video or online post about one, been invited to join one or known someone who has? Have **you** ever been the victim of another fraud or trap online? What is your **personal experience** of getting conned in 2020?*

Write on the forum OR post an audio file to tell us what you think using concrete examples, things you've seen yourself online, or personal experiences to justify your opinion! Remember that you can post screenshots or links from outside sources.

Activity 3 - Conclusion: a final question!

? Which situation is most likely to happen to you?



POST-COURSE QUESTIONNAIRE



Your **FINAL** (woohoo!) task this semester is to take this post-course questionnaire. This is a **non-optional activity** which counts in your participation grade. It is very useful for us, to find out what you liked or didn't enjoy, and will help us make these online course better in the future. Your honest opinion is really precious, and the more information you give, the better! Thank you 😊



Post-course questionnaire!

Optional links

Remember, don't get caught out... If it seems too good to be true, then it probably is!



Fun time!

So John Oliver was right - if someone wants you to join their pyramid scheme, they will do everything to avoid using the term "pyramid scheme"!



4.11.2 Activité 1

Question 1
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question



What is the presenter's main intention in this video?

Select one:

- a. To encourage people to work for multilevel marketing companies.
- b. To explain the difference between multilevel marketing companies and pyramid schemes.
- c. To warn his audience about the dangers of multilevel marketing companies using humour.
- d. To laugh at multilevel marketing companies and explain why they are a bad idea.

Question 2
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

What are the main principles of MLMs cited by the presenter? (3 correct answers)

Select one or more:

- a. The distributors are very secretive about how they sell products.
- b. The products cannot be bought online.
- c. The products cannot be found in shops.
- d. The distributors look for other people to join them.
- e. The distributors give you interesting discounts on the products.
- f. The products are bought off other people like friends or family.

Question 3
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

What does the fact that the MLM industry made 36.12 billion dollars in a year in retail sales in the US show?

Select one:

- a. That multilevel marketing companies are a very successful and certain way of earning money.
- b. That it represents real competition for other retail industries.
- c. That it has made a huge amount of money in an illegal manner.
- d. That it is a real industry and that it should not be ignored as being a simple con.

Question 4
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

What is the presenter's intention when he compares "kind of getting your money back" with a doctor "kind of knowing where your appendix is"?

Select one:

- a. He is proving that being at the head of a MLM is just as valuable as being a doctor.
- b. He is criticising the company's function as being uncertain and therefore not reassuring.
- c. He is criticizing unqualified doctors who act like they are at the head of a MLM.
- d. He is showing that getting your money back in a MLM is just as important as getting a life-saving operation.

Question 5
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

What is the presenter mocking when he says "Oh I get it! So it's not a pyramid, it's just pyramid-shaped"?

Select one:

- a. He is mocking those who are denying that their companies are pyramid schemes.
- b. He is mocking those who don't understand what pyramid schemes are.
- c. He is mocking those who think that pyramid schemes are legal.
- d. He is mocking those who confuse pyramid schemes and multilevel marketing.

Question 6

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Why do distributors for *Herbalife* often buy products in bulk? (2 correct answers)

Select one or more:

- a. Because it allows them to get a big discount on the price and make a profit.
- b. Because they only continue getting discounts if they continue buying the product.
- c. Because it allows them to sell some and keep the rest for themselves.
- d. Because they want others to think that they are selling their products fast and doing well.

Question 7

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

What should the distributors' main focus be on in a multilevel marketing company?

Select one:

- a. Selling as many products as possible in a limited amount of time.
- b. Getting other people to join the company.
- c. Doing well enough in the company to be able to set up their own business later on.
- d. Selling as many products as possible to the same person.

Question 8

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

According to John Oliver, what makes the difference between a "legitimate business" and a pyramid scheme?

Select one:

- a. In a legitimate business, distributors buy their products at a fixed price, unlike in a pyramid scheme.
- b. In a legitimate business, the distributors' earnings come from outside the company, unlike in a pyramid scheme.
- c. In a legitimate business, there is no hierarchy, so it is never pyramid-shaped.
- d. In a legitimate business, distributors earn money regularly, unlike in a pyramid scheme.

Question 9

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Why are pyramid schemes not a viable system for a company to function?

Select one:

- a. The system fails as soon as one of the distributors does not recruit enough people.
- b. The number of people necessary for it to function is higher than the population of the earth.
- c. There are not enough people on earth interested in pyramid schemes to get enough distributors.
- d. The system only allows for a limited number of people, so others need to leave before someone new can join.

Question 10

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Which of these remarks is not said by John Oliver as a way to mock MLMs?

Select one:

- a. "You probably know someone who is considering joining an MLM or who already has, and is posting about it ten times a day on Facebook or Instagram."
- b. "We actually tried it, and it tastes like the wood shavings inside a gerbil cage."
- c. "Even if you have never heard of Nu Skin before, it may be paying you just as much as it does 93% of all its distributors."
- d. "And that is assuming that everyone on earth wants to be a protein shake distributor, and I can think of at least a few people who have better things to do."
- e. "Unfortunately for them, the FTC recently finished a multi-year investigation into the company and filed a blistering complaint."

Question 11

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

How do MLMs usually defend their activity, according to John Oliver? (3 correct answers)

Select one or more:

- a. They claim that they are not pyramid schemes.
- b. They try to hide the number of distributors who make money by giving vague statistics.
- c. They claim that some distributors do not care about making money.
- d. They give encouraging statistics about distributors' incomes to prove their success.
- e. They pay people who are not in the company to encourage them to sign up.
- f. They invest in appealing commercials to continue finding new distributors.

Question 12

Not yet answered
Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

In John Oliver's final speech, which of these remarks are used as a parody of multilevel marketing company principles? (4 correct answers)

Select one or more:

- a. "The product is this entire video about why MLMs are f*cking awful"
- b. "Within fourteen cycles, every single person on earth will have seen it."
- c. "I want to tell you about a fantastic product for you to share with friends and family"
- d. "We told a dog we were going to produce this video, and look - the dog is walking now"
- e. "Which is frankly, not getting caught up in this bullsh*t"
- f. "Sorry, we don't keep those records"
- g. "You can do this full-time, or part-time, and give your family the lifestyle they deserve"

4.11.3 Sondage de conclusion différencié entre les deux espaces

Who was the worst conman from our course?

Full results, showing everyone's choices, will be published after you answer.

- John Tuld for encouraging the fire sale Bernard Madoff for his Ponzi scheme Nick Leeson for his fraud

Save my choice

Which situation is most likely to happen to you?

Full results, showing everyone's choices, will be published after you answer.

- Being pressured into a fire sale at work by someone like John Tuld Being convinced to join a Ponzi scheme by someone like Bernard Madoff
 Trusting someone like Nick Leeson to work for your company and being deceived

Save my choice

4.12 Conclusion, rappel du questionnaire post-cours

What happens in the end? Important information about the end of the course!

So that's it! Ten weeks and three films later, you have completed this semester's English course!

You are now a pro on everything to do with the morals and ethics of the world of banking 😊

Most of you have been doing the activities and have produced some fantastic, intelligent, and even funny things during the semester! My personal favourites were "Speak like Madoff" and your recent Powerpoint presentations.

Some of you have skipped one or two activities and a few of you haven't done much during the course. Here are some instructions for you to understand what you will need to do:



1) If you did **all of the activities** and you're **almost** done for the semester:

=> You only need to do the **post-course questionnaire!** This questionnaire is **NOT optional** and is for **everyone**.

2) If you have not been keeping up to date, you still have until the **12th of April** to **catch up** on any activities you have missed.

Once the 12th of April has passed, if you have missed the forum activities (*Personality quiz, Justifying yourself, The worst consequences of Madoff's scheme, Speak like Madoff, Training session PowerPoint, Is it easier to get conned in 2020*) **THREE TIMES OR MORE**

=> You must do a **final writing activity** on the following topic:

4.12.1 Activité de rattrapage différenciée entre les espaces 2 et 3



In Rogue Trader, one of Nick Leeson's colleagues, when talking about him, says "He doesn't do things by the book. He just doesn't respect the rules."

In your opinion, is it possible to do well in life by not respecting the rules, or will it always end up causing problems? Give arguments and illustrate them with examples from the three films we studied, from outside sources, from things you have seen online or from personal experiences.

You should write about **600 words** and use vocabulary and other elements you learned during the course. Pay attention to the way you give your opinion, check your English and be creative!

As a reminder, if you use **any information, taken word-for-word** from an outside source, **without the link being quoted**, this is considered to be **plagiarism**. This is **unacceptable** at university and your assignment will **not** be taken into account.

You should submit this production via the submission space in this section, before the **19th of April**.

It is not too late to catch up on past activities!

You still have this week to catch up on past weeks. All of the activities on the course will **close** on **Sunday the 12th of April at midnight**. After this, you will have to do the catch-up writing activity, if you missed too many production tasks.

Don't hesitate to write to us on the forum if you have any questions! 😊

Final written production

This is where you will submit your final written production, if you missed three or more production tasks.



*In your opinion, which of the three films (*Margin Call*, *The Wizard of Lies*, *Rogue Trader*) gives **the most realistic depiction** of what it is like to work in the world of banking and finance? **Justify** your answer using **concrete examples of situations from the three films** and link them to your **personal experience, knowledge and opinion** of this professional field.*

You should write about **600 words** and use vocabulary and other elements you learned during the course. Pay attention to the way you give your opinion, check your English and be creative!

As a reminder, if you use **any information, taken word-for-word** from an outside source, **without the link being quoted**, this is considered to be **plagiarism**. This is **unacceptable** at university and your assignment will **not** be taken into account.

You should submit this production via the submission space in this section, before the **19th of April**.

It is not too late to catch up on past activities!

You still have this week to catch up on past weeks. All of the activities on the course will close on Sunday the 12th of April at midnight. After this, you will **have to** do the catch-up writing activity, if you missed too many production tasks.

Don't hesitate to write to us on the forum if you have any questions! 😊

 **Final written production**

This is where you will submit your final written production, if you missed three or more production tasks.

4.13 Document « Informations générales du cours »

Informations générales du cours “Morals and ethics in the world of banking” Niveau B2



Description du cours :

Ce cours sera basé sur des extraits vidéo issus de trois films que vous découvrirez au fur et à mesure des semaines. Le cours est donc constitué de **3 unités de 3 sections** (semaines) chacune. Chaque semaine, vous travaillerez sur un **nouveau thème et une nouvelle question**, qui seront illustrés par les extraits vidéo choisis, et vous aurez à faire les activités associées.

Le cours de ce semestre traite de questions d'ordre éthique et moral, vous demandera une **réflexion plus personnelle** et de faire référence à **vos propres expériences**.

Mode d'évaluation :

- Comme au premier semestre, chaque leçon comprend **trois activités obligatoires (« Activity 1 », « Activity 2 » et « Activity 3 »)**, ainsi que des liens vers des activités complémentaires et optionnelles.
- Vous aurez deux questionnaires **obligatoires** à remplir : Le « **pre-course questionnaire** » et le « **post-course questionnaire** »
- Comme au premier semestre, vous aurez plusieurs activités de production orale et de production écrite. Les « Activity 2 » ou activités de productions sur le forum comptent pour **60% de votre note finale**. Ainsi, **vous ne pourrez pas valider le cours ce semestre sans participer à ces activités**. Participer au forum implique de **poster vos productions** selon les consignes précises et contraintes donner, mais également de **commenter celles des autres** et leur donner du feedback, lorsque cela est demandé. Ces deux aspects de l' « Activity 2 » sont obligatoires pour que l'activité soit prise en compte pour votre note.
- Pour valider ce cours, **toutes** les activités obligatoires de chaque leçon **ainsi que les questionnaires de début et de fin** devront être effectuées.

Ensemble « Activity 1 » (compréhension et feedback aux autres) et « Activity 3 » (vocabulaire)	30%
Ensemble « Activity 2 » (productions sur le forum)	60%
Questionnaires « pre-course » et « post-course »	10%
Total	100%

5. Barèmes de notation (Espace 2 à gauche et Espace 3 à droite)

Closed activities and quizzes /8 (20 x 0.4)	Production tasks										Rattrapage /2	Bonus	NOTE FINALE
	Personality quiz results /1	Justify yourself /1.5	Consequences of Madoff's scheme /1.5	Audio file /2	Audio file favourite comment /0.5	PPT presentation + audio /3	PPT comments /1	Conned in 2020 /1.5					
Closed activities and quizzes /8 (20 x 0.4)	Production tasks										Rattrapage /2	Bonus	NOTE FINALE
	Ways of lying /1	Sharing outside info or info with others /0.5	Personality quiz results /1	Justify yourself /1	Consequences of Madoff's scheme /1.5	Audio file /2	Audio file feedback /0.5	PPT presentation + audio /2.5	PPT 3 comments /0.5	Conned in 2020 /1.5			

6. Questionnaire pré-cours



Pre-course questionnaire!

Page 1

Bienvenue dans le questionnaire pré-cours ! Ce questionnaire est très utile, parce qu'il nous permet de créer et modifier les cours en ligne, en fonction de ce que vos activités habituelles et de ce vous aimez. Vos réponses sont donc précieuses, parce qu'elles vont nous permettre d'améliorer ce cours à l'avenir.

Un grand merci d'avance !

Ce que je fais en dehors des cours

A quelle fréquence...

	très souvent (tous les jours)	assez souvent (plusieurs fois par semaine)	de temps en temps (quelques fois par mois)	rarement ou jamais (moins d'une fois par mois)
• je regarde des films ou séries en anglais ? (avec ou sans sous-titres)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• je regarde des films ou séries en lien avec un domaine professionnel spécifique (médecine, finance, police, etc.) en anglais ? (avec ou sans sous-titres)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• je regarde des films ou séries en lien avec mon domaine d'études ou le domaine professionnel qui m'intéresse en anglais ? (avec ou sans sous-titres)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J'utilise Internet pour...

	très souvent (tous les jours)	assez souvent (plusieurs fois par semaine)	de temps en temps (quelques fois par mois)	rarement ou jamais (moins d'une fois par mois)
• Lire pour le plaisir ou mes loisirs ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Lire pour mes études ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Regarder des vidéos pour le plaisir ou mes loisirs ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Regarder des vidéos pour mes études ? (tutoriel, vlog, explication d'un concept)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Chercher des informations précises pour le plaisir ou mes loisirs ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Chercher des informations précises pour mes études ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Discuter en ligne en anglais avec d'autres personnes, oralement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• Discuter en ligne en anglais avec d'autres personnes, par écrit ?

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Lorsque je cherche des informations **pour moi-même** (informations sur une célébrité, sur les actualités, avis sur un lieu, etc.) je les cherche :

- Le plus souvent en anglais.
- Le plus souvent en français.
- Moitié-moitié.
- Le plus souvent dans une autre langue.

Page 2

Pourquoi le plus souvent en anglais ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner en anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites anglais.

Page 3

Pourquoi le plus souvent en français ?

- Je peux trouver les mêmes informations qu'en anglais mais c'est plus facile.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Je veux éviter d'utiliser l'anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites français.

Page 4

Pourquoi moitié-moitié ?

- Cela me donne plus de chances de trouver les informations.
- Je suis autant à l'aise en français qu'en anglais sur Internet.
- Je ne fais pas forcément attention à la langue dans laquelle je fais des recherches et je vais sur Internet.
- Je connais mieux certains sites en anglais et d'autres en français.

Page 5

Quelle est cette langue ?

Pourquoi le plus souvent dans une autre langue ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner dans cette langue.
- J'ai plus l'habitude d'utiliser cette langue que l'anglais ou le français.

Page 6

J'aime bien :

• partager ce que je fais, lis, regarde sur Internet avec les personnes autour de moi.

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord	

- lorsque les personnes autour de moi me partagent ce qu'elles font, lisent, regardent sur Internet.

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Lorsque je regarde un film :

- j'ai tendance à m'identifier à un ou plusieurs personnes
- j'ai tendance à faire un lien entre les événements et ma propre expérience
- j'aime parler par la suite de ce qui m'a plu, intéressé ou intrigué

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ce que je fais pour les cours

Concernant mes utilisations de la technologie :

- J'aime apprendre avec l'ordinateur, Internet, les cours en ligne.
- Je suis plus motivée pour apprendre en ligne qu'en classe.
- Je sais régler des problèmes techniques seul(e).
- Je suis à l'aise avec les outils comme Microsoft Office (Word, PowerPoint)
- Je sais chercher une information sur Internet en utilisant des mots-clés pertinents.
- Je sais reconnaître si une information est véridique, si elle vient d'une source fiable.
- Je suis à l'aise pour prendre part à une discussion en ligne.
- Lorsque je cherche une information, j'ai tendance à regarder sur plusieurs sources différentes.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lorsque je cherche des informations **en lien avec mes études**, je les cherche :

- Le plus souvent en anglais.
- Le plus souvent en français.
- Moitié-moitié.
- Le plus souvent dans une autre langue.

Page 7

Pourquoi le plus souvent en anglais ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner en anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites anglais.

Page 8

Pourquoi le plus souvent en français ?

- Je peux trouver les mêmes informations qu'en anglais mais c'est plus facile.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Je veux éviter d'utiliser l'anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites français.

Page 9

Pourquoi moitié-moitié ?

- Cela me donne plus de chances de trouver les informations.
- Je suis autant à l'aise en français qu'en anglais sur Internet.
- Je ne fais pas forcément attention à la langue dans laquelle je fais des recherches et je vais sur Internet.
- Je connais mieux certains sites en anglais et d'autres en français.

Page 10

Quelle est cette langue ?

Page 11

Pourquoi le plus souvent dans une autre langue ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner dans cette langue.
- J'ai plus l'habitude d'utiliser cette langue que l'anglais ou le français.

Page 12

J'aime bien :

- expliquer les contenus de mes cours à mes camarades s'ils n'ont pas compris
- lorsque mes camarades m'expliquent les contenus de mes cours quand je n'ai pas compris
- dire à mes camarades lorsque je trouve un site ou une page utiles pour les cours
- lorsque mes camarades me disent quand ils trouvent un site ou une page utiles pour les cours

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Être à l'aise avec la technologie et Moodle

Concernant les outils numériques nécessaires au cours :

- Je pense que je n'aurai aucun problème et que je saurai tout utiliser.
- Je pense savoir presque tout utiliser.
- Je pense avoir quelques problèmes que je saurai régler.
- Je pense avoir plusieurs problèmes à les utiliser.

Notre génération et la technologie

Concernant ma génération :

- La plupart des étudiants de notre génération savent utiliser la technologie pour leur vie personnelle et leurs loisirs.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- La plupart des étudiants de notre génération savent faire des recherches en ligne pour leur vie personnelle et leurs loisirs.
- La plupart des étudiants de notre génération savent utiliser la technologie pour leurs études et leurs cours.
- La plupart des étudiants de notre génération savent faire des recherches en ligne pour leurs études et leurs cours.

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je sais...

- utiliser la technologie (Microsoft Office et autres logiciels) pour mon usage personnel et mes loisirs.
- utiliser la technologie (Microsoft Office et autres logiciels) pour mes études et mes cours.
- faire des recherches en ligne (Google) pour mon usage personnel et mes loisirs.
- faire des recherches en ligne (Google) pour mes études.

	Mieux que que les autres jeunes de notre génération	Pareil que les autres jeunes de notre génération	Moins bien que les autres jeunes de notre génération
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ça y est, c'est terminé ! Merci d'avoir pris le temps de répondre.

Nous espérons que le cours de ce semestre va te plaire :)

7. Questionnaire post-cours



Post-course questionnaire!

Page 1

Bienvenue dans le questionnaire post-cours ! Un peu comme le questionnaire que vous avez rempli au début du semestre, celui-ci nous permet de savoir ce qui vous a plu ou moins plu dans ce cours en ligne, pour pouvoir l'améliorer à l'avenir !

Vous allez donc reconnaître certaines questions qui étaient aussi dans le questionnaire pré-cours, c'est normal ! Ensuite, il y aura des questions vous demandant votre avis sur différents aspects du cours de ce semestre.

Vos réponses sont précieuses pour que ces cours en ligne continuent à être améliorés et correspondent vraiment aux étudiants, alors merci d'avance ! :)

Ce que je fais en dehors des cours

J'utilise Internet pour...

- Lire pour le plaisir ou mes loisirs.
- Lire pour mes études
- Regarder des vidéos pour le plaisir ou mes loisirs.
- Regarder des vidéos pour mes études.
- Chercher des informations précises pour le plaisir/mes loisirs.
- Chercher des informations précises pour mes études.

	très souvent	assez souvent	de temps en temps	rarement ou jamais
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lorsque je cherche des informations **pour moi-même** (informations sur une célébrité, sur les actualités, avis sur un lieu, etc.) je les cherche :

- Le plus souvent en anglais.
- Le plus souvent en français.
- Moitié-moitié.
- Le plus souvent dans une autre langue.

Page 2

Pourquoi le plus souvent en anglais ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner en anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites anglais.

Page 3

Pourquoi le plus souvent en français ?

- Je peux trouver les mêmes informations qu'en anglais mais c'est plus facile.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Je veux éviter d'utiliser l'anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites français.

Page 4

Pourquoi moitié-moitié ?

- Cela me donne plus de chances de trouver les informations.
- Je suis autant à l'aise en français qu'en anglais sur Internet.
- Je ne fais pas forcément attention à la langue dans laquelle je fais des recherches et je vais sur Internet.
- Je connais mieux certains sites en anglais et d'autres en français.

Page 5

Quelle est cette langue ?

Pourquoi le plus souvent dans une autre langue ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner dans cette langue.
- J'ai plus l'habitude d'utiliser cette langue que l'anglais ou le français.

Page 6

J'aime bien :

- partager ce que je fais, lis, regarde sur Internet avec les personnes autour de moi.
- lorsque les personnes autour de moi me partagent ce qu'elles font, lisent, regardent sur Internet.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 7

Lorsque je regarde un film :

- j'ai tendance à m'identifier à un ou plusieurs personnes.
- j'ai tendance à faire un lien entre les événements et ma propre expérience.
- j'aime parler par la suite de ce qui m'a plu, intéressé ou intrigué.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 8

J'ai regardé les films Margin Call, Wizard of Lies, Rogue Trader en anglais après les avoir découverts dans le cours :

- Oui.
- Non et je ne compte pas le faire.
- Pas encore mais je compte le faire.
- Je les avais déjà vu ou vu certains.

Après ce cours, je pense regarder :

Plus de films en anglais (avec ou sans sous-titres).
 Plus de films en lien avec un domaine professionnel spécifique en anglais (médecine, finance, police, etc.) (avec ou sans sous-titres).
 Plus de films en lien avec mon domaine d'études ou le domaine professionnel qui m'intéresse en anglais (avec ou sans sous-titres).

	Oui	Non
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis les cours en ligne, j'ai l'impression de faire plus attention à la langue lorsque je regarde des films en anglais :

- Yes
- No

Page 9

Merci de donner un exemple d'une fois où tu as fait plus attention à la langue en regardant un film en anglais :

Page 10

Ce que je fais pour les cours

Concernant mes utilisations de la technologie :

- J'aime apprendre avec l'ordinateur, Internet, les cours en ligne.
- Je suis plus motivée pour apprendre en ligne qu'en classe.
- Je sais régler des problèmes techniques seul(e).
- Je suis à l'aise avec les outils comme Microsoft Office (Word, PowerPoint)
- Je sais chercher une information sur Internet en utilisant des mots-clés pertinents.
- Je sais reconnaître si une information est véridique, si elle vient d'une source fiable.
- Lorsque je cherche une information, j'ai tendance à regarder sur plusieurs sources.
- Je suis à l'aise pour prendre part à une discussion en ligne.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lorsque je cherche des informations en lien avec mes études, je les cherche :

- Le plus souvent en anglais.
- Le plus souvent en français.
- Moitié-moitié.
- Le plus souvent dans une autre langue.

Pourquoi le plus souvent en anglais ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner en anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites anglais.

Pourquoi le plus souvent en français ?

- Je peux trouver les mêmes informations qu'en anglais mais c'est plus facile.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Je veux éviter d'utiliser l'anglais.
- J'ai plus l'habitude des sites français.

Pourquoi moitié-moitié ?

- Cela me donne plus de chances de trouver les informations.
- Je suis autant à l'aise en français qu'en anglais sur Internet.
- Je ne fais pas forcément attention à la langue dans laquelle je fais des recherches et je vais sur Internet.
- Je connais mieux certains sites en anglais et d'autres en français.

Quelle est cette langue ?

Pourquoi le plus souvent dans une autre langue ?

- Il y a plus d'informations disponibles.
- Je trouve ce contenu plus intéressant.
- Cela me permet de m'entraîner dans cette langue.
- J'ai plus l'habitude d'utiliser cette langue que l'anglais ou le français.

J'aime bien :

- expliquer les contenus de mes cours à mes camarades s'ils n'ont pas compris.
- lorsque mes camarades m'expliquent les contenus de mes cours quand je n'ai pas compris.
- dire à mes camarades lorsque je trouve un site ou une page utiles pour les cours.
- lorsque mes camarades me disent quand ils trouvent un site ou une page utiles pour les cours.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le cours en ligne, j'ai l'impression de mieux trouver des mots-clés pertinents lorsque je fais des recherches :

Yes No

Page 17

Merci de donner un exemple d'une fois où tu as eu l'impression d'avoir trouvé des mots-clés pertinents plus facilement en faisant une recherche :

Page 18

De manière générale, je pense que j'utiliserai l'anglais appris pendant ce cours dans mes études ou ma vie professionnelle à l'avenir :

Beaucoup	Plutôt	Un peu	Pas du tout
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merci de donner des exemples d'anglais du cours qui te serviront ou au contraire qui ne te serviront pas :

Page 19

Notre génération et la technologie

Concernant ma génération :

- La plupart des étudiants de notre génération savent utiliser la technologie pour leur vie personnelle et loisirs.
- La plupart des étudiants de notre génération savent faire des recherches en ligne pour leur vie personnelle et loisirs.
- La plupart des étudiants de notre génération savent utiliser la technologie pour leurs études et cours.
- La plupart des étudiants de notre génération savent faire des recherches en ligne pour leurs études et cours.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 20

Je sais...

- utiliser la technologie (Microsoft Office et autres logiciels) pour mon usage personnel et mes loisirs.
- utiliser la technologie (Microsoft Office et autres logiciels) pour mes études et mes cours.
- faire des recherches en ligne (Google) pour mon usage personnel et mes loisirs.
- faire des recherches en ligne (Google) pour mes études.

	Mieux que les autres jeunes de notre génération	Pareil que les autres jeunes de notre génération	Moins bien que les autres jeunes de notre génération
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Être à l'aise avec la technologie et Moodle

Concernant les outils numériques nécessaires au cours (PowerPoint, enregistrement audio, publication, partage ou envoi du travail) :

- Je n'ai pas eu de problèmes et savais tout utiliser.
- Je savais presque tout utiliser.
- J'ai eu quelques problèmes que j'ai su régler.
- J'ai eu plusieurs problèmes ou plus de problèmes que je pensais.

Sur Moodle :

- J'ai facilement compris comment fonctionne Moodle.
- J'ai facilement compris comment fonctionne le forum.
- J'ai facilement pu poster mon travail.
- J'ai facilement compris l'organisation du cours.
- J'ai facilement compris comment accéder aux documents.
- J'ai facilement pu échanger avec les autres étudiants.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pour les tâches de production, j'ai utilisé les outils suivants :

- Des dictionnaires bilingues en ligne (Linguee, WordReference, Pons)
- Des dictionnaires monolingues en ligne (Larousse, Oxford, Merriam-Webster)
- Des traducteurs en ligne (Google Traduction, Reverso)
- Des conjugueurs en ligne (Conjugeur Reverso)
- Des aides grammaticales en ligne (Anglaisfacile, Grammaire Reverso)
- Wikipedia

	pour chaque devoir	pour la plupart des devoirs	quelques fois	jamais
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mon avis sur le cours en général

J'ai trouvé que le cours :

- Était facile utiliser et à naviguer.
- Avait une organisation claire et attractive.
- Avait des instructions/consignes claires pour toutes les activités.
- Contenait une variété d'activités intéressantes/proposait des activités suffisamment variées.
- Proposait des tâches attractives, intéressantes, motivantes.
- M'a appris à m'exprimer sur la finance et le monde de la banque à l'oral.
- M'a appris à m'exprimer sur la finance et le monde de la banque à l'oral.
- M'a appris à comprendre un document sur la finance et le monde de la banque à l'oral.
- M'a appris à comprendre un document sur la finance et le monde de la banque à l'écrit.
- M'a permis d'échanger des connaissances avec les autres.
- M'a permis de chercher des informations qui m'intéressaient.
- M'a permis de parler de mes pratiques/de ce qui m'intéresse personnellement.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En termes de souplesse, le cours :

- M'a permis de travailler quand je voulais.
- M'a permis de travailler où je voulais.
- Était trop isolé des autres étudiants.
- Était injuste vis-à-vis des personnes qui postaient toujours le travail à temps.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Par rapport à un cours en classe :

- La charge de travail était :
- Le temps que j'y ai investi était :
- Ma note obtenue était :

	Inférieur(e) à un cours en classe	Identique ou similaire à un cours en classe	Supérieur(e) à un cours en classe
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qu'est-ce qui te fait dire cela sur la charge de travail ?

Page 22

Mon avis sur les documents du cours

J'ai trouvé que les documents du cours (extraits de films, autres vidéos, articles, etc.) :

- Étaient appropriés à mon âge.
- Étaient appropriés à mon niveau.
- Étaient appropriés à mes besoins.
- M'ont bien présenté du vocabulaire et des concepts utiles, liés à mon domaine.
- M'ont bien présenté du vocabulaire et des concepts utiles de manière générale.
- M'ont bien présenté des situations réalistes.
- M'ont bien présenté la culture d'entreprise.
- M'ont permis de réfléchir à des questions morales, plus poussées dans mon domaine.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les vidéos et autres ressources :

- Étaient trop longues.
- Étaient trop nombreuses.
- Se rapprochaient de ressources que je regarde ou utilise dans mon temps libre.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Concernant la quantité d'informations :

- Il n'y avait pas assez d'informations. J'en aurais voulu plus.
- Il y avait la bonne quantité d'informations. J'ai aimé en chercher par moi-même en plus.
- Il y avait trop d'informations. J'aurais voulu en chercher plus par moi-même.

Ce que j'ai pensé du fait d'utiliser des films liés à votre domaine d'études : (*plusieurs réponses possibles*)

- C'était une bonne façon de découvrir le domaine.
- Cela était un support d'apprentissage utile pour moi.
- Cela n'a pas facilité ma compréhension du domaine.

- Cela n'était pas un support d'apprentissage utile pour moi.
- Cela m'a gâché le plaisir du film.

Le fait de travailler sur trois films différents a rendu les choses difficiles à suivre :

- Oui, mais j'ai quand même préféré changer régulièrement de thème
- Oui
- Non
- Non, mais j'aurais préféré approfondir un seul film

Page 23

Mon avis sur les activités proposées

Les activités de compréhension écrite et orale :

- M'ont paru faciles.
- Étaient trop longues.
- Étaient trop répétitives.
- M'ont aidé à mieux comprendre les vidéos et le thème de la semaine.
- J'ai dû regarder les vidéos plusieurs fois pour comprendre.
- J'ai aimé faire des recherches en ligne pour ces activités.

Les activités de vocabulaire :

- M'ont paru faciles.
- Étaient trop longues.
- Étaient trop répétitives.
- M'ont permis d'apprendre du nouveau vocabulaire lié à mon domaine d'études.
- M'ont permis de mieux comprendre le thème de la semaine.
- M'ont permis de renforcer les nouveaux concepts présentés durant la semaine.

Les liens optionnels et ludiques :

- Étaient utiles. Ils m'ont permis d'en apprendre davantage sur le thème de la semaine.
- Étaient ludiques.
- Ne m'étaient pas utiles. Je ne les regardais pas.
- N'étaient pas nécessaires selon moi.
- J'aurais préféré chercher ces informations complémentaires par moi-même.

Page 24

Les activités de production (*Which 'Margin Call' character are you, Things to do and not do when firing someone, Justify your actions, What is a Ponzi scheme, Consequences of a Ponzi Scheme, Speak like Madoff, PowerPoint presentation with audio*) :

- Je ne les trouvais pas importantes.
- Je les trouvais trop difficiles.
- Je les trouvais trop longues.
- Je les trouvais motivantes.
- Je trouvais les consignes claires.
- Je trouvais qu'il n'y avait pas assez de retours de la part du tuteur.
- Je trouvais que les productions demandées ressemblaient à des documents dont j'aurais vraiment besoin à l'avenir pour mes études.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
• Je ne les trouvais pas importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Je les trouvais trop difficiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Je les trouvais trop longues.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Je les trouvais motivantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Je trouvais les consignes claires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Je trouvais qu'il n'y avait pas assez de retours de la part du tuteur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Je trouvais que les productions demandées ressemblaient à des documents dont j'aurais vraiment besoin à l'avenir pour mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Je trouvais que les productions demandées ressemblaient à des documents dont j'aurai vraiment besoin à l'avenir dans ma vie professionnelle.
- Elles étaient utiles pour apprendre de nouvelles choses.
- Elles m'ont permis de m'entraîner à utiliser des outils numériques (PowerPoint, enregistrement audio).
- J'ai aimé faire des recherches en ligne pour ces activités.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 25

Mon avis sur le forum et le tuteur

Le forum m'a permis :

- De mieux connaître les autres étudiants du groupe.
- D'interagir avec les autres étudiants du groupe.
- De voir ce que faisaient les autres étudiants du groupe.
- De comparer mon travail à celui des autres étudiants du groupe.
- D'apprendre grâce aux autres étudiants du groupe.
- D'apprendre des choses aux autres étudiants du groupe.
- De parler d'autres thèmes que ceux du cours avec les autres étudiants du groupe.
- De travailler avec moins de contraintes temporelles.
- De contacter mon tuteur.
- De partager ce que je fais en dehors du cours avec les autres étudiants du groupe.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Concernant la publication du travail sur le forum :

- J'ai aimé le fait que les autres étudiants du groupe puissent voir et commenter mes productions.
- J'ai trouvé rassurant de pouvoir voir le travail des autres étudiants du groupe.
- J'ai aimé laisser des commentaires aux autres étudiants du groupe.
- J'ai aimé recevoir des commentaires des autres étudiants de mon groupe.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J'ai contacté mon tuteur par email ou message privé :

- Yes No

Page 26

Mon tuteur :

- M'a donné des réponses à mes questions lorsque cela était nécessaire.
- M'a permis de communiquer en privé lorsque cela était nécessaire.
- M'a aidé à régler des problèmes informatiques ou liés à Moodle lorsque cela était nécessaire.
- Était suffisamment présent et réactif.

	Oui	Non
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 27

J'ai trouvé que les retours de mon tuteur sur mes productions étaient :

- Utiles. J'ai aimé le fait que les commentaires soient centrés sur le contenu et les idées.
- Bien mais pas suffisants.
- Mieux que rien mais pas satisfaisants.
- Pas très utiles. J'aurais préféré seulement des retours sur la forme, la grammaire.

Page 28

La recherche en ligne et le partage de connaissances

Concernant la recherche en ligne pour le cours :

- J'ai aimé que toutes les informations ne soient pas déjà dans le cours et qu'il fallait en trouver soi-même.
- Je cherchais parfois des informations complémentaires sur les thèmes du cours par moi-même.
- Les recherches à faire m'ont permis de m'entraîner à faire des recherches en ligne en anglais.
- Je trouve que c'est important de savoir chercher et trouver des informations en ligne sur des sites en anglais.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Concernant le partage d'informations avec les autres :

- J'aurais aimé partager davantage ce que je savais déjà avec les autres étudiants du groupe pour montrer ce que je connaissais (expériences personnelles, séries ou films que j'ai vu, comptes que je suis sur les réseaux sociaux).
- J'aurais aimé partager les informations que j'ai trouvées en ligne avec les autres étudiants du groupe.
- J'aurais aimé découvrir plus de choses par moi-même sans que le cours ne fournisse toutes les informations.
- J'aurais aimé mettre plus idées en commun avec les autres étudiants du groupe.
- J'ai préféré garder les informations trouvées pour moi, sans les partager avec les autres (pour ne pas les aider).

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
• J'ai aimé partager ce que je savais déjà avec les autres étudiants du groupe pour montrer ce que je connaissais (expériences personnelles, séries ou films que j'ai vu, comptes que je suis sur les réseaux sociaux).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• J'ai aimé partager les informations que j'ai trouvées en ligne avec les autres étudiants du groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• J'ai aimé découvrir certaines choses par moi-même sans que le cours ne fournisse toutes les informations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• J'ai aimé le fait de mettre certaines idées en commun avec les autres étudiants du groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• J'aurais préféré garder les informations trouvées pour moi, sans les partager avec les autres (pour ne pas les aider).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De manière générale, je trouve que le partage de connaissances dans ce cours serait une bonne idée :

- Yes
- No

Page 29

Pourquoi ce serait une bonne idée ?

- Parce que j'aurais l'impression de pouvoir enseigner ou expliquer quelque chose aux étudiants de mon groupe.
- Parce que j'aime faire des recherches en ligne en anglais.
- Parce que j'aime regarder des vidéos en anglais.
- Parce que j'aime lire des articles en anglais.
- Parce que j'avais déjà des connaissances sur les fraudes et scandales financiers.
- Parce que je m'intéressais aux thèmes du cours.
- Parce que j'avais déjà vu les films du cours.
- Parce que j'aime écrire sur Internet en anglais.

Page 30

Pourquoi ce ne serait pas une bonne idée ?

- Parce que je n'ai pas l'impression que ce soit mon rôle d'enseigner ou d'expliquer des choses aux autres étudiants du groupe.
- Parce que je n'aime pas faire des recherches en ligne en anglais.
- Parce que je n'aime pas regarder des vidéos en anglais.
- Parce que je n'aime pas lire des articles en anglais.
- Parce que je n'avais pas de connaissances sur les fraudes et scandales financiers.
- Parce que je ne m'intéressais pas aux thèmes du cours.
- Parce que je n'ai pas aimé les films du cours.
- Parce que je n'aime pas écrire sur Internet en anglais.

Comparaison des deux semestres

Comparé au premier semestre :

- J'ai trouvé le niveau du cours plus difficile.
- J'ai dû plus travailler.
- J'ai dû être plus autonome dans mon travail.
- J'ai dû faire plus de recherches en ligne.
- J'ai dû plus faire référence à des informations hors du cours.
- J'ai dû plus faire références à nos connaissances personnelles.
- J'ai plus appris/expliqué des choses aux autres et appris des autres.
- J'ai plus lu les autres étudiants du groupe et interagi avec eux.
- J'ai appris plus de lexique lié à mon domaine professionnel.
- J'ai plus appris sur la culture d'entreprise et la culture de mon domaine professionnel.
- Je me suis plus identifiée avec les personnages et plus imaginé travailler dans ce domaine.
- J'ai réfléchi aux extraits de film de manière plus critique.
- J'ai réfléchi au domaine de la finance et de la banque de manière plus critique.

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas du tout d'accord
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J'ai aimé être dans le même groupe pour les deux semestres :

- Oui. J'avais plus confiance parce que je connaissais déjà les étudiants.
- Non. J'aurais aimé être avec des personnes différentes.
- Je ne pense pas vraiment aux autres étudiants lorsque je participe aux activités.

Des commentaires supplémentaires sur vos réponses ou sur les différentes entre les deux semestres ?

Le mot de la fin...

Par rapport au début de l'année, mon niveau de confiance en moi pour :

j'ai moins confiance en moi
 pareil qu'avant
 j'ai plus confiance en moi

- Regarder des films liés à la finance et le monde de la banque en anglais.
- Faire des recherches en ligne pour mes cours en anglais.
- Partager mes connaissances avec les autres en anglais.
- Utiliser l'anglais pour mes études à l'avenir.
- Utiliser l'anglais pour ma vie professionnelle à l'avenir.

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ce que j'ai préféré dans le cours du deuxième semestre, c'est :

Ce que j'ai le moins aimé dans le cours du deuxième semestre, c'est :

Bravo, c'est terminé !

Le but de ce questionnaire est de savoir ce qui vous a plu et déplu dans le cours, pour fournir des pistes aux enseignants afin d'améliorer les cours d'anglais en ligne à l'avenir.

Serais-tu d'accord pour une petite discussion sur Skype, Hangouts etc. dans les prochaines semaines pour répondre à des questions supplémentaires et discuter plus en détail (en français !) du cours ?

Yes No

Page 33

Pourrais-tu nous laisser une adresse email et/ou un numéro de téléphone sur lequel tu es joignable ? Mille mercis d'avance !

8. Exemples vierges des formulaires de consentement éclairé

8.1 Pour l'enregistrement et l'exploitation des entretiens semi-directifs



Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées

Présentation de l'enquête

Cet entretien s'inscrit dans le cadre d'une recherche de thèse à l'Université de Paris, conduite par Lily SCHOFIELD, sous la direction de Geoffrey SOCKETT. La recherche porte sur l'intégration des pratiques informelles des étudiants à un contexte formel d'enseignement, dans le cadre d'un cours en ligne et sur le rôle que joue la médiation entre étudiants.

Nous recueillons les expériences d'apprentissage de certains étudiants ayant suivi ce cours, sous la forme d'enregistrements audio, afin de compléter les réponses au questionnaire ayant été rempli en fin de semestre. Le contenu de ces enregistrements sera analysé de manière qualitative, en complément à l'analyse quantitative des réponses données au questionnaire, déjà rempli par la personne interrogée.

Cet entretien donne l'occasion à l'étudiant.e de réfléchir de manière rétrospective à son apprentissage de l'anglais de manière générale, ainsi que dans le cadre du cours en ligne suivi. Il donne également à l'étudiant.e une explication de certaines activités proposées dans le cadre du cours et lui permet une réflexion sur sa participation à ces activités.

L'étudiant.e ne court aucun risque particulier à prendre part à cet entretien, puisque les données sont rendues anonymes.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Nous vous demandons par conséquent votre autorisation à procéder aux enregistrements.

Autorisation

Je soussigné(e)

- autorise par la présente Lily SCHOFIELD à enregistrer en audio l'entretien qui va suivre.
- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée (cf. infra) :

- a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires) ;
- b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires donnés, en sciences du langage) ;
- c) pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche ;
- d) pour une diffusion sur un site Internet dédié à la recherche.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées. Ceci signifie :

- a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- b) que les bandes audio qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom identifiable ou autre information de ce type (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera) ;

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

.....

Lieu et date :

Signature :

Modèle du formulaire : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/recueil/demande_autorisation.htm



Autorisation pour l'enregistrement de productions écrites et l'exploitation des données enregistrées

Présentation de l'enquête

L'utilisation de ces productions écrites s'inscrit dans le cadre d'une recherche de thèse à l'Université de Paris, conduite par Lily SCHOFIELD, sous la direction de Geoffrey SOCKETT. La recherche porte sur l'intégration des pratiques informelles des étudiants à un contexte formel d'enseignement, dans le cadre d'un cours en ligne, et sur le rôle que joue la médiation entre étudiants.

Nous recueillons les expériences d'apprentissage de certains étudiants ayant suivi ce cours, et les croisons avec des exemples de productions réalisées par ces mêmes étudiants sur la plateforme d'apprentissage Moodle, dans le cadre du cours. Le contenu de ces productions sera analysé de manière qualitative, en complément de l'analyse quantitative des réponses données au questionnaire, déjà rempli par la personne interrogée, et de l'analyse qualitative des réponses données par cette personne lors de son entretien semi-directif.

L'étudiant.e ne court aucun risque particulier à accepter l'exploitation de ses productions, puisque les données sont rendues anonymes.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent que leurs productions anonymisées soient exploitées. Nous vous demandons par conséquent votre autorisation à procéder à cette utilisation.

Autorisation

Je soussigné(e)

- autorise par la présente Lily SCHOFIELD à diffuser le contenu des productions écrites que j'ai réalisées dans le cadre de mon cours d'anglais en première année de licence d'Économie et Gestion.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme textuelle et anonymisée (cf. infra) :

- a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires) ;
- b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires donnés, en sciences du langage) ;
- c) pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche ;
- d) pour une diffusion sur un site Internet dédié à la recherche.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données seront anonymisées. Ceci signifie que la reproduction des productions utilisera des pseudonymes et remplacera toute information pouvant porter à l'identification des participants.

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

.....

Lieu et date :

Signature :

9. Guides d'entretiens semi-directifs

9.1 Pour la phase de pilotage (2019)

Pourquoi le glossaire n'a pas plu ? -> permet pas d'apprendre ?

Pourquoi a préféré les quiz au glossaire ? Pourrait-on faire le glossaire mais autrement ? Les quiz ne sont-ils pas passifs ?

Le vocabulaire travaillé est-il suffisamment spécialisé ?

Activité du CV de Nick Leeson pas utile ?

Activités trop répétitives ?

Autres activités de production, des suggestions pour les changer ? Différence pour eux entre quelque chose de réaliste ou de simulé ? (Différence PPT et audio Madoff)

Feedback grammaire / Feedback lent, pas régulier ?

Travail en groupe possible, comment ?

Auraient-ils aimé refaire une vidéo au deuxième semestre ?

Plus d'oral -> sous quel format ? Seul ou en interaction ? -> sous quel format ?

Peuvent-ils s'imaginer utiliser le forum pour autre chose que le cours ? Comment communiquent-ils sinon ?

Comment est-ce similaire ou différent à ses propres pratiques ? Exemples précis ?

Sur quels sites lisent-ils en anglais ?

A changé ses pratiques ? Se sent plus capable de regarder des séries/films maintenant ?

Pourquoi n'aurait pas voulu faire une tâche de groupe ?

Difficultés techniques ?

Pas trop de ressources ?

Assez guidé ou pas ?

Pensez-vous que la quantité de travail demandée correspond au niveau en L1/comparé à d'autres matières ?

Différence de niveau entre les deux semestres ?

Organisation du cours - mieux si c'était asynchrone ? Pas obligé de faire chaque semaine ?

Pourquoi pense-t-elle que sa note était plus élevée que si cela avait été en présentiel ?

Outils utilisés, familiers pour eux ou pas ? Leur préféré ?

Leur vision de leurs compétences informationnelles -> Wikipedia suffit ou faut-il savoir utiliser autre chose ?

Se sentent experts à cause de leur âge ou pas ? Savent-ils ce qui se dit sur leur génération ?

D'accord avec génération natifs numériques ou pas ?

Leur définition de la médiation

Partager des infos est une bonne idée ou pas ?

Ont-ils l'impression de s'être entraînés à faire des recherches ?

S -> slow feedback and replies ?

J -> problèmes techniques/avec la technologie ? donner des exemples

J -> pourquoi n'a pas aimé faire des recherches ?

J -> tâches de production pas réalistes ?

F -> optional links unnecessary ?

F -> a préféré connaître des concepts plutôt que l'aspect moral ?

9.2 Pour l'expérimentation d'enseignement (2020)

<p>1) <u>Introduction</u></p> <p><i>[Rappeler qu'ils peuvent donner autant d'exemples qu'ils le souhaitent pour chaque question, que cela soit des exemples précis d'activités, de documents, de productions, de ce qu'a fait quelqu'un d'autre, de choses qu'ils ont pensé, lu, vu + qu'ils peuvent développer autant qu'ils ne le souhaitent + qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse + que si une question ne leur parle pas du tout, ils le disent et on passe à la suite]</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Comment résumerais-tu le cours en trois mots ? Qu'est-ce qui caractérisait vraiment ce cours en ligne pour toi ?
<p>2) <u>Médiation</u></p> <p>a. <u>Médiation de textes (distinguer le traitement des infos déjà données ou récoltées des liens faits avec l'expérience perso (textes créatifs))</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Qu'as-tu pensé du fait de travailler sur plusieurs films ? C'était une bonne chose ou pas ?• Avais-tu tendance à comparer ou faire des liens entre les films ou passais-tu à la suite lorsque l'on changeait ? Certains permettaient-ils de mieux comprendre les autres ?• Est-ce que tu t'identifiais à certains personnages ?
<p>b. <u>Médiation de concepts (distinguer « partager et apprendre ensemble » de « apprendre quelque chose aux autres ou grâce aux autres »)</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Qu'as-tu pensé du fait de partager des informations que tu avais trouvé ou que tu connaissais déjà ? E2 : Expliquer les différences avec E3. Aurais-tu aimé le faire davantage ? Qu'est-ce que tu aurais pensé de devoir partager plus de liens, de sources ? E3 : Que pensais-tu de la discussion « Useful Links » ?• Est-ce que le fait de donner son avis sur un film permettait de plus facilement donner son opinion ? Es-tu généralement à l'aise avec le fait de partager ton avis personnel ?• Est-ce que le fait que les productions soient sur des questions morales/éthiques (qu'est-ce qui est bien ou mal, qu'est-ce qu'il faudrait faire) permettait de plus facilement donner ton avis ? Arrivais-tu à trouver des arguments ?• As-tu le sentiment d'avoir pu partager ton expérience personnelle pendant le cours ? Aurais-tu aimé le faire davantage ? (surtout pour E2)
<p>c. <u>Stratégies de médiation</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Est-ce que tu as l'habitude d'écrire en anglais sur Internet ?• Quand tu écrivais sur le forum, est-ce que tu écrivais comme tu écris d'habitude, ou différemment ?• Trouvais-tu que le cours demandait d'utiliser un certain type de langage ou que c'était libre ?• As-tu eu besoin d'adapter ton langage par rapport à d'autres cours d'anglais que tu as eu ?• Est-ce que tu avais plutôt l'impression d'écrire ou parler pour tes camarades, pour la tutrice, les deux ?• As-tu le sentiment d'avoir pu faire le lien entre le contenu du cours et ta propre expérience, tes propres connaissances ? Aurais-tu aimé le faire davantage ? <p>⇒ Est-ce que cela t'aidait de faire le lien entre ce que l'on voyait et là où tu avais déjà pu voir ou entendre ces choses dans ta vie ?</p>
<p>d. <u>Médiation maïeutique, apprenant-expert</u></p>

- Que signifie pour toi le mot « expert », être expert en quelque chose ?
 - En te basant sur la définition que tu viens de donner, est-ce que tu dirais que tu étais expert en quelque chose (l'anglais, le contenu, les tâches à faire, les informations à trouver etc.) dans ce cours ? As-tu eu l'impression de bien t'y connaître, d'être « bien calé » sur certains aspects ? Lesquels ?
- **Pratiques informelles**
- Quand tu penses aux ressources du cours (extraits des films, autres vidéos, articles, autres documents), ressemblent-elles aux choses que tu regardes ou lis en dehors des cours en anglais ? (distinguer pour les études et pour le plaisir) ?
 - Te sentais-tu davantage à l'aise du fait que le cours soit lié à des films et ne soit pas trop technique ou bien aurais-tu préféré que le cours soit basé sur des documents plus spécialisés ?
- **Connaissance du domaine pro**
- Te sentais-tu davantage à l'aise du fait que ce soit un cours lié au domaine économique ou bien aurais-tu préféré que cela soit plutôt centré sur de l'anglais général ?
 - Penses-tu que les étudiants puissent mieux s'y connaître sur le contenu du cours que l'enseignant d'anglais ?
- **Partage de connaissances personnelles**
- Y avait-il certains éléments du cours où tu te disais que tu t'y connaissais mieux / que tu étais plus « calé » que tes camarades ? Lesquels et pourquoi ?
 - As-tu l'impression d'avoir appris quelque chose à quelqu'un à travers ce que tu postais sur le forum ?
 - Et as-tu appris quelque chose à travers ce que quelqu'un d'autre du groupe avait posté ?
 - Est-ce que tu as l'impression d'avoir pu montrer que tu « savais » des choses (sans pour autant dire « étaler ta science ») dans ce que tu postais ?
- 3) Littérature numérique**
- a. Outils numériques**
- Les outils (présentation PowerPoint ou autre, enregistrement voix, intégration de la voix dans PowerPoint, utilisation du forum et de Moodle) t'étaient-ils tous familiers ? Y en a-t-il que tu as appris à utiliser ou mieux utiliser avec le cours ? Te resserront-ils ?
 - Te sens-tu expert de/penses-tu bien te servir ou gérer ces outils à cause de ton âge ou pas ?
 - Es-tu d'accord sur le fait que tous les étudiants du même âge ou de L1 savent utiliser ces outils / savent utiliser l'informatique ? Est-ce que c'est pour des choses « utiles » selon toi ?
- b. Recherches en ligne**
- As-tu eu besoin de faire des recherches en ligne pour le cours ? Allais-tu sur différentes sources ?
 - Les sites sur lesquels tu allais, étaient-ils similaires à ou différents de ceux sur lesquels tu vas pour faire des recherches en dehors des cours (distinguer pour les études et pour le plaisir) ?
 - Sur quels sites lis-tu ou regardes-tu des vidéos lorsque tu cherches des informations en anglais ?
 - Que dirais-tu de ta capacité à chercher des informations en ligne quand tu en as besoin ?

<ul style="list-style-type: none"> • As-tu l'impression que le cours d'anglais t'as permis de « t'entraîner » à faire des recherches ?
<p>4) <u>Pertinence pour leur avenir professionnel / la « vraie vie »</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les métiers montrés dans les films recourent ce que tu aimerais faire plus tard ? Dans quelle mesure ? Est-ce que tu sais déjà ce que tu aimerais faire plus tard / le domaine qui t'intéresse ? • Est-ce que c'était plus facile de se projeter dans la vie professionnelle du fait qu'il y avait un film/une histoire ? <p>a. <u>Contenu en anglais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Penses-tu que l'anglais du cours sera utile pour toi ? Quels aspects ? • Est-ce que tu as l'impression que le cours a changé ce que tu fais en anglais en dehors des cours/ta façon de faire attendre à l'anglais ? [reprendre réponses du questionnaire] • Te sens plus capable de regarder des séries/films maintenant ? Et de faire des recherches en ligne ?
<p>b. <u>Compétences transversales (techniques de communication, recherche en ligne, outils numériques)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu as l'impression que les activités et tâches demandées pour le cours seraient des choses qui te serviraient plus tard/que tu auras à faire plus tard ? (distinguer pour les études et pour un travail)
<p>5) <u>Appréciation du cours / du format distanciel : communication encouragée ?</u></p> <p>a. <u>Volonté de communiquer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pensais-tu du fait que tous les échanges se faisaient sur le forum ? Que tout le monde pouvait voir ton travail et que tu voyais celui des autres ? • Que pensais-tu du fait de laisser des commentaires et que les autres en laissaient sur ton travail ? • Avais-tu plutôt l'impression de poster pour parler et échanger avec tes camarades ou pour avoir un retour du tuteur ? • Donnais-tu la même valeur aux commentaires laissés par les autres qu'à ceux du tuteur ? <p>b. <u>Avantages du distanciel / organisation du cours</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pensais-tu du format « lundi matin au dimanche soir » ? • Aurais-tu aimé avoir un créneau dans la semaine sur lequel tout le monde se connectait en même temps pour échanger en direct sur Moodle ou en visio, par exemple ?

10. Code couleur adopté pour la lecture des retranscriptions des entretiens semi-directifs

CORRESPONDANCE AVEC PRATIQUES INFORMELLES

+ façon d'écrire, films / FASP facilite plr à d'autres docs?

COMPETENCES NUMÉRIQUES PERÇUES

RÔLE D'EXPERT / MEDIATION DE CONCEPTS

définitions + se considéraient-ils ainsi? / rôle de facilitateur
médiation maïeutique

LIEN AVEC DOMAINE PRO / TÂCHES

↳ découverte culture

PERTINENCE POUR ETUDES / LEXIQUE

↳ découverte langue

MEDIATION DE TEXTES / MORALE & ETHIQUE

analyse / critique de textes créatifs + collecter ≠ sources
expérience perso

STRATEGIES DE MEDIATION

résumer, trier infos ... , relier à un savoir préalable

↳ lié à textes créatifs

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

INTERACTION GENERALE SUR LE FORUM ENTRAIDE ET FEEDBACK

APPRECIATION GENERALE DU COURS / AUTRE

organisation / fonctionnement
comparaison plr au présentiel

11. Retranscriptions des entretiens semi-directifs¹

11.1 Retranscription de l'entretien de AA et ABe

[DÉBUT]

LS² - OK, alors vas-y, alors, du coup, reprends juste le début, parce que t'avais dit « finance »...

ABe - OK, je reprends. OK, donc j'avais dit le monde de la finance. Ensuite, j'avais dit, les, les arnaques en gros, le, ouais, les, les, les arnaques, les entourloupes, quoi. Et un dernier mot, bah, le monde professionnel.

LS - OK. Et AA ?

AA - Et oui, moi j'aurais dit pareil, le monde de la finance, ensuite, diversité dans les tâches qu'on a fait...

LS - OK

AA - Et échanges entre les élèves et avec vous.

LS - OK, très bien, euh, qu'est-ce que ça vous a apporté, donc je reviendrai un peu sur, sur les mots après, qu'est-ce que ça vous, ça vous a apporté d'avoir plusieurs films, d'avoir eu trois films ? Est-ce que c'était, enfin, déjà, est-ce que c'est une bonne chose ? Est-ce que ça vous a permis de comparer, de faire des liens, de mieux comprendre, ou est-ce qu'à chaque fois qu'on passait à autre chose, vous vous disiez « Bon, bah c'est fini, on passe à la suite » ?

AA - Non, moi, personnellement, j'ai bien vu le lien et c'est vrai que c'est, c'est agréable d'avoir le, le suivi global sur, sur plusieurs semestres en fait.

ABe - Et ouais pareil, je trouve que c'était bien d'avoir un lien, et après ce qui était un peu dommage, du coup, c'est que pour le coup, je sais qu'au premier semestre, on avait vu moins de films, du coup...

LS - Ouais.

ABe - Et moi j'avais, j'avais pu re... Enfin, j'avais regardé en entier le film.

LS - OK.

ABe - Après, là, ce semestre, par exemple, j'ai pas regardé tous les films et tout, et je trouvais ça bien de pouvoir regarder en entier le film, parce que, du coup, on avait plus de, enfin on, on comprenait mieux tout ça, mais c'était quand même bien de pouvoir faire des liens entre les, entre les films.

LS - OK, d'accord, donc en gros, c'est, ça permettait plus, enfin, au premier semestre, avec un seul, c'était mieux pour approfondir mais

ABe - C'est ça.

LS - Mais, enfin, le fait d'en avoir plusieurs, c'était pas non plus, ça vous a, enfin, vous étiez pas perdus, quoi ?

¹ Les entretiens sont présentés dans l'ordre chronologique dans lequel ils ont été réalisés

² Toutes les personnes sont désignées par leurs initiales. LS correspond aux nôtres.

ABe - Exactement.

LS - OK, et du coup, est-ce que vous arriviez quand même, est-ce que les films vous servaient à, enfin, à mieux comprendre ce qui était déjà passé quand il y avait des nouveaux éléments ?

AA - Ouais.

ABe - Ouais, mais bien sûr, enfin, même par rapport aux termes, aux mots que, qu'on apprenait tout ça, enfin, on apprenait toujours un peu les, les mots qui pouvaient nous servir dans les autres films tout ça.

AA - Et puis ils, ils sont complémentaires, ça montre divers, sous divers points de vue, en fait, la vie professionnelle, et cetera.

LS - OK. Alors, justement, par rapport à ça, est-ce que vous trouviez que les films montraient bien la vie professionnelle, de manière réaliste ? Est-ce que ça permettait de se projeter un peu ?

AA - Moi je trouve, ouais. Après, moi je pense aussi, mais plutôt, enfin, c'était quand même très, même au premier semestre, c'est très, très, enfin, du coup, oui, c'est, c'est en anglais mais forcément, c'est pas le même univers qu'on va rencontrer dans la vie professionnelle française, on va dire.

LS - OK.

AA - Et, mais si, si on travaille à l'étranger, par exemple, je pense que c'est assez représentatif du monde de la finance et même du monde bancaire, sous certaines formes, tout ça.

LS - OK, alors tu verrais quelles différences, enfin, ou même AA aussi, quelles différences, du coup, entre le, enfin, ce qui était dans les films et comment ce serait en France ? Pourquoi tu dirais que, pourquoi tu dis que c'est très différent ?

ABe - Bah, déjà, l'importance des, des montants de l'argent ? Allô, vous m'entendez déjà ?

LS - Ouais, ouais, c'est bon.

ABe - OK, parce que j'ai eu un double appel, désolé. Du coup, ouais, des montants. Je pense que l'importance de la finance, il est, en France, en tout cas, donc c'est, il est moindre que, qu'il est aux États-Unis, même s'il est quand même assez important. Et puis même au niveau des, de la, de la grandeur des, des firmes. Peut-être en France, c'est moins, moins grand, moins, moins... Et puis même, on a moins subi, on va dire, les grands, les, la, la crise, par exemple. Enfin, pour le coup, vraiment, là-bas c'était tout un, tout un business que *** en France.

LS - OK, d'accord, ouais. OK

AA - Même pour compléter, par exemple, Bernard Madoff, il était américain et je pense que s'il avait été français ou européen, il y aurait eu moins de, de résonance sur son, sur son affaire.

LS - C'est vrai.

AA - Même si en France, en France, on a eu l'affaire Kerviel, c'est, c'est pas aussi connu outre-Atlantique.

LS - C'est vrai, ouais. Ouais, c'est vrai. OK, ouais, d'accord, donc par rapport aux, vraiment aux thèmes, vous pensez que c'était... Ouais, je vois ce que vous voulez dire, OK. Et par rapport à comment ça se passait dans l'entreprise de manière générale, est-ce que vous trouvez que c'est différent de comment ce serait en France, même si c'est, vous pouvez qu'imaginer, mais.

ABe - Du coup...

AA - Vas-y, ABe.

ABe - OK. Non, en vrai, si, on pouvait quand même imaginer. Après, encore une fois, faut-il que, que dans le futur, on travaille dans, dans ce, enfin, on veuille travailler dans la finance ou dans des entreprises comme ça...

LS - Ouais.

ABe - Ce qui, je sais, n'est pas le cas pour absolument tous les étudiants.

LS - Oui.

ABe - Même si, en général, c'est le cas mais, mais oui, oui, si, on pouvait un peu imaginer. Mais, ouais, mais, encore une fois faudrait qu'on, qu'on, qu'on, qu'on travaille dans, dans de grandes firmes comme ça ou, ou des grandes, des grandes entreprises, en tout cas.

LS - OK. ABe, t'as d'autres choses ? AA, pardon.

AA - Non, j'ai rien à ajouter.

LS - OK, alors justement ABe, tu viens de dire un truc sur lequel j'allais rebondir... Oui, justement, est-ce que vous deux, vous savez, vous avez une idée, en tout cas, de ce qui vous intéresserait comme métier ?

AA - Moi, justement, monde de la finance à fond.

LS - OK.

AA - Donc c'est vrai que ça m'a bien aidé à me projeter pour plus tard.

LS - OK, d'accord, OK, et...

ABe - Et moi, plus dans l'économie et le développement durable.

LS - D'accord, OK, OK.

ABe - Mais c'est assez relié quand même.

LS - Ouais, OK. Est-ce que vous trouvez que les devoirs qui étaient demandés, donc là, vous avez parlé un peu du, enfin, du contenu et des, des films, est-ce que les devoirs qui étaient demandés, donc les productions écrites, l'audio et le PowerPoint, est-ce que c'est des choses qui pourraient vous servir plus tard, que soit dans vos d'études, soit justement dans la vie professionnelle ?

AA - Ouais, absolument, les PowerPoints, moi, je vois, par exemple, mes parents qui travaillent un peu dans les entreprises comme ça, bah, ils ont souvent à faire des PowerPoints pour des réunions, et cetera, donc ça nous a bien entraîné. Pareil produ... production orale, ça nous entraîne à s'exprimer correctement, sans bafouiller, et cetera, donc c'est important aussi.

LS - OK.

ABe - Et je pense pareil, et puis même, là, dans notre vie d'étudiants, on a déjà à faire pas mal de PowerPoints, puis même dans, dans, dans nos études, on a eu à faire pas mal de PowerPoints, mais

là, ce qui était bien, c'est que les PowerPoints, on devait les faire, du coup, en anglais et, et voilà, donc ça nous servait et c'est un truc qu'on n'avait pas forcément fait auparavant sur notre secteur, en plus.

LS - OK, d'accord, OK. Est-ce que vous trouvez que les films montraient un peu, enfin, donnaient un peu des informations, enfin, est-ce que la façon... tout ce qui était façon de se comporter au travail, est-ce que vous trouvez que c'était réaliste ? Est-ce que ça pouvait apprendre des choses puis à réfléchir ?

ABe - Pour le coup, moi je trouvais que c'était pas forcément réaliste.

LS - OK.

ABe - Bah, après, enfin, après, ça dépend notre niveau de responsabilité ou quoi. Mais je sais que les, les, les films qu'on a vu, dans les films qu'on a vu, c'était, après faut avoir l'ambition tout ça, mais je sais qu'on, qu'on va commencer à un stade où on n'aura pas forcément autant de responsabilités que...

LS - Oui.

ABe - Les, les, les individus qui ont été présentés dans, dans le film. Mais du coup, c'est peut-être pas directement réaliste parce que ce sera pas notre quotidien en sortant de, de la fac.

LS - Oui.

ABe - Mais, mais, après, par la suite, oui, ça peut être, ça peut être réaliste. Après c'est un film donc...

LS - Oui.

AA - Mais, puis aussi ça montrait, bah, par exemple, le film sur Madoff, ça montre exclusivement la... Comment il a mis en place son mensonge, et cetera. C'est vraiment tourné sur un point et pas forcément toute la vie professionnelle, tout le panel de responsabilités, et cetera.

LS - Oui, il y a un angle qui a été choisi forcément, dans un film, donc... Et justement, est-ce que le fait que les, que les questions, les productions, qu'il y avait à faire, ça tournait autour de questions un peu morales, éthiques, « qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal », est-ce que ça vous permettait de réfléchir de manière un peu critique aux films, ou est-ce que, enfin, et est-ce que ça vous donnait des idées, des, des choses à dire, ou est-ce que vous arrivez facilement à trouver des arguments, peu importe le thème ?

ABe - En, en vrai, oui, moi je trouve que oui, parce que c'est forcément un, enfin, c'est forcément des problématiques qui vont nous toucher à un moment donné ou un autre dans notre vie professionnelle, même si, si, actuellement, si actuellement, des fois c'est dur de se confronter à ça parce qu'on le vit pas forcément tous les jours et tout, mais oui, en vrai, on arrivait facilement à trouver les arguments.

LS - OK.

AA - Ouais, je suis d'accord.

LS - OK, et d'une manière générale, est-ce, enfin, vous êtes à l'aise avec ça, le fait de, enfin, vraiment donner son point de vue honnête et pas, et, enfin, être à l'aise, pas se dire « qu'est-ce que les autres vont penser de que j'ai... » ?

AA - Oui, oui, moi, je suis à l'aise

LS - OK.

ABe - Moi pareil.

LS - Ouais.

ABe - Juste, je pensais que, enfin, je sais pas si après on va parler de la comparaison avec le, en classe ou sur Internet, mais je pensais que, sur, en classe, en fait, quand on parlait en classe, on pouvait donner notre point de vue en classe...

LS - Ouais.

ABe - C'était beaucoup plus spontané, ce qui pouvait être plus positif, parce que, quand, là, du coup, on a le temps de préparer un plan, mais dans le...

LS - Ouais.

ABe - Dans, même dans la vie d'entreprise, ce sera peut-être plus spontané et tout ça. Voilà.

LS - Oui, ça c'est vrai. OK. D'accord, donc du coup, c'est vrai que, oui, en classe, on peut, par exemple, faire un débat sur ces mêmes questions, mais vraiment un, un, plus un échange. On aurait pu essayer de faire ça sur le forum aussi, mais je pense que ça aurait signifié que tout le monde devait se connecter à une certaine heure pour justement parler en direct, et c'est là que c'est devenu un peu compliqué. Mais effectivement, on y, on y a pensé que, oui, c'est sûr que c'est pas, c'est moins, même si on s'exprime sur des questions morales, c'est pas pareil, effectivement, comme tu viens de dire, d'avoir à s'exprimer en, au travail, par exemple. Est-ce que, du coup, est-ce que le fait que tout est basé sur les films, est-ce que ça vous aidait aussi à trouver des idées, est-ce que vous avez, ou est-ce que, pareil, sur des documents comme des articles, vous auriez pu aussi trouver des arguments, exprimer votre point de vue ?

AA - Non, je pense qu'on aurait pu le faire aussi sur des articles, donner notre point de vue.

LS - OK.

ABe - Après, après, oui, oui, on aurait largement pu. Après, forcément, c'est un peu plus attractif quand c'est des films, mais, mais oui, on aurait pu sur des documents.

LS - OK, est-ce que vous vous retrouviez à vous identifier à certains personnages dans les films, à vous dire, « Ah moi, si j'avais été dans cette situation, j'aurais fait ça, je sais pas pourquoi il a fait ça », par exemple ? Et si oui, est-ce que vous avez des exemples précis ?

AA - Vas-y, ABe.

ABe - Non, vas-y, vas-y.

AA - OK, moi, dans, dans The Big Short, du coup, c'est au premier semestre.

LS - Ouais.

AA - Plus Michael Burry, j'ai bien aimé son personnage qui prend du recul et qui, même si tout le monde lui dit que le marché va continuer de monter, lui, il continue son analyse, il persiste pour essayer de démontrer que les autres se trompent. Et puis au final, il réussit.

LS - OK, OK.

ABe - Ouais, et en vrai, du coup, ouais, on arrivait à se, un peu à s'identifier aux personnages, tout ça. Après j'ai pas d'exemple, d'exemple précis, mais c'est vrai que...

LS - D'accord.

ABe - Des fois, dans les films, quand on voyait les, les extraits des films, on pouvait se dire « Mais pourquoi, pourquoi il fait ça ? Pourquoi, pourquoi il fait pas plutôt ça ? » ou des choses comme ça.

LS - D'accord, OK, est-ce que vous aviez l'impression de partager des informations avec les autres dans le cours ?

AA - Des informations externes au cours ?

LS - Des informations vraiment factuelles. Ouais, voilà,

AA - OK. Un petit peu, mais pas assez à mon goût. J'aurais bien aimé...

LS - OK, d'accord.

AA - J'aurais bien aimé que chacun ajoute, un, un petit, une petite information qu'il ait vu dans la semaine, par exemple, économique, ça aurait été intéressant, je pense.

LS - OK.

ABe - Oui, c'est vrai. Puis aborder aussi le, le, fi... le film ou le document sous un aspect qui est peut-être plus personnel, même si c'était des fois demandé dans les tâches qu'on avait à faire, ça....

LS - Ouais.

ABe - Ça pourrait être intéressant.

LS - OK, alors justement, ça... Vous avez anticipé exactement ce que j'allais dire après. En fait, il y avait deux versions du cours, et dans l'autre version du cours, ils devaient justement, c'était le même contenu, les mêmes films, et cetera, sauf que, eux, ils devaient, justement, apporter des sources extérieures à chaque fois dans les productions pour illustrer leurs arguments, ils devaient poster à chaque fois le lien de ce qu'ils avaient trouvé, et cetera.

AA - D'accord.

LS - Il y avait un forum spécial pour poser des, poster des infos qu'on avait pu trouver, pour aider les autres, et justement, il y avait, dans beaucoup des tâches, enfin, qu'il y avait à faire, il fallait aussi faire le lien avec son expérience personnelle. Alors du coup, est-ce que ça c'est quelque chose que vous auriez aimé faire ? Du coup le, le découpage a été fait au hasard, donc c'est pas contre vous de pas avoir eu cette version là, mais est-ce que c'est quelque chose qui vous aurait intéressé davantage que ce que vous... la façon dont c'était ?

ABe - Moi, je pense que, je pense que, oui, tout à fait, parce qu'en plus ça nous, ça nous, ça aurait pu nous motiver plus pour, bah, du coup, pour aller chercher des infos, pour aller rédiger un peu plus en détail.

LS - OK.

ABe - Quand c'est des choses qui nous intéressent, ça nous, ça nous aurait plus motivé, je pense, encore plus.

LS - D'accord, OK.

AA - Ouais, je suis assez d'accord.

LS - OK, est-ce que malgré tout, vous avez l'impression qu'il y avait quand même une entraide dans le cours entre les étudiants ou pas ?

AA - Oui, not... notamment, qu'on devait donner notre, notre point de vue sur les productions des autres. Bon, c'était pas toujours très critique, mais ça donne un bon point de vue, et cetera, donc c'était sympa.

LS - OK.

ABe - C'est vrai, c'est vrai.

LS - T'es d'accord, ouais ?

ABe - Ouais, je pense pareil.

LS - OK, justement, par rapport à, si vous pensez, du coup, de manière générale, par rapport aux... On va passer du coup au forum, qu'est-ce que vous pensiez du fait que tout le monde pouvait voir votre travail et que vous pouviez voir celui de tout le monde, qu'on pouvait commenter, et cetera ? Est-ce que ça vous mettait mal à l'aise, est-ce que c'était bien... ?

AA - Non, moi je trouve que c'est plutôt une bonne chose de pouvoir comparer son travail, même si c'est pas toujours bien de se comparer, mais, de voir un peu ce que les autres ont pu faire, parce qu'on a chaque... chacun a une, sa personnalité, a sa façon de faire et ça, ça nous apprend un peu sur les autres, de voir la manière dont ils ont construit leur argumentation, les couleurs qu'ils ont choisi pour le PowerPoint, des choses comme ça, c'est vrai que c'est assez intéressant.

LS - OK.

ABe - Ouais, bah, moi je pense pareil. Après, des fois, c'est un peu contraignant. Je sais, par exemple, qu'à un moment, au premier, au premier semestre, on devait faire la vidéo sur la cuisine là...

LS - Ouais.

ABe - Du coup, c'était, enfin, ça c'était un peu dommage, parce que, bon, enfin, en vrai, moi, par exemple, j'avais pas trop d'idées ou des choses comme ça, et même nous, on n'est pas particulièrement timides ou quoi, mais je sais que, bon, il y a des gens, ils veulent pas trop parler à l'oral ou des choses comme ça. Mais bon, en vrai, en vrai pour moi c'était, c'était plutôt cool.

LS - OK. Et quand vous postiez, est-ce que vous postiez vos productions sur le forum, est-ce que c'était plutôt pour, pour que les autres les voient ou plutôt comme, pour avoir le retour du prof, ou les deux ? Est-ce qu'il y en avait un qui était plus important que l'autre, ou est-ce que c'était... ?

AA - Bah, plutôt le prof, j'aurais tendance à dire plutôt le prof, parce que c'est, c'est vous qui donniez les directives, et qui allez nous évaluer, et cetera, même si c'est toujours intéressant d'avoir le point de vue des autres sur son travail.

LS - OK.

ABe - Oui, et puis même en sachant que, oui, plutôt le prof, du coup, mais en sachant que d'autres personnes pouvaient voir ce qu'on allait mettre, on avait aussi un peu l'esprit de

se dire « Bon, bah, je vais, enfin, quand même, je vais essayer de faire un truc bien, encore mieux parce que ça va être public et que tout le monde va pouvoir le voir ».

LS - OK, d'accord, et est-ce que, justement, vous donniez la même valeur, donc, je sais, effectivement, les commentaires des autres, c'était pas forcément super critique, parce qu'on, voilà, c'était juste, on n'était pas obligé de faire des critiques, mais est-ce que vous donniez quand même la même valeur aux commentaires laissés par les autres que les, que les commentaires que moi je laissais ?

ABe - Non, pas vraiment. Moi, pour le coup, je connais...

LS - Non ?

ABe - Bah, de, c'est peut-être dommage. Après, je pense que c'est personnel aussi, mais, moi, je sais que quand vous écriviez des commentaires ou quoi, je les prenais plus à cœur que quand c'était...

LS - OK.

AA - Ouais, moi aussi, parce que vous avez, enfin, vous avez plus d'expérience, vous connaissez mieux la langue anglaise, donc forcément, vous voyez les petits, petits détails que d'autres n'auraient pas vu.

LS - Oui, mais est-ce que, est-ce que tout de même si quelqu'un avait mis quelque... vous avait fait une critique constructive de manière sympa, est-ce que vous auriez quand même pris en compte, ou est-ce que vous vous seriez dit « Bah, OK, bah, il en sait pas plus que moi... » ?

AA - Ah, oui, oui, bien sûr.

ABe - Oui, oui, oui, bien sûr.

AA - Non, non, on l'aurait pris en compte.

LS - OK, d'accord. Par rapport à l'organisation, du coup, qu'est-ce que vous avez entendu du fait que ce soit du lundi matin au dimanche soir, est-ce que vous auriez préféré avoir justement un créneau, par exemple, obligé d'être connectés telle heure pour faire un débat, par exemple, ou est-ce que ça vous allait comme ça ?

AA - Euh, non, moi, ça m'a bien convenu, ouais.

ABe - Moi, ça m'allait bien. Je pense c'était bien, ouais. Après, ouais, non, en vrai, c'est bien. Après, après forcément c'est, c'est, toujours, enfin, c'est toujours la comparaison entre à la maison et la classe mais, mais je, je sais qu'on, enfin, pour un cours, par exemple, comme on sait qu'on va être pendant une heure ou une heure et demie dans ce cours-là, on sait qu'on va pas détourner l'attention, on sait qu'on va être tout le temps motivé, tout, tout, toute la durée du cours...

LS - Ouais.

ABe - Que sur Internet, ça, ça peut être un peu particulier des fois de se dire « Bon, bah, je fais ça pendant une heure et demie » Après, voilà...

LS - Ouais.

ABe - C'est personnel, encore une fois, mais...

LS - Oui, non, mais c'est vrai.

ABe - C'est plus simple d'apprendre en cours que, que quand on est à la maison.

LS - OK, AA, t'es d'accord avec ça ?

AA - Ouais, je le rejoins, ouais, ouais, tout à fait.

LS - OK, donc, oui c'est ça, ça a l'avantage de, d'être flexible mais, en même temps, on peut se perdre, dans, dans le temps, c'est plus difficile de se garder une heure et demie, par exemple.

AA - C'est vrai.

LS - OK, aussi par rapport au forum, est-ce que vous avez l'habitude d'écrire sur Internet en anglais pour vos loisirs, enfin, dans votre, en votre temps libre ?

ABe - Moi, perso, l'habitude, pas, pas tout, pas tout le temps, pas, pas très, très souvent, mais je pense que ça nous arrive quand même parfois.

AA - Ouais, pareil. Écrire, pas spécialement, mais lire par exemple sur Twitter, des comptes qui tweetent en anglais, et cetera, plus souvent.

ABe - Ouais.

LS - D'accord, OK. Et par rapport aux...

ABe - Sur Twi... et sur Twitter.

LS - Ouais ?

ABe - Sur Twitter, ça nous, ça nous, enfin, ça nous, enfin, moi, je pense que Twitter, personnellement, ça m'a quand même pas mal aidé en anglais, parce que du coup ça nous oblige à comprendre des expressions qui sont...

AA - C'est vrai.

ABe - Qui sont en anglais et tout, donc c'est super intéressant.

LS - OK, d'accord, et est-ce que vous trouvez que, alors, même si vous êtes forcément vous qui tweetez souvent, mais est-ce que la façon dont vous écriviez sur le forum pendant le cours, est-ce que c'est votre façon habituelle d'écrire en anglais, ou est-ce que vous avez l'impression de vous adapter ?

ABe - Non, clairement pas, du coup. Oui, on s'adapte.

LS - OK, alors pourquoi ?

AA - Ouais, c'est plus formel sur le forum.

ABe - Oui.

LS - OK. Alors si vous deviez... Ouais ?

ABe - Ouais, di... disons que, bah, sur Twitter, il y a, enfin, c'est, c'est, c'est comme, on va dire, langage, enfin, un peu SMS, enfin, pas SMS, mais il y a certaines expressions qui sont assez propres au langage...

AA - Ouais.

LS - Ouais.

ABe - Au langage anglais, on peut enfin, par exemple, « LMFAO », enfin, voilà, vous voyez, genre...

LS - Ouais.

ABe - Les abréviations qui sont propres au langage anglais...

LS - Oui, parce que tu vas pas forcément... OK, ouais. D'accord, donc, oui, il y a des abréviations, des choses comme ça, enfin, des trucs un peu, enfin, pas plus familiers que vous connaissez, mais vous allez pas le mettre sur le forum volontairement ?

ABe - Voilà.

LS - OK, et par rapport à un texte qui était écrit sur papier, est-ce que, pour vous, c'est exactement pareil que ce... le fait que ce soit posté sur un forum en ligne ou le fait qu'il faille le rendre sur une feuille à la fin du cours, pour votre façon d'écrire, est-ce que c'était, pour vous, c'était pareil ?

ABe - Bah, du coup, si c'était sur une feuille en classe, on aurait sans doute fait, et ça, je pense qu'il faut avoir l'honnêteté de, de reconnaître, sans doute, et puis même en classe, comme on est en temps limité, on aurait, sans doute, fait plus de fautes ou quoi. Moi, je, j'ai pas de gêne à le reconnaître, parce que, bon, on est à la maison, si, s'il y a un mot, on a un doute dessus, on va forcément chercher, même si c'est pas forcément bien...

LS - Oui, bah, oui.

ABe - Faut, faut être honnête et tout, mais...

LS - Ouais.

ABe - Mais, du coup, ouais, c'est un peu différent, même si la forme, du coup, formelle, c'est un, c'est un peu la même.

AA - Ouais, c'est vrai.

LS - OK, OK, OK... Et est-ce que, du coup, vous avez l'impression d'éc... Quand vous écriviez, est-ce que c'était plutôt pour, enfin, dans votre tête, est-ce que c'était plutôt pour les autres du groupe, ou est-ce que c'est plutôt pour le prof, enfin, moi ?

AA - Pour vous, encore une fois.

LS - OK.

ABe - Mais, moi, en vrai, je dirais plus les deux, enfin...

LS - OK.

ABe - Plus, plus, forcément, plus pour vous, mais, enfin, c'est partagé, je veux dire, si... Ce serait peut-être 60, 40, 60, 40 pourcent, voilà, donc...

LS - OK, OK, donc on peut imaginer dans une situation absurde, où vous êtes tous avec vos amis de L1 à écrire sur le forum de Moodle en anglais, enfin, il n'y a aucune raison pourquoi vous feriez ça, mais on imagine que vous étiez sur ce forum sans le prof, vous pensez que ce serait un peu différent ? Enfin, vous écririez sûrement différemment ?

AA - Oui.

ABe - Ah, oui, un peu, mais...

LS - OK.

AA - Et d'autres sujets également.

ABe - Oui, c'est vrai, c'est vrai.

LS - Ouais.

ABe - Mais, et d'ailleurs, peut-être que de, enfin, je sais pas, d'imaginer un, un forum libre ou pour vous, vous ne... Enfin, pas, vous vous ne regardiez pas, mais peut-être à la fin du, du semestre, je pense que ça serait même peut-être intéressant de voir comment on communiquerait naturellement.

AA - C'est vrai.

LS - OK, oui, donc d'avoir un forum ou en gros, moi, je poste rien, mais chacun fait ce qu'il veut, écrit ce qu'il veut, et après à la fin, je regarde pour voir. Ouais, pourquoi pas, c'est vrai, c'est une bonne idée.

ABe - Bon après, avec des limites, mais, oui, c'est vrai, ça peut être intéressant.

LS - Bah, après, moi, je trouve que c'est une bonne idée, après, à mon avis... Ouais ?

AA - Même pour nous permettre d'échanger, pour nous permettre d'échanger, par exemple, sur des, d'autres matières qu'on a en cours, parce que c'est vrai qu'on a pas de, de forum. Bon, il y a des groupes Facebook qui existent, mais c'est pas pareil. Le forum, on peut poser une question sur un cours de macroéconomie qu'on n'a pas compris, et ça nous pousserait à, à écrire en anglais, à réfléchir à l'économie en anglais, et cetera. Ça pourrait être intéressant, je pense aussi.

LS - Ouais, c'est vrai. Oui, d'imposer, du coup, *** en anglais, ouais. Ouais, vas-y.

ABe - Et, puis même, et puis même, au niveau de la documentation économique en anglais, enfin, c'est hyper riche, donc on pourrait partager les articles, tout ça, ça serait super intéressant.

LS - OK, d'accord, non, c'est intéressant. D'accord, je, je note, c'est une bonne idée. Enfin, le fait d'imposer l'anglais, c'est vrai que c'est pas... pourquoi pas. Après, j'ai peur que ce soit toujours les mêmes trois postent et que personne d'autre... Il faudrait voir les modalités, OK, est-ce que vous aviez l'impression de, d'avoir pu, alors, je sais que, du coup, vous avez déjà un petit peu répondu, mais est-ce que, quand même, à un moment, vous avez pu partager votre expérience personnelle dans une production, en rapport avec le cours, ou faire un lien entre quelque chose que vous connaissiez déjà et les choses qu'on a vues en cours ?

ABe - Oui, clairement, clairement. Vous voulez qu'on vous cite des, les travaux qu'on a fait ?

LS - Vas-y.

ABe - Oula, mais je me rappelle plus.

AA - Moi, j'ai un exemple, si tu veux, en attendant que ça te revienne. Et bah, concernant la toute dernière tâche qu'on a fait sur le marketing de réseau...

ABe - Ah oui, c'est vrai.

AA - C'est vrai que sur, sur Instagram, il y a souvent des, des gens qui viennent me démarcher en parlant de ça, et cetera, donc ça me fait rire.

LS - Oui, parce que toi, t'as posté des captures d'écran, justement.

AA - Voilà, c'est ça, du coup, ça m'a permis de parler un peu de mon expérience.

LS - OK.

ABe- Bah, moi ça me revient pas, mais dans tous les cas, c'était assez facile de, de relier le thème avec notre vie personnelle.

LS - OK, et est-ce que du coup, vous arriviez vraiment à faire des liens entre des choses, des choses qui étaient présentées comme nouvelles dans le cours, et est-ce qu'il y a des moments où vous vous êtes dit « En fait, ça je connaissais déjà » ou « Ça, je savais déjà » ou « Je savais que ça existait, mais je savais pas que ça s'appelait comme ça », par exemple ?

ABe - Oui, oui, totalement. Bah, même pour la, la pyramide de Ponzi, enfin, c'est, c'est peut-être, enfin, c'est quelque chose, des fois, qui est assez commun chez, chez les jeunes. Vous savez, il y a des, enfin, il y a des systèmes un peu...

LS - Ouais.

ABe - On va dire de financement chez les jeunes et ça ressemble des fois peut-être un peu à ça. Enfin, moi, perso, je suis pas dans ça, mais je sais que, bon, j'ai, j'ai des connaissances qui ont, qui ont fait ça, parfois. Et...

LS - Ouais.

ABe - Et voilà donc, des fois, ça ressemble, ça ressemble quand même à ce qu'on voit en cours. Même les méthodes, les méthodes de men... Enfin, les méthodes pour mentir, sans les théoriser, inconsciemment, on, on les met en place, quoi.

LS - Ouais, c'est vrai. D'accord, OK. Alors, question un peu, qui paraît un peu abstraite, mais c'est normal, qu'est-ce que c'est pour vous, qu'est-ce que ça signifie pour vous, d'être un expert en quelque chose, donc le mot « expert » ?

AA - OK, je commence. C'est, premièrement, avoir beaucoup de connaissances à ce sujet, se, se documenter quotidiennement ou hebdomadairement, en tout cas, sur le sujet, pour voir l'évolution qu'il prend. Également être reconnu par les autres comme tel, parce que je vais pas m'auto-proclamer expert en football si aucun journaliste sportif me valide en tant que tel, voilà.

LS - OK.

ABe - Et moi je pense pareil, et, et le point le plus important pour moi, c'est comme AA il a dit, c'est d'être reconnu par les autres, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, la meilleure reconnaissance qu'on peut avoir sur un sujet ou un autre, c'est un diplôme, mais sans même avoir un diplôme, je pense que c'est possible d'être un expert, mais il faut, il faut le prouver et être déterminé expert par les autres.

LS - OK, alors, si vous prenez vos définitions et les éléments que vous avez donné, est-ce que vous, dans le cours, vous auriez pu, vous avez, même si je sais que le mot est grand, du coup, vous auriez pu être expert dans quelque chose dans le cours ? Est-ce qu'il y a des choses où vous pensez, pensez peut-être que vous êtes plus calés que d'autres, ou justement vous avez pu partager, ou... Même si je sais que le mot est grand.

ABe - Expert en, expert mensonge... Non, je rigole.

LS - Ah, bah, oui, bah, alors, pourquoi pas ? Non, mais justement, pourquoi pas ? Est-ce qu'il y a, c'est que, est-ce que le, le côté mensonge, c'est quelque chose que où tu t'es dit « Ah ouais, quand même, je pense que je suis un peu plus calé » entre guillemets, que d'autres dans le cours ?

ABe - Non, mais en vrai, sans rire...

LS - Ouais.

ABe - S'il y a, s'il y a un seul sujet où... S'il y a un seul sujet où j'ai, où j'ai pu, où j'ai pu penser ça c'est, c'est ça, en vrai, mais à part ça, non.

LS - OK, d'accord.

AA - Moi, comme, comme le monde de la finance, ça m'intéresse beaucoup, je me documente sur ça, comme c'est ce que je veux faire plus tard, bah, c'est vrai que j'ai, je pense que j'ai un peu plus de connaissances que les autres, forcément, comme ça m'intéresse, voilà.

LS - OK. Est-ce-que, et du coup, est-ce que les documents, enfin, du cours, donc les vidéos, les extraits des films, les autres vidéos, les documents écrits, est-ce que c'est des choses qui ressemblent à ce que vous vous faites sur Internet en dehors des cours, et des choses que vous regardez sur... Pas forcément pour les études. Peut-être pour les études ou pour vous, vos... vos centres d'intérêt personnels ?

AA - Moi, oui. Bah, déjà, j'ai un exemple, c'est que les films, j'en avais vu la plupart.

LS - OK.

AA - Mais ça m'a pas dérangé de les revoir, parce que j'ai bien aimé, mais, donc, du coup, ouais, ça, c'est vrai que concernant les films, ça ressemble à ce que je fais en dehors des cours et après, qu'est-ce qu'on a eu d'autre... Il y a quelques articles que vous postiez en lien à la fin des, des cours là, je regardais souvent aussi.

LS - OK.

ABe - Et du coup, pour moi, les films pas trop du coup, parce que, bon, en vrai, c'est aussi, c'est personnel, parce que, du coup je, je regarde pas trop de films, tout ça. Enfin, pas, pas ces films là du coup. Mais, euh, mais pour les articles, totalement. Du coup, c'est un truc, peut-être pas en anglais, parce que... Peut-être pas, j'aurais peut-être pas eu le réflexe d'aller chercher un article en anglais, mais en tout cas en français, en français, bah, du coup il y a Les Echos qui sont régulièrement distribués à la fac, et...

LS - Ouais.

ABe - Et même, on a, on a tous l'appli Les Echos ou Le Monde, du coup, c'est, c'est ce qu'on fait habituellement.

LS - OK, d'accord. je reviens dans trente secondes. (...) Donc ça ressemble, donc, du coup, ça ressemble à ce que vous faites en dehors, OK. Est-ce que, du coup, vous étiez quand même, est-ce que vous étiez davantage à l'aise du fait que ce soit des, des films que si ça avait été des documents plus techniques, ou est-ce que, justement, comme vous avez un peu l'habitude de regarder des articles plus sérieux sur les thèmes, ça vous aurez pas dérangé ?

ABe - Moi, perso, ça m'aurait, ça m'aurait pas dérangé, ça m'aurait peut-être même encore plus motivé pour essayer de comprendre et de faire d'autres recherches en français, puis, ensuite, quand c'est traduit en anglais, forcément. Du coup, ça m'aurait même encore plus motivé si c'était des, des, des articles.

LS - OK.

AA - Moi, ça m'aurait pas dérangé, mais je pense que pour la majorité, c'est vrai qu'un film, c'est plus accessible qu'un texte.

LS - Ouais, oui, après, c'est, voilà, là, particulièrement, vous avez l'habitude de, peut-être, de lire des choses plus techniques, mais c'est pas le cas de tout le monde. OK. Est-ce que, du coup, vous étiez à l'aise avec le fait que ce soit sur votre domaine d'étude, ou est-ce que vous auriez aimé que le cours, il ait un aspect plus anglais général ou anglais de tous les jours.

AA - Non, moi je trouve que c'est bien que ça soit porté sur notre domaine d'étude.

LS - OK.

ABe - Moi, pareil. Après, en vrai, je, je suis pas trop finance. J'aime bien, mais bon, voilà, si ça peut, enfin, si des fois, ça peut être plus sur l'économie en général ou la macroéconomie tout ça, ça peut être sympa.

LS - Oui.

ABe - Mais, voilà, après ça dépend des goûts.

LS - D'accord, donc économie, mais, voilà, pas forcément un seul sous-domaine. OK. Est-ce que vous pensez, donc là je vous pose, du coup, en plus, la question, que c'est, que c'est possible que les étudiants, dans un contexte comme ça, où le prof d'anglais, bah, c'est un prof d'anglais, c'est pas un prof d'éco à la base, que les étudiants ils soient plus experts justement que le prof, sur les thèmes ?

ABe - Il soit plus quoi ? Pardon, j'ai pas entendu.

LS - Plus expert, justement, qu'il soit plus calé, en fait, sur les thèmes que, que l'enseignant.

ABe - C'est, c'est, c'est tout à fait possible, mais c'est pas, c'est pas, c'est pas dérangeant. Enfin, on est aussi là pour, enfin, pour apprendre l'anglais et non, c'est pas du tout dérangeant. Enfin, moi personnellement, ça me dérange pas du tout.

LS - OK, d'accord. Donc ça, vous m'avez déjà dit, par rapport aux autres du groupe... Alors, du coup, est-ce que vous avez l'impression d'avoir pu apprendre quelque chose à quelqu'un dans une de vos productions sur le forum ? Est-ce qu'à un moment, vous vous êtes, vous, enfin, si vous réfléchissez maintenant, vous vous êtes pas forcément fait la réflexion sur le coup, mais que vous avez pu apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre ?

ABe - Moi, pas trop. Enfin, en vrai, peut-être, mais je sais pas, en fait, pas trop, je m'en rends pas vraiment compte.

AA - Moi, j'ai rien qui me vient à l'esprit.

LS - OK, et est-ce que vous avez appris vous quelque chose des productions des autres qui étaient, et qui n'étaient pas des choses qui étaient dans le cours de base ?

ABe - Moi, en vrai, oui, en vrai, oui, mais même des productions de AA ou quoi, j'ai appris des choses.

LS - OK.

ABe - Mais, mais pas, pas par rapport à toutes les productions.

LS - OK, donc t'as quand même, t'as l'impression d'avoir de, dans celles de AA, en tout cas, d'avoir appris des choses que tu savais pas ?

ABe - Ouais, après, forcément, je regardais pas toutes les productions.

LS - Oui, tu te basais sur...

ABe - Mais, sûr, j'ai plus tendance à regarder celles de ceux que je connaissais donc, donc, voilà.

LS - OK.

AA - Ouais, pareil.

LS - OK, d'ailleurs, vous connaissiez combien de gens personnellement dans votre groupe ?

AA - Six ou sept, peut-être.

ABe - Ouais, voilà, maximum, ouais, pour moi, maximum cinq ou six, ouais.

LS - OK, est-ce qu'il y a un moment dans le cours d'anglais (...)

AA - On vous entend mal, Madame. Ah, c'est bon, c'est revenu.

ABe - Oui, c'est revenu.

LS - Est-ce qu'il y a un moment dans le cours, où vous avez posté quelque chose et vous vous êtes dit « Ah oui, là, je vais en profiter pour... » pas, enfin, je dis ça grossièrement, « étaler ma science », mais « Là, je vais en profiter pour vraiment montrer que ça, je sais », enfin, voilà, « J'en profite pour... », et est-ce que, enfin, est-ce que vous avez des exemples en tête ?

ABe - Moi perso, pas vraiment.

LS - OK.

AA - Moi non plus, j'ai rien qui me vient à l'esprit comme ça.

LS - Donc, il y a pas de moments où vous vous êtes dit « Ah oui, là, vu que je connais un peu mieux que les autres, je vais en profiter pour montrer que ça, je savais » ?

AA - Bah, c'était pas pour le montrer, en fait. On l'a fait, voilà, mais...

LS - Oui, pour, oui, pour le mettre. C'était pas dans le but de se vanter, c'est pas forcément...

AA - Voilà, voilà.

LS - En tout cas, vous avez voulu, enfin, vous avez quand même mis des choses en avant, vous.

AA - Même si ça n'avait pas été vu par les autres, j'aurais fait pareil.

LS - OK, d'accord. OK, alors, par rapport aux outils qu'il fallait utiliser, donc, en gros, PowerPoint, enregistrer sa voix, utiliser Moodle, déposer ses trucs, est-ce que tout, est-ce que vous étiez à l'aise avec tout ce qu'il fallait utiliser ?

ABe - Oui.

AA - Oui.

LS - Donc vous saviez tout utiliser, tout ce dont on a eu besoin, c'était déjà... Enfin, tranquille, OK.

AA - Ouais, ouais.

LS - OK. Est-ce que vous pensez que ça c'est tous les gens de votre âge, en gros, enfin, globalement, qui savent, qui sont à l'aise, pareil que vous ?

ABe - La majorité.

AA - La majorité, ouais, je pense.

ABe - Après, après, juste, enfin, par exemple, je sais qu'il avait des amis à moi dans la promo, qui ne savait pas que, qu'on pouvait avoir Word, la dernière version avec nos identifiants de la fac.

LS - Ah, oui.

ABe - Alors que, pourtant, c'est hyper utile. Par exemple, moi, moi, j'étais encore resté au stade de Word 2010 ou un truc comme ça. Du coup, c'est, c'était, enfin, c'est, c'est un, je pense que c'est important de le dire, parce que nous, on l'a, on l'a pas su forcément, enfin, on a dû chercher quoi. Je trouve que c'est important de le dire à ceux qui...

LS - Ouais, c'est vrai qu'on pense pas forcément à le dire. Ouais, c'est vrai. OK, mais du coup, globalement, les gens savent s'en servir ? Vous connaissez personne où vous vous dites « Quand même, il galère un peu pour quelqu'un de notre... » ?

AA - Non, non.

LS - OK, et est-ce que par rapport au fait de faire des, donc pour vous, la façon, dont vous utilisez Internet, je sais pas, pour Snapchat ou Twitter, et cetera, pour vous, c'est pareil que, enfin, la, les connaissances des, des gens de votre âge sur tout ça, c'est pareil que la connaissance sur Word, Excel, PowerPoint ?

AA - Bah, en licence d'économie-gestion, oui je pense. Après, c'est vrai que si on prend des jeunes qui sont déscolarisés, par exemple, ils savent pas forcément utiliser Word.

LS - OK.

AA - Mais, je pense, ouais.

ABe - Enfin, c'est, c'est pas exactement, c'est pas exactement la même chose, mais en général, si on a, comme on a vécu depuis qu'on est petit avec les nouvelles technologies et tout, on, on sait assez, on se, on sait se débrouiller, et voilà.

LS - Oui, OK, d'accord. Et par rapport au fait de faire des recherches en ligne. Déjà, est-ce que vous avez eu besoin d'en faire beaucoup pour le cours ou pas ?

AA - Pas énormément.

LS - OK.

ABe - Ouais, pareil, normalement, quoi.

LS - Ouais, vas-y.

ABe - Ce qui est, ce qui est peut-être dommage parfois, parce que comme j'avais dit tout à l'heure, ce serait peut-être bien, ça nous poussait à, à faire des recherches sur les articles ou quoi.

LS - Oui, OK. Et justement, quand vous aviez eu besoin, même si c'était pas souvent, est-ce que les sites sur lesquels vous choisissez d'aller ou les sites sur lesquels vous tombiez, c'était le genre de choses que vous regardiez de toute façon en dehors ?

AA - Ouais.

ABe - Ouais.

AA - Les sites comme Bloomberg, New York Times, et cetera.

LS - OK. Après, oui, c'est vrai que vous êtes, vous avez l'air de vraiment... OK, et est-ce que, du coup, en fait, le, enfin, votre capacité à faire des recherches en ligne, à trouver le bon mot à mettre dans Google, et à choisir les sources, le cours, il vous a pas, pour vous, il vous a pas servi de, d'entraînement du coup ?

AA - Bah, en fait, dans le même temps, on a eu, au deuxième semestre, on a un cours de, qui nous apprend en fait à rechercher, et cetera, donc...

LS - C'était quoi, le truc de recherche documentaire, c'est ça ?

AA - Voilà, c'est ça.

LS - Oui, il y en a plu... plein qui m'ont dit la même chose, qui m'ont dit, c'est, c'était, ça tombait en même temps. OK, donc c'était plutôt ça, oui, qui vous a, qui vous a aidé. OK, et pareil, est-ce que vous avez l'impression que les gens, du coup, par rapport à ce cours, par exemple, est-ce que vous avez l'impression que tous les gens de L1, ils savent faire des recherches correctement, ou est-ce que vous vous avez pu constater que... ?

ABe - Non, en vrai, ça dépend, ça dépend assez. Mais pour, pour les recherches, c'est assez différent, c'est-à-dire que, que, bah, il faut, il faut savoir chercher les bons mots-clés et tout ça, donc, donc pas forcément toutes les personnes de notre promo savent le faire ou quoi.

LS - OK.

AA - Et puis, il y a la façon de faire et aussi avoir l'envie de le faire.

LS - Oui.

AA - Tout le monde n'a pas eu le même investissement et pas forcément envie d'approfondir absolument.

LS - C'est sûr. D'accord, et pour l'anglais, donc vraiment l'anglais du cours, est-ce que c'est, qu'est-ce qui, enfin, est-ce que ça vous sera utile ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui sera particulièrement utile ?

ABe - Moi, je pense le, le vocabulaire et... sera particulièrement utile. Après, ce qui peut être, c'est qu'on a pris, enfin, à chaque fois, on apprenait quand même pas mal de mots, de vocabulaire et, et, et peut-être le fait de pas assez les utiliser, ça... Après, c'était peut-être aussi à nous de, de nous imposer, de les utiliser dans certaines rédactions, tout ça. Mais, mais je sais qu'il y a certains mots que, que j'ai pu apprendre avec le vocabulaire de, des cours d'anglais qu'aujourd'hui, j'ai, je n'ai pas retenu, et c'est dommage, parce que c'est hyper utile quoi.

LS - D'accord.

AA - Ouais, moi je dirais aussi le vocabulaire et j'ai trouvé dommage qu'il y ait pas de, la section vocabulaire, au deuxième semestre, où on devait enrichir le, le glossaire.

LS - Bah, en fait, il y en a beaucoup qui ont trouvé ça chiant, donc en fait on l'a enlevé.

ABe - Non, mais, c'est, c'est pas faux, c'était un peu...

AA - OK, d'accord.

LS - Plein de gens, en fait, pour vous dire, il y a plein de gens dans le questionnaire à la... Enfin, qui ont dit « C'était chiant, on arrivait toujours après la guerre, tout le monde avait déjà posté tous les mots que je voulais mettre.. »

AA - Ouais, c'est, c'est vrai que ça arrivait aussi.

ABe - Ouais, non, c'est pas faux, en vrai.

LS - Donc, en fait, on s'est dit, bon...

AA - Mais c'était intéressant quand même de voir.

LS - Ça donnait quand même une collection, à la fin, de mots.

AA - Voilà.

LS - Pour ça, c'était bien. OK. Est-ce que pour quoique ce soit, vous avez l'impression que le cours, il a pu changer quelque chose que, enfin, la façon dont vous faites quelque chose en anglais ?

ABe - Alors, du coup, ouais, quand même. Au niveau, je sais, personnellement qu'avant, et je le fais des fois encore aujourd'hui, je rédigeais entièrement en français, c'est-à-dire, je, je faisais ma réflexion en français, et après j'essayais de rédiger en anglais et pour, pour bien avoir un plan construit en français plutôt que d'avoir à le faire en anglais. Et je sais qu'aujourd'hui, j'arrive à développer totalement en anglais sans, sans me faire un plan, en faisant simplement le plan dans ma tête et tout ça, donc peut-être ça m'a aidé sur ça, je pense.

AA - Moi aussi, pareil.

LS - Donc, toi aussi, tu passais d'abord en français ?

AA - En français, et après je reconstruis vraiment.

LS - Et est-ce que vous pensez que le cours, est-ce que vous pensez que le cours, il a pu avoir un rôle, du coup, à jouer là-dedans ou pas, ou est-ce que c'est juste de l'entraînement ?

ABe - Moi je pense un peu, mais après, après, forcément, encore une fois, il y a les séries, et Twitter et tout ça qui, qui jouent quand même.

LS - Ouais.

ABe - Et puis même YouTube, avec l'anglais, ça joue quand même un grand rôle.

LS - Ouais.

ABe - Mais si, ça a joué son rôle aussi.

LS - D'accord, vous regardez quoi sur YouTube en anglais ?

ABe - Moi, en vrai, ça dépend, mais là, en ce moment, durant le confinement, du coup, comme on a pas mal de temps, je regarde plein de, c'est un peu parti.. c'est un peu particulier, mais vous savez, c'est les visites de grandes maisons aux États-Unis...

LS - OK.

ABe - En gros, ils font des visites de, de grandes maisons États-Unis, enfin, des belles maisons quoi, et comme c'est tout en anglais, bah, des fois, c'est très utile, tout ça, mais après, ça peut être, ça peut être des, des vidéos culturelles ou même des vidéos qui parlent de tout et n'importe quoi, ou même de YouTubeurs américains, quand on tombe par hasard dessus ou quoi.

LS - Donc les vidéos de, de trucs de riches là, c'est genre des, c'est pas des House Tours, mais c'est genre des trucs qui...

ABe - Ouais, ouais, c'est ça, exactement.

LS - OK, d'accord.

ABe - Mais c'est, mais c'est, non, mais après, c'est parce que c'est le confinement, tout ça.

LS - Non, non, mais je ne juge pas, c'est juste que je connaissais pour les YouTubeuses beauté qui montrent leur appart de trois mètres carré.

ABe - Non, non, là, c'est des, ouais, c'est des grands, grands, des grands, des grandes maisons, quoi.

LS - D'accord, OK, ah, bah, je regarderais, c'est, je connaissais pas, d'accord.

ABe - Ouais, c'est intéressant.

AA - Moi, je regarde surtout des interviews de, de rappeurs américains ou d'hommes d'affaires, et aussi, comme j'aime bien les voitures, il y a des chaînes, américai... américaines ou anglaises spécialisées dans les voitures et je regarde ça aussi.

LS - OK.

ABe - Il y a, il y a TedX aussi, des fois, c'est intéressant.

LS - Ah, oui.

AA - Ouais, TedX aussi, c'est bien.

ABe - C'est super intéressant.

LS - OK, et, bah oui, tous les TedTalks, en fait, il y a des thèmes tellement, enfin, c'est ça, vous pensez aux, aux discours ?

ABe - Ouais.

AA - Ouais, ouais.

LS - Oui, là, il y a vraiment plein de thèmes, plein de thèmes divers. OK. Il y a quelqu'un qui a, alors, je crois que c'est toi ABe, qui a mis... Oui, qui a dit, dans le truc, donc du coup, là, je viens aux questions du, enfin, vos réponses du questionnaire à la fin, qui a parlé de The Crown. J'ai dit, « Est-ce que ça a pu, le cours, il a pu changer vos pratiques », et t'as dit, t'as juste mis « The Crown », mais t'as pas, enfin, du coup, je voulais demander...

ABe - J'ai juste mis quoi ?

LS - T'as mis « The Crown ».

ABe - Et pourquoi, pourquoi, à quelle réponse, à quelle réponse, j'ai répondu ça, ?

LS - C'était sur « Est-ce que le cours a changé, pu changer tes pratiques, ta façon de faire attention à la langue anglaise », est-ce que t'as l'impression de... ?

ABe - Mais, j'ai, ah non, à mon avis, j'ai dû, j'ai dû me tromper, je pense. Je pense que je me suis trompé, désolé.

LS - Mais tu regardes, ou pas ?

ABe - The Crown ?

LS - Ouais.

ABe - Oui, oui, oui, j'ai regardé avec ma mère, mais c'est pas une série que, que j'aime particulièrement, genre.

LS - OK.

ABe - Moi, moi en anglais mes, mes séries principales, on va dire...

LS - Ouais.

ABe - Que j'aime beaucoup, c'est, à mon avis, je l'ai mis, c'est How To Get Away With Murder. Après, il y a quand, il y en a plein, je peux aller sur TV Time si vous voulez.

LS - Mais du coup, mais quand, de base, tu les regardes déjà en anglais, enfin, sous-titré ou pas ?

ABe - Ah oui, je supporte pas les voix françaises dans les séries.

LS - OK.

ABe - Du coup, je regarde en VOSTFR, ouais.

LS - OK. Et est-ce qu'un jour tu penses pouvoir regarder en VO et sous-titré anglais ?

ABe - Sans sous-titres ?

LS - Enfin, même sous-titré anglais.

ABe - Bah, en vrai, en soi, je pense que je, je peux. Enfin, je comprends. Enfin, je l'ai déjà fait, même des fois, je, si je regarde pas mon téléphone, quand je regarde la série, donc, enfin, je le, je comprends, mais c'est juste que, je pense que le faire en VOSTFR, ça nous apprend encore des mots, parce que, du coup, s'il y a des mots qu'on ne comprend pas en anglais, on peut les apprendre en français, et du coup, savoir la traduction.

LS - Ouais.

ABe - Du coup, je le fais en partie pour ça. Après, c'est aussi un réflexe. C'est plus facile de trouver en streaming parce que, bon, il y a des séries qu'il y a pas sur Netflix. C'est aussi plus facile de trouver en streaming des, des séries en VOSTFR qu'en VO. Enfin, en fait, je sais pas, ça dépend.

LS - Ouais, ouais, je sais pas s'il y a une grosse différence. D'accord. OK. AA, toi tu regardes quel genre de séries et tu regardes en sous-titré quoi ?

AA - Moi je regarde, j'ai regardé Suits récemment, j'ai regardé Gotham et, je peux regarder en VOSTFR, ou sous-titré en anglais, mais en fait, souvent, quand je regarde des séries, je fais autre chose en même temps, je regarde mon téléphone, et cetera, donc c'est vrai que c'est, c'est compliqué de suivre aussi les sous-titres, et cetera, si j'ai pas compris.

LS - OK.

AA - Donc si c'est un film ou une série que je sais, je vais mettre absolument dans, je vais regarder plutôt en anglais.

LS - OK.

AA - Mais si j'ai, si je dois regarder sur Twitter et cetera, en même temps, je vais plutôt la regarder en français.

LS - OK, en français avec les voix françaises, du coup ?

AA - Voilà.

LS - OK, d'accord. Est-ce que, du coup, après le cours, je sais que c'est pas très long comme cours, est-ce que vous pensez que le fait d'avoir eu les vidéos là, où, enfin, sans sous-titres, a priori, sur les vidéos directement, est-ce que ça a pu vous mettre un peu plus en confiance ou pas, ou est-ce que c'était pas suffisant ?

ABe - Si, si, non, c'était bien, c'était bien d'avoir les sous-titres, enfin, du coup, de pas avoir les sous-titres pour certains films, tout ça. Ouais, moi, je trouvais ça bien.

LS - OK.

AA - Ouais, ça, ça nous a montré qu'en fait, on pouvait suivre sans forcément les sous-titres et que c'était plus pour se sentir en confiance qu'on mettait les sous-titres.

LS - Après, comme tu dis, là, enfin, pour le cours *** que regarder un film et être sur son téléphone, et c'était des petits extraits, donc, c'est vrai que c'est pas non plus comparable, mais...

AA - Ouais, ouais, c'est vrai.

LS - OK, alors, je reprends juste quelques, encore quelques petits trucs dans votre questionnaire, et après vous, je vous laisse. Alors, du coup, ABe, dans ton questionnaire, t'avais mis, bah, du coup...

T'avais pas trop tendance à t'identifier aux personnages, pas motivé par l'apprentissage en ligne, ça, je suppose que c'est parce que t'aurais préféré un cours en classe, c'est ça ?

ABe - C'est ça, j'avoue, en vrai, peut-être, aussi, c'est parce que, du coup, je, l'année dernière, je travaillais en même temps que mes études. Du coup, enfin, je travaillais en mode pour gagner de l'argent, tout ça.

LS - Ouais.

ABe - Du coup, c'était peut-être, enfin, je sais que, personnellement, le fait d'avoir une heure de cours en entier, mais, ça me force à être plus rigoureux à, à le faire à un moment précis toutes les semaines, à un moment précis.

LS - OK.

ABe - Mais, en fait, encore une fois, c'est personnel et je sais que bon, le, l'apprentissage en ligne, ça a vraiment plein de, plein d'avantages, tout ça.

LS - OK. Parce que là, du coup, là, c'est ta deuxième L1 ?

ABe - Non, enfin, là, quand je disais l'année dernière, désolé, c'est, c'est en mode parce que pour moi, l'année est finie, quoi.

LS - Ah, l'année dernière, OK, d'accord. Non, parce que j'ai, j'ai eu un doute, je me suis dit, si ça se trouve t'étais, t'avais redoublé, et j'avais pas, j'avais pas percuté. OK.

ABe - Non, non, c'est ma première année.

LS - Et AA, t'as aussi mis ça, que t'es pas trop motivé, par appr... le côté en ligne, t'as d'autres raisons ?

AA - Non, principalement les mêmes raisons, et c'est vrai qu'on est plus concentrés en classe, on sait qu'on a une heure et demie, deux heures de, de bloquées dans notre emploi du temps et qu'on est obligé d'y aller, obligés de se concentrer. Alors que, là, c'est vrai que c'est plus, plus, on est plus tenté de faire autre chose, et voilà.

LS - D'accord. Pour les recherches, alors, ABe, pour tes recherches pour tes, enfin, pour faire des recherches pour tes études, au début du, ah bah non, c'était au début du semestre, non, pardon, pour tes loisirs, t'as dit que tu cherchais plutôt moitié anglais moitié français, alors que pour tes études, tu cherchais surtout les informations en français.

ABe - Pour les études, c'est ça ?

LS - Oui.

ABe - Oui, c'est vrai.

LS - Et pour tes loisirs, plutôt moitié-moitié ? Est-ce que tu, enfin, il y a une raison ? Est-ce que c'est parce que en, est-ce que, quand même, tu, même pour des matières qui sont pas l'anglais, est-ce que tu utilises l'anglais pour faire des recherches ou pas ?

ABe - Non, en fait, surtout pour mes recherches, c'est, enfin, pour mes, on va dire, pour la vie de tous les jours, j'ai dit moitié-moitié en anglais en français parce que, même si, enfin, en général les, enfin, mes recherches que je fais, je reste, quand je suis sur mon téléphone ou quoi, je suis sur Twitter. Et là, principalement, les gens que je suis c'est, sont en anglais et après même quand, quand c'est quelque chose qui m'intéresse, comme j'ai dit tout à l'heure, il y a des articles et

même de, des recherches qui sont surtout en anglais. Du coup, ça m'oblige à faire des recherches en anglais, mais c'est pour le plaisir, plus que pour les études et pour les études, bah, du coup, c'est plus compréhensif quand c'est, quand c'est en français, c'est aussi le plus rapide, et voilà.

LS - OK, d'accord et AA, toi, t'as mis, recherches personnelles, t'es, au début du semestre, t'avais mis moitié-moitié et après, à la fin, t'avais mis plutôt français. Est-ce que ça c'est quelque chose dont tu, enfin, que t'as, dont t'as conscience ou parce que t'as pas trop fait gaffe ?

AA - Non, j'ai pas trop fait gaffe, mais c'est vrai que, pendant les, pendant les cours comme j'ai un peu moins de temps, je choisisais aussi la facilité et j'allais directement en français. Et là, pendant le confinement, je me force un peu pour, pour m'entraîner, comme on a plus de cours, et cetera. Je fais des recherches en anglais, je me suis mis sur Duolingo pour pratiquer un peu, et cetera.

LS - OK, d'accord. (...) Alors AA, t'avais quand même mis dans le questionnaire, du coup, que t'aurais préféré un seul film au deuxième semestre aussi.

AA - Au deuxième semestre ? D'accord. Ouais, c'est possible.

LS - (...) OK, et je pense que c'est tout. Attends, je vérifie juste.

ABe - L'année prochaine, juste, du coup, on aura, ce sera en présentiel, c'est ça ?

LS - Oui, a priori, enfin, oui, ça sera en présentiel (...) Est-ce qu'il y a d'autres questions sur, parce que moi, j'ai fini.

ABe - Non, moi, ça va.

AA - Non.

LS - OK, très bien. Et bah, dans ce cas là, merci beaucoup d'être, d'être venus, enfin, d'avoir pris le temps.

AA - Avec plaisir.

LS - Et bon courage s'il vous reste des, des examens, des choses à rendre, et bonne journée et bonnes vacances.

AA - Merci, vous aussi.

ABe - Bonnes vacances.

LS - Au revoir.

[FIN]

11.2 Retranscription de l'entretien de EA, EN et LC

[DÉBUT]

LS - Alors, j'ai des questions, donc que je pose à tout le monde et ensuite j'ai, j'ai quelques questions que j'ai notées par rapport à chacune d'entre vous, par rapport à ce que vous avez dit dans le questionnaire à la fin du cours, donc je vais commencer par les questions générales et vous demander chacun votre tour de donner, enfin, dire ce que vous pensez. Vous développez autant que vous voulez, vous détaillez autant que vous voulez. Si vous avez rien à dire, vous dites rien, enfin, si vous avez... Ça vous inspire pas du tout et qu'il y a rien à dire, vous... C'est pas, c'est pas grave, y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, mais si vous avez envie de détailler, donner des exemples, y a pas du tout de, voilà, n'hésitez pas. C'est bon ? Alors, est-ce que tout le monde entend bien ou... ça va ?

EA - Oui, c'est bon.

LC - Oui.

EN - Ouais.

LS - Parfait. Alors première question, c'est comment est-ce que vous résumeriez le cours en trois mots, si vous deviez dire de manière très, donc je parle du cours du deuxième semestre, surtout, comment est-ce que vous résumeriez le cours ? Donc on va commencer par EA. Je prend dans l'ordre, comme ça, on s'interrompt pas trop.

EA- OK, pas de souci, déjà, moi je dirais que c'est un, comparé aux autres, c'est différent. C'est, bon, ça fait deux mots, mais en gros, c'est centré sur l'économie.

LS - OK.

EA - Et, en dernier, c'est, c'est ludique.

LS - OK. Donc, ludique, pourquoi ?

EA - Parce que, comparé à ce qu'on apprend, par exemple, au lycée ou au collège, c'était beaucoup plus scolaire et, mais, là ouais, c'est différent, mais on apprend tout autant.

LS - D'accord, OK, très bien, deuxième E., du coup ?

EN – Alors, moi aussi j'avais pensé au mot « ludique » avec, tout ce qui était films et tout, ça donnait vraiment envie de se plonger un peu dans, dans les quiz, tout ça, j'avais pensé aussi à « pratique », dans le sens où on pouvait faire ça un peu n'importe où et ça c'était assez, enfin, c'est, enfin, c'était pratique, quoi.

LS - Ouais.

EN - Et « accessible », parce que moi je me disais que c'était, vu que c'est une plateforme numérique pour, enfin, même niveau cours, niveau ni... on va dire, niveau du cours, il, c'était accessible pour moi dans le sens où c'était, pas trop dur, pas trop facile, donc bon c'était, c'était juste à niveau quoi.

LS - OK, donc tant accessible du point de vue, du fait que ça soit sur Internet, mais aussi du fait que ça soit pas, ni, enfin, tout le monde, même avec des niveaux différents, pouvait y arriver quoi, c'est ça ?

EN - Oui.

LS - OK, très bien et L., du coup ?

LC - Alors, moi, je dirais que c'était enrichissant, parce que, comme l'a dit E., c'était à la fois centré sur l'économie, mais ça nous en apprenait beaucoup plus sur la, enfin, sur, sur la culture. On avait, enfin, ça ouvrait notre culture générale. Par exemple, quand on découvre des personnages comme Nick Leeson, Madoff, enfin, c'est des choses à laquelle, enfin, j'ai jamais été, on m'a jamais forcément parlé de ces, de ces personnes là. Et, du coup, avec ces, avec ces, avec les cours que vous nous avez transmis, on a pu apprendre beaucoup de choses, et du coup ça permet de, d'ouvrir notre esprit à, à d'autres horizons, et ça, je trouvais ça hyper, c'est hyper intéressant. Après je dirais que c'est du partage, parce qu'en fait, même si on ne connaissait pas forcément les gens avec qui on était sur le, le groupe...

LS - Ouais.

LC - Mais j'avais l'impression qu'à la fin de, du semestre, je les connaissais.

LS - D'accord.

LC - Enfin, c'est bizarre, parce qu'en fait, à force de, de, voir leur rédaction de, enfin, sur le, après, je parle aussi du semestre un donc, faut pas, mais ...

LS - Non, mais tu, tu peux hein, c'est juste que, enfin, donne des exemples, n'hésite pas.

LC - en gros, ouais, en fait, il y avait une notion, je trouve qu'il y a une notion de partage, où les gens étaient hyper bienveillants envers nous, toujours. Il y avait jamais de, de gens, désobligeants, qui avaient des, des, des critiques, qui font, qui sont pas forcément constructives et qui servent à descendre l'autre. Au contraire, j'ai...

LS - Ouais.

LC - J'ai trouvé beaucoup de bienveillance, beaucoup de gentillesse, et toujours dans le but de nous faire évoluer. Donc les gens qui étaient un peu plus à l'aise vont forcément dire « voilà, j'ai bien aimé ça car tu as été honnête, car tu as fait preuve... », enfin, j'ai, j'ai beaucoup aimé ce, ce, ce concept là. Et après, ludique, oui, parce qu'il y a différentes formes de, d'apprentissage. On avait les vidéos, on avait, à la fin, des petits quiz avec le vocabulaire, donc je trouvais que c'était, il y avait plusieurs formes et du coup, ça évitait cette, ce, comment dire, cette routine, en fait.

LS - OK.

LC - Il y avait pas ce, c'était pas assez répétitif, quoi. Enfin, c'était pas répétitif, pardon, du coup, c'était, assez, assez bien.

LS - OK, très bien, vous avez dit beaucoup de choses là, déjà, qui me, qui m'intéressent, que je vais reprendre un petit peu au fur à mesure, notamment le fait de, voilà, le partage. Je trouve ça intéressant ce que tu dis. est-ce que, déjà, donc là je reprends un peu dans, dans l'ordre de mes idées, le fait d'avoir plusieurs films, est-ce que vous avez trouvé que c'était une aide ou est-ce que vous avez trouvé que c'était, ça aurait été mieux d'avoir un seul film, est-ce que ça vous a permis de faire des liens, un peu, entre les différentes choses, ou pas ? Enfin, voilà, qui veut répondre en premier répond, comme vous voulez.

LC - Moi je veux bien répondre.

LS - Vas-y.

LC - moi j'ai, j'ai trouvé que c'était beaucoup, ah, É., tu veux parler ?

LC - Je trouvais que c'était beaucoup plus sympa d'avoir trois films...

EN - Non, non, non, vas-y.

LC - Parce qu'un seul, ça aurait été assez barbant, ça aurait été assez ennuyant, je pense, alors que là, trois films, on avait trois, trois points de vue différents, trois personnages et, et le fait de faire des liens avec les, les mensonges, avec Madoff, avec Nick Leeson, je trouvais que ça permettait d'avoir différents points de vue et ça ouvrait à, la, à une perspective un peu différente, quoi. Je trouvais que c'était plus enrichissant d'avoir, trois personnages, enfin, trois films qu'un seul qui nous aurait...

LS - OK, donc le fait d'avoir, toi t'as l'impression d'avoir fait des liens entre les personnages sans trop de problèmes, c'était pas séparé ?

LC - Ouais.

LS - C'était pas des films séparés avec...

LC - Ouais, c'est ça. En plus, il y avait des liens qui étaient assez, assez flagrants, quoi.

LS - OK, très bien.

EN- Moi, j'ai trouvé que c'était bien d'avoir plusieurs films, mais j'aurais bien aimé avoir moins de films, dans le sens, moi, je trouvais que trois c'était un petit peu trop, deux ça aurait été parfait, parce que, par exemple, Margin Call, j'ai totalement oublié, enfin, ce que c'était, c'était, je me souviens surtout de Madoff et Leeson, et je pense aussi, c'est deux films qui m'ont particulièrement marqué parce que c'était des protagonistes, enfin, il y avait une personne qui était mise en valeur et ça, du coup c'était super intéressant, et du coup le troisième film il passait un peu à la trappe. Et voilà.

LS - Oui, c'est vrai qu'il était un peu différent. Dans Margin Call, il y avait pas une personne en particulier, enfin, c'était en plus, c'était celui qu'on a fait en premier, donc forcément ça reste un peu moins. Mais, c'est vrai que, pour le coup, donc, toi tu aurais vu ça plutôt moitié-moitié avec deux films avec deux personnages principaux, par exemple ?

EN - Oui oui, ouais, oui, c'est ça, ou les mettre en, en parallèle quoi, parce que, parce que le troisième film, il, enfin, moi je trouve qu'il n'apportait pas grand chose.

LS - D'accord, OK, très bien, et É. ?

EA - moi j'ai, j'ai trouvé que c'était, enfin, trois films, j'ai pas trouvé ça spécialement beaucoup, mais j'ai trouvé que c'était, enfin, d'en avoir trois c'était complémentaire, parce que, par exemple, dans celui sur Madoff, on parle de la pyramide de Ponzi...

LS - Ouais.

EA - Et par exemple dans les autres films, on n'en parle pas. Du coup, en fait, avoir trois films, on a pu découvrir trois, enfin, après comme L. elle l'a dit, il y avait des liens, par exemple dans les, techniques de mensonge, mais par exemple, la pyramide, on l'avait retrouvée que dans un seul, que dans un seul film. Du coup, enfin, moi j'ai plutôt, j'ai bien aimé.

LS - OK, très bien. Et est-ce que vous aviez l'impression de, d'arriver à vous identifier un peu aux personnages, ou est-ce que vous, c'était quand même un peu lointain parce que vous vous disiez, « c'est fictionnel, donc c'est, c'est pas la vraie vie », ou est-ce que quand même, vous vous

visualisez un petit peu dans leur monde, à vous dire « Moi, j'aurais pu faire ça, j'aurais pas pu faire ça » ?

LC - Je pense que ouais, parce qu'en fait c'est des personnages qui sont, qui ont existé, enfin, c'est, c'est inspiré de faits réels.

LS - Ouais.

LC - Du coup, je trouvais que le fait d'avoir choisi des histoires qui sont inspirées de faits réels, ça permet de nous identifier et de nous dire que voilà, c'est la réalité, c'est arrivé, et que, voilà, par des techniques de mensonge... Je pense qu'on a tous déjà menti dans notre vie et, et, et des, des techniques de persuasion pour essayer de convaincre quelqu'un de se rallier à notre cause, je pense que tout le monde en a, a déjà exercé, a déjà exercé cette action, quoi, donc...

LS - OK, ouais, ouais.

LC - Moi, je trouvais que c'était plus facile, l'identification, par le fait que, voilà, c'était réel et que, et que les techniques utilisées étaient hyper communes, en fait, bien qu'elles soient repensées.

LS - D'accord, OK, OK.

EA - Moi, je sais que ça dépend. Par exemple, l'une des toutes premières activités qu'on avait à faire, il me semble, il fallait répondre à un questionnaire, et en fonction de la majorité de réponses qu'on avait, ça nous attribuait un personnage...

LS - Ouais.

EA - Et, dans ce film-là, après, je vais pas dire que je me concentrais uniquement sur le personnage que, qui m'avait été attribué, mais je regardais un petit peu ces réactions, enfin, ce qu'il faisait. Je me disais « si on a tant de points communs c'est que, peut-être j'aurais agi comme lui. », enfin...

LS - OK. D'accord, donc, du coup, le fait d'avoir eu le quiz en première semaine, après tu t'es quand même un peu inconsciemment focalisée sur ce personnage-là ?

EA - Ouais, en, en étudiant les autres, mais, ...

LS - Ouais, ouais.

EA - En, quand même, en regardant un peu plus spécialement ce qu'il faisait quoi.

LS - D'accord, OK, c'est très intéressant. D'accord.

EN - Moi, quand j'avais sur le point de vue techniques, j'avais pas trop l'impression d'être assimilé, enfin, de me, de me voir à travers ces personnages, mais je me, je m'assimile beaucoup, justement, aux personnages autour. Donc, par exemple, avec Madoff, on parlait de ceux qu'il avait touché, enfin, ceux qui étaient, on va dire, les conséquences de Madoff et, donc La Villette Huche, Ville... je sais plus, mais par exemple, ceux qui s'étaient suicidés ou ceux qui, qui avaient perdu beaucoup d'argent, ou qui, qui vraiment étaient, désespérés à cause de Madoff, je m'identifiais beaucoup plus à ceux-là que Madoff lui-même.

LS - D'accord, OK, ouais, c'est intéressant. D'accord, et du coup, est-ce que c'était plus, quand vous vous identifiez, c'était pour les trucs un peu plus généraux justement, comme les techniques, ou est-ce que aussi, le fait de voir le milieu professionnel, vous arriviez aussi un petit peu pour projeter, ou est-ce que ça restait quand même sur les aspects plus généraux, comme mentir, et cetera ?

EA - Moi, c'était surtout sur le mensonge, parce que comme L. elle l'a dit...

LS - D'accord.

EA - On a tous menti et voir, enfin, ouais, moi c'était surtout sur le mensonge et après de me dire que si je fais un métier comme ça, on va être obligé peut-être de, de mentir ou de faire des choses comme ça, c'était comme ça que je me projetais.

LS - OK.

LC - moi j'ai... Ah, pardon, É, vas-y.

EN - Pardon, ouais, c'était plus dans les aspects, généraux, mais, moi, ça m'a fait réaliser que, justement, je voulais pas faire ça, donc c'était...

LS - OK.

EN - C'était instructif d'un, de ce point de vue-là, voilà.

LS - D'accord, ouais.

LC - Moi c'est drôle, mais c'est un peu la même chose qu'É., parce que je me suis dit que c'était, certes, c'est ce milieu, c'est, c'est caractéristique de ce milieu, mais je me suis dit que c'était horrible quoi, ça manquait d'honnêteté, et du coup...

LS - Ouais.

LC - Je, je m'assimile pas du tout à ce milieu, et, et je suis pas sûre de, enfin, même s'il y a des, des moments, je pense que même les, les filles se sont mis à la place des personnages principaux, ils se sont dit, on s'est imaginé un peu business woman, à, à gérer notre truc, à commencer à mentir pour, pour essayer de, de faire encore plus d'argent. Mais d'un côté, je trouve c'est, c'était assez, ça m'a permis d'ouvrir les yeux sur ce milieu et je me suis dit que, voilà, c'est pas forcément un milieu hyper vrai et donc ça m'intéressait pas forcément, quoi.

LS - Ouais.

LC - Ou alors, être dans ce milieu, mais être un peu plus franche et... Mais après, voilà, c'est, on n'y est pas encore, quoi.

LS - Ouais, justement c'était, à la limite, c'était plus comme un avertissement de « Qu'est-ce qu'il faut pas faire plus tard », quoi.

LC - Ouais, c'est ça. Ouais, c'est ça.

LS - D'accord, OK, très bien. Après, est-ce que du coup, dans le cours, il y avait beaucoup, enfin, certains moments où il fallait un peu partager des informations, donc, il y avait, notamment, il y avait le, le forum où, pour mettre les liens utiles, et après il fallait, par exemple, dans certaines productions, illustrer avec des sources extérieures. Qu'est-ce que vous avez pensé de, de ça ? Est-ce que vous avez trouvé ça utile de partager, ou est-ce que vous vous dites « non, c'est le cours, c'est le prof qui donne les infos, et moi je m'en sers, mais j'ai pas envie de chercher ailleurs » ? Qu'est-ce que... C'est quoi vos pensées sur ça ?

EA - Qui...

EN - Alors, moi, j'ai trouvé ça super utile pour, par exemple, le CV de Nick Leeson, où... Ouais, et y avait des personnes qui avaient envoyé des liens, et moi j'ai trouvé ça super utile, parce que, enfin, moi j'avais du mal à trouver des trucs, des infos, et cetera, et ça créait une sorte d'entraide, entre les étudiants, et ça c'était pas mal. Et, oui, et, c'est... Mais, par contre, le problème, je trouve, avec ça, c'est que, pour mettre un lien, moi, j'avais l'impression de répéter la même chose et que mon lien servait pas trop...

LS - D'accord.

EN - Et je savais pas si j'étais obligée de le mettre, ou... Ouais, voilà, enfin, mais c'était quand même très utile.

LS - D'accord.

LC - Personnellement, alors, quand je parlais de partage, je visais pas forcément le forum parce que, au niveau des liens, en fait, ça, j'ai dû mettre, je sais pas, peut-être deux fois un lien et après, en fait, j'avais, vu que, les autres faisaient leur travail le lundi, le mardi, et que moi, je faisais plus tard, j'avais l'impression, qu'en fait, ça servait à rien que je mette un lien, parce que, forcément, ils avaient déjà rendu leur travail.

LS - OK, ouais.

LC - Du coup, et je sais pas forcément si, enfin, moi j'allais pas forcément cliquer sur leurs recherches, parce que, je sais pas, quand je fais un truc, j'aime bien chercher par moi-même.

LS - D'accord.

LC - Par exemple, pour le, le CV de Nick, Nick Leeson, en fait, j'aime pas, j'aime pas trop.... J'aime avoir la satisfaction de me, m'être dit que c'est moi qui l'ai fait et que je, j'ai fait mes propres recherches, et, et du coup, j'allais pas forcément checker les liens proposés. Les seules fois où je suis allée voir, je me suis rendu compte que c'était des sites que j'avais, que j'étais allée voir ou que j'avais entraperçu, et que du coup...

LS - D'accord.

LC - Ça servait à rien que je les mette forcément, du coup, ouais, ça c'est un, une partie du, du cours, enfin du programme, qui m'a moins emballé en fait.

LS - OK.

LC - Voilà.

LS - Donc du coup, quand tu, tu parlais d'entraide que tu... C'était plutôt dans quoi, en fait, que tu voyais l'entraide, alors, si c'était pas le partage d'infos ?

LC - Plutôt, au niveau du partage, c'était plutôt, les personnes quand elles commentaient, quand elles faisaient des remarques assez pertinentes, quand on faisait des audios, quand on allait voir, quand on allait devoir checker les travaux oula, pardon, les travaux des autres et que nous on devait mettre un commentaire. Je trouvais que c'était moins individualiste, du coup, mais, mais le, après voilà, il y a du partage, parce que je sais que les gens mettaient des liens. Après moi, je les ai pas forcément utilisés, mais, mais, mais du coup, c'était un partage, parce que je suis pas non plus la seule dans ce, dans le cours d'anglais avec moi, donc je voyais que les autres...

LS - Oui.

LC - Répondaient, disaient merci, donc voilà quoi.

LS - OK, donc, ouais, vas-y.

LC - Moi je sais, j'ai essayé de mettre des liens quand certains sujets, enfin, quand je faisais des recherches et que je trouvais vraiment des trucs pertinents. Après, comme L., je pense pas que j'en ai mis à chaque fois que vous en parliez, mais sinon, par rapport au, au partage, moi ce que j'ai préféré c'était, c'était quand on devait donner des, des exemples, je sais pas.

LS - Ah, oui.

LC - Dans les dernières semaines, c'était la dernière ou l'avant dernière, on devait donner des exemples avec le mensonge, donner des sites tout ça, c'était vraiment pas mal.

LS - Donc, justement, ouais, alors, ça, il y avait la différence entre le fait de partager les infos un peu factuelles, par exemple, pour le CV de Nick Leeson et après, il y avait les moments où il fallait un peu faire un lien avec son expérience, alors, est-ce que ça, vous avez trouvé ça plus intéressant du coup ?

LC - Ouais, je trouve que, ouais, c'était plus intéressant de, de cette manière-là quoi, tourné comme ça.

LS - OK.

LC - Mais oui, mais É., elle a raison, c'est beaucoup plus, c'était beaucoup plus, enfin, il y avait plus la notion de partage quand, voilà, on devait partager les, les différentes formes de mensonge qu'on avait pu voir sur Twitter, sur, je sais pas, en vidéo, dans des articles. Je trouvais que ça, ça permettait en plus, c'était assez, certaines fois, c'était rigolo, on était surpris, enfin, c'était, je sais pas, c'était un peu comme si on était sur un réseau social, mais du coup, je trouvais ça sympa.

LS - Oui, ça s'écartait un peu plus du, déjà du, enfin, ça élargissait le thème, mais c'était aussi...

LC - Du, du côté scolaire.

LS - Voilà, c'est ça. OK, très bien. Autre chose ? Ouais ?

EN - pareil.

LS - OK.

EN - Je trouvais que c'était, c'était super intéressant de voir, ouais, cette partie où on s'envoyait une vidéo et tout, et moi j'ai pu apprendre des choses que je savais pas. Par exemple, je sais plus, je crois qu'il y a quelqu'un qui avait mis une vidéo du, du, du James Charles, enfin, du, du, du drama James Charles, et donc, du coup, en fait, avec cette personne on s'est rencontré en amphi et on a commencé un petit peu à se parler. Et ben, ça a créé du lien de, du virtuel jusqu'au, jusqu'en vrai, et ça, ça montre un peu le partage sur...

LS - Ah, c'est marrant.

EN - Ouais, sur les réseaux, et sur...

LS - OK. Alors, justement, t'as un peu anticipé une de mes questions, est-ce que vous avez l'impression, pendant le cours, d'avoir appris quelque chose, du coup, grâce aux autres, que ce soit du coup, des trucs un peu marrants ou sur James Charles ou des trucs sur, sur le cours en soi, est-ce que vous avez pu apprendre grâce à ce que les autres ont posté ?

EN - Ouais, oui...

EA - Moi, ouais, ouais.

LS - Est-ce que vous avez des exemples en tête d'un truc, que vous avez, que vous avez lu, où vous vous êtes dit « Ah, ça, je savais pas, c'est vrai que c'est intéressant », ou est-ce que finalement personne postait grand chose de très nouveau pour vous ?

EA- Si, dans les PowerPoints, moi, j'ai trouvé, dans les PowerPoints...

LS - D'accord.

EA- Qu'on a dû faire, il y avait, j'ai trouvé qu'il avait des, des élèves qui étaient hyper, hyper, qui avaient fait des PowerPoints mais hyper professionnels, et...

LS - Ouais.

EA - Du coup, alors que j'avais traité le même sujet et, et j'étais passé à côté d'informations et moi, parce que je faisais par rapport aux banques éthiques et ...

LS - Ouais.

EA - Je sais plus, je sais plus la... Il y a une fille qui a fait un, un PowerPoint sur la banque éthique et qui a fait quelque chose de, d'assez remarquable, et je lui avais dit d'ailleurs que j'avais appris beaucoup plus de choses alors que moi-même j'avais traité le sujet. Donc, et même, et même, sur les exemples, là, dont on parlait, où on devait introduire des expériences de notre vie ou, enfin, ou ce qu'on avait vu dans la vie et, et je trouvais que ça permet, ça permettait d'en apprendre, comme elle disait É., sur les personnes et de cerner un peu, ce qui les intéressaient, ce qu'ils, ce qu'ils faisaient un peu de leur temps libre puisqu'au travers de, des sujets qu'ils nous présentaient, quoi.

LS - OK, très bien.

EN - Moi, enfin, j'ai appris, j'ai appris, plus la rela... Enfin, les personnes en elles-mêmes, leur caractère, on va dire, un peu plus, que des, de, du scolaire. Enfin...

LS - OK.

EN - Je veux dire, c'était que plus humain, on veut dire que, que, scolaire. Parce que ça, on mettait des touches un peu personnelles dans, dans nos posts des fois. Par exemple, bon, j'ai encore des idées du S1, avec par exemple la, la vidéo où on devait cuisiner ou des trucs comme ça, et, c'était un peu marrant parce que, par exemple, dans ces, dans ces moments-là, chacun mettait un peu de ses origines ou des, des, des trucs de, enfin, de la nourriture, de, et, voilà, j'ai trouvé ça plus, enfin, c'est comme ça que je *** d'autre chose, quoi. Enfin, si c'est, si j'ai bien compris la question.

LS - C'est un peu saccadé... Ah non, c'est bon. Oui, c'est du coup, c'était plus sur le plan, le plan personnel que... T'as pas des idées en soi de, de termes financiers ou de, d'un mot de vocabulaire en particulier que t'aurais pu apprendre, c'est vraiment connaître les gens qui t'a marqué ?

EN - Oui, c'est ça.

LS - OK, très bien, d'autres choses sur ça, les autres, sur le...

EA - Moi, comme L. elle disait, c'est par rapport au PowerPoints et, aux exemples et aux audios aussi, quand on devait répondre à l'audio de... Pendant un exercice, on a dû écouter, l'audio de quelqu'un, et après lui donner notre avis, enfin, lui répondre et au moins ça permettait de, de voir s'il

pensait comme nous, ou comment est-ce que lui il avait tourné les choses, si c'était plus centré sur, sur un point de vue que nous, on n'avait pas jugé important, tout ça.

LS - D'accord, très bien, c'est intéressant. OK, d'autres choses sur ça ?

LC - Non.

EN - Non.

LS - OK, alors ça m'amène à autre chose, du coup, est-ce que, qu'est-ce que c'est pour vous, être un expert en quelque chose ? Si je vous dis, « être expert », est-ce que vous, vous vous considérez, pardon, expert dans quelque chose dans ce cours ou pas du tout ?

LC - Expert, je trouve, c'est un grand mot quand même.

LS - Ouais.

LC - Parce que, pour moi, un expert, c'est quelqu'un qui a une connaissance très, très développée sur un sujet. Et, donc, dans ce cours, je, je me verrais pas en tant qu'expert parce que, en fait, on a appris plein de choses de, mais de différents, de différentes catégories quoi. Enfin, on sait pas, par exemple, je sais qu'au premier semestre, on avait... Et d'ailleurs, je trouvais que le premier semestre était un peu plus ennuyant, enfin, bien qu'il ait beaucoup de, d'informations...

LS - Ouais.

LC - Mais, en fait, il y avait tellement d'informations qu'on se perd, enfin, moi, ça me perdait, et, et, j'avais un peu, pas la boule au ventre de faire les devoirs d'anglais, mais quand je, je me disais « Bon, OK, on va faire l'anglais » mais ça m'ennuyait un peu, parce qu'il y avait trop, trop de connaissances, alors que, en L1, je trouve que c'est bien de rester un peu, un peu, comment dire ? Pas trop dans le détail quoi, donc...

LS - D'accord.

LC - Peut-être qu'en L2, on va, on pourra parler d'experts, ou en L3, mais, mais, ouais, je me considérerais pas comme expert, parce qu'on a... Certes, on a plusieurs petites connaissances, mais je trouve ça beaucoup mieux que, que dire à la fin de son semestre, voilà, je suis expert en, dans tel, sur le, sur le, la pyramide de Ponzi. Alors, qu'en fait, non.

LS - Oui.

LC - Enfin, je sais pas comment expliquer, je suis...

LS - Oui, c'est plutôt le côté L1 qui, enfin, le statut de L1 qui vous fait dire aussi que, vous êtes pas experts, parce que vous venez de commencer aussi, les études, ouais.

LC - Ouais, voilà, c'est ça.

EA - Ouais, je suis d'accord avec, avec L. Moi, je dirais qu'en fait, on est capable d'en parler, là, si dans un sujet de conser... pardon, de conversa... de, de conversation, pardon. Si un, dans un sujet de conversation, quelqu'un en parle, on va savoir ce que c'est, on va pouvoir en parler, donner un peu notre avis, notre point de vue, mais, de là à dire que, enfin, je peux écrire tout un article détaillé, expliquer dans les moindres détails ce que c'est, non.

LS - OK, ouais.

EA - Mais, être, on, on est capable d'en parler, on sait ce que c'est, on est capable de donner notre point de vue si, si c'est bien, si c'est pas bien.

LC - En, en réalité, en fait, la pyramide de Ponzi, maintenant que j'y pense, on connaît quand même beaucoup de choses.

EA - Ouais.

LC - Et on a en a plein d'exemples et tout, ouais, mais, quand même pas expert, mais...

EA - Moi, ce que j'aime surtout, c'est ce que L., comme L. elle le disait, c'est l'apport culturel que ça nous a donné, parce que Bernard Madoff, c'est, enfin, il a vraiment existé et, c'est, c'est de la culture, culture un peu économique, qu'on a pas eue en, en cours.

LS - OK, ouais, donc ça... Ouais, vas-y É, ouais.

EN - Ouais, je suis d'accord que c'était beaucoup plus comme de la culture générale, comme quelque chose de très... On avait un peu les mécanismes de la finance de surface, parce que tout ce que je sais, là, de ce que j'ai compris du coup, on va dire, c'est que c'est très complexe et que voilà, je me sentirais vraiment pas, de dire que je suis experte en la matière, mais en tout cas, on a une sorte de vision globale de, de la finance, et, je pense que c'est un bon, un bon début pour, pour commencer. Et par contre, j'étais pas trop d'accord avec L., pour, par rapport au, au, S1 et au S2. Moi, j'ai trouvé que le S2, justement, il y avait beaucoup, beaucoup d'informations. Il y avait beaucoup de nouvelles choses, vu que c'était la finance. Moi, enfin, j'y connais rien, et, alors que, le S1, on pouvait encore un peu se reposer sur, sur des, des choses qu'on connaissait, qu'on avait un peu vues, peut-être aussi parce que, j'étais en ES, enfin, je sais pas si ça joue, mais, du coup, je me reposais un peu sur ces bases de lycée, alors que là, la finance, je me reposais sur les quelques bases du lycée que j'avais, c'était assez instable. Et bon, moi, j'étais beaucoup plus mal à l'aise, au S2 qu'au S1. Mais, en même temps, c'était assez enrichissant, parce que c'était quelque chose de nouveau, et donc en fait ça me poussait à en savoir plus et, comme l'a dit É., tout ce qui est Leeson, Madoff, enfin, je connaissais pas du tout, et le... Oui, le seul domaine où je serais, je pense que je me considérerais comme un peu avancée, ce serait les techniques de neutralisation, parce que, bon ça, on a vu, je crois au S1 et au S2, donc c'est, c'est quelque chose que moi je, je peux me considérer un peu comme experte, on va dire.

LS - Alors justement, est-ce que vous pensez que vous pouvez vous considérer davantage expertes dans les choses qui sont pas liées à l'économie ? Parce que là, vous me parlez, OK, de finance, et cetera, et ça, bien sûr, c'est subjectif aussi, parce que ça dépend, comme tu dis de la filière au bac et cetera. Mais, du coup, on a aussi, si on considère les choses un peu plus larges, donc, quand, parler de sa propre expérience, si on a été victime d'une MLM, dire « moi j'ai vu tels mensonges sur Twitter », et cetera, si on pense à ces choses-là, c'est quand même de, des choses que vous avez raconté en anglais. Est-ce que là vous vous sentez plus experts déjà, ou en tout cas vous vous y connaissez mieux ?

EA - Dans les techniques et les noms de mensonges, oui, parce que savoir qu'il y a le mensonge, par minimisation, par, omission, par tout ça, on le pratiquait, mais sans vraiment le savoir-savoir, alors que là on, on s'est plus familiarisés avec, et comment l'utiliser aussi un petit peu.

LS - D'accord, OK.

EN - Oui, je suis d'accord aussi, alors qu'on est plus expert dans les choses un peu plus, on va dire, à notre, enfin, de...

EA - Anodines.

EN - Ou de tout public, sans parler forcément d'économie financière, de « banking system », ou je ne sais quoi, mais ouais, c'était beaucoup plus abordable.

LS - OK, donc du coup, est-ce qu'il y a des moments dans le cours, où vous vous êtes dit peu... là, je parle vraiment peu importe le contenu, que ce soit lié à l'économie ou aux autres choses qu'on, dont on a parlé, est-ce qu'il y a des moments où vous vous êtes dit « Ah oui, quand même ça, je m'y connais quand même bien » par... Peut-être par rapport à d'autres ?

EA - Moi, ça m'a pas marqué, moi.

EN - Moi non plus.

LS - OK, ça marche, OK. Donc, globalement, est-ce que vous... Alors, ça, vous avez déjà un petit peu dit... Est-ce que vous étiez à l'aise du, enfin, je sais que vous avez dit que, du coup, par exemple, il y avait des moments où vous étiez pas trop à l'aise avec les contenus financiers, et cetera, mais est-ce que quand même ça, vous ét... Vous vous sentiez à l'aise du fait que ça soit de l'anglais lié à votre domaine d'étude, ou est-ce que vous auriez préféré que ça soit de... un cours d'anglais vraiment général ?

LC - Non, je pense que c'est bien que ça soit assez spécifique à l'économie, parce que c'est des termes qu'on aura peut-être l'occasion de, d'étudier plus tard et on aura déjà, on aura déjà été familiarisés avec ce, certaines expressions typiques liées à l'économie et la finance. Donc, je pense que c'est bien dès le départ, de, d'évincer, ce côté général de l'anglais, de savoir compter, enfin, de faire des trucs un peu lambda, et de directement nous focaliser un peu plus sur, sur l'économie. Enfin, je pense que c'est mieux, et du coup, il y aura des termes qu'on verra peut-être en L3, en Master et voilà, on aura déjà une idée de ce que ça veut dire et les abréviations, enfin, on aura, on aura une connaissance des termes quoi, donc je pense que c'est bien dès le départ de spécialiser.

LS - OK.

EA - Moi, je sais que, pour ma part, les cours d'anglais au lycée, c'était à force, c'était, c'était souvent la même chose, c'était ça, enfin, ça tournait un peu en rond et, du coup, là, au moins, enfin, en plus, le monde de la banque, moi je l'avais jamais vu au lycée, c'était des trucs beaucoup plus... C'était des thèmes scolaires, et du coup ça, ça change. Et comme, L. elle l'a dit, pour plus tard ça peut, enfin, si on veut travailler à l'international, ou même si on fait un stage ou même pour les Erasmus, elle, déjà familiarisés avec ces mots là, c'est, c'est un plus, tout simplement.

LS - OK.

EN - Oui, je pense aussi que c'est important de se familiariser dès le début. Surtout que, j'ai remarqué qu'en macroéconomie, même en microéconomie, même en économie en général, on utilise beaucoup des, de mots anglais. Par exemple, je sais pas, ma cousine qui travaille dans une entreprise, elle dit souvent le mot « benchmark » et je comprenais pas trop, et, et après à un moment, en cours, je me rappelle, on a vu ce mot et là j'ai compris, et j'étais en mode « Ah OK, d'accord, en fait ça veut dire ça, ça, ça ». Du coup j'ai pu faire un peu un lien, puis même, par exemple, en macroéconomie, quand on met un grand W, ou bien un grand L pour « labour », ou des trucs comme ça.

LS - Ouais.

EN - Je trouve que c'est utile pour de, de comprendre, parce que là, il y a L qui apparaît pour signifier « travail » et on voit pas trop le lien. Et oui, et surtout, je trouvais ça bien qu'on utilisait des mots comme « investissement » et cetera, parce que ça changeait du lycée. Mais en même temps, je pense qu'il faut aussi garder un, des petits moments où, où on doit apprendre des mots du quotidien, parce que je sais que, quand je regardais des vidéos, des fois, je, je comprenais pas des mots assez basiques et...

LS - OK, ouais.

EN - Et c'était assez pénalisant, et en même temps, je pense que ça peut aider parce que « benchmark » par exemple, je crois qu'on peut l'utiliser dans la langue de tous les jours et...

LS - Ouais.

EN - Voilà, donc c'est, ouais, c'était un petit mix des deux, ce serait bien.

EA - Moi, juste...

LS - D'accord, donc pas trop technique quoi.... Ouais ?

EA - Par rapport à ce qu'É, elle a dit, ce serait des petits mots du quotidien et vous savez, de la, de, de la syntaxe, un peu.

LS - OK, donc vraiment travailler plus la... vous auriez aimé faire des moments où vous travaillez la langue aussi ?

EA - Oui.

LC - Oui.

LS - Enfin, un peu grammaire. OK.

EN - Ouais.

LC - Si je peux rajouter un truc, et je suis totalement d'accord avec É. et par exemple, c'était ça qui était bien dans le, dans le semestre, enfin, dans le semestre 1, le truc qui a été bien, c'est qu'à un moment, voilà, quand on nous a demandé de faire une recette de cuisine, j'ai été étonnée, parce que je me suis dit « j'ai pas compris le lien avec la finance » et, enfin, avec l'économie, et ça m'a fait un peu rire, mais ça permettait de sortir un peu du, de, de cette routine et de se dire, bon, voilà. En plus, à faire une recette, enfin, ima... imaginons qu'on ait un ami anglophone et qu'il nous demande, voilà, « J'ai adoré ton gâteau la dernière fois, comment tu le fais ? », voilà, il y a des gens qui ont peut-être appris des termes...

LS - Ouais.

LC - Mais qui sont peut-être basiques, enfin, qui sont peut-être anodins pour certains. Le mot « four », « ajouter » et des trucs comme ça, mais c'est des mots qu'on peut utiliser, parce que, voilà, c'est, la cuisine, c'est quand même international et, et ça peut nous arriver à tout moment de devoir décrire une recette qu'on adore faire à un ami ou quoi que ce soit, quoi.

LS - Oui, c'est parce qu'on est en éco-gestion qu'on est obligé d'apprendre, d'apprendre que des trucs....

LC - Oui, c'est ça.

LS - Ouais, je suis d'accord, OK.

LC - Et par contre, et juste, quand, ouais, quand je parlais, moi du semestre un, et que j'avais trouvé un peu que c'était très détaillé et tout, c'est parce que, moi j'ai fait un bac S, du coup, j'avais zéro notion d'économie. Donc je suis arrivée là...

LS - Oui, c'est ça qui fait aussi, ouais...

LC - Et donc en fait j'étais là, il y avait des mots anglais que, je, je connaissais pas la signification, je les regardais en français et en fait, je les comprenais même pas en français, alors que, alors que d'autres les comprenaient, parce qu'ils avaient fait un bac ES, donc ils avaient fait de l'économie, de la... Enfin, et moi j'étais là « OK »...

LS - Oui, ça ça joue beaucoup .

LC - Donc, déjà, il fallait que je les comprenne en français et pour, après, refaire en anglais, j'étais encore moins, moins à l'aise quoi. Donc voilà, c'est ça que je voulais dire, comme...

LS - OK, très bien, est-ce que du coup, au point de vue des ressources donc, à part la vidéo de cuisine du S1, est-ce qu'en termes des documents qu'il y avait ou des documents que vous avez regardés pour faire vos recherches, par exemple, pendant le cours, est-ce que ça se recoupe avec le type de documents que vous regardiez en dehors des cours en anglais ?

LC - Ouais.

LS - Est-ce que ça ressemblait, ou est-ce que c'est différent ?

LC - Ouais.

EN - Oui, oui, oui.

LS - Alors...

LC - Ouais, ouais, parce qu'il y a, ouais, parce qu'on allait souvent sur YouTube, hein. Notre génération...

LS - Ouais.

LC - Je pense que c'est très, très générationnel, hein, aller sur YouTube, de regarder des vidéos sur n'importe quel sujet, donc c'était adapté quoi.

LS - D'accord.

LC - Et après, je sais pas ce qu'en pensent les filles.

EN - Moi, pareil, je regardais souvent des, des vidéos YouTube pour, avec, vous savez les petites animations et tout, ce que je faisais avant, au lycée, et, mais ouais, je me sentais pas, par exemple, aller regarder une étude anglaise, anglophone, et me dire « Ah, OK, là, ils disent ça, ça, ça, c'est intéressant, je pourrais le mettre », c'était...

LS - Ouais, ouais.

EN - C'était vraiment hors de ma portée, donc je me, je prenais plus ce qui était abordable, donc YouTube et sites Internet, voilà.

LC - Ouais.

LS - OK, d'autres exemples de... ?

LC - Puis en plus, en plus, on avait beaucoup, enfin, il y avait des interviews et, et, mais je parle de moi, mais je pense qu'il y en a beaucoup qui sont dans le même cas que moi, et je sais pas, moi

j'adore regarder des interviews de gens par rapport à des faits qui se sont passés et tout, donc ça changeait pas trop de, de mes habitudes, en fait, à la maison, quoi.

LS - D'accord.

LC - Donc c'était plutôt cool. En plus, même dans les, dans les, dans les links qu'on pouvait regarder en option, il y avait des choses avec des, des présentateurs et donc, qui faisaient penser un peu à Jimmy Fallon et des trucs comme ça, donc, en fait, c'était, ça passait quoi, enfin, c'était bien.

LS - OK, très bien. D'autres choses sur ça ?

LC - Non, c'est bon.

LS - OK, donc ça se recoupe, globalement, c'était, voilà, c'était, vous arriviez à trouver des choses accessibles qui ressemblaient à ce que vous faites d'habitude pour faire le, le travail ?

EN - Oui.

LC - Ouais.

LS - OK, est-ce que ça vous aidait, du coup, de faire le lien, est-ce que vous aviez l'impression, par moments, de faire le lien ou, enfin, qu'on vous demandait de faire le lien entre des choses que vous saviez déjà et les nouvelles choses du cours ?

EN - Oui, oui, oui. pour...

LS - Est-ce que vous avez des exemples ? Oui ?

EN - Pour, par exemple, mentir, ben, les techniques de neutralisation, moi je, je me, oui, je me, je m'identifiais beaucoup et je me disais « Ah oui, ça, je l'ai déjà utilisé » et cetera, et ouais, ça va faire un lien entre mes petites habitudes de mentir à mes parents quand je sors, et mon anglais d'économie-gestion, sur la finance, quoi.

LS - OK, ouais.

LC - Ouais, je, ouais, je pense pareil qu'É. donc...

EA - Moi, c'était quand on devait illustrer avec des exemples, ça nous permettait de faire des liens avec ce qu'on avait pu vivre, ou quoi.

LS - Oui, parce qu'il y avait, du coup, il y avait l'exemple des mensonges, et il y avait aussi en, dans la dernière semaine, si vous avez été victime d'une MLM ou pas, ça permettait aussi de réfléchir un peu à...

EA - Ouais, d'appliquer à notre... Ouais, parce que quand on, quand on fait les choses sur le cours d'anglais, on va pas forcément l'appliquer à notre, forcément à notre vie et en fait, comme vous avez posé la question, enfin, quand on devait répondre, « Est-ce qu'on a été victime du MLM », je me suis rendue compte qu'en fait, il y en avait beaucoup de MLM, et que, enfin, et que, bon, moi, j'ai pas été victime de, de, de ce genre de catégorie de choses, mais enfin, elle veut rien dire ma phrase, je suis désolée. Je veux dire...

LS - J'ai compris.

EA - J'ai pas été victime du MLM, j'ai été, j'ai déjà eu des arnaques et toutmais, du coup, ça permettait de bien, de, de remettre le film de notre vie en tête, et de se dire « Ah, ouais, là peut-être que, enfin, voilà quoi ». Je, c'est, ça doit être incompréhensible, je suis désolée.

LS - Non, non franchement j'ai, j'ai compris. J'ai tout à fait compris.

EA - OK.

LS - C'était très clair et intéressant aussi. Ouais ?

EN - Pour le MLM, c'était exactement la même chose pour moi. C'est quand j'ai regardé la vidéo de, enfin, la vidéo un peu parodique sur le MLM, et j'ai vu la marque de mon dentifrice et donc...

LS - Ah, oui.

LC - Ah, oui.

EN - J'ai vraiment paniqué et je me suis dit « Mais quoi ? Mais qu'est-ce qui se passe et tout ? », et donc là, j'ai commencé à faire une enquête sur, toute la maison, surtout qu'on était en plein confinement, et je me suis rendue compte que, toute ma maison était Amway, donc une grosse MLM et que ma tante faisait partie d'une MLM et j'étais super choquée, parce que, pour moi, c'était juste une marque de dentifrice, qui apparaissait comme ça.

LS - Ouais, donc là, ça t'a vraiment, enfin, t'as, t'étais plongée dans la réalité du truc, en te rendant compte que même chez toi...

EN - Oui, c'était... Et ça c'était vraiment super, parce que, ben, j'ai trouvé ça super ludique de, de demander à ma mère, de faire ma petite enquête, « Ouais, ça, ça vient d'où, d'où, d'où ? » et au, et à demander à ma tante « Ouais, mais comment tu t'es inscrite à une MLM ? Comment ça se fait ? Comment ils payent, comment, que, est-ce que c'est un contrat ? » Enfin... Et ouais, donc, vu que ça rendait la chose vraiment concrète, j'ai, j'ai beaucoup aimé.

LS - Non, c'est vachement intéressant, mais je me souviens avoir vu le, quand t'as raconté le dentifrice, je me suis dit « Ah, c'est dingue quand même ». Enfin, déjà, c'est marrant que, que en faisant des recherches, t'aies reconnu le nom du dentifrice, et qu'en plus, tu te rends compte qu'en fait on achète très, on peut facilement acheter des choses sans même savoir d'où ça vient, ou... Et que même ta famille soit aussi directement impliquée, c'était, j'avais trouvé ça vraiment marrant.

EN - Ouais, ouais, ouais, moi aussi, et j'étais vraiment très surprise d'avoir, de voir, d'avoir autant de, d'ustensiles ou de, de casseroles MLM chez moi.

LS - C'est marrant. OK, ouais, donc là, pour le coup, c'était vraiment, expérience personnelle. Alors, je rechange un petit peu de, enfin, je, je repars un peu dans une autre direction. Est-ce que le fait que ce soit sur des films, que ce soit sur des films, ça vous aidait à, à plus facilement donner votre avis, enfin, votre vrai avis, ou est-ce que, de manière générale, vous êtes toujours à l'aise pour donner votre opinion et en fait, vous auriez pu le donner sur n'importe quoi, ou est-ce que le fait d'avoir un film, ça donne un peu un prétexte pour plus facilement s'ouvrir sur ce qu'on pense ?

EA - Moi, je sais que de manière générale, je donne mon avis, assez facilement, même sans qu'on me le demande, du coup, après le film, enfin, moi je trouve ça plus intéressant, un film que les documents papier où ça nous raconte, parce que le film c'est, ça met en action, c'est plus attractif à regarder, plutôt que si on avait un article, je sais pas, de, de dix pages à lire alors que cinq minutes de film, c'est plus, je trouve ça plus, ça me donne plus envie de le regarder. Du coup, ça me donnera plus envie de m'investir. Et du coup, de, de encore plus donner mon avis quoi.

LS - OK, très bien, ouais.

EN - Moi, j'ai trouvé ce que ouais, ça aidait à facilement donner son avis, mais c'est vrai que le fait que ce soit un film, moi ça m'a assez aidé à, à développer un avis plus critique et, en fait, je sais pas. Non, je sais pas trop, parce que vu que c'est des faits réels, juste pardon, oulala, je m'embrouille, mais juste le fait que ce soit un film, ça me permettait de facilement donner mon avis, mais le fait que ce soit inspiré de faits réels, j'avais un avis beaucoup plus critique, je pouvais pas dire « Ah non, mais c'est fictif, donc...

LS - Ouais.

EN - Ça existe pas vraiment dans la vraie vie, donc voilà ». Mais vu que c'était des choses qui s'étaient vraiment passées, je me disais « OK, bon là, c'est un peu bizarre, là, peut-être qu'il aurait pas dû faire ça », et donc bon, oui, c'est vrai que le, le fait que ce soit un film, ça m'a aidé à m'ouvrir un peu plus. Et le fait que ce soit inspiré de faits réels, encore plus, de, enfin, d'étayer encore plus ma critique, voilà.

LS - OK.

LC - Et, et moi, moi, je pense que toutes les trois on a pas, on a pas de mal à donner notre avis concernant, enfin, même que ça soit vidéos, documents et choses comme ça, mais je trouvais quand même que le format vidéo, vu que c'était beaucoup plus vivant, ça nous donnait envie un peu de, de plus, comment dire ? Comme c'était vivant, ben, on a l'impression d'assister comme à une conversation entre deux personnes, mais en face de nous, quoi, ou, ou... Et donc du coup ça, ça donnait plus envie de donner son avis que, voilà, comme le dit, comme disait É., des documents écrits, ça peut devenir assez barbant, quoi.

LS - Oui.

LC - C'est vrai que quand il y a plusieurs vidéos, enfin, ça veut dire qu'il y aurait plusieurs documents et, et on sait que, au bout d'un moment, on va lire un document, mais les deux, les deux derniers par exemple, ça va être beaucoup moins sérieux, et on va lire entre les lignes et que, du coup, notre, notre esprit critique sera pas forcément totalement en accord avec les dires qui sont sur le document. Et du coup, je trouvais que le, je sais pas, la vidéo c'était beaucoup plus attrayant. Ça nous, ça nous tient en haleine en fait, tout simplement.

LS - OK.

LC - C'est quelque chose qu'un document ferait pas, quoi. Ça nous, jusqu'à la fin, on a envie de le regarder, alors qu'un document, pas forcément, voilà.

LS - D'accord. Et est-ce que du coup, le fait que, parce que, du coup, vous dites que c'est une vidéo et que c'est inspiré de faits réels, mais est-ce qu'un film, vous avez trouvé que c'était un peu amateur comme style, ou est-ce que vous auriez préféré avoir des documentaires vraiment, sur, vraiment Madoff et, ou un vrai documentaire sur Nick Leeson, ou est-ce que c'est mieux en fait, quelque chose... que ça reste fictif ?

EA - Je trouve, moi je trouvais que les, les films ils avaient un petit côté un peu fictif, mais les documents qu'on avait à côté, par exemple, pour Nick, qu'on, pardon, qu'on, qu'on doit... qu'on ait à remplir son, son, son CV, et retracer un petit peu tout ce qu'il a fait, ça a permis de, c'était un peu comme le documentaire.

LS - OK, ouais.

EA - C'était les deux en fait, ils étaient un petit peu complémentaires les, les activités ensemble.

LS - D'accord, très bien.

EN - Moi, je suis pas du tout contre les documentaires, parce que je sais que personnellement les documentaires, ça me frappe beaucoup plus. Je me rappelle, j'avais, on avait étudié au lycée Supersize Me, et ce genre de documentaire un peu, voilà, très brut, un peu plus, enfin, ça, ça réveille un peu, ça réveille les consciences, et, alors que le fictif, là, le fait que ce soit des, des, des films, ça m'a un peu, on va dire, éloigné. Il y avait un peu cette, enfin, le fait que je sois spectateur, ça m'a un peu... « Bon, OK, c'est comme ça », alors que le documentaire, ça pousse un peu à aller au-delà de, du, du fictif et à vraiment agir. Et oui, peut-être que, enfin, je trouve le documentaire aussi, c'est, c'est, c'est vraiment une option envisageable.

LS - D'accord, OK, et est-ce que, est-ce que ce soit sur des questions... Oui, vas-y, pardon.

LC - Pardon. Moi j'allais, moi, j'allais dire qu'après c'était bien, enfin, les films, ce qui est bien, c'est qu'après, chacun va choisir, par exemple, quand on a eu trois films, peut-être qu'il y a des gens qui n'étaient pas intéressés par le film Margin Call, et que du coup, si vous leur aviez imposé des documentaires à regarder sur ce, sur ce sujet, ça les aurait un peu ennuyés. Alors qu'en fait là, c'est, c'est notre, c'est, c'est, vous laissez libre choix à, aux personnes de regarder ou pas, en plus des documentaires.

LS - Ouais.

LC - Je me rappelle qu'un jour, sur le film de, de Madoff, on avait un, on devait défendre, on devait se dire si on était plutôt du côté de la, de la victime ou de Madoff, enfin, des victimes que Madoff, ou Madoff, pardon, et je me rappelle, que, d'ailleurs, ce travail, en fait, j'ai passé énormément de temps après, à regarder des vidéos sur une dame qui était multimilliardaire et qui s'est fait berné par Madoff, et en fait, je me suis perdue dans mes documentaires, mais c'était moi qui l'avait choisi, parce que moi celui-là m'intéressait.

LS - D'accord, ouais.

LC - D'ailleurs, j'ai rendu mon devoir en retard, du coup c'était un peu chiant, mais, c'est pas grave, parce que, du coup, j'en ai appris beaucoup, quoi et, et, et je sais que voilà, Margin Call, ça m'intéressait un peu moins, et du coup, ça m'aurait un peu saoulé qu'on ait des documentaires à regarder dessus, enfin...

LS - Ouais, oui, chacun pouvait approfondir ce qui l'intéressait aussi.

LC - C'est ça, c'est ça, voilà.

LS - D'accord, d'autres choses sur ça ?

LC - Non.

EA - Non.

LS - Et est-ce que le fait que ce soit aussi, donc comme tu disais, on, quand on parlait de Madoff, des questions un peu morales et éthiques, est-ce que ça, ça, vous trouvez que ça libérait un peu la parole, ou est-ce que pareil, vous êtes du genre à, de toute façon, toujours avoir... Donner votre avis et donc ça, ça aurait pas changé grand chose ?

LC - Non, je pense que c'est une bonne chose, parce que ça permet aussi d'avoir l'avis des autres, de savoir, est-ce que, est-ce, ça permet déjà de, d'émettre notre opinion et de mettre sur papier, un peu, des idées qui peuvent être un peu floues dans notre, notre esprit, à les remettre en ordre, à dire, voilà, à penser à une chose. Je sais que des fois, je pensais quelque chose et après je me dis... je

réfléchissais à ce que j'avais écrit et je me disais, « Mais, je suis en train de dire une bêtise là » et je me, et en fait, c'est, ça permettait aussi de mettre au clair avec nous-mêmes et de, et surtout de voir ce que les autres en pensaient, et de savoir, et de connaître leurs arguments en fait. Et ça c'est hyper intéressant, de connaître les arguments des autres. Ça m'a plu, et ça permet, voilà quoi.

LS - D'accord.

LC - C'est la parole d'une fille. Je suis désolée.

EA - Non, moi je suis d'accord avec L.

EN - Non, pas du tout.

EA - Les points de vue, c'est que, on n'avait pas forcément les, les mêmes points de vue. Par exemple, comme elle expliquait, la fois où on a dû soit se mettre à la place de Madoff, soit à la place des victimes, il y a des gens, du coup, qui ont pris parti de Madoff, il y en a qui ont pris parti des victimes et par exemple, si moi je prends partie des victimes, c'est intéressant de savoir pourquoi d'autres ont décidé de prendre le parti de Madoff.

LS - Oui.

EA - Du coup, non, c'était...

LS - Oui, donc c'est, en fait, ça permettait aussi d'avoir, enfin le fait que ce soit des questions sur la morale, il y avait forcément des points de vue différents, donc ça permettait aussi de voir ce que pense chacun.

LS - E, l'autre, N., t'as d'autres choses ?

EN - Oui, oui, c'était, justement, les questions morales, j'ai trouvé ça un peu, on va dire, essentiel dans le programme, parce que c'est, enfin, je trouve que l'économie doit, bon, là c'est la bobo parisienne qui parle, mais l'économie doit vraiment être en transition avec tout ce qui est éthique, et genre, vraiment vers une transition plus morale. Et c'est exactement ce que fait le « Ethical Banking », et cetera. Et moi, je connaissais pas tellement la chose et ça m'a permis de vraiment, m'ouvrir là-dessus, enfin, je... Et, du coup, ouais, j'ai même, j'ai même appris des choses à propos de Veolia qui allait genre, dans... faire puiser de l'eau en Inde, et cetera. Enfin, bref, je me suis grave perdue sur le, sur le sujet, et c'était assez intéressant, parce que, j'avais une vision, autre que l'économie, un peu stéréotypée, avide d'argent et cetera. Et en même temps, j'avais, je me rappelle, il y avait un camarade qui avait, qui était pas du tout du même avis que moi, et j'avais lu son, son texte à propos de, ben, du coup, le non-ethical banking, et comme quoi c'était bien de, de mentir pour, à propos de la réunion, là. Et, j'ai trouvé ça très intéressant, parce que, donc, j'avais deux, enfin quelqu'un qui avait pas du tout le même point de vue que moi, exposer ses arguments. Et genre, et c'était, très, intéressant de, de savoir ce que pense l'autre et en même temps, j'essayais d'argumenter et je pense que c'est ça le plus important. Comme, enfin, pour pouvoir un peu défendre mon point de vue plus tard. Et ouais, c'est ça que j'ai beaucoup aimé pendant les questions morales.

LS - OK, super.

LC - C'est vrai, c'est vrai que si je peux juste reprendre É. deux secondes....

LS - Ouais, bien sûr.

LC - C'est vrai que vous nous avez sensibilisé de manière assez subtile, mais, à ce côté éthique de l'économie, et ça c'est hyper cool parce qu'il y a des gens qui, qui ont pas forcément, qui sont pas encore assez tourné vers ce côté social, éthique, et du coup, je trouvais que c'était une, une jolie manière de, de, comment dire, de la, de, ah, j'ai oublié le mot de l'apporter, en fait. Enfin, de, de

le faire connaître parce que je pense qu'il y en a beaucoup qui avaient aucune idée de ce qu'était une banque éthique et, et que c'est des choix, enfin, après c'est un peu personnel, hein, mais je trouve, c'est une jolie manière de, d'en parler, en fait, c'est parce que c'est assez subtil, finalement.

LS - Oui, et puis aussi le fait que pour le PowerPoint, vous aviez le choix en fait entre adopter le côté éthique ou pas. On imposait à personne d'avoir telle ou telle opinion, c'était vraiment aussi pour vous permettre de vous de, enfin, voilà de vous exprimer librement.

LC - Ouais, c'est ça, c'est ça.

LS - Et justement... Oui ?

EN - En plus, ça nous permet même, je me suis rendue compte après le, un peu la réunion là, que j'avais pas un avis si tranché que ça, que y avait des moments où j'étais plus d'accord avec mon camarade qui était pro non-ethical banking et en même temps, il y avait des moments où j'étais beaucoup plus, enfin, voilà, c'était, ça paraissait manichéen, mais c'était pas du tout le cas. Et bon voilà, c'était ça que j'ai beaucoup apprécié aussi.

LS - D'accord, oui, donc ça... T'as vraiment une réflexion critique après sur la, sur la question.

EN - Oui.

LS - OK, très bien. Est-ce que du coup, quand vous écriviez sur le forum, vous avez l'impression de, d'avoir besoin d'utiliser un certain langage ? Est-ce que vous écrivez comme vous écrivez d'habitude en anglais, en fonction de ce que vous faites, enfin, dans votre temps libre en anglais, je sais pas, mais, enfin, est-ce que le langage était adapté, est-ce que c'était pareil que si c'était un devoir écrit en classe, ou est-ce que c'est un peu différent parce que c'était sur Internet ? Qu'est-ce que vous...

EA - Moi, je sais que je faisais, sur le forum, j'essayais de faire attention à bien dire « Bonjour » à chaque fois, pas, même quand c'était juste par exemple pour poser mon, enfin, pour déposer mon PowerPoint, je me, je mettais pas mon PowerPoint sans rien autour. Je disais « Oui, voilà mon travail » tout ça, « Bon, bon week-end, bonne semaine » et après, sinon, en soi sur le langage, les phrases, c'était les, les mêmes que je, je peux utiliser au quotidien, j'essayais pas d'avoir un langage plus soutenu ou plus... C'était juste sur la forme vraiment, bien les, les formules de politesse, dire « Bonjour », dire « Au revoir » à tout le monde, être, essayer d'être bienveillant, par contre, dans les mots qu'on emploie, parce que vu que c'est à l'écrit, même, enfin, un mot en face, on voit les, les ressentis de la personne, enfin, les sentiments, le ton qu'elle emploie, alors qu'à l'écrit on l'a pas. Du coup, j'essayais d'utiliser des mots, des mots bienveillants de, d'avoir des remarques constructives sans descendre les gens inutilement.

LS - Ouais, OK, très bien, ouais.

EN - Moi, j'ai trouvé que quand je m'adressais à vous, j'essayais de vraiment utiliser, on va dire, le langage formel, mais, par contre, quand je m'adressais à mes camarades, j'essayais d'adopter un langage plus décontracté. Mais en même temps, c'était difficile, parce que vu que c'était par écrit, j'avais toujours des formules de politesse en tête, et, du coup, je savais pas trop dire, si je disais « Hi » ou « Hello », donc, j'étais un peu dans un entre-deux où je savais pas si c'était trop familier ce que je disais, ou, voilà, c'était un peu la difficulté aussi, je trouve.

LS - Donc t'avais quand même l'impression d'adapter ton langage par rapport à si tu t'adressais à, aux autres gens du groupe ou si tu t'adressais à moi ?

EN - Oui.

LS - OK. Et L. ?

LC - Moi je suis d'accord avec É., en fait. Parce que, d'un côté, on avait, on avait cette envie de paraître, de paraître sympathique envers les autres et donc de mettre des « Hi », et des trucs comme ça, mais d'un côté, on se disait « Oula, on est sur un forum d'anglais, la professeure va relire nos phrases, est-ce qu'elle va se dire « peut-être qu'il est un peu trop décontracté, il faudrait qu'il... » En fait, y avait ce, le fait que vous vous alliez voir les commentaires et tout, peut-être qu'on avait ce côté, être un peu plus formel, que si on aurait dû répondre en classe comme on a l'habitude de le faire. Voilà, on parle à quelqu'un de notre âge, donc on va être, on va être plus gentil, enfin plus cool, utiliser des termes un peu plus, ou plus décontractés, quoi, donc je suis totalement d'accord avec É.

LS - Et du coup, globalement, quand vous écriviez sur le forum, vous aviez l'impression d'écrire plutôt pour moi, le prof qui lit, ou plutôt pour les autres, ou les deux ?

LC - En fait, quand on voyait le commentaire, quand on voyait les devoirs des, des personnes, surtout qu'il y a des personnes qu'on connaissait sur le groupe, qui étaient avec nous, donc on leur répondait, je pense majoritairement et, et, du coup, en fait on a, on visualise la personne, donc au départ, on marque, on marque, ben voilà, notre ressenti comme il, comme il vient, comme il vient, en fait. Et après on dit, on va quand même relire et, et voir si c'est pas un peu trop négligé, mais ouais, je pense que, moi j'ai toujours ce, j'avais toujours ce truc de me dire, voilà, la prof va regarder, donc faut faire attention à pas être trop, trop cool, quoi, donc voilà.

LS - OK.

EA - Moi, c'est les deux.

LS - D'accord.

EA - Mais aussi surtout vous, parce que, enfin, moi, je sais que quand j'écris des fois, surtout sur l'ordinateur, je fais des fautes d'inattention qui peuvent être, mais vraiment des fautes bêtes, quoi. Et il suffit que je poste mon, je poste mon devoir un soir un peu tard, et je vais faire une phrase, sur le coup, elle va me paraître, elle va me paraître anglais alors que, au final, enfin, ça va, ça va être, ça va être chaotique. Mais...

LS - D'accord.

EA - Non, mais c'est des petits trucs tout, tout bête, mais par exemple, au lieu de mettre « are », je vais mettre « is », enfin, des, des petits trucs, quoi.

LS - Ouais.

EA - Et du coup, ça, je sais que là-dessus, je faisais attention, parce que je me suis déjà, pour moi-même, enfin, c'est des fautes bêtes, voilà, j'ai pas envie que les autres, ils voient des fautes comme ça et après je me disais « Oui pour, pour la, la professeure », enfin, « Elle va voir ça, la pauvre, ça va lui piquer les yeux, faut faire un peu attention, quoi ».

LS - Mais, du coup t'as quand même, en fait, tu corrigeais tes fautes quand même aussi en te disant « Alala, qu'est-ce que les autres ils vont penser si je fais des fautes bêtes » ?

LC - Ouais.

EA - Ouais.

EN - Ouais.

LC - Enfin, surtout qu'on était, on était dans le groupe One-derful, ils étaient tous, j'ai l'impression qu'ils étaient tous bilingues.

EA - Oui, moi aussi.

LC - Alors si on fait une faute bête...

EA - Moi, je sais que, enfin, je vous dis, les petites fautes bêtes, c'est, après, quand les gens, ils le disent gentiment, je le prends pas mal, mais quand c'est des, quand ils le disent méchamment, après je suis là, genre je me sens bête, du coup, je me suis dit « On va éviter d'en faire, on va faire attention ». Je sais que, quand je postais des trucs comme ça, je vérifiais ou ça m'est arrivé une fois de demander à ma sœur de regarder et de me, enfin, de lui demander « Ouais, Juju, enfin, c'est bon quoi, il y a pas, j'ai pas fait une énorme faute, enfin, vraiment, qui est pas du tout anglais, quoi ? », comme ça, ça, nous rassure.

LS - OK, ouais, donc, mais c'est intéressant, du coup que c'est, c'est, voilà, c'était pas juste, en fait pour moi, en te disant « C'est noté », et cetera, mais il y avait quand même derrière, le fait de, c'est lu par tout le monde. Ça, vous l'avez en tête en fait.

EA - Ouais.

LC - Il y en qui paraissaient tellement bilingues, mais ils avaient un anglais mais, j'é... j'étais jalouse, et du coup, ouais, on a aussi pas envie de paraître bête aux yeux des gens et de paraître un peu stupide, quoi.

LS - Alors, justement, par rapport au forum, est-ce que le fait qu'on voyait le travail de tout le monde et que tout le monde pouvait voir votre travail, est-ce que ça vous mettez mal à l'aise, ou est-ce que quand même c'était encourageant ?

EA - Moi les audios, franchement, ça me mettait mal à l'aise...

LS - OK.

EA - Parce que ma, ma voix après, enfin, c'est normal que l'anglais, on le pratique pas que l'écrit. Faut aussi qu'on, faut aussi le parler. Du coup, c'est normal, du coup je les faisais, les audios je les ai fait de bon coeur, mais juste, je les ai recommencés plusieurs fois pour essayer de faire le maximum, que ce soit un accent potable, mais après, sinon, moi, je trouvais ça bien de partager le travail, parce que je sais qu'à certains moments, quand t'as pas trop d'idées sur quoi partir, sur vraiment ce qu'il faut faire s'il, voilà, je sais que moi, plusieurs fois, j'ai regardé un peu le, le travail des autres qu'ils avaient fait, voir, leurs exemples, sur quoi est-ce qu'ils étaient partis, leurs sites et du coup, comme ça, j'ai pu bien être sûre de, des consignes qu'il fallait, de pas, j'ai, je me suis pas, je me suis pas comment dire, je me suis pas, j'ai pas recopié leur travail, mais j'ai regardé...

LS - Ouais, mais ça faisait un modèle quand même, enfin, ça te permettait de...

EA - Ouais, je regardais, j'ai regardé ce qu'ils ont fait pour me dire « Ah, tiens, il faut, du coup, il faut partir sur ça », quoi.

LS - OK.

EN - Moi c'est, je trouvais que c'était compliqué le forum. Enfin, moi j'avais un peu, un petit problème avec ça, dans le sens où, ouais, il y a cette peur d'être jugé par les autres, parce que, bon, on sait pas si c'est bien ce qu'on fait ou quoi. Mais en même temps, j'avais pas trop l'impression de pouvoir donner pleinement un avis super critique. Enfin, vu que, fallait dire un peu, enfin, fallait pas trop paraître méchant aux yeux de tout le monde, fallait pas trop dire non plus, que ce que le camarade a fait, enfin, j'avais pas trop aimé cette partie-là, où je trouvais que ça, c'était, c'était peut-être, enfin, « j'aurais pas fait comme ça », ou, enfin, vraiment essayer de donner des pistes d'amélioration, ce que vous nous demandiez parfois, et, mais, j'arrive, enfin, j'arrivais pas à faire ça,

parce que je me disais « Putain, mais, pardon, mais mince, les gens vont penser que je suis, je suis méchante, que je suis une peste, que je, je me, je me vraiment, je suis super arrogante », et cetera.

LS - Oui, donc t'osais pas trop, enfin... Et pourtant, voilà, comme tu dis, il, c'était, enfin, je disais, « Laissez des commentaires constructifs, si vous avez des suggestions » et, mais en fait, c'est vrai qu'on peut... Dès que tout le monde commence à mettre des trucs super bienveillants sans critiquer du tout, c'est vrai que ça peut être difficile après de, d'oser, mais glo... Enfin, après, je suppose que si t'avais laissé des commentaires très constructifs avec des suggestions, les gens, et les autres sûrement, auraient très contents aussi d'avoir un, un autre avis. Mais, je comprends aussi ce...

LC - Après, après... Après, après, est-ce que tout le monde lit les commentaires aussi ? C'est ça, peut-être.

LS - Je pense qu'on, naturellement, on lit les commentaires sur son propre travail, je suis pas sûre que tout le monde lisait les commentaires que tout le monde laissaient à tout le monde, enfin, il y a un moment, on se doute bien que vous avez pas que ça à faire, mais, je pense que, enfin, j'es... Je me dis que les gens lisaient quand même les commentaires qu'il y avait eu sur leur propre travail, donc après ça, ça peut leur, ça peut les aider aussi d'avoir des... Alors justement par rapport à ça, est-ce que vous aviez l'impression quand vous postiez, que c'était, pour, pour la, enfin, pour avoir, pour parler entre vous ou c'était vraiment, « Je poste, parce que c'est la consigne » et je m'en fiche, enfin, c'est pas... Votre but premier, c'était pas forcément d'échanger et c'était vraiment juste, « Je poste mon devoir ici, parce que c'est ce qu'il faut faire » ?

LC - Je pense que, quand même, pour tous, premièrement on poste notre travail, parce qu'on nous a donné une consigne lundi et qu'on nous a dit « Voilà, il faut faire un, une rédaction sur ça ou un audio ». Je pense que, premièrement, quand on le fait, on pense plutôt à ça, plutôt qu'au fait de, on va faire un, un, un essai que les, enfin, un essai, c'est un grand mot, hein, mais que les, que les autres personnes vont pouvoir lire, vont pouvoir critiquer. En fait, on cherche surtout à vous plaire à vous, en fait. Je pense que c'est ça surtout.

LS - Ouais, enfin, vous postez en priorité vous postez pour le prof plus que pour, pour les autres.

LC - Ouais, je pense.

EA - Après, moi, pour juste pour compléter ce que L. elle dit, mais là, ça va être le... Au tout début du premier semestre, du coup, on connaissait pas forcément les gens et, moi, je sais qu'au départ j'avais pas remarqué que, du coup dans mon groupe il avait L., il y avait, il y avait É. alors que là, au deuxième semestre, et surtout à la fin, étant donné que je sais que c'est elles, je, je vais avoir aucun souci à commenter leur travail, à aller donner mon avis parce que je sais que, on se connaît, du coup...

LS - Ouais.

EA - Enfin, je suis plus poussée à aller vers elles.

LC - Ouais, du coup, le deuxième semestre, c'était bien qu'on ait pas trop changé de groupe, parce que, du coup, voilà, on avait moins de, d'appréhension à aller, aller, aller commenter ou quoi que ce soit, ça c'est bien de, garder le même groupe.

LS - Donc, globalement les échanges, enfin les échanges, pour vous, c'est quand même influencé par le fait de connaître personnellement, enfin, dans la vraie vie, de connaître les autres ?

LC - Ouais, je vais pas mentir, ouais.

EN - Moi, je suis pas d'accord, parce que je sais qu'il y avait des gens dans mon groupe que je connaissais et, mais je voulais pas commenter leur travail, parce que, je sais pas, je voulais, je voulais essayer de voir d'autres gens et tout, de faire des nouvelles rencontres, peut-être par Moodle...

LS - Pourquoi pas, hein.

EN - Mais en tout cas, mais non, mais moi, je trouvais ça intéressant de, justement, aller voir quelqu'un qu'on connaissait pas et que c'était, je sais pas, moi, j'ai trouvé ça beaucoup plus amusant de, de voter pour des gens qu'on connaissait pas, d'aller parler à des gens qu'on connaissait pas, et moi, justement, je ne voulais pas parler à des gens que je connaissais, voilà.

LS - Ouais, c'est intéressant, mais du coup, globalement, vous connaissez combien de gens en vrai ? Enfin, connaissances ou amis.

LC - Ben, en fait, on est, c'est parce qu'on est en bi-licence tous, alors en fait, on...

LS - Ouais.

LC - Enfin, tous ceux qui sont dans ce cursus-là, on se connaît et du coup, après on connaissait A., A. L., je crois.

LS - Ouais.

LC - En vrai, vie, y avait qui ? É., t'es... Je sais pas si, t'es avec nous ÉN ?

EN - Non, non, moi j'étais dans 2 Good 2 Be True.

LC - Nan, t'es pas avec nous.

EA - É, elle était avec, É, elle était avec L. Eux, ils étaient sur le groupe avec L.

EN - Ouais, c'est ça.

LC - Ouais.

EA - Et, ben, nous dans notre groupe, y avait qui qu'on connaissait ?

LC - On connaît A., A., IT., ÉL...

EN - Ah, mais il y avait tout le monde.

LC - Ouais.

LS - Ouais, effectivement, ah, oui d'accord.

EA - Moi, j'étais grave à l'aise dans le groupe, parce que, enfin, on se connaissait tous, et des fois, ben, en gros le lundi enfin pas, peut-être pas le lundi matin, mais généralement dans le courant de la semaine, quand on était réunis en bi-licence, on se disait « Ah, tiens, ceux du groupe un, cette semaine, faut faire ça, faut faire ça, faut faire ça ».

LC - Ouais, ouais, ouais.

EA - Du coup, c'était, c'était plutôt, c'était plutôt pratique.

LS - OK.

LC - Ouais, en plus, on était plutôt nombreux, nous, dans le groupe un.

EA - Mais, en bref, franchement du, des en bi-licence, dans le groupe un, on était, je pense qu'on est une petite dizaine, hein.

LC - Oh, nan, nan, ouais, ouais... Cinq, six.

LS - Ah oui, donc ça aidait quand même, oui.

LC - A être à l'aise en fait, du coup, c'est pour ça qu'on avait pas forcément honte de poster nos travaux, nos travaux, par rapport à ces personnes-là, parce que c'est nos amis dans la vraie vie. Mais, voilà.

LS - Ouais.

EN - Et, oui, du coup, je me rends compte qu'en fait, c'est pour ça que j'ai, un peu, peut-être une expérience différente, parce que je connaissais personne moi, dans mon groupe, à part L., et, et, c'est tout.

LS - Oui, donc forcément, t'étais plus poussée à...

EN - On s'était rencontré avec James Charles, et ...

LS - Ouais, ah, d'accord, c'était lui, OK.

EN - Voilà, oui c'est ça, ouais, non, c'était une personne, enfin, en fait, j'ai commencé à rencontrer des personnes, SR, et C...K, il me semble, et donc, ouais, moi ça m'a, ça m'a permis de, d'aller voir des gens en amphi, en fait.

LS - OK. Ah, c'est marrant. Après, ça, je pense que, parce que tu, enfin, je sais pas, je, je fais des suppositions que t'es sûrement un peu sociable. C'est pas forcément tout le monde qui ferait ça, mais c'est intéressant que, enfin...

EN - oui, je pense aussi que, c'est pas la première ***, et je lui ai dit « Ah, mais toi aussi t'aimes bien James Charles ? », il était pas très réceptif quoi, parce que je le connais, mais on s'est parlé, là.

LC - Mais c'est, mais c'est hyper difficile de les trouver en amphi, les personnes. C'est pour ça que, même moi, aller par... parler à d'autres personnes, je savais pas forcément si j'allais rencontrer ou pas. Donc, en fait, j'aurais l'impression de faire un commentaire à quelqu'un, comme je connaissais pas la personne, à n'importe qui, à un étranger, alors que si je faisais une critique à quelqu'un que je connaissais, j'ai l'impression que c'était plus pertinent, je sais pas. Peut-être c'est ça.

LS - Sinon, il faudrait qu'en, en début d'année on a, on n'oblige que vous ajoutiez votre photo sur Moodle. Comme ça, chacun voit...

LC - Ouais, c'est ça. Ça serait plus parlant en fait.

LS - Ouais, j'imagine.

LC - Moi, je sais que j'aime bien mettre des visages pour...

EN - Ouais. C'est vrai, enfin... Moi aussi, c'est, c'est au S1 où j'ai commencé de, à mettre des visages sur les noms avec la vidéo de la cuisine. Donc, en fait...

LS - Ah oui.

EN - Je pouvais facilement reconnaître qui était qui, et donc en fait, quand, quand, quelqu'un, enfin, surtout que j'ai une mémoire visuelle, quand quelqu'un postait, j'avais son nom et son, enfin, sa tête en, en visuel, donc bon. Je sais pas, mais en tout cas, enfin, c'est bizarre, hein, dit comme ça, on dirait que vraiment je suis une stalkeuse sur Moodle.

LS - Moi, je trouve que c'est super intéressant, mais...

EN - C'est juste que, mais c'est juste que, oui, donc quelqu'un, quand quelqu'un mettait un commentaire, quand quelqu'un postait quelque chose, je me souvenais de ce qu'il avait fait dans sa vidéo de la cuisine, que, ce qu'il avait cuisiné, ce qu'il avait écrit à ce moment-là, enfin, il y avait des choses comme ça que, bon c'était le cas, par exemple, l. dans, dans mon groupe et je me rappelle, elle fait une cuisine italienne, je me rappelle qu'elle avait commenté mon PowerPoint à un moment, je me rappelle qu'elle avait voté pour moi, j'avais voté pour elle, enfin, des trucs comme ça...

LS - Ouais, t'as commencé à avoir des petits liens et à prendre note de qui faisait quoi et, enfin...

EN - Oui, c'est ça.

LS - Enfin, c'était un peu mutuel, quoi. Elle poste, elle répond tel truc donc je réponds...

EN - Genre, les personnes... Oui, oui, non, oui, non, pas trop, mais c'était dans le sens où j'avais un peu leur vision en tête, enfin, j'avais un peu leurs travaux en tête et j'avais un peu, et je les associais à une tête, et c'était beaucoup plus facile. Comme ça, je me disais « Ah, oui, ça *** assez assidûment », « Lui, il rend souvent en avance », enfin, je sais pas, mais du coup...

LS - Oui, oui, d'accord.

EN - Ça m'a permis de, de faire comme si j'avais un petit groupe et que je les connaissais, mais en fait je ne connaissais pas, mais...

LS - Ouais, c'est intéressant.

LC - Franchement, ça serait, ça serait une idée super cool de, de dire aux gens de mettre des photos, comme ça, si on peut commenter après les voir en amphi, ça permet, je trouve que ça accélérerait le...

LS - Oui, ouais, c'est vrai.

LC - C'est vrai, ça pourrait être bien.

LS - je, je note, parce que c'est vrai que c'est, c'est bête, parce qu'en plus on peut mettre une photo sur Moodle et c'est très facile de le faire.

LC - Ouais.

LS - Donc c'est, c'est vrai que ça pourrait, pour vous, vous aider.

LC - C'est ça.

EN - Oui, par exemple, vous, je crois, il me semble que vous avez mis à votre photo juste au S2. Enfin, je me, j'ai pas le souvenir de...

LS - Oui, j'ai pas, j'ai pas mis au premier. Non, non, je l'ai pas mise. Je me suis rendu compte qu'on pouvait le faire et je l'ai fait.

EN - C'est ça, et c'était beaucoup plus... C'était mieux, parce que j'avais l'impression de pas parler à un robot.

LS - Ouais.

EN - Enfin, pour moi, LS, c'était quelqu'un qui, c'était un robot en fait, c'était un ordinateur.

EA - Mais au premier semestre, c'est pas vous qui nous corrigiez ?

LC - Nous, nous, nous on avait SL.

LS - Ça dépend.

EA - Oui, au semestre, c'était quelqu'un qui s'appelait S.

LC - Et du coup, c'est vrai qu'en fait É. elle a raison, quand on a pas, quand on a pas d'image, et on se dit « En fait c'est qui, quoi qui nous corrige ? »

EA - Ouais, parce que moi là, demain, je la croise dans la fac, je sais pas que c'est elle.

LC - Ah ouais, pareil.

LS - Mais après, et pour le coup, dans la vidéo au deuxième semestre, j'ai mis une vidéo de moi, au début, qui donnait les consignes, et cetera.

LC - Oui, et ça, c'était bien.

LS - Et ça, c'était aussi un peu dans le but de dire, il y a un visage, quoi.

EA - Et, vous savez, que moi, j'avais un doute, si c'était vous ou pas.

LC - Ouais, comme on avait vu la première.

EA - Ouais, moi je m'étais dit, « Est-ce que c'est, c'est quelqu'un ou, enfin, elle a repris une vidéo sur YouTube ou c'est vrai ? »

LC - Ouais.

EN - Ouais, moi aussi, mais même moi...

LS - Je connais quand même les consignes précises du cours, donc ça aurait été un peu bizarre que je trouve un truc sur Moodle, mais...

LC - Moi, je pensais qu'il y avait des personnes qui ***

EN - Mais il y avait, il y avait un doute quand même.

EA - Mais franchement, moi, la, la vidéo au début de, du semestre j'ai trouvé ça super bien.

LC - Oui.

EN - Ouais, c'est vrai.

LC - En plus, vous faites bienveillante et sympathique, et du coup, ça nous, voilà, c'est, on avait envie de vous rendre un travail, quoi.

LS - C'est gentil, c'était, enfin, je, j'avais pas l'intention de, de paraître super gentille, mais en tout cas, oui, je me suis dit que ça aidait aussi de, de voir qu'il y avait quelqu'un derrière, que, voilà, j'étais, j'étais jeune, j'étais, enfin, voilà, je, que je faisais pas peur quoi. C'était un peu l'idée aussi.

LC - Ouais, ça a réussi.

LS - Tant mieux. Alors, j'avance un petit peu pour pas vous garder trois ans non plus. Par rapport aux outils que vous deviez, mais c'est très intéressant ce que vous dites, c'est juste que j'ai pas envie de vous, ... Est-ce que du coup, vous donniez la même valeur ou pas aux commentaires que les autres postaient, que, par rapport aux commentaires que moi je laissais, ou est-ce que quand même, c'était différent, vous vous disiez « C'est la prof et c'est les élèves » ?

EA - Je peux commencer ?

LS - Oui, bien sûr.

EA - Moi, je sais que vos commentaires, je les lisais, à chaque fois, et que, en fait, ils étaient beaucoup plus longs, beaucoup plus détaillés. Vous reveniez, vous reveniez, pardon, sur, vraiment tous les points, ce qu'on avait voulu mettre en lumière, si on avait essayé de faire un petit truc un peu plus original, ou quoi, vous revenez vraiment en détail, alors que, enfin, les autres commentaient nos, nos travaux, généralement, c'était, c'était trois, quatre petites phrases, quoi.

LS - Ouais.

LC - Ouais, c'est vrai.

EA - Du coup, on, moi, je lisais aussi ce que les autres disaient de mon travail, mais c'était, c'était moins détaillé. Du coup, ça allait plus vite. Du coup, le vôtre, on était plus, plus concentrés.

LC - Comme dit É, c'était moins constructif les commentaires des...

EA - Oui, voilà.

LS - Donc, c'est plus, surtout par rapport au fait que c'était souvent « Bravo, c'est bien » qui faisait que vous faisiez pas trop attention ?

EN - Oui, ouais, c'est ça.

LS - Ouais. Mais, c'était pas, enfin, si jamais on, on avait imposé, par exemple, enfin, je dis n'importe quoi, mais on avait dit « Il faut laisser des commentaires, et vous êtes obligés de faire un compliment, une critique et un, une suggestion » ?

LC - Et ça aurait été mieux, je pense.

LS - D'accord, ça, vous auriez...

LC - Je pense que ça aurait été mieux.

LS - OK.

LC - Parce que comme vous disiez...

EA - Je pense que...

LC - Commenter, on fait juste « Ah, super, j'ai adoré ça, et d'ailleurs quand tu as dit ça, c'était très drôle ».

LS - Ouais.

LC - Enfin, moi, mes commentaires, ils étaient toujours structurés de la même manière, quoi. « Bonjour, c'était bien »...

EA - Ouais, moi, je suis d'accord avec L. Je pense qu'imposer la critique, ça peut être pas mal aussi, parce que...

EN - Oui, je suis d'accord.

EA - Parce que, on, des fois, on n'ose pas trop, parce qu'on veut pas, peut-être, brusquer les gens, ou qu'ils le prennent mal, alors que là, si tout le monde doit relever un point positif et relever un point négatif, ou dire que lui, il aurait fait les choses autrement, ben, ça, ça serait mieux quoi, je pense.

LS - OK, ouais.

LC - Ouais, ça nous apporterait plus et on se dirait, « Ben, voilà, c'est quelqu'un de notre âge qui a fait cette remarque. ». Enfin, voilà, on va se dire, bon, parce que vous êtes prof d'anglais, donc vous êtes, vous êtes hyper calée sur le sujet, enfin, voilà, alors que si ça vient de quelqu'un d'autre, on va se dire « Ah ouais, tu vois, j'avais pas pensé à ça ». Enfin, je sais pas, je pense que, et puis comme dit É...

LS - OK, donc finalement, en fait...

LC - Pardon.,

LS - Ça, vous donnerai... vous donneriez finalement une, une valeur importante aux commentaires, si... des étudiants, peu importe si c'était pas un prof, du moment que c'était quelque chose de construit, quoi, et d'utile ?

LC - Ouais.

EA - Oui.

LS - OK.

LC - Et comme dirait, comme É. disait, voilà, on a, comme elle avait peur de mettre une critique, mais comme nous tous hein, parce que tout le monde est bienveillant, tout le monde est gentil et donc forcément si on va, on va dire « Ben, voilà, faut que t'améliores ça », on a peur que les gens, ils le prennent mal. Alors que si vous l'imposez, les gens vont écrire et vont se dire « Voilà, c'est la consigne, donc on va le marquer » et c'est, dans tous les cas, c'est bienveillant et c'est, il suffit de faire une phrase à la fin et de dire « Voilà, tout ce que j'ai dit au-dessus c'est, c'est, c'est par pur, c'est pour permettre une amélioration de votre travail », et voilà quoi. On met une phrase, et puis les gens comprennent.

LS - OK, ouais, c'est int... Ouais, c'est vrai.

LC - Mais, voilà.

EA - Et, et d'ailleurs, et c'est peut-être que moi, je sais pas, les filles, si c'est pareil pour vous, mais je faisais hyper attention, dans vos commentaires, quand la fin vous marquez « Very well done » ou

« Well done » ou « Good job », et pour moi c'était hyper important. Genre, je me disais, c'était comme ça que j'évaluais à peu près, à peu près ma note. J'étais en mode « Bon, OK, « good job », on peut faire mieux, « very well done » c'est... »

LS - C'était pas, c'était pas si mesuré. Mais, c'est vrai que parfois c'est, voilà, on pouvait quand même un peu deviner. Voilà, si je mettais que, si par exemple, je mettais « excellent » ou quelque chose comme ça, on pouvait se dire « Bon, là effectivement c'était particulièrement bien ». Après c'était, pas toujours... calculé.

EA - Mais du coup, on voyait qu'à certains vous en mettiez pas, et je trouvais ça hyper triste pour eux, parce que je me disais, s'ils sont comme moi et qu'ils font hyper attention à cette dernière phrase, ils doivent être hyper triste, quoi, parce qu'ils doivent se dire « Bon, mon travail était pas si... »

LS - Le problème c'est que, parfois il y a, ça, ça n'arrivait pas si souvent, mais il y avait parfois des gens qui faisaient vraiment des, des, des, choses, enfin, à l'arrache, quoi, qu'on se le dise. Et c'est pas, c'est pas du tout par rapport au niveau de langue ou quoi que ce soit, parce que ça... Mais ça se voyait qu'il y avait des gens, voilà, qui faisaient pas, qui faisaient à l'arrache.

LC - Ouais, ouais.

LS - Donc, forcément, moi, mon commentaire, si eux, ils ont rendu trois lignes, je vais pas faire un roman. Donc s'ils rendent trois lignes, je rends trois lignes, et, désolé, si j'ai pas dit que c'était génial, mais ils peuvent, ils peuvent s'en douter.

LC - Ouais, ouais.

LS - Donc, mais après, voilà, enfin, globalement, j'essayais d'être, d'être bienveillante, mais c'est vrai que parfois, on pouvait, enfin, l'idée, l'idée du feedback, c'est justement de, que ce soit bienveillant, mais aussi que, voilà, comme tu dis, ça vous donne une idée quand même de, ben, est-ce que c'était bien ou plutôt très bien cette semaine par rapport aux, aux autres semaines.

LC - Ouais.

LS - OK, c'est intéressant du coup que, enfin, je note pour les commentaires de la part des autres. Et est-ce que par rapport à l'organisation du cours, vous avez trouvé ça bien que ce soit du lundi matin au dimanche soir...

LC - Oui.

LS - Ou est-ce que vous auriez aimé qu'il y ait, par exemple, un rendez-vous synchro une fois par semaine...

EA - Non. Qu'on puisse, qu'on ait toute la semaine pour le faire, je veux pas être mauvaise langue envers ceux qui sont en licence simple, mais nous, vous savez, vu qu'on est en bilicence, il y a des fois on commence à 8h00 et on finit à 21h00. Du coup, avoir un appel imposé dans la journée, enfin, déjà, ça peut être vachement dur à, à caser, et en plus, si on a prévu de réviser ou si on a prévu de faire, enfin, qu'on a vraiment quelque chose de très, très important à faire, alors que là, avoir toute la semaine pour le faire, ça permet, enfin, moi je sais que généralement, je faisais comme ça, le, le en début de semaine, ou au moins durant la semaine, j'essayais de faire les, la première activité et la troisième activité, parce que c'était généralement les plus courtes, et ensuite, le vendredi ou le, le week-end, la deuxième activité qui, généralement, était une production écrite ou orale, qui prenait un peu plus de temps. Du coup, comme ça, j'étais le travail sur la semaine et c'était plus, ça me permettait de mieux m'organiser, parce que nous imposer un horaire, je vous dis, avec le fait d'être en bi-licence, des fois on a des changements de salle, on a même pas les mêmes bi-licences.

LC - Ouais, et en plus, on a même pas les bi... On a même pas les mêmes bi-licences.

EA - Ouais, par, L., par exemple, qui, elle est pas toujours à Malakoff. Du coup, en plus, on a des changements de salle, des fois, on a des gros trucs à préparer du coup, nous imposer un horaire toutes les semaines, ça peut être un peu compliqué.

LC - C'est un peu chiant. Pardon, c'est pas, oui, je voulais pas dire ce mot, mais c'est un peu, c'est un peu, c'est pas cool, quoi, pour nous, parce que...

LS - Ouais.

LC - En fait, on essaie de faire un emploi du temps qui est déjà, il est déjà assez rempli, et donc, et comme on vous a dit ça, c'est assez difficile de nous trouver un, un temps libre qui sera en commun avec les licences simple, et avec les éco-droit et nous éco-santé. Ça sera assez, enfin, c'est assez difficile, quoi.

LS - Et d'ailleurs, vous, les, l'anglais, ça vous est imposé de suivre en éco-gestion ou vous avez le choix entre suivre en... ?

LC - Oui, oui, oui.

EA - Non, ça nous est imposé.

EN - C'est imposé.

LC - Ils récupèrent notre note d'éco, et il la mette sur l'autre, l'autre licence.

LS - Ah, d'accord. OK, d'accord. en même temps, c'est plus logique vu que c'est à distance, c'est plus pratique pour moi, c'est sûr.

LC - Ouais.

LS - OK, donc vous, surtout, du point de vue d'être en bi-licence, le côté, pratique... Enfin, du coup, est-ce que c'est, c'est pas, ça vous gênait pas finalement, du coup, dans les échanges sur le forum, que ce soit un peu en décalé, que certains passent le lundi, que d'autres postent plus tard, vous trouvez pas ça... ?

LC - Non.

LS - OK.

LC - Non, mais ça met un peu la pression, parce que moi, je sais que je suis pas organisée comme fille, des fois, et l'anglais je, j'étais pas organisée du tout, donc je faisais le dimanche et je me disais « Oh », parce qu'il y avait des choses, il y a des moments où il fallait donner son avis, ou il fallait que les gens commentent nos, nos, nos publications, et je me disais « Mais, je suis toujours en retard ». Bon, je rendais mes trucs avant minuit, hein, y'en a un, il a dépassé, mais voilà.

LS - C'est, c'est vrai que le, ceux qui postaient le plus, le plus, enfin, en début de semaine, c'était quand même souvent les bi-licences, j'avais l'impression, et je pense que, voilà, forcément, vous êtes obligés de vous organiser autrement, et donc, vous vous dites « Bon, c'est à ce moment-là que je fais l'anglais »...

LC - Oui, moi, je faisais le week-end, mais... Oui, c'est ça.

EN - Et, moi, je voulais rajouter, même en dehors de l'organisation, ce que j'ai aimé, le fait que ce soit du lundi au dimanche c'est que je pouvais le caser en fait n'importe où, et c'est ça que, que moi, qui me, qui me plaisait bien avec l'anglais, c'est que, bon, après avoir révisé quatre heures de constit' d'affilée, puis après avoir enchaîné sur du civil, puis après avoir fait genre, de, l'oligopole ou quoi, je peux m'accorder une petite pause, parce que moi, ma pause, l'anglais, c'était un peu ma petite pause, parce que bon, je, voilà, on pouvait un peu avoir des, des, enfin, rédiger des, notre avis personnel, avoir un avis un peu plus critique, avoir une réflexion. Enfin, ça, ça fait, ça faisait une sorte de, de pause de « OK, on souffle, on va, on va faire un petit peu d'anglais pour Activity 1, et cetera...

LS - OK.

EN - Et le fait que ce soit très malléable, enfin, de, pouvoir le bosser partout, pour un peu partout, n'importe où, un peu de temps en temps, mais ça c'était, c'était bien, c'est ce que j'ai apprécié.

LS - Oui, parce qu'en fait, on pouvait commencer le devoir en début de semaine et le finir après. On était pas obligé de tout faire d'un coup, et puis, ça permettait...

LC - Ouais, comme ça, on pouvait faire le premier quiz, et commenter le début, ça doit être le début et après, faire la deuxième partie à un autre moment et, voilà, quoi, comme disait É.

LS - OK. Par rapport aux outils qu'il fallait utiliser, donc Office, Word, PowerPoint, et cetera, est-ce que vous avez, il y a des choses que vous avez découvert par rapport au cours ou est-ce que vraiment vous jugez que vous savez très bien utiliser tout ça ?

LC - Ah, non, vous m'avez fait découvrir l'option mettre un, mettre un audio sur un PowerPoint.

LS - C'est marrant, tout le monde dit ça, enfin les...

LC - Ah ouais ?

LS - Tous les étudiants à qui j'ai déjà fait, avec qui j'ai déjà fait l'entretien, ils m'ont tous dit ça, donc je sais pas...

LC - On a souvent des exposés ou des, des présentations à faire mais on est, on est, on est en direct, en fait.

LS - Oui.

LC - Donc on a juste notre PowerPoint derrière, donc, on fait nos propres commentaires en live. Alors qu'en fait, ben là, vu qu'on ne voit pas de professeur et qu'on doit commenter un PowerPoint, on est obligé de faire cette fonction et en fait elle est hyper simple, et du coup, moi j'ai découvert ça, j'étais très contente, voilà.

LS - OK, très bien. Du coup, ça... Oui ?

EA - Moi je sais que je, je le connaissais déjà parce que j'avais déjà eu à le, à le faire, mais après, en fait, c'est le genre d'outil, où plus on les utilise, plus on sait, on a des petites techniques, plus on va vite, plus... Enfin, les PowerPoints par exemple, moi, je sais en plus, j'ai changé d'ordinateur depuis le lycée, mais les PowerPoints, il y a une fonction, quand je le fais, quand j'ajoute du texte et quand j'ajoute des photos, et automatiquement il me propose des présentations. Et du coup, ça c'est plutôt cool, parce que j'ai, enfin, ça me fait gagner du temps, quoi.

LS - Oui, donc ça c'est des choses que tu découvres après, quoi.

EA - Ouais.

EN - Alors, moi...

EA - *** Des thèmes vraiment cool. Je te laisse, vas-y, É.

EN - Pardon. Non, mais je voulais, moi, je voulais juste rajouter, moi j'ai plutôt des facilités en matière informatique, parce que, ouais, enfin je passe beaucoup de temps sur, enfin, j'aime bien utiliser tout ce qui est montage, enfin, j'aime bien utiliser mon ordi...

LS - D'accord.

EN - Et donc, PowerPoint, en fait, le fait que vous, par exemple, vous, vous nous imposez de mettre des transitions, des visuels ou des, des, des effets, et cetera, moi j'ai bien aimé, parce que ça me permettait de mettre en pratique ce que je savais déjà, et même, d'aller plus loin, d'avoir des raccourcis, donc, de, d'utiliser contrôle, contrôle-je sais pas trop quoi, contrôle-J, contrôle, voilà et, et donc ça, ouais, c'est comme l'a dit É., c'est toujours dans cette idée d'expérimenter un peu plus, et cetera. Parce que bon, je sais qu'il y a pas mal de gens qui, qui savent pas, par exemple, exporter en format PDF ou je sais pas mais, mais, enfin, ouais, alors que c'était des éléments un peu essentiels, c'est des outils essentiels, bureaucratiques et, ouais, je trouvais ça très intéressant de... Ça, ça avait un côté un peu anglais-informatique, et j'ai trouvé ça très intéressant.

EN - OK, super. L., t'as des choses à dire particulièrement sur ça ou pas ?

LC - Non, après, voilà, le PowerPoint, ça permettait de laisser un peu notre esprit créatif, se mettre, mettre en place, enfin, ça permettait de, de, je suis désolée, j'ai du mal à parler à libérer notre esprit créatif, pardon. Du coup, c'était sympa. Après, non, sinon, j'ai pas découvert grand-chose, enfin beaucoup, beaucoup de choses en plus, quoi. C'est comme disait É., c'est des, c'est des bases. Après, sûrement que certaines personnes n'ont pas forcément eu les mêmes apprentissages auxquels on a pu assister nous, donc après, ouais, non, j'ai pas, il y a pas, il y a pas, j'ai pas d'autres choses qui me viennent en tête là.

LS - OK. Et justement est intéressant ce que tu dis, É., par rapport à, que certains savent même pas faire des trucs de base. Est-ce que, justement, vous avez l'impression, parce qu'on dit souvent, « Oui, c'est votre génération, les gens nés en 2000, machin, vous êtes trop forts sur Internet, vous êtes trop forts en, en numérique ». Est-ce que vous trouvez que c'est vrai, ou finalement, est-ce que vous, vous connaissez des gens où vous dites que, enfin, qu'ils galèrent, que...

LC - Ouais, mais, il y en a plein qui galèrent en réalité, il y en a plein. En plus, on a pu s'en rendre compte...

EN - Ouais, ouais, je pense qu'il y en a beaucoup.

LC - On a pu s'en rendre en cours d'informatique, plus, parce qu'on était avec les autres, et il y en a plein qui savent pas faire des choses de base quoi. Donc, certes, c'est générationnel, mais en fait, je pense que c'est juste le, le, notre génération, c'est qu'on va être plus rapide à comprendre, peut-être.

LS - OK.

LC - Que les plus anciens, enfin, moi, je vois mes parents, ma mère, souvent, je l'aide parce qu'elle va pas comprendre forcément hyper rapidement les manips qu'il faut faire, mais, mais, sinon, il y a des gens qui savent pas, qui savent pas manier Word, qui savent pas...

LS - Ouais.

LC - Utiliser PowerPoint, les transitions, ils savent pas les faire. Enfin, après, c'est, c'est des logiciels, une fois, qu'on a compris c'est bon, mais bon.

LS - Ouais, c'est ça. Et, par rapport... Ouais, d'accord, très bien. Et aussi, par rapport à faire des recherches en ligne, donc là c'était plutôt Word et cetera, par rapport à faire des recherches sur Internet, est-ce que vous trouvez que, enfin, est-ce que vous, vous êtes à l'aise avec ça ? Enfin, est-ce que vous savez trouver une information précise assez facilement avec Google ? Est-ce que c'est quelque chose que, avec lequel vous êtes à l'aise, ou est-ce qu'il y a des éléments du cours qui vous ont aidés avec ça ?

EN - Je sais qu'on a un cours dédié à ça pour les droit-éco, donc, je crois que L., elle est pas dans le cours, mais c'est, c'est méthod...

LS - C'est un truc de méthodologie ?

EN - Méthodologie de recherche.

LS - Ah, oui.

EN - Oui, c'est ça, et en fait, ça nous, ça nous apprend les booléens et tout sur, sur Google donc, donc ça niveau recherche d'informations, personnellement j'ai pas eu trop de problèmes.

LS - OK.

LC - Moi, moi, je fais pas méthodo, mais, enfin, j'ai pas, j'ai pas l'UE méthodologie et recherche, mais, enfin, je sais pas, pour moi, c'est assez, enfin, je trouve ça simple de rechercher quoi, parce que si on trouve pas en français, on trouve en anglais, enfin...

LS - OK, ouais.

LC - Ouais, non, ouais, c'est, c'était assez... En plus, l'information qu'on devait rechercher était pas extrêmement complexe, ou, enfin, il y a beaucoup de pages qui en parlaient quoi, donc.

LS - Ouais. Et est-ce que les sites sur lesquels vous avez trouvé les infos, globalement pour le cours, donc sur Nick Leeson, ou sur les pyramides de Ponzi, et cetera, est-ce que c'est des, c'est des, le type de sites sur lesquels vous allez vous-même comme ça en anglais pour le plaisir, ou pour votre culture générale, ou est-ce que ça correspondait pas trop à ce que vous faites en dehors ?

EA - Moi, par rapport aux sites en anglais, ça correspond pas trop à ce que je fais en dehors, parce que, enfin, l'anglais, c'est, moi, c'est plus au niveau des séries et des films, je les regarde en anglais.

LS - OK.

EA - Et, et après sinon c'est, ***, mais vous savez, des fois, on va voir passer des articles qui vont être en anglais, du coup on, on les lit, mais pas forcément sur le domaine précis du monde de l'économie.

LS - Oui. Après, même, ça, c'est pas forcément sur l'économie, mais, même, est-ce que le type de sites quand même, ça peut recouper ce que tu regardes en dehors ?

EA - Oui, ça va.

LS - OK.

LC - Vas-y, É.

EN - Pareil, moi, c'était des sites, ben, soit c'était des sortes de blog, enfin, je sais pas trop, c'était comme c'est des sites un peu officiels, des sites institutionnels. Il y avait...

LS - Ouais.

EN - Il y avait Wikipedia, il y avait, et c'était, souvent les mêmes, qui revenait, il y avait juste un site qui m'avait marqué.

LS - Ouais.

EN - C'est le site personnel de ***

LS - Attends, le site... Ça a coupé, le site personnel de quoi ?

EN - Allô ? Ah oui, le site personnel de Nick Leeson.

LS - Ah, oui.

EN - C'était, ouais, enfin, vu que c'est, c'est un, comment dire ***

LC - Excusez-moi, est-ce que... J'entends pas très bien, est-ce que c'est moi ?

LS - Non, non, non, c'est...

EN - Un peu comme dans les Ted Talks, et, je l'ai trouvé très américain...

LS - Attends, je crois, qu'É., ta connexion, elle est super lente. Enfin, elle doit être un peu plus lente, parce que moi ça coupe depuis tout à l'heure.

EN - Ah, OK, est-ce que ça va mieux là ?

LS - Oui, carrément.

LC - Oui.

EN - OK, alors...

LS - Tu peux, tu peux reprendre à partir de, du site de Nick Leeson, ce que tu disais.

EN - Oui, pardon. Du coup, je disais, par rapport à Nick Leeson, c'était qu'il avait un site personnel, vu que c'était un peu comme un Ted Talk, enfin, je sais pas comment on dit, mais un présentateur quoi. *** tous ses, toutes ses présentations, et cetera, et j'ai trouvé ce site très américain, parce que, bon, c'était un peu, enfin, je sais pas trop comment le retranscrire, mais c'est, c'est quelque chose de très... Un peu comme à la Oprah Winfrey, ou à la Jimmy Fallon, enfin, très, je parle avec mon auditoire, enfin, mon audience, pardon, et ouais, c'était un peu le seul site qui m'avait marqué, que, qui était un peu en dehors de ce que je regarde d'habitude, et voilà.

LS - OK, mais sinon globalement le reste, ça, ça recoupait un peu ce que tu peux regarder, toi, en dehors ?

EN - Oui, oui.

LS - Parce que du coup, parce que ÉA, du coup, tu disais que tu regardais, enfin, toi c'était plutôt pour les séries. Et du coup les, les autres, est-ce que, enfin, à part regarder des séries ou des films que vous faites beaucoup d'autres choses sur Internet pour le plaisir en anglais ?

LC - Ouais, ouais, moi je, moi je suis très commère, je suis très, j'adore les news des célébrités et tout, et je sais que sur les, les sites anglais, on trouve ça beaucoup mieux que sur les sites français qui disent beaucoup d'âneries et tout.

LS - Ouais.

LC - Donc, c'est pas, c'est pas un bon exemple, mais du coup ouais...

LS - Si.

LC - Quand, quand je vais voir qui sort avec qui, qui a fait quoi, quel drama il y a eu, comme avec le drama James Charles...

LS - Ouais.

LC - Je trouve que les sites en anglais sont beaucoup plus précis et dans le détail et des informations qui sont beaucoup plus pertinentes et peut-être vraies que les sites français.

LS - OK.

LC - Donc...Après, après, j'aime bien aussi regarder quand il y a des événements qui se passent dans le monde, je préférerais me tourner vers des sites, des articles anglais, avec BBC, ou les trucs comme ça, donc, ça me changeait, enfin, ça me changeait pas trop de, du coup, des articles qu'il y avait dans les, enfin, des vidéos qu'il y avait dans le, dans le forum, quoi.

LS - OK, d'accord.

EN - Et oui, et pour rebondir sur ce qu'a dit L. aussi, c'était par rapport aux sites de journaux ou des, ouais, de journaux, de médias anglophones, je trouve ça beaucoup plus intéressant de les étudier, eux, par rapport aux journaux français, parce qu'ils sont, ils sont beaucoup plus biaisés, et c'est ça qui est vraiment très intéressant, parce qu'on a des fois des articles hyper virulents sur un sujet et, voilà, des fois, je suis tombée dessus et, bon ça fait que, bon, ça m'a donné envie de télécharger The Guardian et tout ça, The Daily, tout ça m'a un peu poussée à regarder plus de journaux améri... Enfin, anglophones, parce que c'était plus, c'était un peu plus juteux, je sais pas comment dire.

LC - Ouais.

LS - Non, mais c'est vrai, c'est, ils ont tendance à être plus...

LC - Ouais, c'est typique anglophone.

LS - Ouais, c'est vrai.

LC - C'est un peu des dramas quoi.

EN - Ouais, c'est ça.

LC - Ils font toujours des, des caisses pour un truc et c'est assez, et c'est assez, ouais, c'est assez vivant, quoi. Du coup, c'est mieux que les journaux français, qui sont un peu plus barbants.

LS - Non, c'est marrant, mais c'est, c'est carrément vrai, oui. OK, très bien. D'autres choses sur ça ?

LC - Non.

EN - Non.

LS - OK, alors, dernière partie du coup, c'est un peu, c'est quelques questions, sur, on en a un peu parlé tout à l'heure, mais sur, en gros, votre avenir, enfin, par rapport à ce que vous... Après vous êtes en bi-licence, donc je suppose que votre projet professionnel est peut-être plus, pas forcément éco, je sais pas, mais est-ce que les films ou le cours de manière générale vous aidaient un peu à vous projeter dans la vie professionnelle ?

LC - Du coup, moi quand j'avais dit les films, voilà, ça me donnait pas envie d'avoir, le, le...

LS - Ouais.

LC - Peut-être le, le poste de, de certaines personnes. Après, dans ma bi-licence j'ai un, j'ai, j'ai, je penche plus vers l'économie, du coup....

LS - Ouais.

LC - Ouais, ça m'a donné quand même envie parce que c'est, c'est, y a beaucoup et c'est un éventail, c'est un large éventail de métiers, l'économie et la finance. Après, on n'en connaît qu'une infime partie, je pense. Il y en a beaucoup plus, et on n'est pas encore au courant de, de, de qui ils sont, donc, ouais, moi ça m'a donné quand même envie, parce que, parce qu'on voit cette image des gens qui travaillent dans la finance et dans l'économie qui ont, qui ont, qui gagnent bien leur vie, qui, qui vivent dans des belles maisons et tout, donc ça donne quand même envie, on va pas se mentir.

LS - Ouais.

LC - Mais, mais, dans le côté être, être un loup dans la bergerie et attaquer tout le monde, ça, c'était le côté un peu moins, moins cool, quoi, et qui donne moins envie. Mais, ouais, quand même.

LS - Ouais, OK.

LC - Les grandes réceptions et tout, ça donne envie, quoi.

LS - Ouais, oui.

EN - Moi, ça m'a, comme je l'ai dit, auparavant, ça m'a donné pas du tout envie de travailler dans la finance, mais ça a forgé mon, mon attrait pour un peu tout ce qui est institutions internationales et mouvement vers le, des, des, une transition plus éthique de l'économie, et cetera. Donc en fait ça m'a, enfin, ça m'a, ça m'a, ça m'a guidé vers ce que je veux faire le plus, c'est-à-dire soit travailler dans une organisation internationale, soit travailler un peu dans le journalisme. Oui, je suis en économie-droit, je ne sais pas ce que je fais là, mais...

LS - Non, c'est, c'est super transversal comme licence.

EN - Oui, ouais, c'est vrai, et donc en fait ça, ça, ça m'a beaucoup plus, on va dire, enfin, j'ai cette idée de, que je veux construire un, une sorte de nouveau monde, enfin, mon idéal de justice, il a été que, plus décuplé et ouais, c'est ça, qui m'a permis de, de, de, ce qui a ressorti, ce qui est ressorti de ce programme, quoi.

LS - OK.

EA - Moi, je sais que j'ai aucune idée du métier que je veux faire plus tard.

LS - D'accord.

EA - Ça change tous les jours. Un jour, je sais pas, j'ai envie d'être directrice d'une multinationale, le lendemain, j'ai envie d'être notaire. Du coup, c'est un peu compliqué, du coup, à certains moments, ouais, je me projetais, parce que je me voyais totalement en train de diriger mon entreprise de, d'être le patron, de donner tous les ordres, et le lendemain, je me disais « Oh, tiens l'économie, c'est peut-être un peu... Voilà, le droit, c'est pas mal aussi ».

LS - OK.

EA - Du coup, ça change un peu.

LS - Mais après, vous êtes, comme vous êtes en bi-licence, c'est vrai que vous avez, voilà, différents intérêts, donc je pense que c'est normal aussi en L1, de toujours en train de basculer un peu entre différents...

LC - Ouais, on est perdu, un peu.

LS - C'est, c'est pas que j'ai dit, mais... Non, c'est vrai que vous avez différents intérêts.

LC - Non, non, c'est moi qui, c'est moi qui vous le disais, c'est moi qui vous le dis, qu'on est un peu perdus, quoi.

LS - Mais, non, mais c'est normal, vous avez, vous avez différents intérêts, aussi, c'est normal.

EA - Ah, mais, moi, je vous le dis, un jour, j'ai envie d'être avocate, le lendemain c'est notaire, le lendemain c'est, je sais pas, un métier qui a rien à voir avec tout ça, quoi.

LS - Alors, justement, dans, parmi tout ça, est-ce que dans, par rapport à ce qu'on a vu dans le cours, est-ce que t'as des choses comme... où tu dis ça, ça pourrait me servir, peu importe ce que je fais ?

EA - Le, selon moi, l'anglais, même dans le monde, enfin, même le vocabulaire bancaire, même si je travaille pas dans la banque, l'anglais, enfin, tout le monde parle anglais. Du coup, ça sera forcément utile. Tôt ou tard, ce sera utile, parce que, imaginons que même faire un métier, par exemple en rapport avec le, le droit, moi, je sais que je suis déjà allée en Angleterre et franchement si je pourrais vivre en Angleterre, ça, ça me plairait.

LS - Ouais.

EA - Mais du coup, savoir un petit peu m'exprimer, parce que là-bas, il faudra bien avoir une banque. Du coup, même si je travaille, par exemple, rien à voir avec l'économie, mais qu'on vit dans un pays anglophone, il faut, il faut quand même savoir se débrouiller pour ces mots-là, quoi. Enfin, c'est important, quand même.

LS - Oui, ouais, c'est vrai.

LC - Moi, t'as totalement raison, hein. En plus, ça permet de briller en société si on peut placer un peu quelques mots spécifiques au langage économique, on va pas se mentir.

LS - C'est vrai, aussi, ouais.

LC - Ouais, ouais, en plus voilà, l'anglais c'est essentiel quoi, puisque qui, enfin, qui ne va, qui ne parle pas anglais dans le monde actuel et dans notre génération.

LS - Ouais.

LC - Je parle pas de générations passées qui sont moins à l'aise en anglais, mais c'est un atout, c'est un atout évident, en fait, sur un CV, quelqu'un qui parle pas anglais, je pense qu'il est un peu mis de côté, alors en plus, quand on va pas marquer sur notre CV, « fait de l'anglais, connaît des termes économiques », c'est une manière générale, mais bon...

LS - Ouais, oui, ouais.

LC - C'est un atout principal et majeur.

LS - Ouais. Et est-ce qu'il y a des choses... Ouais, vas-y.

EN - Je pense que c'était aussi utile, même pour, en ce moment avec la crise du COVID, je veux dire, c'est quelque chose qui, qui aide à comprendre un peu comment fonctionne l'international, enfin, par exemple, je sais pas, comment les bourses elles s'affolent en ce moment, lire les, des articles en anglais sur des bourses et comprendre juste le mot « asset », c'est quand même assez utile. Enfin, je trouve que ça permet, même dans, tant dans, sur l'utilité pratique, enfin, de la vie de tous les jours, mais aussi dans une sorte d'utilité plus, enfin, plus grande dans le sens où c'est, c'est quelque chose qui nous dépasse un peu plus ou quelque chose qui, qui est plus lointain pour nous quoi. Enfin...

LS - Ouais. OK, très bien. et est-ce que pour finir la, j'ai vu, alors j'ai vu, dans vos questionnaires, enfin, quand vous avez répondu au questionnaire à la fin du semestre, là, il y a eu, je crois que c'est... ce qui c'est, ÉA, t'as dit quelque chose sur, que tu, t'essayais de regarder des séries sans sous-titres, par exemple. Est-ce qu'il y a des choses comme ça, ou depuis que vous avez travaillé sur des films en anglais, vous avez l'impression que ça a quand même un peu changé votre, votre rapport à l'anglais en dehors des cours.

EA - A force de pratiquer, on est de plus en plus à l'aise, parce que, enfin, c'est... en fait, déjà, avant de regarder les séries en anglais, enfin, avant de faire le, le cours et de, je regardais déjà mes séries en anglais, du coup quand on arrive sur un film. Enfin, moi, je le vois, les, les traductions, parce que j'ai quand même des sous-titres en dessous. Généralement, les traductions, ça, c'est, le sens, il est le même. Mais si on traduit au mot-pour-moi, c'est quand même différent, et, enfin être habituée à entendre les films en anglais, ça, enfin, ça, quand je suis arrivée devant le, le film, j'ai pas été surprise, j'ai pas perdu tous mes moyens, quoi, j'étais déjà habituée. Il y a certaines... et il y a aussi certains savaient certains, certains raccourcis, que les, que, qu'en anglais, ils ont à l'oral.

LS - Ouais.

EA - Et des contractions de mots que, généralement à l'écrit, il y a pas, ou il y a très peu, que dans les séries, du coup, ils ont, parce que je regarde des séries, enfin, je regarde tout, comme É., quoi. Et du coup, ça fait que quand on arrive sur une vidéo et qu'on a déjà, on est déjà un petit peu familiarisé avec tout ça, c'est, c'est plutôt pratique et du coup, là en fait, le fait de travailler en anglais, c'est, plus on pratique, mieux c'est, je trouve.

LS - OK, ouais. Très bien. Et les, les filles, vous avez d'autres exemples comme ça ou pas ?

LC - Ouais, É., tu veux y aller ou pas ?

EN - Ouais, ouais, c'est un peu comme ce qu'a dit É., c'est, ça m'aide dans, un peu sur le côté psychologique, dans le sens où il y a des moments où, enfin, je sais qu'il y a des séries que je peux regarder en anglais, avec ou sans sous-titres ou quoi, mais c'est juste que j'ose pas, parce que j'ai peur de pas comprendre tout ou j'ai peur de, enfin, je sais pas, je, je me sens pas capable de le faire, mais en, en pratiquant un peu l'anglais régulièrement, je me dis, « Allez, c'est possible », donc, bon, petit à petit par exemple, je regarde Friends. Avant, je mettais les sous-titres en français, puis après j'ai commencé à mettre les sous-titres en anglais, puis, là, maintenant, je regarde sans sous-titres

et donc ça, c'est un peu gradient dans le sens où, OK Friends, je peux, je peux le regarder sans sous-titres, pourquoi pas un petit dessin animé, je peux aussi regarder sans sous-titres. Bon, après regarder Madoff sans sous-titres, c'est un peu compliqué, mais...

LS - Oui, mais après, ouais.

EN - Voilà, quoi, ça aide, on va dire, à se dire, ouais, on peut le faire, et moi je trouve que c'est vraiment à titre psychologique.

LS - OK.

LC - Et moi, moi, je suis un peu d'accord avec É. des fois, en fait, principalement, je regarde mes fit, mes fit, mes films en sous-titré. Après, je sais que, des fois, j'aime bien pour, en fait, je me fais des petits challenges, j'ai quand même, genre, avec mon ego et je me dis « Et si je mettais les sous-titres en anglais ? », comme ça, je me dis, j'ai l'impression que je suis quelqu'un, en fait, je m'invente une vie, mais je suis en mode « Ouais, je peux regarder sans... Enfin, avec les sous-titres en anglais ».

LS - Non, mais c'est une bonne idée, c'est ça doit bien marcher au bout d'un moment, enfin, ça marche forcément au bout d'un moment.

LC - Moi, c'est parce je suis un peu bizarre comme fille, et après, du coup, je me dis « Ouais, mais tu peux regarder sans sous-titres », parce que, dit É., quand y a pas de termes, quand c'est les séries qui sont comiques, ou enfin, voilà, il y a pas de termes hyper compliqués, c'est, c'est assez simple de les regarder sans sous-titres. Après, il y a des blagues, je comprends pas tout, du coup, j'aime bien regarder la traduction, parce que, enfin, voilà, ils ont des expressions qui sont typiquement anglophones et, et si on les, enfin, si on connaît pas on peut pas forcément les comprendre. Après, je sais que, ouais, c'est pour mon confort que souvent je mets les sous-titres en français, parce que, voilà, j'ai pas envie de réfléchir. Je suis là, je, enfin, je passe pas mon temps à regarder des films et tout, donc quand j'en regarde un, j'ai pas, enfin, j'ai, ça me fait moins réfléchir de mettre les sous-titres quoi. Je vais pas...

LS - Oui, bien sûr.

LC - C'est mon côté un peu fainéant. Après, je sais que, voilà, il y a des sketches en anglais où il y a pas eu de traduction sur YouTube et, et ma sœur m'a dit de les regarder, parce que ma sœur, elle regarde tout sans sous-titres, et du coup, elle me les envoie et, et du coup je les regarde, donc y a pas forcément de sous-titres, mais, mais je trouve que c'est un bon exercice quoi. Ça permet...

LS - Ouais.

LC - Ça amène à la réflexion, à réfléchir, à chercher si on comprend pas et tout et si... Pardon, allez-y.

LS - Non, mais c'est, j'allais dire, ce qui marche bien aussi dans ce que tu dis, c'est, par exemple, de si t'as une série, enfin, vous avez une série que vous adorez vraiment, vous avez déjà, vous pouvez regarder en boucle...

LC - Ouais.

LS - De remettre tout simplement des épisodes que vous avez déjà vu en français, et aller regarder en anglais et comme...

LC - Ouais c'est ça.

LS - Comme vous connaissez l'histoire, ben, forcément vous allez avoir moins de mal à suivre.

EA - Moi je fais ça, mais avec les vidéos de YouTube. Vous savez, les filles soit qui racontent leur Story Time, soit qui se maquillent, parce qu'on dirait pas, mais les filles quand elles se maquillent sur leurs vidéos YouTube, elle raconte leur vie et c'est, mais en fait, c'est des mots du quotidien et on... C'est vraiment l'accent anglais, enfin, bon, c'est, généralement, c'est américain, mais c'est vraiment, c'est pas robotique, quoi.

LS - Ouais.

LC - Ouais, c'est fluide.

EA - C'est, c'est vraiment, comment elles parlent tous les jours, et ça, ça...

LS - Ouais, c'est ça.

EA - Là-dessus, moi, j'ai appris vraiment plein de petites expressions. Aussi, au départ, je pensais que, enfin, un peu les mots affectifs en anglais, moi, je voyais toujours les mêmes mots, genre, enfin, je voyais toujours les mêmes mots, et en fait, à force, je me suis rendu compte que, du coup, il y en avait plein, plein, plein, comme en français, des mots affectifs genre « mon amour » et tout.

LS - Ah, oui, ouais, OK.

EA - Moi, je le voyais que d'une manière et là, en fait, dans ma série, il y a une maman et son fils, et du coup, elle, elle l'appelle de plein de manières différentes et c'est vraiment cool, quoi.

LS - Oui, en fait, tu, tu commences à fixer, enfin, focaliser sur ça et tu te dis « En fait, il y a plein de façons, plein de synonymes pour le même mot ». Ouais, c'est intéressant.

LC - C'est, c'est drôle ce qu'É. a dit, parce qu'en fait, maintenant, ça me fait, ça me fait réfléchir sur quelque chose. C'est qu'en fait, moi, je regarde énormément, moi, j'adore YouTube, hein.

EA - Moi aussi.

EN - Ouais, moi aussi.

LC - Donc les vidéos, les hauls, les All My Sneakers, les trucs comme ça, j'adore regarder.

EN - Chit-chat Makeup.

LC - Ouais, c'est ça, c'est ça, on adore ça, et en fait, je me rends compte que ouais, il y a pas de sous-titres, et que, et que je regarde ça comme si je regardais une vidéo d'une YouTubeuse française donc ça.... Mais après, et en plus c'est hyper cool, parce que c'est générationnel, c'est des choses qui, voilà, ça fait dix ans que ça commence à se développer de plus en plus, et je pense que beaucoup de gens de notre âge ou même plus jeunes vont améliorer leur anglais par rapport à ça, parce qu'en fait...

LS - Ouais.

LC - Ces YouTubeurs là mettent pas forcément de sous-titres, les gens vont pas faire des sous-titres pour une vidéo de, de quinze minutes où elle raconte comment elle s'est fait larguer par, par son, par son mec, donc voilà.

LS - Ouais.

LC - Donc maintenant qu'elle le dit, ouais, en fait, je pense qu'on regarde plus de choses que, enfin...

EA - Moi, je sais que c'est ce que je conseille à ma demie-sœur, je lui ai dit, parce qu'elle est comme moi, du coup, elle aime bien les vidéos, ou même à mes copines qui parlent, qui ont un moins bon niveau d'anglais et qu'avec, enfin, en gros, elles savent pas comment, s'améliorer. Moi, je leur ai dit, les vidéos YouTube, parce qu'en fait, on les regarde avec plaisir du coup, ça devient pas une, ça devient pas comme les trucs Babel...

LC - Une corvée.

EA - Où tu fais cinq minutes par jour et t'en as marre, quoi.

LS - Ouais.

EA - Là, c'est, tu le fais de ton, ton propre plein gré, tu vois les filles qui se maquillent, tout ça, elles te racontent leur vie, c'est, c'est plutôt cool. Moi, j'aime bien.

LC - Ouais, et en plus, on apprend des...

LS - C'est ce que tu ferais d'habitude, en fait. en plus...

EA - Ouais.

LS - Et puis comme tu disais, ça, le rythme, enfin, la vitesse de leur voix et cetera, c'est vraiment réaliste, c'est pas, ils ralentissent pas, enfin, donc, non ça que c'est...

LC - Enfin, je, j'ai horreur de couper la parole. Je suis désolée, allez-y.

LS - Non, non, je, je sais même pas ce que j'allais dire. Je sais pas si c'était É. qui... Non ?

LC - Ouais, c'est É., c'est É. qui parlait.

EA - Ah bon, vas-y, vas-y, je t'écoute.

LC - Non, en fait, j'allais dire, en plus, elles ont des intonations de voix et moi je sais que ça me fait rire de les imiter.

EA - Oui.

LC - Genre, de prendre, quand je, quand j'ai des anglais, j'adore imiter l'accent anglais, quand j'ai des américaines et tout, c'est comme ça, quand je vous dis, je m'invente une vie, après, j'ai l'impression que ***, je fais des petits accents et tout, ça me fait trop rire, mais, mais, et ça permet de, de s'entraîner, en fait. C'est bête, enfin, c'est bête, mais je trouve que c'est un bon...

LS - Non, mais c'est... Ouais.

LC - Mouais, je sais pas.

LS - C'est vraiment intéressant.

LC - J'avais que ça à dire.

EN - Pour continuer aussi sur l'utilité, l'anglais, le fait de lire, enfin, des sous-titres anglais, et cetera, moi ça m'a aidé, totalement hors sujet, mais en chinois, parce que, donc je parle un petit peu chinois, mais sauf que je suis moins bonne en chinois qu'en anglais, donc pour comprendre des, des films ou des séries ou des émissions en chinois, j'aime bien mettre des sous-titres anglais, enfin, pour, pour être plus à l'aise quoi. Et donc en fait, mettre des sous-titres anglais, ça me rassure

et, du coup, me dire que, je peux mettre des sous-titres anglais sur une émission chinoise, je peux aussi, je, enfin, je peux le faire donc pour une émission anglaise, enfin, pourquoi pas.

LS - Oui.

EN - Mettre des sous-titres anglais partout, quoi, et oui, du coup, ça, ça me sort un peu de ma zone de confort et, voilà, c'est très utile.

LS - OK. C'est super intéressant ce que vous racontez, enfin, je... Alors, pour... D'autres, vous avez d'autres choses à dire sur ça ou pas ? Parce que moi je, je pourrais, enfin...

LC - Non, je pense que ça va.

EN - Non, ça va.

LS - C'était intéressant. Alors, juste, du coup, pour finir, je reprends ce que j'avais noté par rapport à vos questionnaires de, de fin de semestre, là. Après, peut-être que vous allez pas du tout vous souvenir d'avoir mis ça dans le questionnaire, mais alors, déjà, je suis au courant depuis hier que, enfin, depuis vendredi, qu'il y avait un problème avec le questionnaire, qu'apparemment il y avait des cases où on pouvait cocher plusieurs réponses, en fait on pouvait pas.

LC - Ouais.

EN - Ah oui, c'est vrai.

LC - Oui, c'est vrai, ouais.

LS - Donc ça, je l'ai su vendredi, donc, bon, malheureusement, c'est tant pis, hein. Pour L., j'avais noté, alors, je sais pas si c'était volontaire, mais j'avais noté que par... Entre le début du semestre et la fin du semestre, tu mettais que tu regardais plus souvent des vidéos pour tes études. Est-ce que tu as l'impression que c'est, que c'est vrai ou pas ?

LC - Ouais, parce que, mais après, parce que j'avais aucune, comment dire, je n'avais aucune notion de, d'économie vraiment propre, et je pense que j'ai marqué ça parce que je me suis grave intéressée au sujet de Ma... à la personne de Madoff et tout le scandale qu'il y a eu parce que, voilà, comme je suis très « drama », moi, les scandales, j'adore ça. Et du coup, j'ai, j'ai regardé beaucoup plus de vidéos et, et, et je suis amenée à plus regarder des vidéos sur les crises qu'il peut y avoir, les crashes boursiers, tout comme ça, que ce que j'avais au début du semestre.

LS - OK.

LC - Et comme je vous ai dit, le semestre un, il y a des trucs, enfin, ça me, ça m'intéressait, mais enfin, ça, y avait trop d'informations. Et, du coup, j'avais moins de plaisir à faire mes cours d'anglais. J'étais moins, moins tentée de moi-même, de mon plein gré, d'aller regarder des vidéos par rapport à ce sujet après, quoi. Je regardais pas d'autres, pas de, dans la semaine.

LS - D'accord.

LC - Voilà.

LS - Et t'avais aussi mis, mais pareil, je sais pas si c'était conscient ou pas, entre le début et la fin du semestre, que t'aime pas, enfin, il y avait une des questions c'était « J'aime partager ce que je fais en dehors des cours avec les autres et j'aime expliquer les choses aux autres » et en fait entre le début et la fin du semestre, t'as mis que t'aimais ça moins. Est-ce que c'était...

LC - J'aimais moins faire quoi, pardon ?

LS - Que t'aimais moins partager ce que tu fais en dehors des cours avec les autres, que t'aimais moins, enfin, le score que t'as mis en fait, il était en dessous, sous-entendu qu'entre le début et la fin du semestre, t'aimais moins partager ce que tu faisais ou expliquer des choses aux autres, est-ce que ça c'était le... par rapport au cours ?

LC - Je pense que c'est, c'est peut-être par rapport à, j'ai dû prendre cette phrase par rapport au « links » à mettre.

LS - Ouais

LC - Donc c'est pour ça qu'au départ, j'ai dû en mettre un ou deux, comme je vous ai dit, et après, je trouve, je voyais trop l'importance et la nécessité, donc je pense que c'est par rapport à ça que j'ai dû mettre « partager ce que je fais » parce que, parce que, sinon, je vois pas pourquoi, enfin...

LS - OK, non, mais c'est... C'était juste au cas, au cas où, c'était, c'était un peu flagrant, mais...

LC - Après, il y a des questions, j'avais du mal à comprendre, qu'est-ce que vous vouliez dire, mais je pense, c'est ça, ouais.

LS - OK.

LC - Ouais, non, non, il y a rien de flagrant, mais je pense que c'est peut-être les, les « links » à partager, voilà.

LS - OK, d'ac. Et après les deux E, vous aviez tout... Vous avez toutes les deux, vous êtes toutes les deux passées, entre le début et la fin du semestre de « Je fais des recherches pour mes études plutôt en français » à « Je fais mes recherches moitié-moitié anglais-français ». Vous avez toutes les deux mis ça comme une différence. Est-ce que c'était conscient, est-ce que vous avez l'impression que c'est vrai ou pas ?

EA - Oui, moi je sais qu'on a un travail en management à rendre, qui est assez conséquent, vraiment c'est un truc assez balèze à faire, et du coup, il y a des rapports ou même des... Moi, enfin, le rapport annuel que j'ai trouvé, il est en français, mais des fois, il y a des sites qui sont en anglais et, du coup, c'est dans le cadre des études, pour le, pour le, je les utilise quoi pour le, le document.

LS - Parce que du coup, tu trouves que c'est plus facile, enfin, qu'il y a plus d'informations en anglais disponibles ?

EA - Ouais.

LS - OK.

EA - Enfin, c'est que quand je tape ma... Quand je cherche ce qui m'intéresse, je tombe sur des, sur les, les pages sont en anglais. Du coup, je cherche pas à trouver un truc en français, je prends les, les liens qui me paraissent les plus complets et je regarde.

LS - OK.

EN - Moi, j'ai répondu ça pour deux, deux, deux trucs, je pense. C'est parce que, d'une part, je lis plus de journaux en anglais, et d'autre part, comme l'a dit É., c'est pour le management. Par exemple, on doit utiliser Factiva, donc c'est un logiciel, et cetera, et on doit taper, on devait faire des recherches et souvent, il y a plein d'articles en anglais qui s'affichent, et je pense, c'est surtout

parce que, les américains sont plutôt balèzes niveau marketing ou au niveau gestion d'entreprise, et ouais, c'est, c'est vraiment grâce à ça que je fais plus de recherches en, en anglais.

LS - OK, d'accord, et j'avais aussi noté (...), qu'est-ce que j'avais noté encore ? ÉN, t'avais mis, t'as, enfin, tu semblais dire que tu regardais aussi beaucoup plus souvent des vidéos pour tes études qu'en début de semestre. Je sais pas si c'est pour les mêmes raisons que L. ou pas ?

EN - Non, en fait, je pense que je regarde plus de vidéos parce que pour, pour donc tout ce qui est « drama » et tout sur YouTube, je pense que je voulais dire ça parce que...

LS - OK.

EN - Oui, j'ai, voilà, bon, avec le confinement, j'ai été perdu dans la vague YouTube Amérique, voilà.

LS - Mais, en tout cas, non, globalement, même si c'est pas pour tes études, t'as l'impression quand même de regarder plus souvent des vidéos en anglais qu'avant ?

EN - Ah oui, carrément. Je pense que je regarde plus de, j'ai plus de YouTubeurs beauté ou « lifestyle » anglais en tête que français.

LC - Ouais.

LS - OK.

LC - Et d'ailleurs, d'ailleurs, ça me fait penser à un truc.

LS - Ouais ?

LC - Je pense que le, ce semestre, on l'a beaucoup aimé parce qu'il avait tous ces scandales, en fait.

EN - Oui.

LC - Donc, ça, c'est hyper... Ça paraît bête, mais...

EN - On est trop des Drama, des Drama Queens.

LC - Ça paraît bête, mais en fait, le fait qu'il ait des scandales, on se dit « Ohlala », enfin, ça met du piment dans, je trouve que ça met du piment dans le semestre.

LS - Ouais ?

LC - Enfin, c'est, c'est bête, ce que je dis, mais...

LS - Et, franchement, c'était, c'était pas du tout le... Enfin, le but d'avoir choisi ces histoires, c'était, c'était aussi dans le côté, voilà, on va poser des questions qui fâchent quoi, des questions un peu morales, sur, voilà « Est-ce que vous auriez fait ça ou pas ? ». Et donc, dans le but, de, voilà, on peut faire parler, mais c'est vrai que j'avais pas vraiment pensé à ça de ce point de vue là. Mais c'est vrai que le côté un peu « Ohlala, il a fait ça », c'est vrai qu'en fait, c'est pas, c'est pas mal, ouais.

LC - Ouais, ouais. Après, voilà, c'est propre à nos personnalités avec É, mais...

LS - Oui bien sûr, mais c'est... En fait, c'est marrant que quand même toutes les, enfin, toutes les trois, vous disiez que vous aimez bien YouTube, que vous aimez bien ce genre de choses, enfin, c'est, c'est,

à mon avis vous êtes les seuls, sur toute la promo, à, à vous être dit ça, mais c'est vrai que c'est intéressant. J'avais pensé à ça comme ça.

LC - Ouais.

LS - Et pour finir, finir, finir, j'avais noté que, j'avais noté que, ÉA, j'avais noté que t'étais pas trop motivée par l'apprentissage en ligne de manière générale. En tout cas, t'avais l'air d'avoir mis ça.

EA - En fait, c'est juste, des fois, c'est pour les consignes. Je me, des fois, je, je suis perdue.

LS - OK.

EA - Le truc c'est que, bon, après, je veux pas être mauvaise langue, mais ma professeure d'anglais de terminale, on se portait pas l'une l'autre dans le coeur, mais au moins, quand j'avais une question, vu qu'elle était en face de moi en classe, je pouvais lui demander tout ce que je voulais. Alors que, là, par message, j'ose pas trop, envoyer de messages.

LS - D'accord, OK.

EN - Mais, moi, j'ai trouvé, au contraire, j'ai trouvé ça, enfin, j'ai pas trop aimé mais aussi le fait que ce soit sur informatique, parce que j'aime bien avoir une interaction réelle et tout, enfin, bref. Mais c'était par rapport au, au, pour vous poser des questions, j'ai trouvé que vous étiez super réactive, parce qu'une fois, je vous avais posé une question sur le chatroom, enfin, quelque chose comme ça, enfin, j'avais jamais utilisé ça, et j'ai beaucoup aimé parce que, c'est mieux qu'un mail et...

LS - Ah, oui, c'était les messages privés sur Moodle, là, où ça fait un peu comme sur iPhone.

EN - Oui, c'est ça.

LS - Oui, c'est vrai que c'est pas mal parce que ça fait un peu plus, enfin, oui, c'est ça, ça fait pas trop sérieux, ça fait un peu plus chat.

LC - Ça fait moins formel.

LS - Ouais, voilà.

EN - Ouais, puis même, c'est beaucoup plus réactif et c'est, ouais, c'est plus pratique quoi.

LS - Ouais, c'est vrai.

LC - Après, ça serait cool de se voir une fois dans le semestre pour, pour voir le professeur et les autres élèves.

LS - Oui, parce que justement, vous me dites que, en fait, vous le format, le format en ligne, ça vous va, parce qu'en bi-licence c'est flexible, mais en même temps, en fait, vous aimeriez bien quelque chose en face à face.

LC - Ouais.

LS - Alors qu'est-ce, qu'est-ce qui est le plus important, pour vous, finalement ?

LC - En fait, moi, ouais, voilà, je suis désolée, je parle encore en première, mais, voilà, ce côté pratique, ça, c'est hyper cool et tout, mais le côté en face, enfin, le côté classe, je trouve que c'est hyper essentiel, parce qu'on a un contact, parce qu'on va se parler, parce qu'on va échanger

en direct, et il y a pas, parce que c'est comme disait É. à un moment, quand on parle en direct, on a toutes les émotions, on a un ton, c'est différent de, de pa... Enfin, sur Internet quoi.

LS - Ouais, c'est vrai.

LC - Et puis, on peut poser nos questions en live, et puis, et puis ceux qui sont un peu, un peu fayots, ils peuvent fayoter, et puis vous pouvez sentir un peu les personnes qui sont plus timides, qui, voilà, qui sont un peu sur la réserve. Ça permettrait, même vous de, de nous connaître mieux en fait, et de mettre un visage sur...

LS - C'est vrai que nous c'est, c'est vrai, pour le coup, le, le, au moins le coup de mettre les photos sur Moodle, je, je note, parce que c'est vrai que même pour nous en tant que tuteurs, ça peut aussi parfois paraître un peu bizarre. Et puis, enfin, même quelque fois j'ai été à, j'ai été à Malakoff et je me dis « Mais, si ça se trouve, je suis en train de, je suis à la cafète avec les étudiants de L1, et en fait, je sais pas du tout à quoi ils ressemblent » et c'est vrai que c'est assez étrange, quand même, comme... Parce que, c'est vrai qu'arrivé au bout d'un an, enfin, surtout les groupes que j'ai eu toute l'année, on a l'impression quand même de, de vous connaître, mais en même temps, si on vous voyait dans la rue, on saurait pas qui vous êtes, donc c'est vrai qu'au moins les photos, c'est pas mal. Et du coup les autres, par rapport au truc en live, enfin, d'avoir un cours en synchro ou pas, qu'est-ce que vous en pensez ?

EA - Moi, je pense que ce serait bien de faire, par exemple, vous savez, je sais pas le cours, il est sur huit semaines, neuf semaines.

LS - Neuf semaines, ouais.

EA - De, par exemple faire, un truc au début, se rencontrer au début, ou se rencontrer et à la fin, et peut-être, si on a le temps, au milieu.

LS - OK. Donc d'avoir en ligne mais d'avoir des rendez-vous. Ouais ?

EN - Moi, je suis forcément pour les rendez-vous ou quoi. Enfin, moi, ça me dérange pas de pas voir en, comment dire, en chair et en os, mais juste, ouais, avoir une photo, moi, ça me, enfin, moi je suis pour garder le format informatique, sauf que, avoir, par exemple, plus d'interactions entre élèves dans la vraie vie, par exemple. Enfin, moi, ce que j'aime le plus dans les formats classe, c'est que je peux parler avec mes camarades et tout, voir comment ils parlent, prendre note de leurs accents ou je ne sais quoi. Et ce qui manquait, je trouve dans, dans le format Moodle, c'est qu'il y avait pas assez de travail de groupe, par exemple...

LS - Ouais.

EN - On n'avait pas, enfin, moi ça m'a surpris, c'est qu'on n'avait pas « Ouais, mettez-vous... ». Enfin, après, c'est difficile en informatique, mais « Mettez-vous avec quelqu'un », ouais, « Mettez-vous avec quelqu'un et filmez-vous en train de discuter, en train de débattre. Vous devez prendre ça... ». Enfin, moi, j'avais pensé à un, un petit exercice comme ça, qui serait super intéressant et ou bien même faire une visioconférence avec quelqu'un.

LS - Ouais.

EN - Enfin, enregistrer la visioconférence et vous débattiez pendant cinq minutes d'un sujet. Enfin, des petits trucs comme ça, qui permettent d'avoir cette interactivité entre personne A et personne B, quoi.

LS - Oui, donc, en fait, le... Faire que vous vous parliez, mais qu'il y ait pas de créneaux fixes et que ce soit à vous quand même de vous organiser pour le faire ?

EN - Ouais, c'est ça, parce que moi j'aimerais bien garder cette, cette flexibilité du cours d'anglais, enfin, moi, c'est ce que je privilégie.

LS - D'accord, parce qu'on y a pensé quand même, enfin, on y a pensé l'année dernière et on s'est dit, il faudrait que... ça serait bien d'avoir quelque chose en groupe, effectivement. Mais, on s'est dit que c'était quand même, enfin, on a conclu que c'était difficile à organiser...

LC - C'est compliqué.

LS - Parce que, justement, ce truc de « On peut faire n'importe quoi entre le lundi matin et le dimanche soir », donc va t'organiser pour, pour faire quelque chose en groupe. Mais, je pense que, moi, je trouve que c'est une très bonne idée, mais effectivement, ça signifie qu'il faut au moins connaître dans la vraie vie une personne du groupe.

LC - Ouais c'est ça.

LS - Ou bien, il faut que le prof impose les binômes, et après ça suppose qu'il faut échanger les numéros, et cetera. Mais c'est vrai qu'on y a pensé l'année dernière, on s'est dit, comment est-ce que ça serait faisable, et on s'est un peu convaincu que c'était trop compliqué parce que...

LC - Mais après, après, c'est difficile, en plus, pour vous d'imposer des binômes parce que, dans la, dans la licence, voilà, il y a des gens qui sont moins bons que les autres...

EA - Il y a des, il y a des affinités.

LC - Ouais, nan, et même pas, et même, ouais, sans parler d'affinités, ça permet de connaître quelqu'un, mais il y a des gens qui vont être moins motivés et qui vont prendre ça à la légère, parce que c'est que l'anglais et que l'anglais, c'est une mineur...

LS - Ouais.

LC - Et que, et du coup, ils vont moins y mettre du leur, et par exemple, je vois une personne comme É. qui est très, ÉN, hein, qui va vouloir bien faire, qui est hyper toujours... Mais même ÉA, hein.

EA - Ouais, c'est ce que j'allais dire, moi...

LC - Toujours, elle bosse bien, et tout. Oui, oui, désolée. Toujours à expliquer, et tout, et si elle se retrouve avec quelqu'un qui est là et qui dit « Ouais mais vas-y, on s'en fout, on fait un truc à l'arrache », ça va pas leur plaire.

EN - Ouais.

LS - Oui. Dans un groupe imposé, c'est toujours le risque, quoi.

EA - Je pense pas que ce soit une bonne idée.

LC - Ouais, c'est, c'est, c'est à réfléchir, parce qu'en même temps, si oui, on se retrouve avec des gens qu'on connaît, et que, et que ça se passe bien, voilà, ça c'est cool, c'est enrichissant. Mais, si on se retrouve avec quelqu'un qui veut pas, qui veut pas donner du sien et qui fait pas d'efforts. on va se dire « voilà, je travaille, ça a été plus une, une corvée qu'un plaisir et un épanouissement dans la matière, quoi ».

LS - Et puis, si on laisse les gens choisir en fonction des affinités, il y a toujours des gens qui connaissent personne...

LC - C'est ça.

LS - Qui, du coup, rendraient rien. Mais, mais, effectivement, je note, enfin, c'est quand même une bonne idée, même le, comme tu dis, le fait de le faire en visio, comme ça, même pas besoin de se, nécessairement, de se voir à la fac, mais de rendre quelque chose même à distance. C'est vrai, que c'est quand même une bonne idée à reréfléchir quand même. Ben, écoutez, je pense que j'ai fait le tour de mes questions (...) Ouais, j'ai fait le tour. Donc franchement, c'était voilà, je suis désolé, je vous ai gardé deux heures du coup, c'est très intéressant.

LC - Non, non, c'est pas grave, c'est pas grave.

EN - C'est pas grave.

LS - En même temps, c'est le, c'est le risque à en groupe de, que ça prenne un peu plus de temps, mais c'était vraiment très intéressant. Vous avez des questions pour moi ou pas ?

LC - On va vous avoir en L2 ?

LS - A priori, non, puisque, normalement en L2 vous repassez en TD, en TD normaux.

LC - D'accord

EN - Ah bon ? Ah, OK.

LC - Oh, la réaction d'É, « Ah bon ? »

LS - Enfin, je sais pas ce qu'on vous a raconté, mais, mais normalement, enfin, en tout cas, le, les cours en ligne, ils ont été mis en ligne en L1 il y a trois ans. (...). D'autres questions ?

LC - Non. merci beaucoup en tout cas.

LS - Merci à vous surtout d'avoir consacré du temps, enfin, d'avoir fait ce...

LC - C'est normal.

LS - Sans, sans raison aucune. Mais ça, m'a...

EN - On aime bien parler, quoi.

LC - Ouais.

LS - Franchement, le, le truc de, des scandales, je retiens, c'était très intéressant.

LC - D'accord. Vous retiendrez qu'É, les É et L. sont très, des Drama Queens, quoi.

EN - Ouais, c'est ça.

LS - Et, écoutez, merci beaucoup. Bonne fin de journée, bon courage pour la fin du semestre.

LC - Bonne, bonne chance pour votre, votre étude.

LS - Merci beaucoup. Au revoir.

EA - Au revoir.

EN - Merci, beaucoup, au revoir, bonne continuation.

LS - Merci, vous aussi.

[FIN]

11.3 Retranscription de l'entretien de ABa

[DÉBUT]

LS - Alors, en fait, je vais te poser des questions, donc sur le cours du second semestre surtout, c'est les mêmes questions que je pose à tout le monde, et après à la fin, j'ai pris quelques questions par rapport à ce que t'as dit dans ton questionnaire à la fin du semestre. Donc, tu me dis, voilà, tu développes autant que tu veux, si t'as des exemples, t'hésite pas à m'en donner, si la question te parle pas du tout. (...) Du coup, tu me donnes autant d'exemples que tu veux, et si la question te parle pas du tout, voilà, tu réponds, tu me dis que t'as rien à dire, et puis voilà. Du coup, la première question, ça serait, comment tu résumerais le cours en trois mots ou de manière très, voilà, très résumée, qu'est-ce qui caractérisait le cours d'anglais pour toi ?

ABa - Wouah, je sais pas. Court, au niveau de la longueur, je veux dire court.

LS - D'accord, ouais.

ABa - Divers, parce qu'il y avait, il y avait de tout.

LS - Ouais.

ABa - Et interactif.

LS - D'accord, OK, très bien. Qu'est-ce que ça, qu'est-ce que t'as pensé du, du fait qu'il y ait trois films, donc du fait que tu pouvais... Enfin, qu'il y avait trois films différents, est-ce que ça t'a aidé à faire des liens entre les, entre les événements, entre les choses qui étaient illustrées, ou est-ce qu'à chaque fois qu'on passait à un nouveau film, tu, voilà, tu passais à la suite, et puis voilà ?

ABa - Je passais plutôt à la suite, mais après, ce qui est bien, c'est qu'on peut découvrir plus de films, c'est mieux que de rester tout le temps sur le seul et même film, quoi.

LS - D'accord, donc au niveau de la variété....

ABa - Ça permet de pas se lasser.

LS - OK, ouais, d'accord, et est-ce que t'as l'impression que, enfin, les films qui, qu'on a vu au début t'ont permis de mieux comprendre ceux à la fin, ou est-ce que tu, tu faisais pas trop le lien pour le coup ?

ABa - En fait, ils abordaient tous à peu près le même sujet, mais d'une façon différente.

LS - D'accord. OK.

ABa - En fait, j'ai plutôt aimé la, la différence en fait de, de vision qu'il y a dans les trois différents films.

LS - D'accord, OK. Et est-ce que tu, est-ce que tu trouvais que tu t'identifiais aux personnages des films, où tu te disais « Ah oui, moi j'aurais fait ça, j'aurais pas fait ça, ça c'est bien, ça c'est pas bien » ou est-ce que tu, comme c'est fictionnel, tu, tu te posais pas trop de questions sur ça ?

ABa - Après, je, tout ce qui, tout ce qu'on voit dans les films peut arriver dans la vie.

LS - Ouais.

ABa - Enfin, c'est tiré de faits réels, mais après, enfin, j'arrive à avoir un certain détachement par rapport à ce que je vois à la télé et ce qu'il y a en vrai, c'est toujours un peu plus exagéré pour rendre, pour rendre le film plus attrayant, mais, oui, il y a certains personnages auxquels on peut se reconnaître ou juste avoir de l'empathie pour certains personnages.

LS - OK, ouais, d'accord.

ABa - Par exemple, avec *** Madoff, le coup de, comment dire, du coiffeur, bon, voilà.

LS - Ouais.

ABa - On se dit « Ouais, c'est pas cool, quoi, la pauvre ».

LS - Ouais. Et est-ce que tu, le fait que t'arrivais à avoir de l'empathie, est-ce que c'est parce que tu trouves que c'est un type, une situation où tu peux faire le lien avec quelque chose que t'as pu vivre ou que, enfin, tu peux faire un, un rapport avec quelque chose...

ABa - Après, il y a des règles que personne n'a posé, alors qu'on en a, on a rien à voir avec tout ça, c'est, c'est un peu dur.

LS - Ouais.

ABa - Donc, on se met à la place de la personne, on se dit « Ouais, si ça nous arrivait en vrai, ça serait, ça serait terrible. »

LS - OK, ouais, ouais, oui. Et du coup, justement, par rapport à... Tu dis que tu, t'arrivais à avoir un certain détachement. Est-ce que le fait que les questions qu'il fallait se poser dans les productions, c'était des choses un peu d'ordre moral et éthique, « qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal ? », est-ce que ça permettait de, pour toi, est-ce que c'était plus facile du coup de trouver des arguments, ou est-ce que ça rendait les choses plus difficiles ?

ABa - c'était plus facile et je trouvais ça plus intéressant, parce que, du coup, quand on parlait dans le forum, enfin, moi, je ne parlais pas trop parce que je, j'ai, il y a certaines activités, j'étais un peu en retard, mais en fait, j'ai, j'ai vu les discussions que mes camarades ont eues entre eux, et en fait, c'était hyper intéressant de voir qu'en fait, il y avait des gens, ils avaient un point de vue totalement différent de ce qu'on aurait pu penser à la base, mais ça les empêchait pas d'interagir avec politesse et de...

LS - Ouais.

ABa - Ouais, et il y avait plein de chemins de pensée différents.

LS - D'accord, OK.

ABa - Donc je trouvais ça plutôt cool.

LS - D'accord, et par rapport au fait que ce soit des films, est-ce que tu trouvais que c'était plus facile, du coup, de donner son avis à travers quelque chose qui se passait dans un film, ou s'il avait fallu donner son avis sur quelque chose qui se passait dans la vraie vie, ou est-ce que, toi, les deux te gênent pas ?

ABa - Les deux me gênent pas, franchement...

LS - D'accord, OK, est-ce que tu as l'impression, à un moment, d'avoir, enfin, est-ce que t'as, t'as l'impression d'avoir partagé des informations dans le cours ? Bon, je sais qu'après, comme tu dis, t'as

des, certaines activités que t'as fait un peu en décalé, est-ce que t'as l'impression d'avoir pu partager des informations avec les autres personnes dans ton groupe ?

ABa - Alors, il y a certaines personnes dans mon groupe, je les vois en dehors du forum.

LS - Ouais.

ABa - Donc, parfois on en parlait sur d'autres réseaux, du coup. Mais, oui, j'ai, j'ai eu l'occasion de partager, mais c'était pas nécessairement sur... Mais oui, oui, j'ai eu l'occasion de discuter.

LS - OK.

ABa - De, des activités de la semaine avec d'autres camarades.

LS - OK, et du coup, le fait, et dans les activités de production dans ceux où il fallait, par exemple, poster, illustrer, enfin, donner ses sources pour illustrer ses arguments et il fallait poster le lien, poster la capture d'écran, qu'est-ce que tu pensais de ça, est-ce que tu trouvais que c'était utile, ou est-ce que c'était quelque chose en trop qui apportait pas grand chose ? (...) Alors, vas-y, tu peux juste recommencer ta phrase parce que je crois que j'entendais pas.

ABa - Non, il y a pas de souci. Donc oui, je disais, le lien, en fait, c'était utile dans le sens où si la personne ne comprend pas nécessairement ce que la personne veut, veut dire par là, enfin, là où la personne veut en venir. (...)

LS - Je sais pas si t'es dans un tunnel, mais j'ai entendu le début de la phrase et ça a un peu coupé. (...) Du coup, tu t'étais arrêtée à, au truc sur les liens, poster les liens, c'est là la dernière chose que j'ai entendu, du coup, malheureusement.

ABa - En fait, le fait de poster le lien permet à la personne de se faire d'abord son propre avis avant de comprendre l'avis de son camarade, donc c'est plutôt pas mal.

LS - OK, ouais, d'accord, OK.

ABa - Ça permet à la personne de pas, justement, voir la situation à travers l'avis de la personne, et de pouvoir, elle, se faire son propre avis, donc c'est, c'est utile, je trouve ça pertinent.

LS - OK, d'accord, d'accord, ouais, OK, je vois. Et est-ce que toi t'as eu l'impression, dans tout ça, d'avoir pu partager ton expérience personnelle à un moment dans le cours ?

ABa - En fait, il y avait possibilité de partager, de partager son expérience personnelle, mais après, des fois, délibérément, je le faisais pas. Voilà.

LS - D'accord.

ABa - Mais, il y avait possibilité de le faire.

LS - D'accord, parce que toi, ça, t'aime pas ou juste, enfin, pour des raisons personnelles de pas vouloir faire des liens, enfin, pas trop vouloir parler de toi, quoi ?

ABa - Oui, voilà.

LS - OK, OK.

ABa - C'était plus pour des raisons personnelles.

LS - D'accord, OK, OK, donc il y avait l'occasion, mais tu l'as pas fait, OK, je vois. Et est-ce que t'as eu l'impression de pouvoir faire des liens entre des choses qui, des contenus qui étaient dans le cours, et des choses que tu savais déjà, du coup. Pas forcément que des choses que tu as vécues, mais des choses que tu savais déjà, et quand ça a été présenté dans le cours, tu t'es dit « Ah oui, en fait, ça je connaissais déjà » ou « Je savais que ça, ça existait, mais pas sous telle forme » ou un truc comme ça ?

ABa - Oui, oui, il y avait des, ouais, il y avait des (...) Est-ce que vous pouvez répéter votre question, s'il vous plaît ?

LS - Oui, est-ce que tu as pu faire des liens entre des choses que tu savais déjà et les choses qui étaient présentés dans le cours, où tu t'es dit « Ah oui, en fait, ça, je savais déjà » ou « Je savais pas que ça s'appelait comme ça, mais en fait je connaissais » ?

ABa - Il y avait des, effectivement, il y avait des liens avec des cours, ou même des anecdotes que certains profs ont pu nous raconter pendant le cours.

LS - OK.

ABa - Et il y avait des liens qu'on pouvait faire, oui.

LS - D'accord.

ABa - C'était en liaison, ou même quand on faisait les questions de vocabulaire ou autre, voilà. Sur le vocabulaire, c'est clair qu'on avait des liens avec le cours, Mais même dans le film, enfin, dans, dans les trois films qu'on a, qu'on a étudié, il y avait des liens avec des cours de macroéconomie ou d'économie des marchés, par exemple.

LS - D'accord, OK. Alors, question un petit peu abstraite maintenant, qu'est-ce que ça veut dire pour toi, être expert de quelque chose? Le mot « expert », qu'est-ce que... Comment tu le définirais toi ?

ABa - Dans le monde professionnel ?

LS - N'importe quoi, pour toi, qu'est-ce que c'est un expert, de manière générale ?

ABa - Alors, c'est une personne qui connaît son domaine, très, très bien. C'est-à-dire que, bon, on lui pose une question, même si elle peut pas répondre exactement, elle sait où on veut, où on veut en venir. Pour moi, c'est ça un expert.

LS - OK, d'accord. Est-ce que selon cette, cette définition, tu pourrais dire que, toi, t'étais, t'as pu être experte, je sais que le mot est grand, du coup, mais que t'as pu être experte de quelque chose dans le cours ?

ABa - Alors là, non, clairement pas. Enfin, je me débrouille bien, on peut pas dire que je suis experte en quelque chose. Après, peut-être, l'argumentation...

LS - OK.

ABa - Mais, c'est pas quelque chose de spécifique au cours d'anglais. Après, je peux pas dire le vocabulaire non plus, parce que j'en apprends tous les jours.

LS - Ouais.

ABa - Donc, parce que là, pour le coup, le vocabulaire, j'en apprenais à chaque séance, donc...

LS - Ouais, d'accord, et du coup, donc, par rapport à l'argumentation, ou même de, d'autres choses comme ça, est-ce qu'il y a certains éléments où tu t'es dit « Ah oui, ça, je pense que je m'y connais mieux que d'autres », par exemple, enfin, sans forcément être expert, mais où tu t'es dit « Ah, oui, moi, je pense que ça, par rapport à d'autres, je peux mieux connaître » ?

ABa - J'avoue que comme ça, je sais pas.

LS - OK, non mais, d'accord.

ABa - Comme ça, je sais pas.

LS - OK, est-ce que les ressources du cours, donc les vidéos, les extraits des films, et autres vidéos ou même les documents écrits, est-ce que c'est des choses qui ressemblent au type de choses que toi tu peux regarder sur Internet en anglais ?

ABa - Alors, pas sur des films, mais plutôt sur l'actualité économique, ça m'arrive de lire des, des articles en anglais.

LS - OK.

ABa - Alors, ça ressemblerait plutôt au cours du premier semestre, parce que là, il y avait plus d'articles...

LS - D'accord, OK. Et toi, du coup, en termes de, enfin, films et séries que tu... T'en regardes beaucoup, ou pas ? Enfin, tu regardes des trucs qui sont pas en lien avec...

ABa - Je suis pas trop séries.

LS - T'es pas trop séries, d'accord. Et même films, tu regardes pas trop de films ?

ABa - Non, franchement, non, je suis pas très concentrée, en fait, je lâche très vite au bout de vingt minutes, donc...

LS - OK. Et du coup, est-ce que le fait que ça soit dans, le cours, que ce soit basé sur des films et pas des trucs trop techniques, est-ce ça te mettait plus à l'aise, ou est-ce que toi t'aurais préféré qu'il y ait aussi un mélange avec des, peut-être, des documents plus techniques ?

ABa - Le mélange des deux est pas mal, quand même.

LS - OK.

ABa - Moitié, moitié document technique et moitié film, c'est un bon compromis.

LS - D'accord, OK, et est-ce que tu te sens plus à l'aise avec le fait que c'était quand même de l'anglais lié au domaine économique, ou est-ce que tu aurais aimé aussi que ça reste un peu plus général sur, en, de l'anglais de la vie quotidienne, par exemple ?

ABa - Pour la facilité, j'aurais préféré que ce soit plus général.

LS - Ouais.

ABa - Maintenant, je suis en éco, donc c'est bien qu'on fasse de l'anglais économique, donc c'était pertinent pour moi de, de l'anglais économique.

LS - D'accord. OK.

ABa - C'était pas ce qu'il y a de plus facile, mais il faut bien que je commence pour pouvoir me perfectionner.

LS - D'accord, OK. Est-ce que tu penses que c'est possible que, que le pro... que les étudiants s'y connaissent mieux que le prof, parce que, enfin, le prof d'anglais, il est prof d'anglais, mais pas d'économie, donc est-ce que tu penses que certains étudiants peuvent, en fait, finalement, être mieux calés sur le sujet que, que l'enseignant ?

ABa - Que l'enseignant en anglais ?

LS - Ouais. Enfin, non, que sur le, sur les domaines plutôt, sur les thèmes.

ABa - C'est-à-dire qu'un élève peut être beaucoup plus calé en économie que le professeur d'anglais ?

LS - Oui, voilà.

ABa - Oui, franchement, j'ai déjà vu des élèves en amphi qui sont très, très, très, très calés sur le sujet.

LS - OK.

ABa - Vraiment des fois...

LS - Et est-ce que tu penses que c'est gênant, est-ce que c'est gên... Est-ce que c'est un problème que le, que les étudiants s'y connaissent mieux que le prof dans un cours d'anglais comme ça ?

ABa - Non, ça permet d'apprendre des deux partis.

LS - OK.

ABa - Le prof d'anglais, il connaît largement plus de choses que nous en anglais. Après nous, on apporte aussi une touche et ça nous permet d'interagir, donc, non, moi je trouve pas ça gênant.

LS - OK, d'accord. OK.

ABa - Un prof peut pas tout connaître.

LS - Est-ce que toi... Oui, en même temps, oui, c'est ça, on peut pas tous être experts, justement, dans tout. Est-ce que tu as l'impression, toi, d'avoir pu, apprendre quelque chose à quelqu'un à travers les choses que tu postais sur le forum ? Est-ce que tu penses que quelqu'un a peut-être appris quelque chose grâce à tes, à ce que tu postais ?

ABa - Peut-être une ou deux fois, oui.

LS - OK.

ABa - Après, je vais pas dire que toutes les semaine je mettais du contenu, du contenu qui permettait aux gens d'apprendre. Après, parfois, c'était juste du contenu en réponse, à ce que des gens ont mis avant, mais après, je pense qu'en matière de vocabulaire, par contre, de vocabulaire et de, et d'expression écrite en général, je trouve que je me débrouille suffisamment bien quand même pour peut-être apporter certaines touches.

LS - OK, donc peut-être que les autres ont pu apprendre des formulations, des tournures de phrases ou des mots que tu utilisais, par exemple ?

ABa - Oui.

LS - OK, et est-ce que toi t'as pu apprendre grâce... en lisant les choses des autres ? Est-ce que, toi, t'as souvenir de trucs que t'as appris grâce à... aux productions des autres ?

ABa - Ouais, surtout sur des exemples, par rapport au premier film qu'on avait vu. En fait, à un moment, on avait un, je crois que c'était l'activité 2 ou l'activité 3, on devait dire quel personnage on était et pourquoi.

LS - Ouais. C'était tout au début, ouais.

ABa - En fait, c'est marrant, mais j'adore, j'ai adoré cette activité parce que, en fait, il y a certaines personnes que je vois pendant les cours et d'autres personnes que je n'ai jamais vu. Et, en fait, ça m'a permis d'en apprendre un peu plus sur les gens que je vois juste... dont je vois juste le nom sur le, sur le forum, en fait.

LS - OK, ouais.

ABa - Ça m'a permis d'en apprendre un peu plus, en fait, de mettre un... comment dire, une personnalité autour du prénom que je pouvais voir au forum.

LS - OK, d'accord, d'accord. D'ailleurs, j'ai, il y a d'autres étudiants qui m'avaient dit que ça aurait pu être une bonne idée de, d'obliger de mettre des photos, comme ça, chacun pouvait se repérer après, j'ai trouvé ça pas mal, pourquoi pas.

ABa - Ah, oui. Ouais, ça aurait pu être une bonne idée. Après, c'est peut-être pas tout le monde qui est à l'aise avec son image, bon, après, ça m'aurait dérangé plus que ça, mais...

LS - Oui, après, c'est sûr, on peut pas obliger, on va pas dire « Vous perdez des points si vous mettez pas votre photo ». Est-ce qu'à un moment t'as, t'as l'impression d'avoir un peu, enfin, je dis ça grossièrement, « étaler sa science », mais est-ce qu'à un moment tu, tu t'es dit « Ah oui, là je vais en profiter pour montrer que ça je, ça je sais » ?

ABa - Non, enfin, j'ai pas l'impression. Après, je mets plus pour faire un devoir complet, mais pas nécessairement pour montrer aux autres que je sais.

LS - D'accord, OK.

ABa - Après, s'ils pouvaient tirer quelque chose de ce que j'ai posté, tant mieux, mais après le but c'est pas d'éblouir, enfin, d'épater la galerie, c'est plutôt rendre un devoir complet.

LS - D'accord, OK. Par rapport au forum, est-ce que, est-ce, déjà, est-ce que t'as l'habitude d'écrire en anglais sur Internet ?

ABa - Non, parce que j'ai pas interagi. Enfin, je consomme du contenu, mais je n'en poste pas.

LS - D'accord, et est-ce que la façon dont t'écrivais sur le forum, quand tu postais, est-ce que c'est, enfin, c'est ta, selon toi, ta façon normale d'écrire en anglais, ou est-ce que t'as l'impression de t'a... de te, t'adapter du fait que c'était un forum pour les cours ?

ABa - Non, je, j'écrivais comme j'aurais écrit à n'importe qui d'autre en anglais.

LS - OK.

ABa - (...) En matière d'expression orale, à un moment, on devait faire des, des audios pour analyser le travail. Je sais plus trop, c'est PowerPoint, il me semble. Si, c'était les PowerPoints.

LS - Ouais.

ABa - Oui, on devait, on devait commenter les PowerPoints de nos camarades, et moi j'ai dit clairement ce que je pensais, sans artifice.

LS - OK, d'accord.

ABa - C'est la réaction spontanée que j'ai mis en audio, donc...

LS - OK, d'accord, et du coup, est-ce que tu, quand tu postais, est-ce que tu as l'impression, de manière générale, de poster plutôt pour le groupe, ou plutôt pour moi, enfin, pour le prof, ou est-ce que c'était pour tout le monde ?

ABa - moi c'était plus pour compléter mes activités. Après, je prenais vraiment ce qui m'avait plu, c'est-à-dire que je mettais pas sur les deux ou trois premières activités et puis j'écrivais quelque chose de banal, je prenais vraiment ce que j'avais aimé.

LS - D'accord, OK, du coup, globalement, toi, le fait de pouvoir poster, enfin, de pouvoir voir le travail des autres et que tout le monde puisse voir le tien, c'était pas un problème ?

ABa - Non, non, pas du tout.

LS - OK, est-ce que c'était, c'était motivant ou est-ce que ça t'était égal, si ça avait été à poster tout seul, ou est-ce que ça apportait quelque chose en plus ?

ABa - Après, je pense que j'ai posté le même travail que ce que j'aurais posté si je devais le donner juste sur votre boîte mail toute seule.

LS - D'accord, OK.

ABa - Pour moi, en fait, c'était plus le fait de me dire « Est-ce que je suis fière de mon travail ? Oui, je le rends » ou « Non, je ne le rends pas », mais je, c'est pas « Oui, qu'est-ce que les autres vont penser ? », ça me... je m'en fiche un peu.

LS - OK, d'accord, OK. Et est-ce que tu, donc, je sais que les commentaires, enfin, les commentaires qu'il fallait laisser sur le travail des autres, c'était pas forcément, il y avait pas forcément beaucoup de critiques. Mais est-ce que, de manière générale, tu donnais la même valeur aux commentaires laissés par des gens de ton groupe que les commentaires que moi je laissais ? (...) Attends, ça recoupe, je crois.

ABa - *** Faire en sorte qu'on s'améliore.

LS - Attends, tu veux juste reprendre le début de la phrase, désolée, ça avait un peu coupé.

ABa - Moi, les commentaires, je les, je les prends tels quels, c'est-à-dire que, je vais pas me dire « Ah, elle a pas dit que c'était super bien, donc c'est négatif », pour moi, en fait, même si on met une critique, je, j'essaie de voir le côté constructif de, constructif de la chose, histoire de m'améliorer pour le prochain travail. Je suis, je suis assez ouverte de ce côté-là, donc ça me dérange pas en fait.

LS - D'accord.

ABa - Donc que ce soit vous ou quelqu'un d'autre, moi, je préfère que la personne me dise clairement « Ah, là t'as pas bien fait, t'aurais dû faire ça », que je puisse m'améliorer pour le devoir d'après.

LS - D'accord, OK. OK. Et par rapport à l'organisation du cours, donc, le fait que c'était du lundi matin au dimanche soir, qu'est-ce que t'en as pensé, parce que je sais que, du coup, t'as pas forcément posté, pu poster chaque semaine, dans, enfin, à l'heure entre guillemets, qu'est-ce que tu as pensé de l'organisation, quand même ?

ABa - Pour un élève lambda, ça, ça va.

LS - Ouais.

ABa - Là, là, en gros, je vais chez ma sœur, parce qu'en fait, ça fait deux mois que j'ai plus Internet chez moi, donc c'était vraiment galère.

LS - Ah, oui. Ah oui, c'est vrai que tu disais, les problèmes techniques, ouais.

ABa - Mais voilà. En fait, je, au début, je postais bien. Voilà, c'est pour ça qu'au début, je postais à l'heure et puis après ça a été n'importe quoi.

LS - D'accord, OK.

ABa - Parfois, je le faisais dans le train, donc ça allait pas très loin, quoi. Mais...

LS - OK.

ABa - Non, voilà, en principe, c'est bon. Faut juste pas avoir des galères comme moi, mais non, du lundi au dimanche, c'est bien. S'il y a des jours où on peut pas poster, il y a d'autres jours où on peut. Après on peut pas non plus, ouvrir, pendant deux mois une activité, c'est compréhensible.

LS - Oui, ouais.

ABa - Parce que sinon, vous allez vous retrouver à la dernière minute avec 1500 devoirs rendus à la dernière minute, donc oui, en fait c'est, c'est, compréhensible, mais oui, ça me semble bien du lundi au dimanche, comme ça, ça laisse une... sept jours pour chaque élève pour qu'il puisse rendre son devoir.

LS - Et est-ce que t'aurais pu, est-ce que t'aurais trouvé ça intéressant qu'il y ait un créneau, par exemple, obligatoire dans la semaine, sur lequel il faut se connecter pour que tout le monde soit connecté en même temps pour faire une activité, ou est-ce que tu trouvais que c'est bien comme ça ?

ABa - C'était bien comme ça. Après, un créneau obligatoire, c'est un peu contraignant. Moi, je sais que je suis pas la seule à travailler, j'ai... Bon, en ce moment, ils travaillent plus, mais, par exemple, des personnes comme H., par exemple, elle travaille, donc...

LS - Ouais.

ABa - Après, si on a un créneau obligatoire, ça peut-être un peu tendu de partir pendant le travail pour aller se connecter.

LS - OK, ouais.

ABa - Voilà.

LS - C'est sûr, d'ailleurs, elle m'a dit exactement, enfin, je lui ai parlé aussi, elle m'a dit exactement pareil, elle m'a dit, avec le travail, ça aurait pas été, pas été possible. OK.

ABa – Ouais.

LS - Du coup, mis à part les problèmes Internet, du coup, est-ce que, globalement, les outils donc, qu'il fallait utiliser, PowerPoint, enregistrer sa voix, poster sur Moodle et cetera, est-ce que tu, c'est des choses avec lesquelles t'es à l'aise, est-ce que t'as eu des problèmes ou pas ?

ABa - Alors, j'ai eu des problèmes parce que j'avais pas une bonne connexion Internet, ou elle était inexistante.

LS - D'accord.

ABa - Après, j'ai réussi à tout rendre, il me semble. Il y avait juste le PowerPoint que j'ai pas réussi à charger, mais, sinon voilà. Il est très, très beau, d'ailleurs, mais j'ai pas réussi à le charger.

LS - Mais, d'ailleurs, mais tu, t'as essayé de me l'envoyer par mail sinon, ou pas ?

ABa - Non, même pas, parce qu'en fait, je me suis dit, c'est dépassé minuit donc tant pis, quoi.

LS - Franchement, c'est pas grave.

ABa - Pas grave.

LS - Non, mais sinon, si tu, tu essaies de me l'envoyer.

ABa - *** même traitement que tout le monde.

LS - Non, non, mais franchement, enfin, après, voilà, je, je mettrais peut-être pas tous les points, effectivement, pour, s'il est en retard, mais envoie-moi le, si t'arrives à me l'envoyer par mail, envoie-le-moi, ça fait toujours des points en plus.

ABa - C'est pas grave.

LS - OK, n'hésite pas, n'hésite pas en tout cas, si tu veux.

ABa - D'accord, d'accord, il y a pas de souci, parce que, si je vous l'envoie sur votre boîte mail classique, j'aurais pas de mail de refus ? Parce que je sais que sur les autres mails des professeurs de Descartes, quand j'envoie le mail, ça me le refuse automatiquement. Ça me fait « le mail ne peut pas être délivré »...

LS - Et t'as pas, et t'as pas mon adresse...

ABa - Pardon ?

LS - T'as mon adresse Gmail ?

ABa - Oui.

LS - Tu m'envoies sur mon Gmail. On n'a pas encore rendu les notes, donc je peux.

ABa - D'accord.

LS - Est-ce que, du coup, donc, est-ce que, globalement tu savais tout utiliser, donc tout ce qu'il fallait utiliser pour le cours, est-ce que tu, tu savais tout faire ?

ABa - Oui, oui, oui, là-dessus il y avait pas de souci, PowerPoint, audio...

LS - Est-ce que tu penses que ça, c'est quelque chose que tous les gens de L1... OK. Et ça, globalement, est-ce que c'était tout ce que tous les gens de, enfin, de L1 ou de, enfin, de licence, en tout cas, savent, savent faire, tu trouves ?

ABa - Oui, enfin, je pense parce qu'après, quand même, on est dans une filière où, forcément, on va présenter des PowerPoints, c'est inévitable. Enregistrer des audios, je pense que tout le monde utilise un peu, peut-être, Snap *** et puis poster des vidéos, enfin, je pense qu'on est une génération assez familiarisée avec ce genre de choses, donc, moi, je pense que c'est à la portée de tout le monde.

LS - OK.

ABa - Et même si on connaît pas forcément, en, en trente minutes, on, on appelle un camarade, il peut très bien nous expliquer.

LS - Ouais, d'accord.

ABa - Là-dessus, je n'en doute pas.

LS - OK. Et, est-ce que, pour les, est-ce que t'as eu, dû faire beaucoup de recherches pour le cours ou pas, des recherches en ligne ?

ABa - Pas forcément, enfin, là où je faisais beaucoup de recherches, c'était le vocabulaire.

LS - OK.

ABa - En fait, j'aime bien varier mon vocabulaire quand j'écris, donc je cherche beaucoup de vocabulaire.

LS - D'accord, OK. Et quand t'as dû faire des recherches d'informations, c'est, enfin, même si t'en as fait, pas fait beaucoup, les sites sur lesquels tu tombais ou sur lesquels tu allais, est-ce que c'est des, le genre de sites sur lequel tu vas de manière générale, en dehors des cours, toi ?

ABa - Non, sauf éventuellement sur Factiva.

LS - OK.

ABa - Parce que c'est un site spécialisé pour les informations économiques et, là-dessus, on peut avoir des, des articles en anglais, donc, il y avait Factiva sur lequel je vais assez souvent en dehors de, des cours d'anglais. Mais sinon, généralement, c'était des articles de, de journaux, c'était quand même des articles de journaux sérieux, bien sûr, mais voilà.

LS - OK, et est-ce que t'as l'impression que, enfin, tu, de manière générale, tu sais chercher des informations sur Internet de manière efficace, choisir le bon mot-clé, trouver une information précise, ça, t'es à l'aise ?

ABa - Oui, franchement, ça, là-dessus, je suis...

LS - Donc, le cours, il t'a pas, pour ça, il t'a pas, il t'a pas entraîné à le faire ?

ABa - Non, ça, c'est un truc, enfin, vu que c'est, avant j'étais, j'avais fait une autre licence aussi, et j'étais en biologie, on vous apprend très tôt à chercher des informations pertinentes.

LS - OK.

ABa - Pour retrouver dans tout et n'importe quoi, donc...

LS - D'accord, OK, donc ça, t'étais, t'étais à l'aise

ABa - Plus que dans ma première année dans le supérieur, c'est pour ça aussi, peut-être que j'ai un peu plus de facilité...

LS - Oui, oui, parce que d'ailleurs, oui, je crois, t'es un peu plus âgée que les L1, enfin, les nouveaux L1, donc après t'as, t'as sûrement plus d'expérience aussi de...

ABa - Oui, ouais.

LS - OK, et est-ce que, par rapport à la, ce qui était montré dans les films, est-ce que tu trouvais que ça permettait de se projeter dans la vie professionnelle ?

ABa - Ça montrait beaucoup de vérité de la vie professionnelle, et je pense qu'il y en a certains, ça leur a fait un choc. Moi, je le voyais dans certains messages...

LS - Ah oui ?

ABa - Il y en a, c'était vraiment, j'avais l'impression que le monde du travail c'était *** pour eux, quoi, clairement.

LS - Je pense qu'il y a, il y a effectivement un décalage entre ceux qui travaillent et ceux qui travaillent pas, ouais.

ABa - Voilà, et clairement, je l'ai vu, enfin, on sent les gens qui travaillent, clairement.

LS - OK.

ABa - Parce qu'ils savent très bien que, certaines choses qu'on a vu dans le premier film, c'est juste la vraie vie, c'est triste à dire, mais... C'est pas juste...

LS - Donc comme par exemple quoi ? Il y a par exemple quoi, enfin, t'as des idées, des idées précises de, de moments des films où tu te dis « Ça c'est la vraie vie, c'est comme ça » ?

ABa - Le licenciement, par exemple. La première scène du licenciement, c'est triste, mais en vrai, c'est même parfois plus dur que ça, clairement.

LS - OK.

ABa - Là, les formes ont été mises parce que c'est un film, mais en vrai, c'est, parfois, c'est même plus dur que ça.

LS - OK, d'accord, c'est intéressant, oui, d'avoir le point de vue des, de ceux qui travaillent aussi. Est-ce que, du coup, t'as, enfin, est-ce que ça se recoupe avec des métiers qui t'intéresseraient, toi, les choses que l'on voyait ?

ABa - Pour l'instant, j'ai pas trop de visibilité sur, en fait, je change un peu d'avis toutes les semaines. En fait, je sais que je veux travailler un peu, peut-être, dans la finance, mais après, je sais pas si j'ai

envie de, de donner des cours à un moment de ma vie, parce que j'aime bien aussi expliquer les choses aux gens, donc, je sais pas.

LS - OK.

ABa - Il y a des jours où j'ai envie de donner des cours, je ne sais pas si j'aurais plus envie de rester travailler toute la journée dans un bureau, ça va me prendre la tête, je sais pas. Peut-être que j'aurais envie de voyager.

LS - D'accord.

ABa - Je suis ouverte à toutes les possibilités.

LS - OK, et est-ce que par rapport à, donc toute, enfin, ces différentes idées que t'as, est-ce que tu trouves que les, les devoirs qu'il fallait faire dans le cours, donc les productions, les PowerPoints, les audios, est-ce que c'est des choses qui, tu penses, peuvent te servir pour ta vie professionnelle ?

ABa - Oui, le fait de parler en anglais avec une certaine aisance, c'est important, surtout dans le monde de la finance. Il faut savoir parler anglais, ça, c'est pas une option. Savoir faire des PowerPoints, présenter ses idées de façon claire et concise, ça, c'est important aussi, donc, oui.

LS - D'accord, très bien. OK et est-ce que, du coup, l'anglais du cours, est-ce que, qu'est-ce qui sera le plus utile pour toi, à ton avis, par rapport au contenu ?

ABa - Alors, le fait de savoir utiliser le bon anglais en fonction de la personne avec qui, à laquelle on s'adresse, ça, c'est important.

LS - D'accord.

ABa - On va pas parler de la même façon à un collègue qu'à son patron, par exemple.

LS - OK.

ABa - On va pas employer le même anglais pour décrire, je sais pas, une, une situation financière, par exemple, que pour parler de ce qu'on va faire à manger le soir, donc, voilà, c'est savoir adapter son vocabulaire, et...

LS - OK.

ABa - Et plein de choses en fonction du contexte.

LS - OK, et est-ce que ça, justement, t'as l'impression d'avoir dû faire cette différence, dans, pendant le cours, dans tes productions ou pas ?

ABa - Oui, comme, quand j'ai fait mon PowerPoint, j'ai pas utilisé le même vocabulaire que quand j'ai répondu aux, enfin, quand j'ai fait des remarques sur le travail de mes camarades, par exemple.

LS - D'accord, ouais, d'accord, oui, donc t'avais vraiment quand même l'impression de, de changer de ton, d'accord, c'est intéressant, d'accord. OK, est-ce que tu dirais que le cours, donc les différentes choses qu'il fallait faire, est-ce que ça a pu changer tes, toi, t'es ce que tu fais en dehors des cours en anglais ou pas ?

ABa - C'est-à-dire ?

LS - Est-ce qu'il y a des choses que, enfin, est-ce que dans ce que tu fais, même si t'as pas forcément, t'es pas forcément très sérieux ou très films, est-ce que dans les choses que tu fais en anglais sur Internet, en dehors des cours, est-ce que les choses que l'on a fait en cours, ça a pu t'aider, te mettre plus en confiance sur certaines choses, changer ta façon de faire certaines choses, ou est-ce que t'as pas du tout cette, cette impression ?

ABa - Plus sur le, sur ma façon de parler.

LS - D'accord.

ABa - Après, j'avoue, qu'honnêtement, sur ma façon d'écrire, je suis assez à l'aise. Après, je sais que des fois je fais des erreurs bêtes, mais comme tout le monde, donc j'essaie de refaire attention quand j'écris, mais sur ma façon de parler, ça m'a mis un peu plus à l'aise.

LS - D'accord.

ABa - Parce que l'air de rien, les audios, enfin, il a fallu que je me reprenne à plusieurs fois avant que les poster.

LS - Ouais, on voulait, oui, c'est le fait de travailler, de poster un travail seul, on est obli... on se dit, « autant que je fasse vraiment, que je fasse vraiment bien, quoi ».

ABa - Oui.

LS - OK. Et du coup, bon, t'as, enfin, pour finir, t'as déjà un peu dit ça, mais par rapport à la, la représentation de la culture d'entreprise, donc t'as dit qu'il y a le licenciement, tu trouvais que c'était assez réaliste. T'as d'autres choses ou pas que tu trouvais étaient, illustraient bien la, enfin, voilà le monde du travail, l'entreprise, ou pas ?

ABa - Oui, le fait de devoir assumer seul ses erreurs, parce que, par exemple, c'était dans le dernier film qu'on a vu, quand il réussissait, globalement, tout allait bien pour lui, personne ne l'embêtait.

LS - Ouais.

ABa - Tout le monde était limite content, mais une fois qu'il a, il a commencé à avoir des problèmes et sa chute, il a assuré tout seul. Personne ne l'a aidé et ça, c'est le monde du travail.

LS - Ouais, c'est vrai, ouais.

ABa - C'est, si vous travaillez, vous êtes bien, tout le monde est content, mais le jour où vous, vous avez le malheur de vous louper, et tout le monde va vous lâcher du jour au lendemain et vous allez vous, vous retrouver tout seul.

LS - Ouais, ouais.

ABa - Et ça, malheureusement, c'est le monde du travail.

LS - Ouais. C'est vrai que c'est toujours très intéressant...

ABa - Ceux qui vous tiennent la main sont très rares.

LS - Ouais, ouais, ouais. OK, non, mais c'est, c'est intéressant, parce que dans tes réponses, ça se voit que, enfin, voilà, que t'as de l'expérience dans le monde du travail par rapport à d'autres L1 à qui j'ai pu parler, qui sont, qui sont peut-être un peu moins critiques, disons, enfin, qui ont moins une réflexion poussée sur la, sur la chose. OK, pour finir je, je reprends juste quelques petites choses que

t'avais mis dans ton questionnaire à la fin du semestre, parce que c'est peut-être des choses que t'as mis sans trop réfléchir, mais ça a peut-être une signification. Donc je, je regarde juste par rapport à ça. T'as dit que, parce que, du coup, tu sais qu'il y avait un, le petit questionnaire au début du semestre et après, il y avait celui qui était plus long, à la fin, et entre le début et la fin, t'as dit que tu utilisais moins Internet pour lire et pour regarder des vidéos. Est-ce que ça c'était par rapport à une question de temps, ou est-ce que, tu penses que... ?

ABa - C'est une question de, en fait, je, j'ai le temps de regarder des vidéos, mais, c'est, je vais pas y passer dix heures par journée comme certains, quoi. Enfin, vraiment, je vais juste faire, entre deux, vite fait, pour me divertir, mais après je vais vite passer à autre chose quoi, parce que je suis une personne qui me lasse assez vite, donc je vais regarder deux ou trois vidéos, ça va être rigolo, mais après, enfin, je passe vraiment à autre chose.

LS - OK, d'accord, t'as tendance à faire des petites activités courtes pour pas te... OK.

ABa - Ouais.

LS - OK, t'as dit que t'étais passée de, enfin, au début du semestre, t'as dit que tu faisais, tu, tu faisais plutôt l'anglais pour faire des recherches personnelles, et après, à la fin, t'as dit plutôt moitié-moitié anglais-français. Est-ce que ça, c'est quelque chose dont t'as conscience, enfin...?

ABa - Oui, en fait, en ce moment, je fais plus trop de recherches en anglais.

LS - D'accord.

ABa - Après, je sais pas, est-ce que c'est parce que mes cours me demandent de faire un peu moins de recherches au second semestre. Je, je ne sais pas.

LS - Ouais, d'accord.

ABa - Je, je fais un peu moins de recherches en anglais qu'au premier semestre.

LS - D'accord. Entre le début et la fin, t'as dit, enfin, à la fin, tu avais l'air de dire que tu aimais beaucoup mieux partager ce que tu faisais, ce que tu lisais sur Internet, et cetera, et que les autres partagent aussi, par rapport au début. Au début, tu disais que t'aimais pas forcément trop, et à la fin, t'avais l'air de dire que c'était bien.

ABa - En fait c'est intéressant de partager, mais, parfois en fait on aime bien garder ses goûts un peu personnels, je sais pas, c'est... Enfin, par exemple, les vidéos qu'on regarde pour rigoler ou pour se relaxer, on n'a pas nécessairement envie que les gens les critiquent, c'est...

LS - D'accord.

ABa - En tout cas, moi, c'est plutôt ma façon de voir les choses, mais, enfin, moi, les vidéos qui me détendent, qui me redonnent le sourire, j'ai pas envie que quelqu'un vienne me dire « Ah, bah non, c'est pourri ».

LS - OK, je vois, d'accord.

ABa - Voilà, c'est quand même bien de partager, parce que, des fois, on peut se rendre compte, qu'il y a des gens avec qui, finalement, on n'avait pas plus d'accroches que ça, en fait, on regarde les mêmes choses, on avait plein de points en commun et puis, on commence à se parler, et plein d'autres choses derrière.

LS - D'accord, ouais. OK. Donc, oui, c'est vrai que, j'ai, je pense pas forcément à ça, au côté personnel, qu'on n'a pas forcément envie de, juste de partager ce qu'on regarde. Est-ce que t'as, t'avais mis aussi que t'avais plus tendance à t'identifier aux personnages qu'au début, est-ce ça c'est conscient ou ? Enfin, que quand tu regardais quelque chose comme un film, t'avais plus tendance à t'identifier aux personnages, finalement, par rapport au début du semestre ?

ABa - Ouais. Alors, après, je, je sais pas si c'est parce que les, les films que je regardais, il y a certaines situations qui m'ont vraiment parlé où, je, je sais pas si c'est par rapport à ça ou si c'est juste un changement de mentalité sur les, les deux ou trois derniers mois. Ça peut être ça aussi.

LS - D'accord, OK (...) T'avais, alors, t'avais l'air de dire, si, dans ton questionnaire, si j'ai bien compris, que les documents, du cours qui, ça ressemblait, donc, comme tu disais tout à l'heure, à des choses dont t'aurais besoin pour ta vie professionnelle, mais pas trop pour tes études, moins pour tes études. Est-ce que ça c'est quelque chose, enfin, que tu penses du coup ?

ABa - Mais en fait, dans ma vie professionnelle, j'aurais besoin de choses beaucoup plus spécialisées, mais du coup...

LS - D'accord.

ABa - Là, je crois que j'ai coché la mauvaise case en fait, en vrai, parce que...

LS - Non, mais peut-être qu'effectivement, c'est ça que tu pensais...

ABa - Ouais, alors, du coup, là c'est peut-être ma faute, parce que j'ai peut-être coché la mauvaise case pour le coup, parce que, j'en aurais autant besoin pour ma vie professionnelle que pour ma vie étudiante, mais il faudra que je me perfectionne au fur et à mesure du temps pour arriver à un niveau professionnel beaucoup plus haut que ce que j'ai maintenant.

LS - Oui, oui, d'accord, oui, oui, je vois ce que tu veux dire. OK, ouais, d'accord. T'as mis que t'étais moins à l'aise avec la technologie qu'au début, mais ça c'est peut-être lié à tes problème de, d'Internet et tout, du coup, je sais pas ?

ABa - Oui, c'était plus ça qui parlait, je pense.

LS - OK, et t'as dit que tu étais pas très motivée par l'apprentissage en ligne, est-ce que ça, pareil, c'est pour tes, tes problèmes techniques, ou est-ce que c'est parce que t'aurais préféré avoir anglais en, en vrai cours ?

ABa - En fait, le, les problèmes techniques, des fois, ça me décourageait, et du coup, je me disais, « Vas-y, je suis en retard, oh, ça craint et tout, comment je fais ? ». Mais, en fait, les cours, les cours en classe, j'aime bien, parce qu'on peut parler directement avec les gens. Enfin, moi, je, je vous ai eu l'année dernière, donc je sais comment se passaient vos cours, et le fait de pouvoir vraiment être assis avec un groupe de deux ou trois personnes et vraiment d'interagir pendant une heure, une heure et demie, je trouve ça vraiment, vraiment cool, j'aimais beaucoup, et, en fait, moi c'est, c'est ce genre de cours d'anglais, en fait, que j'aime bien, où vraiment, on sort pas juste les stylos pour écrire bêtement du vocabulaire, mais, derrière, voilà, on parle avec nos camarades de, de tout et de n'importe quoi, mais ça nous permet de nous perfectionner au niveau du vocabulaire, parce que je trouve que c'est quelque chose qui nous manque vachement en fait dans, dans l'anglais qu'on étudie à l'université. On fait beaucoup d'écrit, mais je trouve qu'on fait pas assez de, d'oral, et pourtant, c'est l'oral qui est vachement important, quand même.

LS - OK, donc là, le, toi, il faut vraiment le côté interaction avec les autres à l'oral, c'est ce qu'il manque, enfin, c'est ce qui te manquait dans ce cours en ligne, enfin, pour que ce soit, pour que ça t'apporte quelque chose de plus ?

ABa - Ouais, voilà.

LS - OK.

ABa - Voilà, vous avez essayé de le rajouter en faisant des audios, mais, voilà, avoir une vraie discussion avec quelqu'un, voilà, c'est pas, c'est pas la même chose.

LS - OK, d'accord. Ça tu m'as dit, ça tu m'as dit. (...) OK, je pense que j'ai, j'ai fait le tour (...) Merci beaucoup d'avoir pris le temps, c'est super sympa.

ABa- Non, il y a pas de souci.

LS - Et bon courage alors pour, pour les partiels, pour l'année prochaine, enfin, pour, déjà les, la fin de l'année et puis, et tout ça, tout ça. Et envoie-moi ton PowerPoint par mail.

ABa - D'accord, très bien, je le fais en rentrant ou demain matin. (...)

LS - Merci beaucoup, bonne soirée et bon courage.

ABa - Merci. Bonne soirée et bon courage et bonne continuation. Et si vous avez d'autres questions, vous m'envoyez par mail, il y a pas de souci.

LS - OK, parfait, c'est super gentil, merci (...)

ABa - Bonne soirée, bon courage, bon confinement.

[FIN]

11.4 Retranscription de l'entretien de IB

[DÉBUT]

LS - Alors si tu devais, si tu pouvais résumer le cours d'anglais du deuxième semestre en trois mots, ou de manière très courte, qu'est-ce que tu dirais ?

IB - Alors, moi je trouve que les, les cours d'anglais du deuxième semestre ont été très vivants, on a beaucoup eu à avoir à répondre à nos autres camarades par rapport à leurs travaux et même, on a dû faire beaucoup de, d'audios, en fait. Donc des audios tout court ou sinon, avec les PowerPoints, je sais qu'on en a fait un, je crois que c'était l'avant dernier travaux, travail.

LS - Ouais.

IB - Ensuite, il était intéressant. Moi, j'ai beaucoup aimé, parce qu'on a utilisé plein de, d'exemples, enfin, plein de ressources, donc des films, des séries. C'était, assez riche en, en films et ça nous a permis de, d'agrandir notre culture.

LS - OK.

IB - Et en troisième mot, moi j'ai bien aimé, enfin, je sais pas c'était bien. Je sais pas si c'est...

LS - D'accord. Non, c'est bien. Donc pour toi, « vivant », c'est, enfin, le fait de faire des productions comme ça, PowerPoint, audio, c'est ça qui rendait un peu vivant ?

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK, ça marche. Et le fait d'avoir eu plusieurs films au, au deuxième semestre, est-ce que t'as trouvé ça bien, est-ce que ça t'a aidé, est-ce que t'as pu comparer, ou est-ce que t'aurais préféré peut-être avoir un seul film ?

IB - Non, moi j'ai beaucoup aimé, parce qu'en plus, c'était un petit peu, enfin, je pense que c'était fait exprès, qu'on ait plusieurs notions et avec les plusieurs notions, plusieurs exemples.

LS - Ouais.

IB - Donc, ça nous aidait à assi... à assimiler les choses plus rapidement.

LS - OK, donc toi, est-ce que tu te retrouvais à, quand même, à faire des liens, enfin...

IB - Ah, oui.

LS - Quand on avait fini de faire un film, est-ce que tu te retrouvais à y repenser ? Ouais ? OK.

IB - Oui, oui beaucoup.

LS - OK, et est-ce que tu avais l'impression de t'identifier à certains personnages des films, ou est-ce que c'était, ça te paraissait loin parce que c'était justement un film ?

IB - Non, enfin, il y a des, la série The Wizard of Lies, pas trop, je m'identifiais pas trop, mais je sais que, je sais plus comment il s'appelle le premier film...

LS – Margin Call ?

IB - Oui, je pense. Oui, c'est lui. On avait eu un, un petit questionnaire et on a pu voir, avoir un résumé des, enfin, de la vie des personnages, donc on a pu mieux s'identifier.

LS - OK, très bien, et par rapport, par exemple, dans la, t'avais fait ou pas le, le quiz de la personnalité dans la, en première semaine ?

IB - Oui, oui, oui.

LS - Et est-ce que ça, ça t'a permis, est-ce qu'avec ça, tu t'étais dit « Je suis un peu comme ce personnage », ou est-ce que quand même...

IB - Oui.

LS - C'était, voilà, c'était quand même... OK. OK.

IB - Et, après, je me suis concentrée par rapport au, au résultat qu'on avait eu.

LS - D'accord, OK. Et après tu t'es, tu t'es un peu concentrée sur ce personnage là quand tu regardais les, les extraits ?

IB - Voilà.

LS - OK, d'accord, OK. Ensuite, est-ce que tu, qu'est-ce que tu pensais du fait de devoir partager des informations, donc, par exemple, quand il fallait partager di...différentes sources, ou fallait mettre des sources à la fin de sa production, ou parler de son expérience, qu'est-ce que tu pensais de ça ?

IB - Par rapport au sens, moi, je trouve ça normal, parce que, on n'a pas forcément, enfin, de toute façon, tout travail, il doit être, enfin, doit avoir sa source, en fait.

LS - Ouais.

IB - Parce que sinon, c'est du plagiat.

LS - Ouais.

IB - Et, il y avait aussi la section Useful Links, mais ça, je savais pas s'il fallait mettre à chaque fois, à chaque séance, mais bon, j'ai mis quand même.

LS - Ouais.

IB - C'est vrai que ça c'est un petit peu flou de ce côté-là.

LS - OK.

IB - Mais sinon, ça posait pas de problème, d'à chaque fois, mettre la, la source hein, ça prend quoi ? Dix minutes de le faire.

LS - OK. après, c'était, c'était normal, la partie Useful Links, en fait, on a, j'ai pas vraiment dit si c'était obligatoire ou pas, parce que c'était aussi censé être un peu libre, mais... Du coup, est-ce que, enfin, pour ça, est-ce qu'il y avait une différence entre le fait de mettre ses propres sources à la fin de son devoir et le fait de poster sur Useful Links pour un peu aider les autres ? Est-ce que tu voyais une différence, ou est-ce que pour toi, c'était la même chose ?

IB - Enfin, c'était un petit peu la même chose, parce que je mettais pas tout dans mes productions, enfin, quand je citais les sources, parce que des fois, il y avait des sites, je lisais comme ça, mais j'utilisais pas vraiment...

LS - OK.

IB - De... ce qu'il y avait écrit. Du coup, je les mettais dans Useful Links pour si ça pouvait aider quelqu'un.

LS - OK, d'accord, et est-ce que toi, tu regardais aussi Useful Links pour t'aider, ou est-ce que tu postais directement regarder ?

IB - Non, je regardais un petit peu pour voir si on avait trouvé les mêmes sites, ou s'ils avaient des sites un peu plus importants, un peu plus intéressants que...

LS - OK, d'accord, et est-ce que ça te, enfin, est-ce que ça t'a quand même apporté quelque chose, ce partage de, d'informations dans le cours, ou est-ce que ça aurait été pareil pour toi s'il y avait pas eu Useful Links, par exemple ?

IB - Non, ça m'a fait découvrir de nouveaux sites pour faire les travaux, enfin, les devoirs chaque semaine.

LS - D'accord.

IB - Donc en vrai c'était plus bénéfique qu'une tâche à faire.

LS - OK, ça marche. Et après, par exemple, le fait de partager son expérience personnelle, donc, par exemple, si on prend la dernière semaine, où il fallait dire, « Est-ce que t'as déjà été victime d'une MLM ? », ou est-ce que, donner un exemple de, d'un mensonge, qu'est-ce que tu pensais de ça ?

IB - Non, enfin, ça va, ça m'a pas dérangé non plus de parler de mon expérience. Même, je sais qu'on avait déjà fait, je crois, au premier semestre,.

LS - Ouais.

IB - Mais je trouve ça intéressant, et en plus, ça nous aide à, un petit peu, en savoir un peu plus sur nos camarades.

LS - OK, donc ça, tu trouvais ça bien de, enfin, tu, tu trouvais que t'apprenais des choses sur eux personnellement, ou aussi, sur, t'apprenais des choses un peu, qui servaient un peu pour le cours grâce à eux ?

IB - Oui, un peu sur le cours aussi, mais j'ai lu un petit peu les productions, et du coup, ça me permettait de savoir comment ils ont vécu la chose ou avec quel problème, enfin, quel problème ils ont rencontré.

LS - OK, c'est intéressant. Et aussi, et par rapport au fait que, donc souvent, dans les productions, il fallait donner son avis, le fait que ce soit des films sur lesquels on donnait son avis, est-ce que pour toi ça, ça changeait quelque chose ? Est-ce que ça t'aidait, du coup, que ce soit pas vraiment ton avis et que ce soit un peu via le film, ou finalement, est-ce que c'était pareil ?

IB - Non, c'était pareil.

LS - OK, donc, toi, dans tous les cas, même s'il y avait pas eu de, si ça avait été donner son avis sur un article de presse, ça aurait été pareil, t'aurais, tu te dis « Je donne mon avis » et...

IB – Oui, oui.

LS - OK, et le fait, le fait que ce soit des questions qui étaient un peu morales donc éthiques, et « Qu'est-ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce qu'il faudrait pas faire ? », est-ce que ça, ça te donnait, t'avais l'impression que ça t'aidait à trouver des arguments, ou pareil...

IB - Oui.

LS - Est-ce que t'es du genre à souvent, facilement trouver ?

IB - En fait, au début, je comprenais pas trop. Mais après, en creusant un petit peu, en me posant et en réfléchissant avec les fi... en réfléchissant avec les films et les exemples qu'on avait, ça m'aidait à trouver un petit peu la morale qu'il y avait derrière.

LS - OK, et est-ce que t'arrivais à te, est-ce que t'as l'impression que le fait de réfléchir à un, un problème un peu moral, ça, ça t'aidait à trouver des, des idées ou pas ?

IB - Oui, là, j'ai pas d'exemple en tête, mais je pense que oui.

LS - OK, ensuite, par rapport au, au fait d'écrire sur le forum, est-ce que quand t'écrivais, tes, tes productions ou même quand tu faisais les audios et les PowerPoints, est-ce que t'avais l'impression que tu, tu, enfin, que tu parlais comme d'habitude quand tu parles en anglais ou quand tu écris en anglais, ou est-ce que c'était un peu différent ?

IB - Non, je parlais comme d'habitude et j'écrivais comme d'habitude.

LS - Et quand t'écris, enfin, t'as l'ha... Est-ce que t'as l'habitude d'écrire ou de parler en anglais en dehors de, des cours d'anglais ?

IB - Parler, quand je vais, je voyage dans un pays, dans un pays anglophone, mais écrire, des fois, avec mes amis mais pas, pas régulièrement.

LS - OK, et si tu prends, par exemple, une fois ou, enfin, des moments, même si'il y en a pas beaucoup, ou t'écris à tes amis ou sur Internet en anglais, est-ce que le, la façon dont t'écrivais sur le forum en anglais, c'était pareil ?

IB – Oui, je pense que oui.

LS - OK, donc t'avais pas spécialement l'impression de t'adapter ou quoi ?

IB – Après, il y a les différentes situations dans lesquelles on était, comme quand on écrivait à un ami après une réunion ou quand on écrivait à une séance de de, d'entraînement. Forcément, on va adapter notre vocabulaire, mais sinon, en soi, pour mes travaux de, je sais pas, comment on dit, mais pour mes travaux normaux.

LS - Ouais ?

IB - J'écrivais normalement.

LS - OK, donc par exemple, quand tu, tu dis « adapter ton vocabulaire » pour écrire un ami, ça, c'est intéressant tu, c'est-à-dire, t'adapterais comment ?

IB – La signature à la fin, je dirais, je sais pas, « Yours... » Non, je sais pas, mais...

LS - OK, ouais ?

IB - En gros, une marque de, de respect, mais d'un, d'un vocabulaire familier.

LS - OK, ouais, d'accord, donc tu présentes ça comme, enfin, si c'est une lettre ou un mail, tu présentes ça comme une lettre ou un mail...

IB - C'est ça.

LS - Mais quand même, si c'est pour écrire à un ami, tu t'es quand même rendue compte que tu parlais un peu plus familier.

IB – Oui, voilà.

LS - OK, ça marche.

IB - Alors que quand c'était avec des collègues, je commence « Dear colleague »...

LS - OK, ouais, très bien, donc, t'avais, ouais, t'avais en tête que, pour qui, t'écrivais à chaque fois dans les productions.

IB – C'est ça, oui.

LS – OK, et par rapport à qui t'écrivais, pour qui écrivais vraiment, donc si on considère le cours, est-ce que tu avais l'impression, quand tu postais, c'était pour les autres dans ton groupe, ou est-ce que c'était pour moi, ou est-ce que c'était les deux ?

IB – Les deux, enfin, moi, je pars du principe que vous lisez ma production et les autres, ils lisent un petit peu, enfin, je sais qu'on lit pas tout...

LS - Ouais.

IB - Mais on lira un petit peu, donc ça serait bien qu'ils se sentent...interpellés ?

LS – Ouais.

IB – Qu'ils sentent que je leur parle à, à quelqu'un comme eux quoi.

LS - OK, et est-ce que t'avais l'impression de faire quelque chose en particulier, donc quand t'écrivais, pour interpeller, justement, les autres.

IB - Oui, j'utilisais des formes un petit peu pour, enfin, quand je le lisais à haute voix, je me suis dit, « il faut que j'appuie sur ce point, donc je vais essayer de trouver des techniques ».

LS – OK.

IB - Pour les faire.

LS - D'accord, donc tu voulais, tu cherchais, quand tu, dans tes productions à, à te dire « Ce point là c'est important, donc j'ai envie que les autres, ils voient vraiment que c'est ça que je... mon point important » ?

IB - Voilà, c'est ça.

LS - OK, très bien. Et ça du coup, peu importe que c'était pour le prof qui note ou pour les autres, tu...

IB - Oui, oui.

LS - C'est, c'était vraiment pour tout le monde. OK, oui, c'est bien. OK. Est-ce que, du coup, t'as l'impression, donc par exemple, dans les activités où il fallait faire le lien avec son expérience personnelle, t'as l'impression d'avoir pu faire un lien entre le contenu du cours, les, donc, les nouvelles choses du cours et les choses que tu savais déjà ?

IB – Ouais.

LS - T'as des exemples ?

IB - Oui la, la, le, le dernier devoir qu'on devait faire...

LS - Ouais.

IB - Avec notre exemple de, de, d'entreprise MLM.

LS – Ouais.

IB - J'ai dit, j'ai parlé de mon expérience personnelle.

LS - OK, donc, du coup, ça, tu t'es, ça t'a aidé à te rendre compte que tu, est-ce que, est-ce que tu penses que ça t'a aidé à te rendre compte que tu savais déjà des choses ou pas ?

IB - Ouais, ouais, ouais. Quand je regardais la vidéo, je me suis dit « ça je connais déjà, en fait ».

LS - D'accord.

IB - Donc quand j'ai dû, quand j'ai dû écrire, je savais déjà où je voulais, où je voulais aller, ou, ou ce que j'avais à dire, en fait.

LS – OK, et donc est-ce qu'il y a des, t'as des exemples précis ? Donc, à part cette activité là, je sais pas si tu, enfin, c'est encore très frais dans ta tête, mais d'autres moments dans le cours où t'as pu vraiment parler de quelque chose que tu savais déjà, ou en tout cas t'as pu utiliser quelque chose que tu savais déjà, pour le cours ?

IB - Franchement, je sais plus du tout. Je sais qu'au premier semestre, on a dû parler d'une de nos expériences personnelles, mais...

LS - Ouais.

IB - Je, je sais, je sais plus.

LS - C'était, ouais, ça, c'était dans le, l'espèce de, d'entretien d'embauche, c'est ça, ou il fallait répondre aux questions... ?

IB - Ouais, je crois que c'était ça.

LS - Ouais, OK. OK, du coup, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire « être expert de quelque chose » ? Si je te dis que quelqu'un, que quelqu'un est expert de, d'un truc, qu'est-ce que ça, qu'est-ce que ça veut dire ?

IB – Ça veut dire qu'il est bien, je sais pas si je peux dire ça comme ça, mais bien calé dans la matière, dans un domaine où il effectue des recherches, toujours pour informer des gens.

LS - Ouais.

IB - Ou peut-être juste pour sa culture personnelle en fait, et donc, il sait beaucoup, enfin, il a beaucoup de connaissances sur un domaine précis.

LS - D'accord, OK. Est-ce que toi tu te considères experte de quelque chose, de quoi que ce soit ?

IB - Je sais pas, non.

LS - Même pas, je te parle pas forcément d'anglais mais... Et est-ce que dans le, pendant le cours, donc du fait d'un peu parler de choses que t'avais déjà vues, de choses que t'avais déjà entendues, est-ce que t'avais l'impression, parfois, où, que tu t'es dit « Ah ouais, là quand même, je pense que je m'y connais mieux que d'autres sur tel point » ?

IB - Je crois que je me suis déjà dit ça, mais franchement, je sais plus du tout sur quoi, à propos de quoi c'était.

LS - OK. Est-ce que le fait que ce soit des films, ça te, enfin, c'était bien ? Enfin, le fait qu'on travaille principalement sur les films, est-ce que c'était bien, ou est-ce que t'aurais préféré qu'il y ait aussi des documents plus techniques sur le domaine ?

IB - Non. Les films, c'était vraiment bien. En plus, on avait toujours des petits exc... les extraits, pardon, donc, enfin, si on avait déjà vu un film, ça nous permettait de nous replonger dedans, mais si on l'avait pas vu, c'était très bien, les extraits, ils étaient bien choisis, donc ça aurait pas pu être mieux, je pense.

LS - OK, et si tu réfléchis un peu à toutes les ressources qu'il y avait, donc pas seulement les vidéos, mais aussi parfois il y a, des textes qu'il y avait, ou même les vidéos qui n'étaient pas ce...ceux du film, celles du film, est-ce que tu, ça ressemble un petit peu à ce que toi tu fais sur Internet en anglais à la maison, ou est-ce que c'est quand même différent ? Est-ce que tu te disais quand même « Ouais, c'est quand même en cours, quoi » ?

IB - J'ai pas trop compris la question.

LS - Est-ce que ce que, les ressources qu'il y avait dans le cours, donc par exemple, les vidéos, mais pas seulement celles du film, celles qu'il y avait aussi à côté ou les textes à lire, et cetera, est-ce que c'est des choses que tu, qui ressemblent à ce que toi tu peux faire, en anglais chez toi ?

IB - Ah, oui. Oui, oui. Par rapport aux films déjà, enfin, je sais pas si c'est ça la question, du coup, mais je les regarde en anglais, donc j'étais pas trop perdue.

LS - OK. C'est intéressant, donc... Ouais ?

IB - Et après, ça m'arrive de lire des articles en anglais, donc ça aussi, j'étais pas trop perdue non plus.

LS - OK, donc t'as l'habitude, toi, quand tu regardes un film chez toi, tu le regardes en anglais...

IB - Ah, oui.

LS - Sous-titré ?

IB - Non, non, en anglais, enfin, en VO, quoi.

LS - OK, donc t'avais vraiment l'habitude, pour toi, regarder des petits bouts de films, c'était pas du tout, pour toi, c'était vraiment pareil, quoi ?

IB - Oui, c'est ça.

LS – OK, et lire des articles aussi, t'as l'habitude, du coup, tu disais ?

IB - De lire des articles, oui, des fois.

LS - Pour les cours ou même, enfin, par exemple, enfin, juste, si on te demande, de manière générale, ce que tu fais sur Internet en anglais chez toi, même pour le plaisir, tu regardes quoi par exemple ?

IB - Des fois, si j'ai envie de voir l'actualité, parce que des fois c'est pas des, enfin, on parle des célébrités, c'est pas des célébrités françaises, donc on aura pas toute l'actualité...

LS - OK, ouais.

IB - Donc je vais m'informer sur des sites anglais, ou sinon quand je regarde une série et qu'on n'a pas toute les informations, encore une fois, en français, je vais lire en anglais, et puis, au final, j'ai mes informations, quoi.

LS – OK, donc pour toi, en fait, les sites en anglais, ça te, c'est surtout quand il y a pas l'info en français, ça te donne des infos en plus ?

IB – Ouais, ouais... Ou sinon, je vais directement regarder en anglais parce que je sais qu'il y aura pas en français, et puis voilà quoi.

LS - Et du coup, t'as l'habitude, en fait de lire, si c'est pas super compliqué, enfin, si c'est des trucs sur les célébrités, en fait, à force, t'as l'habitude de lire ça en anglais de toute façon ?

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK, ça marche. Par rapport au fait que ce soit un cours qui était sur l'économie, est-ce que tu, t'étais à l'aise avec ça, ou est-ce qu'un cours plus général, d'anglais plus général, ça t'aurait mieux convenu, ou est-ce que t'aurais préféré que ce soit encore plus axé économie ?

IB - Non, la forme des cours, là, j'ai vraiment aimé, ça changeait beaucoup du lycée, parce qu'on n'avait pas de cours, en amphi, enfin, en classe. Et moi, j'ai, j'ai vraiment préféré la forme en ligne parce qu'on avait, certes, on était, enfin, on avait plus de charge de travail, mais c'était moins de perte de temps à expliquer en cours, alors que là, on avait déjà des notions expliquées dans les vidéos et dans les explications du professeur, donc moi, j'ai trouvé que c'était mieux.

LS – OK, et du coup, globalement, tu penses que t'as quand même passé plus de temps à faire les travaux que si ça avait été un cours, un TD en classe ?

IB – Vu que c'était toutes les semaines, ouais, ouais.

LS - OK, Parce que, selon toi, en TD en anglais, en, à la fac, t'aurais peut-être pas un devoir à faire chaque semaine, c'est ça que tu veux dire ?

IB - Oui, c'est ça. Je pense que ça aurait été des travaux, des petits travaux en groupe à rendre à la fin du mois ou... Mais pas chaque semaine, à chaque fois.

LS - Ouais. OK, d'accord.

IB - Après, c'était pas vraiment les mêmes travaux, donc on avait des fois, c'était juste une production écrite, donc ça nous prenait moins de temps, mais quand c'est un audio ou un PowerPoint avec des audios, c'est sûr que ça prenait du temps.

LS - Ouais. OK. Est-ce que t'avais l'impression de, enfin, vu que c'était quand même sur l'économie, que tu pouvais mieux, mieux t'y connaître que moi, par exemple, parce que tu te dis, moi je suis prof d'anglais, je suis pas prof d'économie, donc est-ce que, est-ce que tu te dis que, quand même en tant que l'élève en éco-gestion, vous êtes peut-être plus calés sur les... Même si, effectivement, moi, je suis peut-être plus calée côté anglais, est-ce qu'au niveau des sujets, tu penses que les étudiants, ils pourraient être plus calés, du coup, que le prof ?

IB - Moi, perso, non, enfin, pour ma part. Mais, après, je, je pense qu'il y a d'autres étudiants qui, qui avaient vraiment le cours en tête, et donc ils pouvaient assimiler des choses plus rapidement, mais moi, vu que j'avais, enfin, c'était ma première année d'économie, enfin, je suivais à mon rythme, quoi, donc j'avais pas, j'avais pas la science infuse par rapport à ça, mais...

LS - Ouais.

IB - Donc, enfin, j'ai, enfin, j'apprenais un petit peu, petit à petit, et quand on avait des cours en anglais, enfin, avec les devoirs et tout, je faisais des liens avec ce qu'on a vu en classe.

LS - OK, donc t'arrivais quand même un faire le lien... OK.

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK, t'as fait quelle filière, t'as fait quoi comme bac ?

IB - S, un bac S.

LS - OK, ah, oui, donc du coup, c'était pas, t'avais pas forcément toutes les connaissances au début.

IB - C'est ça. Après, j'avais déjà de la SES en seconde, mais sinon, c'était pas très approfondi.

LS - OK, ouais. Oui, par rapport à ceux qui avaient fait un bac ES, sûrement, c'était pas...

IB - Ouais, c'est ça.

LS - OK, est-ce que t'as l'impression d'avoir pu apprendre quelque chose à quelqu'un pendant le cours ?

IB - En anglais ?

LS - Ouais, ou, enfin, en anglais ou sur le thème, sur les thèmes, pas forcément du, du vocabulaire, ça peut être du vocabulaire, mais même sur les thèmes ?

IB - Je pense que oui. enfin, après, ça dépend des, des, des travaux qu'on devait rendre, mais cette semaine, quand il y avait quelqu'un qui répondait à, à ma production, enfin, il l'avait lu, donc forcément, il a dû apprendre quelque chose.

LS - Ouais, OK, et est-ce que du coup, dans le sens inverse, toi t'as appris grâce à la lecture des productions des autres ?

IB - Je trouve qu'on, on lit beaucoup de, beaucoup de trucs.

LS - T'as des exemples ou pas ?

IB - Là, j'ai juste, je sais pas trop, en fait. Peut-être dans la, la dernière semaine encore, quand je lisais les Power... Enfin, quand je regardais les PowerPoints des autres, je voyais des, des trucs que moi j'avais pas vus avant, donc ça m'aidait à...

LS - OK, donc tu voyais le cours un peu différemment, enfin, tu voyais le cours du semestre un peu par...

IB - Ouais.

LS - A travers le regard des autres aussi, OK, c'est intéressant.

IB - Mais en fait, c'était mieux comme ça, parce que quand un étudiant, il expliquait un cours à l'autre, sachant que lui il a compris, forcément, moi je vais comprendre, si j'avais pas compris, là je pouvais...

LS - Oui. OK, ouais.

IB - Donc, du coup, ça m'aidait à assimiler les choses un petit peu mieux.

LS - D'accord, très bien. Par rapport aux outils qu'il fallait utiliser, donc Word, enfin, PowerPoint, les audios et cetera, est-ce qu'il y a des choses, est-ce que tu savais tout utiliser, tout ce qu'il fallait utiliser pour rendre les productions ?

IB - Oui. ouais, ouais, c'était assez simple, il y avait pas de grandes difficultés, à part pour le PowerPoint avec les audios, j'ai eu du mal à, comment dire, à comprendre comment ça marchait, mais au final, après deux, trois essais, j'ai réussi.

LS - OK, donc ça, tu savais pas forcément faire, mettre l'audio dans le PowerPoint, c'est ça ?

IB - Oui.

LS - OK, et c'est quelque chose que tu penses que, dont tu te resserviras ?

IB - Je pense, ouais, si, pour d'autres présentations, après, dans une entreprise ou je sais pas trop.

LS – Ouais ? Oui, donc tu te dis... Est-ce que, est-ce qu'il y a des choses, justement, ça, ça rejoint un peu une autre question que j'ai, est-ce qu'il y a des choses, dans les choses que vous aviez à faire, est-ce qu'il y a des choses que tu penses, peut-être plus tard, même dans ton travail qui pourraient servir ?

IB – Déjà les PowerPoints, c'est sûr. Après, bon, les productions écrites aussi. Les audios, ça va plus m'aider pour, comment je vais parler en direct, pas en audio. Et les PowerPoints avec audio, ça, je sais pas trop si ça se fait...

LS - Si, ça dépend, si tu fais, par exemple, en ce moment, ça sert beaucoup parce que les gens, ils font des réunions à distance, et cetera, mais c'est vrai que dans la vie de tous les jours, oui, on imagine que tu, tu vas parler pendant que tu...

IB - Je parle en même temps. Oui, c'est ça.

LS - Ouais, c'est ça. Et par rapport au contenu, est-ce que t'as des choses, enfin, dans le contenu du cours qui te serviront, tu penses, plus tard, en fonction de ce que tu fais plus tard ?

IB - Ah, oui, déjà toutes les informations par rapport au monde de l'entreprise, avec les films et tout, ça, ça va m'aider. Et aussi, le vocabulaire économique qu'on a pu avoir et avec le, comme aussi, qu'on avait un, un glossaire.

LS - Ouais.

IB - Et donc ça nous a aidé.

LS – OK, très bien. Est-ce que, donc, tu m'as dit pour les outils, est-ce que tu penses que les gens de, enfin, de ton âge à peu près, de L1 en tout cas, ils savent tous, ils gèrent tous bien, Word, PowerPoint, et cetera, ou est-ce que tu connais des gens qui, qui galèrent un peu avec ça ?

IB - Moi, je pense qu'on a tous, en vrai, avec le lycée, on avait déjà des, des productions à rendre comme ça, donc je pense qu'on a tous un petit bagage dans, dans, dans Word, PowerPoint et tout.

LS – OK.

IB - Enfin, on sait utiliser les bases, quoi.

LS - Ouais. Et est-ce que, et par rapport, au fait de faire des recherches en ligne, donc, comme dans le cours, il fallait pas mal chercher des informations, enfin, des informations plus ou moins précises, est-ce que ça, c'est quelque chose que, dont t'as l'habitude ?

IB - Oui.

LS - Est-ce que tu, t'as du mal à trouver des infos, ou est-ce que c'est quelque chose dont t'as l'habitude ?

IB - Non. Ça, j'ai, enfin, depuis le lycée, on a eu les TPE, donc c'est un...

LS - Ouais.

IB - Je sais pas si vous connaissez, c'est un dossier...

LS - Ouais, ouais.

IB - On doit faire des recherches par nous-mêmes, donc ça on connaît et, on a eu le, on a une matière là, qui s'appelle « méthodologie de la recherche documentaire », donc...

LS - Ah, oui. C'est un peu, ouais, c'était un peu pour travailler ça aussi. Et est-ce que tu vois une différence entre... Oui, vas-y, pardon. Attends, vas-y, j'ai pas entendu.

IB - Si, oui, chercher sur Internet, on sait le faire.

LS - OK, et est-ce que tu vois une différence entre chercher sur Internet en anglais et en français ?

IB - Non, pas pour moi personnellement.

LS - Ouais, toi, tu, t'as vraiment l'impression d'avoir l'habitude de faire moitié-moitié ?

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK, ça marche. Du coup le, enfin, le cours pour ça, il t'a pas forcément appris grand chose pour faire des recherches en anglais ?

IB - Non, pas trop, non.

LS - OK. Et du coup, les sites que tu trouvais... Bon, ça recoupe un peu une question que j'ai déjà posée, mais les sites que tu trouvais, justement, quand il fallait chercher des informations sur Madoff ou sur le CV de Nick Leeson, et cetera, est-ce que les sites que tu trouvais, c'était des choses, des sites dont t'as l'habitude ou le, c'est, c'est le même type de site que les trucs que tu lis toi, pour le plaisir ?

IB - Oui, par exemple, pour le truc de, le devoir de Nick Leeson, c'est comme, un peu une biographie d'une star ou d'un personnage d'une série, donc je regardais souvent ça, donc ça m'a, enfin, c'était une forme que j'avais déjà vue.

LS - T'as dit Wikipédia, c'est ça ?

IB - Non, non.

LS - J'ai pas entendu ce que t'as dit. Alors, tu peux juste répéter la fin de ce que t'as dit, du coup, après le CV de Nick Leeson, j'ai pas entendu.

IB - Vu que c'était une biographie, c'était déjà une forme que j'avais déjà vu quand je recherchais une biographie d'une star ou d'un personnage d'une série.

LS - Alors, j'ai toujours pas, j'ai toujours pas entendu. C'est, t'as dit le nom d'un site ?

IB - Non, j'ai dit les sites de Nick Leeson, c'était une biographie, en fait, de...

LS - Ouais. Ah, oui, OK, ouais.

IB - Et donc, en fait, la forme que le site il avait, je l'avais déjà, déjà, enfin, je l'avais déjà vu avec d'autres sites, pour des célébrités, par exemple.

LS - Ah, OK, j'avais pas compris, OK. Oui, donc t'as l'habitude, ouais, quand tu cherches la vie de quelqu'un, c'est, ça a rien de nouveau, en fait, c'est ça.

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK, pardon, j'avais rien compris, je suis désolée, j'ai, j'étais partie dans un, dans un délire toute seule. OK, donc, ouais, le format, du coup, de la vie de quelqu'un, c'était quelque chose qui te... Et du coup, les sites que tu as utilisé pour ça, c'est, enfin, il y avait rien de, t'as pas eu besoin de, d'aller sur des sites super spécifiques ? C'était des choses que tu connaissais, globalement ?

IB - Ouais, enfin, j'ai tapé juste le nom de la personne, et après ça sortait, et puis je regard... En fait, moi, je regarde beau...enfin, plusieurs sources, plusieurs sites pour, pour, pour être sûre.

LS - OK, ouais. C'est bien, c'est un bon réflexe.

IB - Pardon ?

LS - J'ai dit, c'est un bon réflexe, t'as raison.

IB - Ah, oui.

LS - OK, donc, oui, mais c'est intéressant ce que tu dis, ouais, de, que, effectivement, quand on cherche quelque chose sur la vie d'une célébrité, et cetera, c'est un peu, un peu pareil que ce qu'il fallait faire.

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK, donc du coup, ça tu m'a dit, donc chercher en ligne, tu connais bien (...) et tu viens de me répondre à ma question sur les sources.

IB - Attendez, pardon, il y a l'imprimante qui s'est déclenchée, alors, ça va faire du bruit pendant deux secondes.

LS - Pas de souci. (...) Du coup, est-ce que, toi, avec le fait que ce soit des films, donc sur, tu parlais un peu de ça au début, le fait que ça présente un peu l'entreprise, et cetera, est-ce que ça te permettait un peu de te projeter dans la vie plus tard ?

IB - Beaucoup, vu que, en fait, moi, je prévois d'aller vivre à Londres.

LS - OK.

IB - Et donc ça me permettait un petit peu, surtout avec le film, le dernier, je crois c'est Rogue Trader ?

LS - Ouais.

IB - C'était vraiment l'environnement anglophone donc...

LS - Ouais.

IB - Enfin, britannique plutôt.

LS - Ouais.

IB - Donc ça me, ça me projetait en fait, ça me permettait d'avoir une vision de ce que je pourrais vivre plus tard, peut-être.

LS - OK, ah, c'est intéressant. Et le, le métier, enfin, les différents métiers qui étaient montrés, est-ce que ça se recoupe avec ce que tu, t'aimerais faire ou est-ce que tu sais pas trop encore ce que tu veux faire ?

IB - Je sais pas trop, mais, enfin, pas dans l'économie, en fait.

LS - D'accord, et du coup, ce qu'on voyait donc, même si on ne pense pas forcément au métier en soi, mais ce qu'on voyait sur l'entreprise, comment les gens travaillent ensemble, et cetera, est-ce que c'est des, ça t'a aidé un peu à imaginer...?

IB - Ouais, c'est ça, en fait, les relations entre les, les différentes personnes qui travaillent dans l'entreprise, ça nous donnait des idées en fait.

LS - OK, oui, c'est bien. D'ac, et est-ce que t'as l'impression d'avoir appris des choses sur, sur comment se comporter au travail ?

IB - Ouais, je pense que... Après, ça dépend de, de la situation, mais ça donne une idée, quoi.

LS - OK, t'as des exemples de ça ou pas, de, enfin, de comportements ?

IB - En vrai, enfin, je pense plus au dernier film encore.

LS - Ouais.

IB - Si je subis une pression par rapport de, enfin, de mon supérieur, je vais pas réagir agressivement, quoi.

LS – Ouais.

IB - Et de, de menacer de quitter mon travail.

LS – Ouais, OK, oui, donc ça te permettait quand même de te dire « Qu'est-ce que j'aurais fait moi, à ce moment-là »...?

IB - Oui, c'est ça.

LS - OK. Et enfin pour, par rapport au côté de, enfin, de, enfin, t'as déjà un peu dit aussi, mais par rapport aux cours à distance. Toi, le fait que ce soit sur un, sur un forum comme ça, où tout le monde peut voir les travaux de tout le monde et où toi tu peux voir les travaux des autres, ça, c'était un, une bonne chose ou c'était quelque chose qui te mettait mal à l'aise ?

IB – Ah, non, moi, pas du tout. Enfin, en plus, enfin, non, j'ai bien aimé.

LS - Donc, voir les, les travaux des autres et que les autres voient tes travaux, ça te gênait pas ?

IB - Ah non, pas du tout.

LS - OK, est-ce que ça, on peut dire que ça t'encourageait ?

IB - Ouais, quand je voyais que déjà tout le monde avait posté son travail et pas moi, et je me disais « Mais, faut que je le fasse », ou sinon quand je lisais les productions, je me suis dit, enfin, je me disais, plutôt « Il faut que je fasse mieux, il faut que... », enfin, « il faut que je fasse mieux », quoi.

LS – Donc, en fait, est-ce que du coup, tu te retrouvais avec te compa... à comparer un peu ton travail avec celui des autres ?

IB - Un peu, ouais.

LS - Et est-ce que, par moments, t'as pu utiliser, donc comme tu dis, ceux qui postaient un peu plus tôt que les autres, est-ce que ça a pu te servir de modèle ou te, au moins pour vérifier, dire « Ah, c'est bon, j'ai bien compris la consigne parce qu'eux, ils ont fait ça et c'est ce que j'allais faire » ?

IB – Oui, c'est ça, c'est ça, mais ça me rassurait beaucoup en fait.

LS – D'accord. Et par rapport aux commentaires qu'il fallait laisser aux, et que les autres, te laissaient, est-ce que tu trouvais ça utile ?

IB - Oui, beaucoup. après, on n'a pas vraiment eu de critiques, je trouve...

LS - Ouais.

IB - Ce semestre, même le, le dernier semestre, en fait. Enfin, je trouve qu'on était timides par rapport aux critiques, mais après, c'était vraiment bien, for... enfin, formulé, les commentaires, c'était bien formulé.

LS – OK, et est-ce que quand tu, enfin, quand tu postais ton travail, est-ce que tu te, tu postais en te disant « Je poste, parce que, c'est la consigne, c'est obligatoire, donc je poste » ou est-ce que c'était aussi en te disant « C'est pour que les autres ils voient mon travail et pour qu'on puisse *** mon travail » ?

IB - Ça dépend, parce qu'il y a des travaux, j'ai mis, enfin, j'ai vraiment adoré les faire et j'étais vraiment fière du rendu, donc je voulais qu'on voit ce que j'avais fait, mais il y a d'autres où j'étais pas vraiment sûre de moi.

LS - D'accord, donc t'as des exemples de, desquels, par exemple, où t'étais super motivée et d'autres où t'étais pas sûre ?

IB - Oui.

LS - Il y a quoi par exemple, qui, où, t'étais, enfin, où t'étais motivée comme production ?

IB - Le PowerPoint.

LS - OK.

IB - Enfin, les, enfin, le PowerPoint du premier semestre surtout, parce que le premier semestre, j'ai pas trop, je l'ai pas trop aimé...

LS - D'accord. OK (...) Pardon, c'est un peu, c'est un peu saccadé, mais donc, PowerPoint du deuxième semestre, du coup, c'est ça ?

IB - Oui. Après, je, c'est pas parce que c'était la consigne, c'est juste que moi j'ai pas aimé les travaux que j'ai rendu au premier semestre.

LS - Ah d'accord, c'était, c'est toi qui étais pas sûre de toi par rapport à ce que t'avais rendu ?

IB - Oui, c'est ça. en fait, j'avais pas trop d'idées de commentaires, et même si je regardais ceux des autres, je savais pas, je savais pas quoi rendre.

LS - D'accord, et tu, enfin, tu penses que ça c'est lié aux, aux thèmes du cours, ou juste toi, par rapport à ce que, à ton ressenti ?

IB - Je pense que c'était plus moi et aussi, enfin, par rapport aux films, je sais, je sais plus si c'était un film ou, mais...

LS - C'était un seul film au premier semestre, ouais.

IB - Mais c'était un PowerPoint sur une personne. Ouais, je sais pas, j'ai pas vraiment accroché.

LS - D'accord.

IB - Le PowerPoint, il m'a pas inspiré.

LS - OK. Et est-ce que tu donnais la même valeur aux commentaires que moi je laissais et les commentaires que tes camarades laissaient, ou est-ce que, enfin, est-ce que, pour toi, c'était tout aussi important, ou est-ce qu'il y en a, certains commentaires, qui étaient plus importants que d'autres ?

IB - En fait, les vôtres, ils étaient beaucoup plus structurés, donc c'est pour ça que c'était mieux, enfin, c'était plus plaisant à lire, mais après, les autres, ça fait toujours, enfin, ça faisait toujours plaisir de les lire quand c'était, quand c'était positif, mais après, j'ai bien aimé lire tous les trucs.

LS - D'accord, OK. Est-ce que t'aurais, et si jamais t'avais eu un, quelqu'un qui t'avais, enfin, un autre étudiant qui t'avais fait un commentaire super structuré avec une critique, enfin, une

critique gentille, mais qui t'avais fait des suggestions sur comment améliorer, t'aurais, t'aurais pris ça au sérieux ou t'aurais, tu te serais dit « Bah non, c'est un étudiant, je m'en fiche de ce qu'il pense » ?

IB – Non, non, non, j'aurais bien, enfin j'aurais aimé avoir ça, quoi. Parce qu'en vrai, les petits commentaires, ça fait, enfin, ça fait croire qu'en fait, ils ont juste regardé rapidement la production et pas passé du temps, mais après, bon, on a tous des obligations à faire, donc... C'est pas un gros, grosse critique, quoi.

LS – Oui, c'est une chose qu'on avait, c'est ce qu'on s'était dit, mais après, on s'est dit ça après coup, c'est qu'à la limite, on, on devrait peut-être dire, obliger en fait à dire une chose positive, une chose, enfin, une proposition pour améliorer, et cetera.

IB - Oui.

LS - Comme ça, au moins, on est sûrs que tout le monde a, propose quelque chose, ça, à la limite ça peut être...

IB – Oui, mais après... Oui, c'est vrai, mais, enfin, j'y ai pensé d'ailleurs, mais après, ça par... Enfin, ça serait trop, pas structuré, mais... contraint, en fait. On aurait plus eu, comment on dit ? Quand ça vient tout de suite, comme ça, vous savez ?

LS - Oui, c'est pas spontané, en fait, on est obligé de chercher.

IB - Oui, oui, voilà.

LS - Donc les critiques, c'est pas très, c'est un peu artificiel aussi.

IB - C'est ça. Bon, après, c'est, c'est inutile pour la personne qui rend pas la critique, mais c'est un petit peu compliqué à trouver.

LS – Ouais, c'est vrai que c'est délicat, parce que soit on impose à tout le monde de faire une critique, soit on laisse libre et après, c'est vrai que personne n'ose parce qu'on se dit « Ah, il va mal le prendre, si je lui dis... »

IB - Oui, c'est ça.

LS – Ouais, je peux comprendre. Et du coup, pour le fait que c'est, comment c'était organisé, donc du lundi matin au dimanche soir, tu pensais quoi de ça ?

IB - Moi j'ai, j'ai adoré. Enfin, quand on avait le, quand on pouvait encore aller à la fac, j'ai, enfin, dès le lundi, je regardais le devoir ou si j'avais le temps d'aller à la BU, je le faisais à la BU. Après, c'était compliqué de le faire chez moi parce que j'ai la flemme, ou j'ai des trucs à faire, mais...

LS - Ouais, en fait, c'est ça, ouais...

IB - Les journées, elles sont moins organisées donc j'avais du mal à trouver des ...des trucs et je les faisais, enfin, souvent à la dernière minute, en fait. après, c'est juste parce que c'est la situation actuelle, quoi.

LS - Ouais, mais c'est intéressant du coup, parce que tu, en fait, tu, t'aimais bien le faire, mais finalement, c'est vrai que le fait de, d'avoir la possibilité de le faire chez soi, on se retrouve à avoir d'autres choses à faire, et, ou, on va avoir la flemme.

IB - Oui, c'est ça. Alors que quand j'étais à la...

LS - Mais, du coup, si t'arrivais à te forcer à le faire à la fac, t'arrivais à le faire ?

IB - Oui, enfin, après, je me forçais pas vraiment à le faire, parce que j'aimais bien travailler à la BU, enfin, l'environnement et tout, donc, c'était pas une grosse tâche.

LS - OK. Bon, mais c'est intéressant, toi, du coup, oui, en fait, c'est, il y a pas de cours en, il y a pas de cours en classe, donc c'est plus flexible, mais en même temps, tu, toi, tu te retrouvais quand même toujours le faire, ou en tout cas, préférer le faire à la fac quand même.

IB - Oui.

LS - Et est-ce que ça t'aurait, t'aurais trouvé ça intéressant ou pas d'avoir, par exemple, un moment où on dit, « Le lundi à 14h, c'est le cours d'anglais, mais à distance, mais on va être obligés d'être connectés le lundi à 14h00 et on va faire un, un oral, enfin, une discussion en groupe » ou un truc comme ça, ou est-ce que t'aurais pas, t'aurais pas aimé ?

IB - Je sais pas. En fait, vu qu'on a pas essayé, je sais pas si ça m'aurait dérangé, mais a priori, non, enfin, ça m'aurait pas dérangé tant que ça.

LS - OK, enfin, du coup, en gros, le fait d'avoir un cours, le cours, il reste à distance, il y a quand même pas cours en classe, mais il y a un cours précis dans l'emploi du temps, quoi. Ça c'est quelque chose qui t'aurait pas dérangé ?

IB - Non, c'est, enfin, moi, ça n'a pas dérangé du tout.

LS - OK, et pour finir, je reprends juste les trucs que j'avais noté, sur toi, parce que, du coup, j'ai regardé ce que vous avez mis pour les questionnaires à la fin du semestre, quoi, donc, je regarde ce que j'avais écrit pour toi. Alors, je re... je reprends, du coup, certaines réponses que t'as données dans le questionnaire. C'est peut-être des trucs que t'as mis sans me, faire gaffe, donc si c'est ça, tu me dis, mais s'il y a une explication, je te, voilà, je te demande si jamais il y a une explication. T'as dit que tu, enfin, par rapport au, au début du semestre, tu sais, il y avait un petit questionnaire au début...

IB - Ouais.

LS – Et un plus long questionnaire à la fin.

IB – Oui.

LS – Donc, au début, enfin, à la fin, par rapport au début du semestre, t'as dit que t'aimais moins apprendre avec l'ordinateur ou appren... et apprendre en ligne, enfin, entre le début à la fin, t'as moins, t'aimais moins. Est-ce que ça c'est, c'est quelque chose dont tu t'es rendue compte ou pas ?

IB - Peut-être que je parlais des... En vrai, je sais pas, parce qu'on a, on n'avait pas vraiment de cours à apprendre, mais moi, quand vous nous dites ça, je parle plus des cours qu'on tape sur ordi et après, qu'on doit apprendre.

LS - OK, d'accord, ça marche. Après, tu disais au début du cours, tu disais que tu cher... que pour tes études, tu faisais plus souvent tes recherches en anglais et à la fin du cours, t'as mis que tu faisais plutôt moitié-moitié. Est-ce que c'est quelque chose aussi dont t'as conscience ?

IB - Oui. En fait, je sais pas trop, parce que ça dépend. Quand je vais... Ouais, ça dépend, en fait. Quand c'est plus les sujets internationaux, donc des célébrités ou de ce qui se passe en ce moment, je vais regarder en anglais.

LS - Ouais.

IB - Mais si c'est des trucs locaux, enfin, je sais pas comment dire, mais, si j'ai envie de voir si on vend quelque chose à ce supermarché, je vais regarder en français. Enfin, en fait, ça dépend.

LS - Ouais. D'accord, ouais. OK. T'as dit que tu aimais moins partager des liens utiles avec les autres que par rapport au début du cours.

IB - Ah bon ?

LS - Non, mais après, enfin, c'est peut-être, t'as peut-être juste mis un peu, t'as peut-être juste mis un peu vite fait sans forcément penser, mais est-ce tu, c'est quelque chose dont t'as, dont t'as l'impression ou pas ? Est-ce que t'as l'impression que ça, peut-être le cours t'as fait dire, qu'en fait t'aimais... ça te saoulait un peu ou pas, pas spécialement ?

IB - Non, pas spécialement.

LS - OK, ensuite, il y avait une question sur, est-ce que depuis le cours, tu fais plus attention à l'anglais quand tu, enfin, quand tu fais des choses en anglais et t'avais, t'as écrit « Friends ». Tu te souviens ?

IB - Attendez, pardon ?

LS - Il y avait une des questions c'était, une des questions c'était, est-ce que tu fais plus attention à la langue, enfin, à l'anglais qu'à... grâce au cours, et t'as mis en exemple « Friends ».

IB - La série, je pense.

LS – Ouais, je pense la série. Mais du coup, est-ce que ça c'est, enfin, qu'est-ce que tu voulais dire, t'as l'impression que quand tu regardes Friends, tu fais plus attention à l'anglais ?

IB – Ouais, je pense que c'est ça, parce qu'en vrai, je vois pas d'autre... Mais je pense que c'est ça.

LS - OK, et là du coup, si tu réfléchis maintenant, à quand tu regardes Friends, comment tu dirais que ça a changé, enfin, comment tu fais attention à la langue ? Est-ce que tu, enfin, tu fais gaffe à, aux expressions, tu... ?

IB – Oui, les expressions surtout, parce que la grammaire, bon, ça, on l'a appris au collège et au lycée, mais des expressions, on les connaît pas, en fait, et le vocabulaire aussi, on n'est pas, on n'a pas vraiment de cours de vocabulaire.

LS - OK.

IB - Donc moi, quand je regarde une série, je fais gaffe aux, aux expressions et quand c'est une expression que je connais pas, je reviens en arrière, je mets les sous-titres et je regarde comment elle s'écrit.

LS – OK, c'est pas mal. Ça, c'est une bonne idée. OK, et après, je crois que c'est les, les trucs, t'en as déjà parlé, donc aimer partager... Ah oui, du coup, pour quand t'as mis que t'avais, t'avais bien aimé partager des informations avec les autres, du coup, c'était... Enfin, c'est bon, du coup, t'en as déjà parlé. (...) OK, je pense que j'ai fait à peu près le tour, hein. Je suis au courant, d'ailleurs, qu'il y avait un, mais j'ai appris ça que la semaine dernière, en fait, qu'il y avait eu un bug avec le questionnaire et que là où il y avait écrit qu'on pouvait cocher plusieurs réponses, en fait on pouvait pas.

IB - Oui. après...

LS - Mais, personne me l'a dit avant la semaine dernière, mais je pense que ça, enfin, je suis... Est-ce que toi t'as l'im... quand, dans ces questions là, du coup, t'as dit quoi ? T'as mis la réponse principale pour toi ?

IB – Oui, c'est ça.

LS – OK, ouais, donc du coup, ça va. Si t'en as pas mis au hasard, ça va.

IB - Non, non.

LS - OK, moi je pense que j'ai fait le tour de ce que j'avais à dire. C'était, j'ai tout noté, j'ai tout, tout, tout dit. Est-ce que tu as des questions, toi, ou... ?

IB - Non, non ça va.

LS – OK. Bon, parfait. dans ce cas là, je te laisse, je te libère. Merci beaucoup d'avoir pris le temps, d'avoir pris le temps de répondre. C'était très intéressant, et, et bon courage pour... Il y a des examens là ou, non, c'est tout à distance du coup ?

IB – Non, on a des, jeudi, j'ai, on a un DST et après on en a un petit peu en mai.

LS - OK, d'accord, bon et, courage pour tout ça, et puis bonne, bonne fin d'année. Merci encore à toi.

IB - Merci. Merci, à vous aussi, au revoir.

LS - Bonne journée. Au revoir.

[FIN]

11.5 Retranscription de l'entretien de AC

[DÉBUT]

LS - OK, alors du coup pour chaque question que tu dis vraiment ce que tu penses, je m'en fiche que ce soit positif, négatif.

AC - D'accord.

LS - Si t'as beaucoup de détails à donner, tu les donnes, si t'as des exemples tu les donnes, si t'as vraiment rien à dire, si ça te parle pas du tout, tu, voilà, tu dis « J'ai rien à dire sur ça ». Alors, déjà, comment est-ce que tu résumerai le cours donc du deuxième semestre en trois mots ? Si tu devais résumer de manière très brève, qu'est-ce qui caractérise le cours ?

AC - En ligne, le mot pour chaque semaine, quotidienne... quotidiennement non, hebdomadaire ?

LS - Hebdomadaire, OK, ouais.

AC - Hebdomadaire, et, partage dans les activités.

LS - OK, donc le partage, OK, très bien, pourquoi « partage » ?

AC - Ben, parce qu'en fait on avait trois activités à chaque fois, et c'était des activités différentes. Par exemple, la création d'un vocal, d'un audio, d'un PowerPoint, donc y avait différentes activités à faire. C'était pas toujours les mêmes choses.

LS - OK, d'accord, et du coup, par rapport au fait que ce soit sur des films et qu'il y avait trois films, est-ce que ça t'a aidé ? Est-ce que t'as comparé un peu les choses ou est-ce que, à chaque fois qu'on avait un nouveau film, tu te disais « Bon, maintenant celui-là c'est fini, on passe au prochain film » ?

AC - Non, ça se lie un peu entre les films, du coup c'était un peu dans la, dans le même thème. Enfin, c'était dans le même thème et, je trouvais que c'était bien de voir, différents films pour voir en fait ce qui change dans, dans les différentes techniques utilisées. Par exemple, pour les techniques de neutralisation, c'était bien d'avoir plusieurs, enfin, de voir dans les différents films, comment elles sont utilisées.

LS - OK, donc du coup, tu compares, enfin, à chaque fois qu'on passait à un nouveau film, tu recomparais quand même avec ceux d'avant ?

AC - Oui, voilà et...

LS - OK.

AC - Et je, je liais les, les autres films pour voir ce qu'il y a de pareil ou pas.

LS - D'accord, OK. Et est-ce que tu te retrouvais à t'identifier à certains personnages des films, ou à te dire, « Qu'est-ce que moi j'aurais fait dans ce cas-là, dans cette situation là ? », ou est-ce que tu restais distante parce que c'était un film, donc c'était pas toi ?

AC - Je me mettais pas trop à la place des personnages mais je, je me retrouvais dans les techniques qu'ils utilisaient, en fait.

LS - OK.

AC - Par exemple, quand il y avait la scène du dernier film je crois, où l'acteur principal il essayait de, de convaincre des gens pour, de trouver des nouveaux investisseurs avec, je sais plus com... j'ai un trou de mémoire, avec...

LS - Alors, le dernier film ?

AC - Le dernier film, je crois.

LS - C'était celui avec Madoff ou celui d'après ?

AC - Celui de Madoff, voilà, exactement.

LS - OK, ouais.

AC - Voilà.

LS - Donc, au moment où il essaye de convaincre les gens de rejoindre, tu te reconnaissais ?

AC - Ouais, voilà.

LS - Dans comment il parlait, c'est ça ?

AC - Oui, exactement.

LS - OK, et tu te reconnaissais parce que c'est le genre de choses que tu fais dans la vie de tous les jours ou tu te di... tu te disais « Moi, plus tard, dans mon travail, je pourrais faire ça... » ?

AC - Plus tard aussi, mais pas vraiment, parce que c'est pas, on va dire que c'est pas une technique très saine de faire ça. Enfin, c'est méchant un peu et je reconnaissais des gens à travers ce personnage, des gens de mon entourage qui font ça en fait.

LS - OK d'accord, OK. OK, donc je reviendrai un peu sur ça après, sur le fait que tu fais un lien avec ta vie, mais ben, pour l'instant je, je saute, mais je reviens dessus après. Du coup tu disais « partage » tout à l'heure par rapport au fait que les activités étaient partagées, mais est-ce que dans d'autres sens t'as l'impression que, que le cours te permettait de partager des informations avec les autres ?

AC - En fait, pour ma part j'ai pas trop, enfin j'ai, avec les, les personnes de mon TD, oui, j'ai partagé, mais pas avec les autres personnes. Mais après c'est intéressant que des, des personnes qui n'étaient pas dans mon TD me commentent mes activités, par exemple. Donc, j'ai trouvé ça intéressant et sympa à la fois.

LS - OK, donc justement, par rapport à ça, par rapport au forum, le fait que l'on pouvait voir le travail de tout le monde et que tout le monde pouvait voir le tien, ça, ça te gênait pas, tu aimais bien ?

AC - Non, ça ne gênait pas, parce qu'on pouvait s'inspirer pour les fois prochaines ou, ou dire « voilà, il y a une autre façon aussi de faire ci, de faire ça », donc y avait pas que notre façon à nous.

LS - OK, et est-ce que ça te motivait plus de savoir que les gens allaient lire que si tu postais un peu dans, dans le vent, sans trop savoir ?

AC - Déjà j'aimais pas poster à la dernière minute les activités, pour pas en fait, une principale raison c'est pour pas dire que j'ai, que je les ai plagiés.

LS - OK.

AC - Ça, ça me dérangeait quand même, parce que voilà. Et ça me dérangeait pas, ça me motivait justement, quand je voyais qu'il y avait beaucoup de personnes qui le, qui le faisait, je me disais « Ah mince, je suis en retard du coup faudrait que je me booste pour les faire » en fait.

LS - OK, d'accord, ah c'est intéressant. OK, donc t'avais peur que si jamais t'avais une idée, et que quelqu'un l'ait avant toi, on puisse dire « Ah, t'as copié » ?

AC - Ouais, voilà, et puis c'est mieux de...

LS - OK, et par rapport au, du coup, quand tu postais tes productions, tu postais plutôt dans le but de, que ce soit vu et que ce soit lu, ou parce que, ou surtout parce que c'était la consigne, c'était le travail ?

AC - Ah parce que c'est le travail surtout.

LS - OK.

AC - Donc je vais essayer de le faire à l'avance mais aussi dans les, en respectant les consignes.

LS - Ouais, OK. Et par rapport aux commentaires, donc tu disais que les autres laissaient des commentaires, est-ce que tu leur donnais la même valeur que les commentaires que moi je laissais ?

AC - Et il y a certaines personnes qui argumentaient vraiment beaucoup, où je peux, où je pourrais dire qu'ils se sont vraiment intéressés à ce que je faisais, et voilà. Mais après, il y avait d'autres personnes qui peut-être mettaient juste « nice work » et puis c'est tout.

LS- Ouais, OK, donc si, en fonction du commentaire, si c'était...

AC - Voilà

LS - Vraiment critique, enfin, critique construit, même si c'était un étudiant, tu, pour toi, c'était pareil que si c'était le prof, tu te disais pas...

AC - Pas, pas vraiment, parce que vous avez la, la consigne en tête et vous savez ce que vous attendez des élèves. Du coup, c'est pas la même chose. Enfin, vous, vous connaissez les critères déjà et l'élève ne connaît pas vraiment les critères comme ça.

LS - OK, OK, donc quand même c'est différent, mais si, du moment que le commentaire de tes camarades, il est bien construit, tu prends, tu prends les critiques quoi ? S'il y en a, tu dis « OK, c'est, je peux m'améliorer », ça c'est vrai, tu dis pas....

AC - Parfois, c'était pertinent, parfois c'était pertinent quand, en fait, quand je vois qu'une personne, elle développe beaucoup, ça, ça se voit qu'en fait, elle a cherché à analyser mon travail et tout, mais après jamais ça va se comparer, à la note, enfin, à la critique du prof, on va dire...

LS - Ouais, OK.

AC - Parce que le prof a les, a les critères en tête, et puis c'est autre chose.

LS - D'accord, OK. Par rapport au format du cours, donc, le fait que ce soit du lundi matin au dimanche soir, et que, et tu pouvais faire quand tu voulais en fait pendant la semaine, qu'est-ce que tu pensais de cette organisation ?

AC - C'était bien, mais il fallait tout le temps s'y prendre dès mardi soir, mercredi, pour ne pas être à la dernière, ne pas le faire à la dernière minute, parce que l'activité 2 c'était toujours la plus longue et ça prenait du temps des fois, et puis voilà.

LS - OK, d'accord, et est-ce que t'aurais, t'aurais trouvé ça intéressant ou est-ce que t'aurait, t'aurait pas aimé, d'avoir par exemple, un créneau d'une heure dans la semaine, par exemple, on dit « le lundi à 14h, c'est anglais, tout le monde se connecte obligatoirement en même temps et on fait quelque chose ensemble » ?

AC - Non, c'est mieux comme ça, c'est mieux comme ça parce que, par exemple, il y a des élèves, ils sont, qui sont plus créatifs plus tard dans la nuit par exemple, et ça permettait, par exemple pour ceux qui voulaient travailler le vendredi la nuit, de faire leur travail plus productif pendant la nuit du vendredi.

LS - OK, ouais.

AC - Parce que le samedi on avait pas de cours.

LS - OK, ouais.

AC - Moi, c'est ce que je faisais, je faisais ça le samedi des fois, des fois pour l'activité 2 quand y avait des productions écrites, et je trouve que c'était mieux que de le faire à la va-vite entre les cours.

LS - OK, d'accord, OK. Ensuite aussi par rapport aux... Est-ce que t'as l'habitude d'écrire en anglais sur Internet ou pas ?

AC - Pas vraiment jusqu'à cette année, j'écrivais pas, pas vraiment.

LS - OK, d'accord, parce que du coup, est-ce que quand tu postais sur le forum, la façon dont t'écrivais, est-ce que t'as l'impression que c'est la façon dont t'écris toujours en anglais, ou est-ce que t'avais l'impression de devoir t'adapter ?

AC - Non, c'était la façon dont j'écrivais tout le temps, parce que j'écrivais, sur une feuille, au collège, au lycée, donc je trouve que c'est la même façon. Après peut-être que j'ai évolué par rapport aux mots techniques, un peu plus, donc c'est ça.

LS - Ouais, donc, ton langage était plus poussé, que, que, que d'autres fois où t'as pu écrire avant ?

AC - Ouais.

LS - OK, d'accord. Et sinon, dans ta façon de parler, de dire « bonjour » ou quoi de... c'était, tu, t'avais pas l'impression de devoir faire attention ou quoi, tu écrivais comme tu le sentais ?

AC - Si, enfin, des fois, je demandais si tout le monde allait bien, alors que d'habitude j'aurais pas fait ça.

LS - OK, donc y avait quand même des formules un petit de conversation que tu vas pas mettre dans un devoir écrit sur une feuille quoi ?

AC - Ouais, voilà, c'est des choses qu'on se dit à l'oral quoi.

LS - OK, oui, et justement, quand tu, oui, parce qu'en fait ça remplace du coup puisqu'on peut pas parler.... Et quand tu postais du coup, t'avais l'impression de poster pour, plutôt pour moi, ou enfin, pour le prof, ou pour tout le monde, ou pour tes camarades ? Enfin, c'était tout le monde, plutôt le prof ou plutôt les autres ?

AC - Comme en fait à chaque fois, enfin, presque tout le temps, enfin, à plusieurs reprises et tout, on devait se commenter des travaux des autres, la semaine d'après,

LS - Ouais.

AC - Je trouve que c'était aussi pour les autres, comme ça on se partage un peu ce qu'on fait, et comme j'ai dit, on peut partager les idées et les concepts.

LS - Ouais.

AC - Et les différentes manières d'aborder un sujet, mais aus... C'était aussi pour vous parce que c'était vous la prof et, mais c'était aussi pour les élèves, en tout cas.

LS - OK, d'accord, mais du coup et par rapport, donc tu disais le partage d'information et cetera, tu, tu sais, il y avait la discussion qui s'appelait « Useful links », où on pouvait poster des liens, des choses qu'on avait vu pour faire les, pour aider les autres, pour le travail. Qu'est-ce que tu pensais de ça ?

AC - Je trouve que c'était vraiment sympathique, par... déjà c'était, c'était une bonne idée et les gens qui postaient ça, ça montrait vraiment qu'ils voulaient partager ce qu'ils trouvaient et qu'ils étaient pas là que pour eux-mêmes et moi aussi j'avais complété quelques liens quand je trouvais des liens vraiment intéressants et utiles, mais il y a beaucoup de personnes qui le faisaient pas. Du coup, on pourrait dire qu'ils voulaient pas partager mais bon, on sait pas.

LS - Du coup et tu penses que le mieux c'était...

AC - Peut-être qu'ils avaient trouvé les même liens aussi, y a cette probabilité aussi qui se pose, mais...

LS - Ouais.

AC - Après, je sais pas.

LS - Oui, je pense que beaucoup de gens qui se disaient « Bon j'allais poster ça, mais quelqu'un l'a déjà mis, donc du coup je vais pas le mettre ». Est-ce que tu penses que c'est mieux de, de, d'obliger, enfin, de dire vraiment cette partie là, c'est obligatoire, tout le monde doit mettre un truc pour avoir un point par exemple, ou est-ce que c'est mieux de laisser justement pour que ce soit que ceux qui veulent vraiment partager qui le fassent ? (...) Je crois que ça a peut-être coupé. Tu m'entends ou pas? Je crois que ça coupe. (...) Bon, ça a l'air d'être mieux. OK, du coup je disais, est-ce que tu penses que c'est mieux de, d'obliger cette partie là, de mettre, de partager les liens ou est-ce que c'est mieux de, enfin de dire « Vous avez un point, ça fait partie de la note vraiment » ou de laisser un peu flou et voir qui veut vraiment le faire ?

AC - Je trouve que c'est mieux de laisser sans obligation, parce que si on est avec obligation, il y a juste des élèves, je pense ils vont chercher à tout prix de mettre... Deux secondes, deux secondes, parce que ma petite sœur qui tape à la porte. (...) Voilà, il y a des élèves en fait qui vont chercher à tout prix de chercher des liens ou les mettre

LS - Ouais.

AC - Ils vont se forcer en fait à trouver des liens et peut-être ça va être inutile.

LS - OK, ouais, je vois. OK, donc du coup, ça c'est bien. Est-ce que le fait de, de donner son avis sur un film plutôt que juste donner son avis de manière générale, est-ce que t'as l'impression que ça aidait à donner, à vraiment donner son vrai... sa vraie opinion? Ou est-ce que toi tu te dis que t'arrives à facilement donner ton point de vue, peu importe le, sur quoi c'est basé ?

AC - J'ai pas compris la question.

LS - Est-ce que le fait que ce soit, qu'il fallait donner son avis, souvent donner son avis ou son point de vue par rapport à ce qu'il se passait dans un film, est-ce que tu trouves que du coup, c'était plus facile de donner son vrai avis, parce que, en fait, on, on passait par un film ou est-ce que toi donner ton avis, peu importe le sujet, ou le document, t'as pas de problème ?

AC - Déjà, c'est plus facile de donner son avis réel sur un film, sur le forum, parce que les gens, certaines personnes qui nous connaissent pas déjà. Et du coup, on, enfin, on va dire qu'on s'en fiche un peu de...

LS - OK, ouais.

AC - De ce qu'on poste et que c'est plus facile, ouais.

LS - D'accord, donc le côté un peu anonyme finalement, c'est ça qui pour toi qui, qui débloquent un peu plus ?

AC - Oui, voilà, ça c'est parce que si j'aurais été en cours en classe, en vraie classe...

LS - Ouais.

AC - J'aurais peut-être pas donné vraiment mon avis avec autant de détails.

LS - D'accord, OK, ouais, c'est intéressant, d'accord. Et du coup, est-ce que le fait que ce soit des questions un peu morales, éthiques, « Qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal », est-ce que ça t'aidait aussi à débloquent un peu et penser, ou est-ce que pareil, ça aurait pu être n'importe quel sujet ?

AC - Si, ça aidait, parce que ça me faisait penser un peu sur la vie, voilà, et ça va m'aider à voir autrement les autres parties du film, ça...

LS - D'accord.

AC - Je sais pas comment expliquer, mais ça me, en gros ça débloquent sur plusieurs idées, et je pouvais plus développer les autres. Voilà, un truc comme ça.

LS - D'accord, OK, oui, ça te, du coup, oui ça te donnait des idées et, qui donnaient lieu à d'autres idées...

AC - De voir plus large en fait.

LS - D'accord, OK, OK. Et tu disais tout à l'heure par rapport aux techniques que Madoff il utilise, ça te faisait penser à des gens que tu connaissais. Est-ce que dans le cours, t'as l'impression d'avoir pu partager des, des expériences personnelles, des choses de ta vraie vie, et faire un lien avec le cours ?

AC - Oui, quand il fallait donner notre, je crois y avait une activité où on donnait notre exemple personnel, je sais plus si c'est ça, mais je sais que y avait...

LS - Tout à la fin ?

AC - Oui.

LS - Sur les MLMs, où il fallait dire qu'on avait été victime ?

AC - Oui, voilà, voilà

LS - OK, d'accord.

AC - Donc là, on pouvait donner un avis sur notre av... sur notre vie personnelle et enfin une, un exemple où on a ressenti la situation. Donc, oui, ça reflétait, en fait, le film reflétait déjà la réalité.

LS - Ouais.

AC - Mais sauf qu'on avait pas conscience que c'était la réalité, et là ça nous a ouvert les yeux en montrant qu'en fait oui, ça existe tous les jours si on regarde bien.

LS - OK, ouais. Et est-ce qu'il y a d'autres moments dans, vraiment dans les films où tu t'es dit « Ah ouais, ça c'est comme tel moment que j'ai eu dans ma vie », machin, même si c'était pas lié à la finance ou à l'économie, est-ce qu'il y a des choses où tu t'es dit... ?

AC – Oui, par exemple dans le film avec, toujours avec Madoff, quand sa femme va voir chez le coiffeur...

LS - Ouais.

AC - Elle est pointée du doigt, ça je trouve que ça revient à plein de moments dans la vie quand on fait une bêtise ou que les gens nous aiment pas à cause de tel ou tel critère, et on nous pointe du doigt, en fait.

LS - OK.

AC - Donc voilà.

LS - OK, d'accord, c'est intéressant. OK, OK, donc ça du coup tu m'as dit... Est-ce qu'il y a des moments où t'as pu faire un lien entre des nouvelles choses du cours, qu'on apprenait, même si c'était pas forcément lié à la partie économique, c'était, par exemple les mensonges, les techniques de neutralisation... Est-ce que tu as pu faire un lien entre ça et des choses que tu savais déjà ?

AC - Par exemple, pour les techniques de neutralisation, je savais qu'elles existaient, je savais, en fait, je savais les, on va dire, que je savais les utiliser, mais sans vraiment connaître les concepts, le nom des concepts, par exemple.

LS - Ouais.

AC - Donc je trouve que ouais, ça se liait quand même.

LS - OK, donc quand tu les voyais, quand tu voyais des exemples, tu te disais « Ah oui, ça c'est un truc qu'on fait tous un peu », mais tu savais pas que ça s'appelait comme ça.

AC - Oui, voilà. Je savais pas que, en réalité je savais pas qu'il y avait des concepts spécialement pour ça. Je pensais que tout le monde...

LS - Oui.

AC - Fait comme ça et puis...

LS - Oui, en fait y a des gens qui étudient ça vraiment, qui donnent des exemples...

AC - Voilà, je savais pas que c'était étudié.

LS - OK, ouais, d'accord, OK. Alors question peut-être un peu abstraite et bizarre, qu'est-ce que ça veut dire pour toi le mot « expert », être expert dans quelque chose ?

AC – « Expert » ? Ça veut dire déjà être, de connaître la, la matière en tant que telle, la connaître sous différents aspects, sous différents points de vue. Et savoir se mettre plus à l'écart pour observer de loin. Je sais pas vraiment expliquer. Par exemple, si on se met dans la, dans la peau d'un personnage qui ne connaît rien, de savoir comment elle, cette personne, perçoit la, la chose...

LS - OK.

AC - Et de, aussi de se placer dans la peau de quelqu'un qui sait très bien et comment cette personne pense à la chose elle aussi.

LS - D'accord.

AC - De connaître, les risques et les, et les... le contraire des risques, je sais pas ?

LS - Des, des avantages, les...

AC - Les avantages, voilà. Et puis quoi encore ? Savoir par exemple à quoi s'attendre, si la chose elle chute ou pas, genre...

LS - OK.

AC - Quelles, quelles sont les possibles conséquences néfastes, ou pas.

LS - OK, ah oui c'est, non c'est une très bonne définition. Alors est-ce... Oui, vas-y.

AC - Aussi, pour ajouter qu'être expert aussi, c'est aimer s'investir dans la chose parce qu'on aime la chose, parce qu'on est intéressé par la chose.

LS - OK, d'accord, donc un lien avec la, avec le fait d'être passionné par quelque chose ? Pour toi ?

AC - Oui, il faut être passionné par une chose pour être expert dans la chose, je trouve.

LS - OK. Est-ce que par rapport à certaines, certains éléments de ta définition, est-ce que tu pourrais dire que toi t'es experte dans certaines choses par rapport au cours, que ce soit de l'anglais, du côté financier, du côté éco-gestion, du côté mensonge, des techniques de neutralisation, est-ce qu'il y a certaines choses, par rapport à la définition que tu viens de donner, tu te dis « OK, en fait moi je serais un peu experte dans ça » ou « Je suis, je suis bien calée en ça » ?

AC - Oui, bon, « expert » c'est un grand mot, mais...

LS - Alors, oui.

AC - Mais par exemple, j'avais une copine à la fac qui était dans un groupe, dans un autre groupe, et enfin, nous, je crois que c'était le groupe le plus, enfin le premier groupe, je crois, je sais pas, je suis pas sûre, notre groupe à nous.

LS - En fait, en fait, il y avait deux choses, en fait, il y avait deux versions du cours, qui étaient un peu différentes, et après, dans chaque version du cours, il y avait deux groupes. Toi t'étais dans le groupe un ? Enfin c'était ouais, c'était, je me souviens plus, « One-derful » ?

AC - Dans le groupe « One-derful », ouais.

LS - Du coup vous étiez, ouais, vous étiez, en fait, après tout le monde avait, ouais, vous étiez quand même dans les niveaux les plus hauts, ouais.

AC - OK, j'avais une copine qui était dans un peu le niveau inférieur et je peux dire que je voyais la façon dont elle percevait l'anglais, la matière par rapport à ses connaissances, par exemple, si, comme elle était pas dans les groupes les plus élevés, on va dire, elle s'y donnait pas autant on va dire, alors que moi par exemple, comme j'aime bien l'anglais, j'adore l'anglais, je m'investissais vraiment, j'essayais de faire au max... Par exemple pour le semestre un, bon c'est hors sujet mais, il fallait faire une vidéo où on faisait une recette de cuisine...

LS - Ouais.

AC - Je sais pas si vous l'avez vu mais moi j'ai introduit ma petite sœur par exemple pour la recette, donc

LS - Alors je sais pas si... ça me dit rien, parce que je suis pas sûre que, c'était moi ou c'était S ta tutrice au premier semestre ?

AC - Non, non, c'était pas vous.

LS - C'était pas moi.

AC - Non.

LS - Non, alors je l'ai pas vue, mais je pourrais aller voir après, mais j'avais pas vu, OK, donc du coup t'avais mis ta soeur, OK.

AC - Oui, je me, enfin, ma petite sœur, elle a 4 ans, donc c'était pour lui demander une cuillère, mais comme elle, elle regarde des dessins animés en anglais, elle connaît un peu le « thank you », le, les trucs comme ça. Et je lui, je me suis dit, c'est une bonne idée d'investir ma sœur aussi, comme ça, ça rend la vidéo encore plus créative. Du coup, pour revenir à la notion d'expert, je trouve que je pouvais, je pouvais dire ce que ressent un élève qui n'aime pas trop la matière et ce que ressent un élève qui aime la matière, un peu.

LS - OK, donc t'arrives à avoir ce point de vue comme tu disais tout à l'heure de, du, voilà, en fonction de la connaissance des autres, t'arrives à voir qui... OK.

AC - Voilà.

LS - D'accord, ouais, c'est intéressant, d'accord. Et par rapport aux autres choses, donc qui sont pas de l'anglais, donc par exemple les mensonges et cetera. Est-ce que tu, est-ce qu'il y a un moment ou, ou les techniques de neutralisation, est-ce qu'il y a un moment où tu t'es dit, « Ah ouais, là je suis quand même, enfin, je m'y connais bien » quoi ?

AC - Oui, on peut dire que je m'y connais bien, enfin, tout le monde s'y connaît en mensonges, mais je pense que j'arrive pas à, à amadouer mon interlocuteur quand il faut en, mentir, en fait. Ca, je crois que c'est un point qu'il faudra que je travaille si je voudrais mentir à la perfection.

LS - Ouais, OK, est-ce que t'as l'impression d'avoir pu, dans une de tes productions, je vais pas dire « étaler ta science », je dis ça très grossièrement parce que ça fait un peu négatif, mais est-ce que t'as pu montrer que tu savais des choses, ou tu t'es dit à tel moment « Ah oui, là je vais en profiter pour dire ça pour montrer que ça je le sais » ?

AC - Pas, pas vraiment, parce que, déjà c'était de l'anglais, on travaille sur l'économie et moi, l'année dernière, j'ai fait une PACES. Du coup, passer de la PACES à l'économie, c'est très différent et je peux

pas dire que j'étais, je suis une pro en économie et encore moins en économie en langue anglaise, donc je pense pas vraiment, non.

LS - OK, est-ce que tu penses que, à un moment, tes, une des productions a pu apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre du groupe ?

AC - Non, pas vraiment, je pense pas.

LS - Et est-ce que toi t'as souvenir d'avoir appris quelque chose grâce à une des productions de quelqu'un d'autre que t'as vue ?

AC - Quand il y avait des exemples de, de jeux, je sais plus comment c'était, au tout début du semestre, avec les, il fallait donner un exemple de, d'une situation où, je sais plus, mais je l'ai en tête...

LS - Où on justifiait, où il fallait justifier, on disait que tu as rencontré un ami et tu, tu justifiais ce que t'as fait, c'est pas ça ?

AC - Non, non, c'était pas ça, ou peut-être c'est le semestre un, mais il fallait donner un exemple de, je crois c'est, je crois c'était au semestre un, avec Justin Bieber je crois.

LS - Ah oui, oui, OK, ouais, mais vas-y, vas-y, du coup.

AC - Il fallait donner un exemple d'un jeu truqué, je crois, ou quelque chose comme ça. Et c'était là que, en lisant les autres productions des autres élèves, j'avais appris qu'il y avait plein de jeux truqués, en fait.

LS - OK, d'accord. OK, est-ce que tu penses, après du coup t'as dit que t'étais pas, que tu sais pas trop forcément en éco, est-ce que tu penses qu'il y a un moment où les étudiants, ils peuvent mieux s'y connaître que le prof ? Donc dans le cas d'un prof d'anglais, parce que le prof d'anglais, il est prof d'anglais avant de, d'être expert en économie, est-ce que tu penses que les étudiants ils peuvent plus s'y connaître du coup que le prof ?

AC - Ah non, non.

LS - Non ?

AC - Parce que le prof a toujours, non, non je pense pas, mais le prof a toujours les connaissances, et, je sais pas comment expliquer, mais c'est la place du prof de sav... de connaître mieux que l'élève, en tout cas.

LS - OK, et tu penses que même en master, je sais pas, en master 2 d'éco-gestion, l'élève il pourra pas en, être, en savoir plus, au moins du côté économie, par rapport au prof ?

AC - Si, peut-être à ce moment-là, oui, mais il y aura toujours des choses que le prof, va forcément savoir et, je crois que ça va jouer sur les détails un peu.

LS - OK, d'accord. Est-ce que dans ce qu'on faisait dans le cours, est-ce que tu, enfin, les différentes ressources qu'on avait donc, les vidéos, que ce soit les extraits des séries ou les autres vidéos ou les autres documents, est-ce que ça se rapproche de ce que toi tu fais sur internet pour le, tes loisirs, pour le plaisir en anglais ?

AC - Les recherches, vous voulez parler ?

LS - que ce soit des recherches, ou alors d'abord, alors, je vais passer aux recherches après. D'abord, vraiment juste les vidéos, par exemple les, les documents qu'il fallait regarder ?

AC - Oui, ça se rapprochait quand même parce que parfois je regardais des articles, par exemple, pour trouver un moyen de sport pendant le confinement par exemple, il y avait des trucs, des trucs en anglais et je pense que c'était beaucoup plus complexe que ce qu'on faisait en cours, donc...

LS - OK.

AC - Ouais, ça va, ça se rapproche.

LS - Donc le fait de regarder sur YouTube, c'est quelque chose que tu fais, enfin, je dis YouTube...

AC - Oui, c'est ça, c'est.

LS - C'est ce que tu fais toi, par toi-même sur Internet.

AC - Oui, ça c'est vraiment, c'était banal quoi, on va dire.

LS - OK, d'accord. Et sinon, à part ça sur Internet, qu'est-ce que tu fais en anglais ? Tu regardes, est-ce que tu regardes des séries, est-ce que tu lis des tru... des blogs, des... ?

AC - Les séries oui, mais des fois, enfin, pour la plupart du temps, je les, je mets les sous-titres, mais quand même, j'ai essayé d'écouter l'anglais les, un peu le, le ton, tout ça. Et les articles, par exemple, sur mon compte Instagram, la plupart des comptes, c'est en anglais.

LS - OK.

AC - Donc du coup ils postent, ils postent des choses en anglais, donc forcément je suis obligée de lire si je veux, continuer à regarder.

LS - Ouais.

AC - Et voilà, sinon des vidéos parfois des petits documentaires de trois minutes, mais je peux pas dire que je regardais long, des longues choses que en anglais sans sous-titres.

LS - OK d'accord, OK, est-ce que le fait que donc, du coup, comme t'as quand même un peu l'habitude de regarder des vidéos, est-ce que le fait que dans le cours, ce soit basé sur des films, est-ce que tu trouvais ça, est-ce que t'es, du coup t'étais à l'aise, ou est-ce que t'aurais préféré avoir des documents plus techniques, aussi comme des articles de presse... ?

AC - Non, c'était bien. Par contre, des fois il y avait certaines choses qu'on pouvait percevoir d'un autre angle avec l'émotion et la réaction des personnages dans les films. Du coup, des fois ça pouvait fausser nos réponses dans les QCM.

LS - D'accord, OK, OK. Et est-ce que le fait que ce soit lié, que les films soient liés au domaine économique quand même, donc au domaine, de, de tes études, est-ce que tu trouvais ça, est-ce que pareil t'étais à l'aise, ou est-ce que tu aurais préféré aussi qu'il y ait des, peut-être un film, qui a aucun rapport avec l'économie, par exemple ?

AC - Non, j'ai trouvé que ça c'était vraiment super. Enfin, c'est le but d'être en économie, de faire un peu de l'économie en anglais, parce que si on compare à la matière d'espagnol, sans vouloir être méchante, mais on fait des, des choses sur le pays, sur, enfin, les trucs qu'on faisait un peu en 4e, on faisait pas vraiment de trucs économiques et ça aurait été vraiment bien de, de faire des, de voir les concepts en espagnol, en économique.

LS - Oui, alors justement, c'est ça que je voulais te demander parce que j'ai vu dans ton questionnaire que tu faisais espagnol aussi, mais du coup, tu fais deux langues ?

AC - Oui.

LS - Mais y a pas tout le monde qui fait deux langues, si ?

AC - Non.

LS - OK, donc du coup, toi t'as vraiment la comparaison entre le, enfin, du coup donc comme en espagnol, et du coup tu disais qu'en espagnol y avait moins de travail ?

AC - Oui, il y avait moins de travail, mais je pense que si, on aurait eu vraiment un thème sur l'économie en espagnol aussi et qu'on aurait eu plus de travail, un peu, je pense que ça aurait pas posé autant problème parce que on aurait plus aimé ça, on serait plus investis et quand, quand on aime ce qu'on fait, voilà quoi, on...

LS - OK, ouais.

AC - On sent pas le temps passer.

LS - OK, d'accord. OK, par rapport aux outils qu'il fallait utiliser, donc enfin, par rapport à, enregistrer sa voix, poster sur, enfin, utiliser Moodle, est-ce que t'as, t'étais à l'aise avec tout, est-ce que tu savais déjà tout bien utiliser, est-ce que y a des trucs que t'as découverts grâce au cours, des choses que tu, où t'as eu du mal à les faire... ?

AC - Non, ça va, PowerPoint, ça va, je maîtrise, le Word aussi. Bon, Excel, on l'a pas utilisé, mais ça va pour les outils, ça va.

LS - OK. T'as pas eu de problème avec Moodle ?

AC - Non, ce semestre, j'ai pas eu de problème, par contre, au premier semestre, quand je voulais poster le PowerPoint au tout début de l'année, j'arrivais pas à le poster. J'ai réessayé, réessayé, réessayé. Là au deuxième semestre, ça a marché, et aussi quand il y a eu la vidéo avec la recette, ça voulait vraiment pas marcher, du coup c'est la prof qui me l'avait posté.

LS - D'accord, OK. Ouais, je crois que, enfin Moodle, les fichiers lourds, de toute façon il aime pas.

AC - Et aussi comme la vidéo c'était un peu, enfin, comme je vous ai dit, je voulais attendre le week-end pour avoir un peu plus d'inspiration et aussi avoir ma petite sœur pour l'insérer, je l'avais terminé le montage tout ça le samedi ou le dimanche, nan le dimanche je crois, et c'était vraiment limite pour réessayer plusieurs fois. Et il y avait la contrainte du temps aussi, donc ça m'a fait stresser un peu, on va dire.

LS - Donc t'aurais, pour les activités plus longues comme ça, tu penses que peut-être laisser deux semaines, ça peut être une bonne idée ?

AC - Non, parce que c'est moi qui a choisi de faire la vidéo un peu plus complexe, donc c'est un peu de ma faute, on va dire.

LS - OK, d'accord, OK, donc c'était pas non plus, t'as pas non plus manqué de temps en soi ?

AC - Non, non, non, c'était ma, c'était mon choix.

LS - OK, est-ce que globalement t'as l'impression que les gens de, enfin, de ton âge, de L1, et cetera, enfin, à peu près ton âge, est-ce que tout le monde sait utiliser, PowerPoint, Moodle, et cetera sans problème, ou est-ce que tu, est-ce que penses que c'était naturel pour vous, ou est-ce que tu connais des gens où tu te dis « Ah, quand même il a un peu du mal, enfin, il galère » ?

AC - Là normalement, on arrive au semestre 2 où, déjà au premier semestre on a fait informatique donc les gens qui disent ne pas, ne pas savoir utiliser Word et compagnie, je pense qu'ils exagèrent un peu, franchement.

LS - OK.

AC - Donc en plus on a tous dans les 19-20 ans, on est tous très connectés donc je trouve que c'est vraiment un grand mensonge de dire qu'on sait pas utiliser tel ou tel programme. Bon, après, on peut ne pas savoir l'utiliser à la perfection, savoir tous les petits outils qui peuvent rapporter un plus, mais je pense que dans l'ensemble, on sait tous l'utiliser.

LS - OK, et du coup toi tu fais pas de différence entre, par exemple, utiliser Snapchat ou Instagram sur un téléphone et utiliser Word, Excel, sur un ordinateur pour les études ? Est-ce que pour toi, c'est en gros, enfin, on peut dire en gros, c'est les outils informatiques de manière générale, ou est-ce qu'il y a quand même une différence ?

AC - Oui, il y a quand même une différence. Je trouve que les réseaux sont les réseaux et les programmes pour le... Word tout ça, c'est un autre cas.

LS - OK.

AC - Mais, je trouve que, par exemple quand on fait des collages photo sur Insta, ça revient à faire un petit PowerPoint, on va dire.

LS - Ouais, c'est vrai. OK, ouais, oui, donc tu dis « on est tous connectés », mais tu penses surtout aux réseaux, mais en fait le genre de choses qu'on doit savoir faire finalement, ça s'applique aussi aux études pour utiliser...

AC - Oui donc en... en gros si on sait faire un collage photo sur Insta, je pense qu'on a pas le droit à la parole et dire « Oh, je ne sais pas faire un PowerPoint », voilà.

LS - OK, j'aime bien la comparaison, j'y avais pensé mais ça marche, OK. OK, parce que, du coup, je crois quoi dans ton questionnaire, t'avais mis que tu pensais, après t'as peut-être pas non plus, enfin dit ça... que tu, t'avais l'impression de mieux utiliser la technologie que d'autres gens de ta génération.

AC - Oui, parce qu'avant j'étais pas trop des, des réseaux tout ça, enfin des, des programmes et tout, mais là, à force de faire des activités dessus, je trouve qu'au fur et à mesure. On s'est, on s'est tous amélioré, je trouve en fait, et surtout moi, parce qu'il y a des petits outils, par exemple, il fallait mettre l'audio sur le PowerPoint, j'avais jamais fait auparavant et là du coup j'ai appris ça alors que c'est tout bête, on a juste à cliquer sur un petit bouton et tout, c'est tout simple.

LS - OK, OK, donc t'as quand même, ça tu l'as quand même appris, enfin, « grâce au cours », si on peut dire ça comme ça, c'est un truc que tu, t'avais pas pensé à faire avant.

AC - Oui.

LS - OK. Et par rapport aux recherches en ligne, du coup, puisqu'on parlait de ça un peu tout à l'heure, est-ce que tu as l'impression, que, toi est-ce que t'es à l'aise avec le fait de faire des recherches ? Donc tu cherches un, une information spécifique, tu sais qu'il faut taper tel mot dans Google et que ça va donner telle information. Ca t'es à l'aise avec, trouver une information précise ?

AC - Ça va, je peux dire que je suis assez à l'aise, mais quand y avait de longs articles en anglais, ça me faisait des fois peur et je me perdais peut-être un peu à travers les infos. Mais si on découpe l'article en plusieurs morceaux, je trouve que, on peut facilement se retrouver quand même.

LS - OK. Et est-ce que tu, pareil, est-ce que tu as l'impression que les autres gens que tu connais, de ton âge à peu près, ils savent bien faire ça aussi, chercher des informations, trouver telle info donc « je sais que je vais écrire ça sur Google et que je vais tomber sur tel site », ou est-ce que tu connais des gens qui savent rien pas chercher.

AC - Il y a aussi les gens qui savent pas, parce que ils, ils sont pas très forts en anglais et là on peut comprendre, mais il y a aussi les gens, en fait, qui savent et qui ont la flemme de chercher en anglais et se contentent de chercher en français. Mais après comme je l'ai, je l'ai dit, si on est sur les réseaux sociaux et que la plupart sont en anglais, les, les postes les plus populaires, on va dire, ils sont en anglais, si on arrive à déchiffrer un petit post sur Instagram, je pense qu'un article aussi c'est faisable.

LS - OK oui, c'est une question de volonté aussi, et de pas juste dire « j'ai la flemme », OK. Ouais, c'est intéressant. D'accord, est-ce que, est-ce que toi les sites que tu, est-ce que tu as dû faire des recherches, enfin, beaucoup de recherches en ligne pour le cours d'anglais ou pas ?

AC - Oui, quand même. J'ai fait des recherches surtout pour le film Madoff.

LS - Ouais.

AC - Et, pour les films, mais au premier semestre, pas autant vu qu'on n'avait pas des films spécifiques, enfin on avait qu'un seul film, et du coup c'était plus facile, mais là, comme on avait trois films, il fallait faire des recherches quand même.

LS - OK, et est-ce que les sites sur lesquels tu tombais ou que tu choisissais d'ouvrir, est-ce que ça ressemble aux types de sites que tu regardes toi, pour ta culture personnelle, ou pour, je sais pas, pour regarder des trucs sur les célébrités ou sur...

AC - Ca se ressemble, ouais.

LS - OK, c'est quel type de, enfin quel genre de sites ? Genre Wikipédia, c'est des blogs, c'est des trucs de presse ?

AC - Non, y avait un site, Investopedia, je pense...

LS - Ouais.

AC - Il est, il est assez revenu celui-là. Et après y avait des articles dans les journaux aussi, par exemple pour Madoff, y avait beaucoup d'articles de journaux, et, je me suis utilisée de ça.

LS - OK, et est-ce que ça c'est des genres de choses que tu regardes toi, enfin, si tu cherches une information, même pour toi, est-ce que t'aurais tendance à regarder en ang... sur des sites en anglais tu trouvais pas ?

AC - Je sais pas comment expliquer, mais par exemple, quand on cherche une chose et qui n'est pas forcément, qui se passe pas forcément en France, moi par exemple, il se passe, je sais pas, on va dire un attentat aux États-Unis...

LS - Ouais.

AC - On va plus trouver de sources fiables en anglais qu'en français.

LS - Ouais, OK.

AC - Donc, ouais ça, ça se ressemble un peu aussi.

LS - OK. Donc du coup tu sais, t'as, enfin, t'as quand même ce réflexe de dire telle source va être plus fiable que d'autres, parce que ça s'est passé aux Etats-Unis, OK. Est-ce que, donc du coup le cours, est-ce que tu as l'impression qu'il a servi à t'entraîner à faire des recherches ou est-ce vraiment ça t'étais à l'aise déjà avant ?

AC - Il m'a quand même servi parce qu'avant par exemple au lycée, on va dire, ou fin collège début lycée, j'avais plus tendance à chercher des mots ou des concepts dans le dictionnaire ou les chercher en an... en français, et puis les tra... les traduire, mais là c'est plus, justicieux de les chercher en anglais et de les reformuler, en fait.

LS - OK, d'accord, t'as plus le réflexe de chercher directement en anglais qu'avant ?

AC - Oui, parce que, par exemple, on a un projet en management, et on doit faire une étude de cas sur une entreprise et bon, toutes les infos ne sont pas dans les livres pour chaque entreprise, parce que sinon y aurait trop de livres, mais on trouvait des infos sur internet. Il fallait tout reformuler pour pas faire du copier-coller.

LS - Ouais.

AC - Du coup ça nous entraînait aussi à ça en fait. Je trouve que cette année, toutes les matières elles étaient un peu liées.

LS - D'accord.

AC - Et elles nous servait, un bout servait à une autre matière.

LS - OK. Et du coup pour le dossier en management par exemple, tu, t'as l'impression de trouver plus d'informations sur les sites en anglais ?

AC - Il y avait des trucs en anglais aussi et que bon, là je traduisais et puis c'est bon. Enfin je traduisais et je reformulais parce que, voilà, mais, je voulais dire que le fait de reformuler les choses, ça nous a aidé.

LS - OK.

AC - Ça nous a un peu préparé, on va dire.

LS - D'accord, OK, et pour finir, du coup, j'ai quelques questions sur la vie professionnelle. Est-ce que les films, ils te permett... t'avais l'impression de, un peu te, arriver à te projeter justement dans la vie professionnelle, ou pas, quand tu voyais, certains, certaines scènes ?

AC - Oui parce que, par exemple dans le film avec, c'était pas Madoff, c'était...

LS - Celui d'avant ou celui d'après ?

AC - Avec Nick Leeson.

LS - OK, le dernier, ouais

AC - Le dernier, on avait, on a vu que dès qu'il est arrivé au sommet du pouvoir, il calculait plus personne et c'est ce qui arrive réellement en fait.

LS - Ouais.

AC - Qu'on, qu'on le veuille ou qu'on le veuille pas parce que c'est la nature de l'homme au fond.

LS - OK, ouais.

AC - Voilà.

LS - Donc ça tu trouvais que ça reflétait vraiment, la vie au travail ?

AC - Et c'est justement un truc qu'il faudrait pas faire parce qu'il faudrait pas oublier, d'où on part surtout, et il faut toujours calculer, enfin, remarquer les autres autour de nous, parce que si un jour on tombe, on tombe de très haut en fait.

LS - Ouais.

AC - Et là, la chute elle est fatale.

LS - OK, ouais, et, du coup, est-ce que tu as déjà une idée de ce que tu voudrais faire plus tard ou pas ?

AC - Au début de l'année je voulais faire comptable et je me suis dit en fait qu'il y a beaucoup de comptables déjà sur le marché et que tout le monde, tout le monde associait une licence d'économie à la comptabilité. Je trouve ça c'est, c'est pas, enfin voilà. Et du coup là je voudrais plutôt m'orienter dans la finance, dans les banques un peu plus et les films justement, ils m'ont montré que c'était très intéressant.

LS - D'accord, est-ce que t'as des aspects, enfin, donc à part le truc que t'as dit sur Nick Leeson, est-ce que t'avais l'impression que les films, t'as des moments où tu te dis, ça montrait quand même un peu les envers du décor, le monde de l'entreprise ?

AC - C'était le tout premier film avec, les sorciers, là.

LS - Margin Call, le premier ? la...

AC - The Wizard of Lies, je crois c'était ça.

LS - Alors attends le, parce que y a le premier c'était Margin Call.

AC - Ah oui, ça, voilà, voilà celui là. Et je trouve que oui, ça montrait en fait quand il y a une, y a une décision qui est prise, enfin y avait une scène avec une réunion je crois, et ça montrait un peu la vie dans la, dans une société.

LS - OK, oui donc le moment où quelqu'un dit « il va se passer ça », on n'a pas le choix, et il va se passer ça...

AC - Ouais, voilà.

LS - OK, d'accord. Est-ce que t'as l'impression que certaines des choses, des devoirs qui étaient demandés, c'est des choses qui pourraient te servir plus tard dans un travail ?

AC - Oui, par exemple, quand on cherche la définition des, des, les firmes là, les MBL non, les NML, non...

LS- MLM ? Ouais.

AC - Ouais, voilà, par exemple, si on demande en français, là je pense qu'on est tous à l'aise de, de dire ce que c'est, sur les prêts hypothécaires aussi, pour tout le vocabulaire quoi.

LS - OK, et par rapport aux choses qu'il fallait faire, est-ce que tu, est-ce que par exemple enfin le, le PowerPoint ou le, ou l'audio, où il fallait parler un peu méchamment, enfin, avec autorité, est-ce que c'est des choses qui, qui peuvent servir, ou est-ce que tu trouves que c'est un peu trop loin de la réalité ?

AC - Ça peut servir, c'est justement la réalité, parce que c'est, c'est ce qui se passe. Du coup, ça nous, ça nous mettait, on va dire, on était mise dans la peau d'un méchant caractère, on va dire.

LS - OK, ouais.

AC - Et on peut voir comment il se comporte et que des fois il a raison de se comporter comme ça et tout.

LS - OK, OK, donc par rapport au comportement aussi, ouais. D'accord. D'accord, est-ce que, du coup, t'as dit que le vocabulaire, ça, tu penses que ça servira. Est-ce que, du coup, de manière générale, est-ce que l'anglais du cours il... tu penses que ça sera utile pour toi plus tard ? Est-ce que t'as des des exemples de choses en particulier ? Donc t'as dit les prêts hypothécaires...

AC - Oui, je pense que ça va être utile, surtout par exemple si on veut faire un cursus Erasmus.

LS - Ouais.

AC - Ça va être très, très utile. Comme j'ai dit, les prêts hypothécaires, les firmes à la toute fin, je pense que si on fait un cursus à l'étranger, je pense que c'est plus que bénéfique. Donc la matière, enfin cette année, elle a été vraiment très liée au cours d'économie et que c'est, c'était utile.

LS - OK, est-ce que tu, est-ce que le cours, donc ce qu'on a fait en cours, est-ce que ça a changé un peu ce que tu fais à toi en anglais ? Parce que dans le questionnaire à un moment, j'ai demandé cette question, et t'as dit oui, quand je regarde Dynasty sur Netflix ? Du coup, qu'est-ce que tu veux dire ?

AC - Je me rappelle parce que ça fait longtemps, mais, je regardais Dynasty sur Netflix, je sais pas si vous connaissez, et c'est aussi une sé... c'est une série aussi sur l'entreprise, une entreprise familiale et on, enfin, ils veulent savoir qui va la, qui va en hériter, tout ça, tout ça. Et il y a plein de d'aspects économiques qui reviennent et c'était comme dans les films un peu et je trouve que ça peut être une bonne série à étudier par la suite, peut-être.

LS - OK. Je pense, je regarderais du coup un peu dans le détail, ouais. Est-ce que du coup tu as l'impression que le, le cours, enfin, le fait d'avoir regardé des séries, enfin des films en cours ça t'a, tu te sens plus en confiance maintenant pour le faire en dehors, ou est-ce que déjà tu étais à l'aise ?

AC - J'étais déjà un peu à l'aise, mais là je pense que je vais être plus à l'aise que ce que j'étais.

LS - OK, d'accord, OK, je pense que j'ai fait un peu le tour, (...) Et du coup, de manière générale, le cours d'anglais, enfin, il a pas forcément changé ce que tu fais toi en anglais, sur ilInternet, pendant... en dehors des cours ?

AC - Sur Internet en dehors du cours, non, mais ça a changé par rapport aux autres cours d'anglais que j'avais au lycée par exemple.

LS - OK.

AC - Mais vraiment autre chose, et je trouve que c'était plus intéressant. Comme ça, on savait exactement, ben voilà, on commence telle semaine, on a tel travail à faire, on a un programme en fait, et je trouve que c'est important d'avoir, d'avoir un programme comme ça on sait où se positionner par rapport aux autres, de voir qu'on a à faire.

LS - OK, d'accord. OK, alors pour finir, je reprends juste quelques choses, enfin, quelques trucs que t'as dit dans ton questionnaire à la fin du semestre, même si, enfin, tu te souviendras peut-être pas de tout, mais bon, du coup t'avais dit pour « lire pour mes études », que s'était passé de, en gros au début... parce que tu sais, y avait un, un petit questionnaire au début du semestre et y en avait un plus long à la fin. Du coup, entre le début du semestre et la fin pour « lire pour mes études », t'es passée de « pas très souvent » à « très souvent ». Est-ce que t'as l'impression que ça c'est vrai ?

AC - Oui, c'est vrai. C'est vrai, parce que je lis plus qu'avant, déjà en français et en anglais aussi.

LS - OK. A cause de toutes les matières qui vous demandent...

AC - Ouais, qui nous demandent de, de chercher des infos et pour chercher une info, on doit pas se contenter d'une phrase mais d'un article, on va dire; par exemple.

LS - Ouais, OK, t'as mis que tu regardais moins des vidéos, que ce soit pour tes loisirs ou pour tes études qu'en début de semestre, est-ce que ça c'est un truc conscient ?

AC - Que je regardais moins de vidéos que... ?

LS - Ouais, ouais, enfin, t'avais mis, je pense que t'avais mis, « très souvent » en début et là t'as mis, enfin c'est passé à moins souvent en tout cas, que tu regardais des vidéos.

AC – Au deuxième semestre, comme il y avait plein de bouleversements, y avait les grèves, tout ça. Avant, je regardais plus, mais là c'était un peu plus compliqué. Il y avait pas pour autant le temps, on va dire.

LS - OK, question de temps, ouais, OK. Pour tes recherches, pour tes recherches en ligne c'est pas... au début du semestr, t'as dit que tu fais « moitié-moitié anglais-français » et après c'est passé à « surtout français » à la fin.

AC – Je parlais en fait plutôt des matières, les matières en français, mais après, pour les recherches en anglais, c'est plus anglais que français, là.

LS - OK, d'accord, mais quand même pour les matières en français, tu privilégies le français ?

AC - Quand même, oui.

LS - OK, t'as mis que tu aimais moins... du coup y avait une question sur « j'aime bien partager ce que je fais, ce que je lis avec les autres, j'aime bien quand les autres partagent ». T'as mis que t'aimais moins ça à la fin par rapport, que par rapport au début. C'est par rapport au cours, qui t'a, qui a pu te... pas te dégoûter, mais... ?

AC - Là, je pense je me suis trompé, mais je... là je suis plus, enfin j'aime plus partager la, les choses que, qu'avant.

LS - OK.

AC - Parce que plus je vois que les gens partagent, plus je donne en retour, on va dire.

LS - OK, d'accord, t'as mis, que t'avais plus tendance à faire le lien entre des choses que tu voyais et ton expérience personnelle, par rapport au début,

AC - Ça c'est vrai avec les films, par exemple.

LS - OK, OK. T'as mis « plus à l'aise avec la technologie et les recherches en ligne », c'est par rapport au début ?

AC - Oui, les programmes Word et tout ça.

LS - OK, donc tu sais mieux utiliser que les autres, ça t'avait dit. Après, cours d'espagnol, tu m'as dit, alors t'as dit que, que les ressources du cours, ça se rapprochait de ce que tu faisais dans ton temps libre, mais que ça se rapprochait, selon toi, pas trop de ce dont t'aurais besoin pour tes études et, ou ton travail ?

AC - Oui, parce que par exemple, je fais des recherches en anglais pour le sport et le sport, c'est, il y a pas de rapport avec l'économie direct, on va dire.

LS - OK, donc le fait de faire des recherches, c'est, c'est quelque chose que tu fais le plus souvent finalement dans ta, pour tes loisirs, enfin, pour le sport, et cetera, OK. OK. Je pense que j'ai fait le tour, je vais juste vérifier avant de te laisser, au cas où. (...) Ben, je pense que j'ai fait le tour. (...) OK, parfait. Ben merci beaucoup en tout cas d'avoir pris le temps, c'est super sympa. bon courage...

AC - Et aussi une question pour l'année prochaine, on aura encore des cours en ligne en anglais ou pas ?

LS - A priori ça va être des TD normaux, je crois que Mme J. elle aurait voulu que progressivement ça soit aussi en L2 en ligne, mais pour l'instant c'est pas, c'est pas le cas donc ça va être des TD normaux l'année prochaine.

AC - Ah, c'est dommage.

LS - Voilà, y a des gens qui sont contents et des gens qui trouvent que c'est dommage. Mais je crois que Mme J. elle est assez motivé pour, pour que même en L2 ça soit, je trouve qu'elle veut pas que ce soit non plus toute la licence, mais je crois qu'elle aimerait bien qu'en L2 aussi ce soit en ligne, donc moi aussi c'est intéressant d'avoir les retours, parce que je pense que ça l'intéresse aussi de savoir qui serait pour et qui serait contre. (...)

AC - Et aussi, le fait que ce soit en ligne toute l'année, là du coup en anglais, on a fini le programme à temps, on n'a pas de retard et la crise elle nous a pas vraiment impacté.

LS - Ah oui, là pour le coup entre les grèves et le, et le confinement, on a eu aucun problème pour finir le cours, donc ça c'est clair que c'est un avantage en tout cas.

AC - Mais moi, franchement, même que j'aimerais bien que ce soit en ligne et aussi pour l'espagnol, parce que, c'est on, on a besoin de la prof pour, les accents, tout ça. Mais si la prof elle nous met un audio, on peut le réécouter autant de fois qu'on veut, donc c'est plus que bénéfique. Bon après...

LS - Mais justement toi, du fait d'avoir fait les deux, cours parce que en fait y en a beaucoup qui, ceux qui sont un peu contre le cours en ligne, c'est parce qu'ils disent que ça manque de pratique orale. Est-ce que toi dans ton cours d'espagnol en classe, est-ce que vous avez l'occasion de beaucoup parler ou pas ?

AC - On dit, chacun peut-être parle une phrase pendant tout le cours, parce que déjà on est, on est plusieurs dans la classe, on est 17 je crois, en tout, un truc comme ça et pendant tout le cours, en fait c'était pas vraiment structuré, j'ai pas envie de, de dénigrer le cours...

LS - Non, non, mais je la connais pas donc...

AC - Mais c'est pas vraiment, c'est pas vraiment structuré et je trouve que si ça aurait été plus structuré, des tâches, on divisait le cours en tâches et en, vraiment en devoirs distincts là, ça aurait été bien, mais là, par exemple, on fait les temps, on a fait les temps de conjugaison.

LS - Ouais.

AC - Enfin, ça on l'a déjà fait au lycée et, et voilà. Donc je trouve que on fait des choses un peu inutiles, je trouve pour ma part. (...) Et la prof, elle est sympathique mais je trouve que son cours serait beaucoup plus intéressant si on avait vraiment des tâches liées à l'économie et, vraiment, par exemple, une semaine, on fait un audio et une semaine, on fait ci, on fait ça. Là, par exemple, pour tout le semestre, on avait qu'une tâche à la fin, c'était un PowerPoint à la fin

LS - OK, ouais.

AC - Et c'est vraiment dommage, voilà.

LS - Ouais, donc c'est moins de travail mais c'est pas forcément plus intéressant non plus d'avoir qu'un seul truc à faire.

AC - Oui voilà, c'est comme si on était mais, à la fin de l'année peut-être, on ne va pas pouvoir dire « Oui, j'ai appris plus de choses en espagnol que par rapport aux années précédentes ».

LS - D'accord, OK, OK, mais c'est intéressant d'avoir ce point de vue parce que je crois qu'il y a pas beaucoup de gens qui font deux langues, du coup toi t'as vraiment la comparaison entre le cours en classe et le cours en...

AC – Il y a, il y a deux groupes et je sais que dans notre groupe, on est le plus nombreux et plus nombreux, du coup je pense qu'il aura maximum trente personnes qui font espagnol.

LS - Ouais, OK. Non, mais du coup c'est intéressant d'avoir les retours. (...) Donc voilà, donc merci beaucoup d'avoir pris le temps, c'est très gentil. Bon courage pour les partiels et, bonnes vacances après.

AC - Merci, à vous aussi.

LS - Bonne journée.

AC - Au revoir.

LS - Au revoir.

[FIN]

11.6 Retranscription de l'entretien de AG

[DÉBUT]

LS - Alors, donc, première question, c'est, si tu pouvais résumer le cours, donc du deuxième semestre, en trois mots ou de manière très courte, en tout cas, qu'est-ce qui, pour toi, le caractérisait ?

AG - Alors déjà moi, je dirais la pertinence des, des vidéos qui ont été choisies, et après je dirais aussi le fait que ce soit, ce soit vraiment relatif à, à ce qu'on est en train d'étudier, donc ça, ça m'a plu, par exemple.

LS - D'accord.

AG - Par contre, j'ai trouvé que c'était un peu, peut-être, je sais pas si on peut dire comme ça, comme ça, mais il y avait le côté humain qui manquait un petit peu.

LS - Ouais.

AG - Je pense que les langues, c'est quelque chose qu'on doit aussi travailler avec d'autres personnes et pas que à l'écrit, donc je pense que le con... le contact humain pour, en tout cas pour moi, ça a été une des choses qui, qui manquait, mais sinon globalement je trouve que les vidéos étaient très bien choisies et surtout, en fait, c'est pas des choses que je serais allée chercher toute seule...

LS - D'accord, OK.

AG - Donc ça m'a permis de, de m'intéresser à des sujets que franchement, j'aurais pas traité comme ça de, spontanément.

LS - OK, d'accord, d'accord, OK, et donc justement par rapport aux vidéos, le fait qu'il y ait plusieurs films au, au deuxième semestre, est-ce que tu as trouvé que c'était une bonne chose, est-ce que ça t'a permis de faire des liens, de comparer, de retourner, faire, refaire référence dans ta tête aux autres films, ou est-ce que, à chaque fois qu'on passait à un nouveau film tu disais « bon, c'est le nouveau, on passe à la suite » ?

AG - Ah non, au contraire, j'ai préféré le fait qu'il ait plusieurs films, parce que ça permet comme ça d'avoir, de, d'avoir une vision un peu plus globale sur ce qu'on est en train de, d'étudier. Et aussi ça évite que, si on aime pas un film, tout le semestre soit concentré sur ça.

LS - D'accord, ouais.

AG - Par exemple moi, The Big Short, je l'ai vu mais j'ai pas trop aimé...

LS - Oui.

AG - Donc au moins ou au deuxième semestre, il y avait plusieurs films donc, plus de chance qu'il y ait un film que j'aime.

LS - Oui, OK, d'accord, et du coup, est-ce que tu te retrouvais quand même à... Est-ce que tu as l'impression que, les films t'aidaient à mieux comprendre certains concepts ou certaines choses dans les autres films ?

AG - Oui, totalement.

LS - OK. Est-ce que tu te retrouvais à t'identifier à certains personnage, à te dire « Ah oui, moi, j'aurais fait ça, j'aurais pas fait comme ça », à te mettre un peu dans leur peau, ou est-ce que tu restais assez distante puisque c'était fictionnel ?

AG - Ben quelque part, je sais que ces films là en fait reprennent des faits qui ont eu lieu réellement.

LS - Ouais.

AG – Après, moi de là à me mettre dans la peau d'un banquier ou d'un trader, non pas, non pas vraiment.

LS - D'accord.

AG - Peut-être parce que c'est pas ce que, ce que je compte faire plus tard, donc pour l'instant, non, je me mets pas à leur place. Par contre, quand on a fait l'activité où on devait par exemple, comment dire, gronder entre guillemets, le personnel...

LS - Ouais.

AG - Celle sur Madoff.

LS - Ouais.

AG - Là, j'ai parlé comme j'aurais pu parler dans, dans la réalité, c'est-à-dire que dans ce type d'activité, oui, j'ai, j'ai pu me mettre à la place du personnage pour écrire le, le texte ou faire l'enregistrement.

LS - Alors pourquoi tu pen... Est-ce que tu penses que c'est parce que c'était plus général que du coup, ça te demandait pas d'être un banquier que t'as, que tu y arrivais mieux ?

AG - Je pense que c'est parce que on nous demandait comment nous, on se serait comporté à sa place...

LS - OK.

AG - Donc on était quelque part obligé de...

LS - D'accord.

AG - De nous mettre à sa place, en fait.

LS - OK, d'accord, OK, et est-ce que tu aurais perçu une différence, parce que si on, si la consigne avait été, « Fais semblant d'être Madoff », est-ce que j'aurais perçu une différence dans ce qu'il aurait fallu faire?

AG - En fait, je trouve que c'est plus simple de dire « Fais comme si tu étais Madoff », peut-être le « semblant » ...

LS - OK.

AG - Ça aurait enlevé de, de l'originalité, je sais pas.

LS - D'accord, OK, alors justement, est-ce que ça, donc tu dis ça, ça ressemble pas forcément à ce que tu veux faire plus tard. Est-ce que t'as une idée de, déjà de ce qui t'intéresse, et est-ce qu'il y a quand même des éléments qui recoupaient un peu ce que t'imagines pour la vie professionnelle, ou est-ce que ça te paraissait loin quand même ?

AG - Oui, oui, il y avait quand même beaucoup d'éléments très intéressants. Après moi, je pense que j'ai l'intention de travailler dans, dans la gestion mais dans le monde du luxe, donc pas forcément....

LS - D'accord.

AG - Dans les banques mais, mais sinon, en fait, je trouve que ça nous donne aussi une idée, donc peut-être l'environnement professionnel, c'est-à-dire les relations entre collègues.

LS - D'accord, ouais.

AG - On voit qu'il y a aussi des, des relations de pouvoir, comment par exemple, un patron va, va te parler s'il veut que tu fasses une chose, ou bien comment il va te forcer quelque part à, à te comporter d'une certaine manière, donc je pense que ça c'est utile aussi dans la vie en général, pas que le cours d'anglais.

LS - OK, d'accord, donc tout ce qui était comportement en fait, finalement, ouais, t'arrivais à, à détacher du métier en soi et te dire « c'est de, c'est ça la culture, enfin, le monde du travail », en fait ?

AG - Oui, oui, totalement, même la partie sur la manipulation, j'ai reconnu beaucoup de choses, c'était pas complètement nouveau en fait.

LS - D'accord. Est-ce que t'as dé... T'as déjà travaillé, d'ailleurs, si c'est pas indiscret, ou pas ?

AG - Non, pas vraiment.

LS - OK, enfin, je sais qu'il y a en a qui disaient avoir déjà travaillé et que ça ressemblait vraiment à ce qu'ils voyaient au travail, ça dépend des, des gens. OK, et est-ce que... donc ça c'est intéressant, donc tu disais par rapport aux... à l'enregistrement de Madoff, est-ce que de manière générale, les devoirs qui étaient demandés, donc vraiment les productions, est-ce que c'est des choses que tu penses te resserviraient plus tard dans un métier, les choses qu'il fallait faire à proprement parler, dans le cours ?

AG - Alors, je pense que le niveau demandé était quand même assez élevé.

LS - OK.

AG - Après, je sais pas si c'est dû au fait qu'on soit un groupe, je sais pas, je crois que y avait deux groupes, qui était divisés selon le niveau ?

LS - En fait, il y a, il y avait différentes organisations, y avait deux, en fait, y avait deux versions de ce cours là, déjà, et après il y avait de toute façon en gros la promo était divisée par deux, et la moi... une moitié de la promo faisait en fait The Big Short au deuxième semestre.

AG - Ouais.

LS - Que vous vous aviez fait au premier, et après y a... effectivement dans le cours avec les trois films, il y avait des, aussi des différences de niveau, y avait deux versions du cours,

AG - D'accord.

LS - Donc oui vous étiez le, voilà, le groupe le plus avancé entre guillemets.

AG - D'accord, d'accord. Donc oui, j'ai trouvé que, quand même, les productions demandées demandaient beaucoup de, de « skills », on peut dire ça comme ça, et donc certainement, c'est un

niveau plutôt élevé. Je pense aussi que c'était des, des travaux un peu longs à faire, donc après, bon, ce semestre a été un petit peu particulier au niveau de l'organisation, mais bon, en temps normal, peut-être avec d'autres matières qui demandent beaucoup d'effort, quand même l'investissement dans, dans, dans les travaux demandés n'est pas négligeable, c'est-à-dire que...

LS - OK.

AG - Par exemple, tout ce qui est vidéo, enregistrement, ça prend vraiment du temps, donc je pense qu'il faut en tenir compte aussi. Et je me souviens plus de, exactement de la question, excusez-moi.

LS - Est-ce que, est-ce qu'il y a eu du, de, dans les productions qu'il y avait à faire à proprement parler, est-ce qu'il y a des choses qui, tu penses, te, pourraient te resservir plus tard dans la vie de, enfin, le monde du travail ?

AG - Ah oui, ce que je voulais dire, c'est que déjà pour le niveau d'anglais demandé, ça va sûrement me servir, aussi pour les termes, qu'on a appris, le vocabulaire. donc oui, je pense que ça peut me servir. Après, par exemple, on avait fait, on avait fait un exemple de mail, je crois au premier semestre, donc ça aussi ça peut être un exemple, apprendre à écrire un mail professionnel.

LS - D'accord.

AG - Donc on va utiliser un certain langage. Et, et aussi le fait qu'on doit réaliser peut-être des petites vidéos, des PowerPoints, et cetera, ça nous entraîne si, plus tard, on devra faire vraiment des présentations pour présenter, je sais pas, un projet ou quelque chose comme ça au travail.

LS - Ouais, tout à fait. OK, d'accord, très bien. est-ce que t'as l'impression d'avoir donc, dans le cours, il y avait cette idée de partager des informations, il y avait même le, un forum où on pouvait des liens de choses qu'on avait vu, et cetera. Qu'est-ce que tu pensais de ça, du fait qu'il fallait citer ses sources, enfin, mettre ses sources à la fin de certaines productions et partager des liens, partager des informations ?

AG - Je pense que ça pourrait être intéressant si, effectivement, les étudiants prenaient le temps de regarder ce qu'on mis les autres.

LS - OK.

AG - Après, un risque qu'on peut avoir, c'est que vu que c'est des étudiants, francophones, on va dire, enfin la majorité, qui écrivent, on risque de lire beaucoup de productions, pleines d'erreurs, donc, en fait...

LS - D'accord.

AG - Donc, en fait, vu que nous on est en train d'apprendre l'anglais, quelque part, ça serait mieux si on pouvait avoir plein de productions comme ça, mais écrites par des anglophones, pour pas que, pour pas qu'on prenne de mauvaises habitudes, en fait. En lisant les autres, enfin, lire les autres, c'est intéressant, mais ça peut devenir aussi un risque, si ce qu'on lit, n'est, n'est pas complètement juste. Et aussi parce que souvent on a tendance à faire des phrases que les anglophones ne feraient pas. On a une manière de tourner...

LS - Non, mais oui, t'as raison.

AG - Enfin, je pense que vous avez mieux que moi, mais parfois les phrases sont correctes, mais c'est pas une phrase qui va être utilisée par...

LS - Oui, c'est pas, ça sonne pas forcément naturellement.

AG - C'est pas ... Ouais, voilà, c'est ça.

LS - OK.

AG - Donc c'est pour ça que peut-être...

LS - Mais alors, est-ce que donc, ça c'est une, enfin, c'est intéressant, ouais. Mais vas-y.

AG - C'est pour ça que peut-être aussi, on prend pas trop le temps de lire les autres et aussi parce que le format du forum est un peu dépassé pour notre génération, c'est-à-dire qu'on est plus que habitués au chat et du coup quand on voit des longs pavés, excusez-moi, mais c'est le cas de le dire...

LS - Non, mais tout à fait, non, mais t'as raison.

AG - Il y a beaucoup de personnes qui se découragent, et qu'en fait prennent même pas le temps de lire. Elles disent, elles disent « moi j'ai posté mon travail donc c'est bon, j'ai fait ce que j'avais à faire » et puis voilà. Et aussi par rapport aux commentaires...

LS - Alors... Oui, vas-y, vas-y.

AG - Je pense que certaines personnes commentent sans même lire, en fait. Elles disent « Oui, c'était très intéressant ce que tu as dit, je suis d'accord avec toi », mais bon je suis pas sûre qu'elles prennent effectivement le temps de, de tout lire, voilà.

LS - OK, donc du, du coup par rapport à, donc je reprends, enfin, t'as donné des éléments très pertinents, et je reprends juste certaines choses. du coup, est-ce que toi, t'aurais imaginé idéalement, justement, que l'on puisse faire un, enfin, parce que du coup, pour faire un chat, ça aurait été tout à fait possible aussi, mais il aurait fallu qu'on soit tous connectés en même temps, par exemple, à la même heure. Est-ce que ça c'est quelque chose qui te paraît faisable dans ce type de cours ou pas, de dire « Bon le lundi à 14h, c'est le cours d'anglais en ligne, tout le monde se connecte, et on parle en tchat plutôt que parler en, en pavés sur un forum » ?

AG - En fait, il y a toujours le même problème, c'est que, c'est que le, dans, dans un chat, les gens ne, ne prennent pas le temps de soigner.

LS - OK, oui, ça serait presque pire, oui.

AG - De soigner la forme.

LS - OK.

AG - Donc, en fait, y aurait un tchat, je sais pas, avec des WhatsApp et des trucs comme ça, et donc à la fin, je sais pas si ça pourrait être vraiment un élément constructif, voilà.

LS - OK, oui, du point de vue de la langue, ça serait presque pire, parce que, oui.

AG - Destructeur.

LS - Voilà, ouais, OK, alors, et du coup est-ce que, bon après c'est vrai que l'idéal ce serait de trouver un système où vous pouvez, on pourrait discuter pour le cours d'anglais sur un réseau social avec des anglophones, ce serait, enfin, ça serait génial mais, dans l'o... dans l'optique que, entre avoir le choix entre poster sur un forum avec les gens de L1n où certains font sûrement des fautes...

AG - Ouais.

LS - Et entre poster son devoir tout seul, déposer sur un espace de dépôt Moodle ou personne le voit sauf le prof, qu'est-ce que, qu'est-ce qui toi, te paraît plus intéressant ? Ou est-ce que c'est pareil finalement pour toi ?

AG - C'est pas pareil lorsqu'on est, lorsqu'on nous demande de, par exemple, de lire quelques productions.

LS - OK.

AG - Après, en fait, y a, y a toujours le même problème, c'est que, moi je pense que vous avez mis en place ce système de, de forum pour qu'on aille vraiment lire et regarder les, les sources des autres, et cetera, qu'il y ait une sorte de dialogue.

LS - Ouais.

AG - Et je pense que c'est aussi la raison pour laquelle vous nous avez demandé de, de commenter parfois les productions des autres pour qu'on soit forcé en fait à les lire...

LS - Ouais.

AG - Mais, mais parfois, en fait, j'ai peur que, qu'il y ait beaucoup de personnes qui commentent au hasard.

LS - Oui.

AG - Et donc...

LS - Justement, et d'autres m'ont dit ça, ils m'ont dit, « en gros, oui, on peut mettre « très bon travail », puis c'est très bienveillant et puis personne critique rien ». Et est-ce que ça serait plus intéressant de dire, « Vous êtes obligés de, dire une chose négative, une chose positive et une proposition » par exemple, on impose le contenu du commentaire. Est-ce que ça tu penses que c'est... ou est-ce que ça devient carrément artificiel si on fait... commence à faire ça ?

AG - Je pense que ça deviendrait artificiel parce que les gens s'efforceraient de, d'aller chercher par exemple dans, dans un texte. Ils iraient chercher un point positif, un point négatif, mais ça serait pas une réaction naturelle.

LS - OK, ouais.

AG - Donc ce serait juste pour gagner deux, trois points.

LS - OK, ouais, donc ça serait toujours... Ouais. OK. après oui, malheureusement on, enfin, on est un peu, on sait que de toute façon le forum, voilà, enfin dans, aucune ***, de nos jours, les gens parlent sur des forums, ça c'est sûr, mais voilà.

AG - Mais, c'est dommage, je comprends.

LS - Mais oui, non, mais t'as raison de dire que les gens se découragent en voyant la longueur c'est, c'est clair, enfin, je suis d'accord aussi. Est-ce que toi, t'as l'habitude d'écrire sur Internet en anglais, de manière générale ?

AG - De manière générale, oui.

LS - OK, est-ce que la façon dont t'écrivais sur le forum, est-ce que t'as l'impression que c'était, pareil, ou est-ce que tu, t'avais l'impression de, d'adapter ton langage, d'adapter ta façon de parler ?

AG - Disons que pour les productions écrites que... J'ai essayé de faire attention, après je sais pas exactement... Je peux pas juger de moi-même, mais j'ai essayé quand même de faire attention à ce que j'écrivais justement pour, pour éviter aussi de faire des erreurs que tout le monde lise. Parce que faut penser que, en fait, potentiellement, ce qu'on écrit va être lu par d'autres personnes.

LS - Ouais.

AG - Donc c'est pas que pour, pour la note, mais c'est aussi pour éviter de faire lire des erreurs à longueur de journée aux autres.

LS - Oui, t'as aussi en tête cette idée de, que les autres peuvent prendre des mauvaises habitudes si jamais tu fais une erreur.

AG - Oui, parce qu'en fait, moi je suis quelqu'un qui, qui est en train d'apprendre beaucoup de langues. En fait, je suis bilingue en italien et en français.

LS - D'accord.

AG - Donc j'ai la double nationalité, et donc je sais que quand on fréquente des gens qui, qui ont des tics de langage ou, ou qui utilisent certaines expressions de manière erronée, en fait on prend ces habitudes là, et on fait pas forcément exprès, mais quand on lit des erreurs toute la journée, à la fin, on va finir par les faire. Donc je pense qu'il faut faire attention aussi à ça.

LS - Ouais.

AG - Et, mais en fait, c'est ça aussi un autre problème du cours, comme il a été fait cette année.

LS - Ouais.

AG - Le problème c'est que, en fait, on n'a pas un retour sur, sur la forme.

LS - Oui.

AG - On a un retour sur le contenu, enfin, vous nous le dites clairement quand y a trop de fautes, de fautes d'orthographe, mais on n'a pas vraiment la correction en style, style lycée ou style collège où il y a le prof qui te dit « Non, la troisième personne, c'est avec le S » et cetera, et cetera. Donc ça c'est...

LS - Et est-ce que toi c'est, ça c'est quelque chose que tu, toi tu aurais aimé ?

AG - Oui, moi j'aurais aimé. J'aurais aimé parce que j'aimerais bien savoir, quand je fais des erreurs, j'aimerais bien qu'on me le dise quoi, après je les repère.

LS - OK, et ça, tu l'imagines bien sur le forum, genre le prof copie-colle ton paragraphe et met en rouge tout ce qui va pas et le reposte pour tout le monde, ou est-ce que tu penses que si c'est fait comme ça, ça devrait plutôt être, du coup, renvoyer de manière privée, ou est-ce que toi ça te, ça te serait égal ?

AG - Moi, ça me gêne... ça me gênerait pas. Après, je pense qu'il y en, y en aurait certains qui, qui préféreraient que ce soit privé, parce que forcément, c'est, c'est comme les contrôles, ils sont pas diffusés publiquement pour pas qu'on voit la note, pour pas qu'on voit les erreurs, donc je pense que ça devrait être privé.

LS - OK, d'accord, c'est intéressant tout ça. D'accord, est-ce que, donc je, je pense que déjà connaître la réponse, mais est-ce que quand toi tu postais, c'était pour être lue par les autres, ou vraiment pour

le, le prof, pour être notée, ou est-ce qu'il y avait quand même une partie des deux, une part des deux ?

AG - Moi j'aimerais bien pouvoir écrire des choses intéressantes, et être lue, mais bon j'ai aussi conscience que, que c'est, que c'était pas trop le cas, donc je sais pas si j'ai été lue par quelqu'un d'autre, à part justement le prof, c'est-à-dire vous. Mais non, moi j'ai écrit en respectant la consigne, après je me suis pas trop posé de questions par rapport à qui va lire ce que je suis en train d'écrire, c'était plutôt, « On m'a donné ça à faire je vais, je vais le faire ». Après moi j'aimerais bien que, que quelqu'un s'intéresse à ce que je fais, mais bon, aussi je me rends compte, voilà, de, de, des limites du système, donc, voilà.

LS - Oui, oui, ça on en a conscience aussi. Voilà, on est... personne n'a toute sa vie à consacrer au cours d'anglais, c'est, c'est nor... enfin voilà, chacun prend le temps qu'il a, et puis c'est sûr que ça serait super si tout le monde, voilà, si on peut avoir une discussion autour d'un... OK, non mais...

AG - Mais aussi par rapport aux, aux présentations, c'est très différent de quand on faisait des présentations en classe, en cours.

LS - Oui, ouais.

AG - Parce qu'en cours, quelque part, les autres étaient obligés de nous entendre, de, de nous regarder et d'écouter ce qu'on avait à dire.

LS - Ouais.

AG - Là, clairement, je sais pas combien de personnes ont ouvert les Po... les PowerPoints qu'on a fait, mais bon, je pense pas que y ait beaucoup de personnes qui se sont réellement intéressées au sujet et c'est dommage parce que peut-être que parfois, on... y avait des choses intéressantes à lire, donc c'est, c'est dommage. Et aussi c'est dommage, parce que je pense que le fait de savoir s'exprimer aussi à l'oral et de savoir parler en public, c'est vraiment une, une compétence qu'on devrait développer, et je pense que c'est pas assez développé dans le système scolaire français.

LS - D'accord. OK, oui, donc oui, après voilà, ça c'est aussi les circonstances qui ont fait que le cours est en ligne et on... voilà, on a conscience que c'est pas idéal, sur tous les aspects, c'est sûr, et effectivement tout ce qui est communication orale, c'est clair que c'est pas possible avec une plateforme comme Moodle de remplacer les cours, mais t'as tout à fait raison, voilà de dire que... Enfin, moi je suis d'accord que c'est important, c'est sûr que c'est important. Est-ce que, donc du coup, est-ce que toi t'as l'impression quand même que ce que t'as posté ait pu apprendre quelque chose à quelqu'un, ou est-ce que toi tu as appris quelque chose en... d'une production de quelqu'un d'autre, ou est-ce vraiment tu regardais pas et tu penses que personne ne regardait ?

AG - Moi je pense que potentiellement, ça pourrait nous apprendre, mais le problème, c'est que, on pourra jamais, enfin, on pourra, mais on ne voudra pas, jamais, on ne voudra pas lire toutes les productions. Donc en fait...

LS - Ouais.

AG - Peut-être qu'on peut tomber sur une production, excel... sur une excellente production, ou bien sur une production un peu plus médiocre. Ça, ça dépend. Donc en fait on peut tomber sur un travail qui est très bien fait et on peut tomber aussi sur un travail qui, qui est un peu plus, comment dire ? Bateau ?

LS - Ouais, OK.

AG - Mais, donc en fait, je pense que c'est très relatif ce qu'on peut apprendre des autres, mais je pense que potentiellement, on pourrait apprendre, mais le problème c'est que vu qu'on lit les trois productions pour faire les trois commentaires, et cetera et cetera, généralement on prend les trois premières productions...

LS - Ouais.

AG - On les lit, on les commente, et puis c'est tout.

LS - D'accord, oui. OK.

AG - Donc je pense que, il pourrait y avoir un dialogue...

LS - Ça dépend vraiment.

AG - Il pourrait y avoir un dialogue intéressant. Je pense qu'il y a des personnes qui pourraient apprendre des choses aux autres, mais je pense pas que ce soit encore le cas maintenant, voilà.

LS - OK, d'accord. Et c'est vrai que, après moi je pense qu'il y a quand même quelques personnes dans ce cours qui, qui avaient envie de, voilà, de partager des choses aussi dans, au vu des réponses que j'ai eu de, d'autres, personnes à qui j'ai parlé, mais je pense que, aussi le format du cours, qui est pas synchro, où, voilà, on peut poster n'importe quoi entre le lundi et le dimanche ou voire au-delà, ça empêche aussi, je pense que, enfin, voilà, les gens vont se dire « Ah j'ai envie de dire quelque chose d'intéressant, mais personne va me lire, personne va me répondre ». Je pense que ça joue quand même. Je dis pas, voilà, je pense que y a pas une, c'est pas la majorité des gens qui étaient forcément intéressés, mais voilà, je connais quelques personnes qui auraient bien voulu que sur le forum y ait vraiment des vraies discussions et tout, mais je pense que ce côté voilà, asynchrone donc lundi au jusqu'au dimanche, ça fait que personne n'est connecté en même temps et, et c'est sûr que ça empêche un peu le vrai dialogue. est-ce que, quand même, en, de, en termes de contenu, est-ce que le fait que ce soit sur des films, ça t'ai... Toi, t'as l'impression que ça t'aidait, ça débloquent, le fait de, quand il fallait donner son avis, donner son point de vue, ça te, t'as l'impression que le fait d'avoir des films, ça aidait à trouver des idées ou est-ce que toi, de manière générale, tu, t'as pas de mal avec ça ?

AG - Honnêtement, je me suis pas posé la question, après le fait que ce soit sur des films, ça permet aussi d'avoir des vidéos, donc c'est un, c'est peut-être un peu plus ludique qu'un, qu'un texte à analyser, par exemple. Si on nous avait présenté, je sais pas, un article sur Madoff ou sa biographie, et cetera, peut-être que ça aurait été moins captivant que des vidéos.

LS - D'accord.

AG - Et aussi, ça nous permet d'entendre les personnes parler.

LS - Ouais.

AG - Donc, ça nous fait travailler nos compétences pour le listening comprehension, et cetera, donc...

LS - OK, et est-ce que le fait que ce, que les questions qu'il fallait se poser pour les productions c'était un peu d'ordre moral, éthique, « qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal », est-ce que ça, tu trouves que ça a aidé à, à avoir un peu une réflexion critique, à trouver des arguments aussi plus facilement, ou est-ce que t'aurais, toi t'aurais trouvé des arguments même si ça restait un peu plus factuel ?

AG - Je pense que quand on veut trouver des arguments, on peut toujours les trouver.

LS - D'accord.

AG- Après, c'était intéressant parce que, quelque part, dans le monde de la finance, qui est une des débouchés de notre licence, on va peut-être se trouver face à des problèmes d'éthique, donc ça nous permet de nous préparer psychologiquement déjà à l'avance.

LS - OK.

AG - Donc oui, je pense que ça, ça peut être utile. Les réflexions, ça, ça peut être utile aussi pour comprendre le monde dans lequel on va évoluer peut-être plus tard, voilà.

LS - D'accord, OK, est-ce que t'as l'impression d'avoir pu partager ton expérience personnelle, pendant le cours ?

AG - Non.

LS - OK, et est-ce que t'as l'impression d'avoir pu faire des liens entre le contenu du cours et des choses que tu savais déjà ? Est-ce qu'il y a un moment où tu t'es dit « Ah oui, ça, je co... En fait, je connaissais déjà » ou bien « Je savais, mais je savais pas que ça s'appelait comme ça », par exemple ? Est-ce qu'il y a des moments où... ou est-ce que vraiment tout était nouveau ?

AG - Non, non, j'ai pu faire des connexions avec des choses que je savais déjà.

LS - Est-ce que t'as des exemples de ça ou pas ?

AG - Oui, par exemple, la partie sur Madoff, j'avais déjà entendu...

LS - OK.

AG - Entendu parler de lui, aussi de Jordan Belfort, et cetera. Et aussi, disons les, les techniques les plus basiques de manipulation. Après, il y avait les lies...

LS - OK.

AG - Neutralisation, et cetera. Oui, j'en avais déjà entendu parler.

LS - OK, d'accord, est-ce que, alors j'ai une question qui paraît peu abstraite de prime abord, est-ce que, qu'est-ce que signifie pour toi le mot « expert », quand on est expert en quelque chose ?

AG - Expert, c'est quand on fait, c'est quand on connaît très, très bien un sujet.

LS - OK.

AG - Après bon, très, très bien, c'est, c'est relatif. Je pense qu'on devient expert sur le terrain, c'est-à-dire grâce à l'expérience justement.

LS - D'accord, ouais.

AG - Mais, mais aussi grâce, par exemple, à, à des études qui nous apportent de la théorie, parce que l'expérience c'est, c'est pas tout, il y a aussi un savoir derrière plusieurs domaines, en tout cas, dans le domaine économique, y a généralement des, des choses à savoir, la théorie, voilà.

LS - OK, alors si tu reprends la définition que tu viens de donner, est-ce que tu penses que t'as pu être expert en quelque chose dans le cours, dans n'importe quoi.

AG - Non, non, j'oserais pas.

LS - Alors, est-ce que c'est parce que...

AG - J'oserais pas dire...

LS - Est-ce que c'est parce que le mot te paraît trop grand, ou enfin, est-ce que, du coup, alors si on *** parce que le mot « expert » du coup, c'est vrai que tout de suite, on a cette idée... est-ce que t'as des moments où, dans le cours, où tu t'es dit « Ah, oui quand même ça je pense que je m'y connais bien, je suis bien calée sur ce sujet, voire, je m'y connais peut-être mieux que d'autres » ?

AG - Oui, je pense que certaines choses, je pense que j'étais assez préparée sur, sur certains thèmes. Après, de là à dire que j'étais une experte en ça, non. Non, non, mais oui, peut-être que je savais plus de choses que certaines personnes, oui.

LS - Alors sur quoi, par exemple, tu penses ?

AG - Par exemple la présentation que j'ai fait... j'ai faite sur Genially.

LS - Ouais.

AG - J'ai essayé d'apporter aussi des éléments qui n'avaient pas été abordés dans le cours, parce que je pensais que ça pouvait être utile, voilà.

LS - D'accord, OK, très bien, et d'ailleurs t'es la seule qui a utilisé... J'espérais que d'autres personnes allaient utiliser des outils qui n'étaient pas PowerPoint, et en fait y en a eu quasiment, enfin, quasiment personne finalement. Donc j'étais agréablement surprise de voir un truc genia... de Genially à la fin.

AG - Super.

LS - Est-ce que... Non, mais c'est vrai parce que du coup je me suis dit « Bon, je vais, je vais dire PowerPoint, mais après je vais quand même dire c'est pas obligé d'utiliser PowerPoint », mais j'étais étonnée que personne n'utilise autre chose, parce que c'est vrai que ça rendait, enfin, ça rendrait vachement finalement par rapport à, un PowerPoint classique.

AG - C'est aussi plus facile à utiliser, je trouve, parce qu'en fait t'as des templates déjà prêts.

LS – Oui.

AG - Et donc tu peux remplir à l'intérieur, et ça évite de devoir construire en fait toute la page soi-même.

LS - Ouais, non, non, c'était vraiment bien, du coup, j'étais... OK, donc par exemple ça, c'est un bon exemple, OK, est-ce que, de manière, générale, le... Alors, du coup, est-ce que tu te sentais davantage à l'aise que ce soit des films que si ça avait été des documents plus techniques, ou est-ce que t'aurais aimé avoir des documents un peu plus techniques ?

AG - Je pense que c'était bien avec les films.

LS - OK. Les ressources du cours, donc, que ça soit des extraits des films, d'autres vidéos, certains documents écrits, qui étaient proposés, ou les liens, est-ce que c'est des choses qui se recoupent avec ce que toi tu fais en anglais en dehors des cours, est-ce que c'est des choses que tu pourrais avoir tendance à regarder sur Internet par exemple, ou est-ce que c'était, c'était différent ?

AG - D'habitude je regarde autre chose, mais oui, je pourrais, je pourrais m'intéresser à ces sujets là, et parfois j'ai regardé des vidéos sur YouTube, par exemple, sur ce type de sujet, donc oui, oui, ça pourrait être des choses, que, que je pourrais aller voir.

LS - OK, et les sites par... Est-ce que t'as eu besoin de faire beaucoup de, de recherches en plus pour le cours ?

AG - Ça dépend, ça dépend.

LS - Est-ce que quand t'en faisais, les sites sur lesquels tu tombais, ou que, sur lesquels tu choisisais d'aller, est-ce que c'est des sites sur lesquels tu vas, ou en tout cas, c'est des types de sites sur lesquels tu vas pour d'autres choses déjà ou pas ?

AG - Oui...

LS - OK, donc par exemple, quoi, enfin, c'était... T'as des exemples ?

AG - Par exemple, il me semble que je suis allée chercher des articles pour parler des conséquences du Ponzi sur, sur les victimes. Je suis allée chercher des articles. Je me souviens plus du journal exactement, mais je crois qu'il y en avait un du New York Times...

LS - OK.

AG - Et cetera, enfin, des journaux américains.

LS - OK, c'était quand même des choses... D'accord. Et toi, de manière générale en anglais, enfin, même pour tes, tes loisirs entre guillemets, tu, tu fais quel genre de choses ? Tu regardes YouTube, tu regardes des séries, tu regardes, tu lis... ?

AG - Oui, je parle aussi avec des anglophones.

LS - D'accord, OK, OK, est-ce que t'as l'impression, alors je dis ça un peu grossièrement, mais est-ce que t'as l'impression que t'as pu, à certains moments, montrer que tu savais des choses ? Ou est-ce qu'il y a des moments où tu t'es dit « Ah oui, là je vais un peu, enfin, pas « étaler ma science », mais quoi que tu l'as déjà dit pour le Powerpoint, t'as dit que t'avais quand même cherché à mettre des choses qu'on n'avait pas vues en cours.

AG - Oui, oui, oui, je...

LS - Est-ce y a d'autres moments où t'as, t'as voulu faire ça, est-ce que, enfin, où t'as cherché à faire ça ?

AG - De manière générale, j'ai essayé de quand même rendre des, des devoirs assez qualitatifs, après je, je peux pas savoir ce que savent les autres, donc je peux essayer de, de mettre des choses que moi je trouve, des informations que je trouve pertinentes, que je trouve intéressantes. Après bon, clairement, s'il y a des personnes qui s'intéressent à la finance moi, moi ça je peux pas le savoir donc je peux, je peux juste essayer.

LS - Oui. OK. D'accord, est-ce que tu étais, davantage à l'aise du fait que c'était, le cours était lié au domaine économique, ou est-ce que tu aurais aimé aussi que, que ce soit peut-être un peu plus gén... de l'anglais général, de l'anglais de la vie quotidienne ?

AG - Je me suis posé la question, j'ai pas vraiment une réponse définie dans le sens que, en fait, j'ai aimé que ce soit relatif au domaine économique, parce que peut-être que je serais pas allée chercher ces informations là.

LS - OK.

AG - Donc ça m'a permis d'apprendre du vocabulaire. Après, peut-être que si on avait eu à faire des cours sur l'anglais un peu plus général, j'aurais aimé aussi, par exemple aussi des, des cours de grammaire pour réviser certaines choses, ou par exemple...

LS - D'accord.

AG - Les erreurs qu'on fait le plus souvent, je sais pas, elles pourraient être, elles pourraient être répertoriées, on pourrait nous faire, je sais pas, une vidéo où il y a les erreurs les plus communes qui sont présentées.

LS - D'accord, OK, d'accord. Oui, ça c'est choses, en fait, ça c'est des choses, pour le coup, qu'on a déjà tenté des années précédentes, et c'est vrai que c'était toujours assez galère, enfin, on avait fait une fois de faire des vidéos de même nous, enfin, filmer nous à reprendre les erreurs des productions écrites, mais en fait c'était une galère, parce que comme tout le monde postait le dimanche soir, de, de poster à temps, donc on postait toujours avec une semaine de décalage, et en fait du coup personne regardait les vidéos. Mais du coup, dans le principe, tes idées sont... Je suis tout à fait d'accord, c'est des choses qu'on a essayé de faire, mais c'est vrai qu'avec le, encore une fois, ce système de dimanche soir à lundi matin, enfin lundi matin à dimanche soir. C'est assez galère de faire certaines choses.

AG - Et encore, dimanche soir...

LS - Ouais. c'est ça en fait, tout le monde postait, voilà, tout le monde, enfin, la plupart postaient le dimanche soir, vraiment, donc ... est-ce que t'as l'impression que le, les étudiants du cours pourraient mieux s'y connaître que le prof, parce que un prof d'anglais, bon il est pas prof d'économie en anglais, est-ce que tu penses que les étudiants, voilà, peuvent finalement être plus calés sur les thèmes que le prof lui-même ?

AG - Je pense que quand même le professeur a, a approfondi le thème avant de le présenter aux étudiants. Déjà, parce que les vidéos qui ont été choisies ont toutes un sens par rapport, par rapport au cours en général, donc c'est progressif, on voit que y a un certain thème qui est, qui est abordé, après il est repris d'une autre façon, donc je pense que quand même le professeur a, a assez approfondi la chose.

LS - OK.

AG - Après, peut-être que y a des étudiants qui s'intéressent particulièrement à, à un sujet, et qui donc vont le développer encore plus que le professeur, parce que c'est leur passion, donc c'est possible. Je pense que, ça dépend. En ligne générale, je pense que vous étiez quand même assez préparée. Je sais pas si vous êtes plusieurs ou si c'est que vous qui, qui a fait ce cours.

LS - Alors le cours, la création du cours, c'est moi, et après on é... il y avait deux tutrices, du coup, sur les autres cours qui, qui voilà, qui faisait les retours et cetera sur le forum, et les cours c'est des cours qui existent déjà des années précédentes.

AG - D'accord. Bon, je pense que quand même, vous avez bien approfondi le thème.

LS - OK, mais est-ce que ça tu penses que c'est parce qu'on est, vous êtes en L1, ou est-ce que, enfin, parce que par exemple si tu, t'imagines un cours d'anglais en M2 par exemple, là, le, les étudiants ils... Là, pour le coup, tu penses qu'ils seraient plus, plus calés que le... Ou est ce que vraiment, c'est le genre de questions que tu te pose pas, tu te dis « je suis là pour mon cours d'anglais », ...

AG - Quelque part, vous nous enseignez pas l'économie en anglais.

LS - Ouais.

AG - Il y a, y a des matières qui, qui sont enseignées en anglais, donc si on veut approfondir une certaine matière en anglais, et ben, je pense qu'on doit faire un, un master qui nous permette...

LS – Ouais.

AG - De le faire en anglais, donc si on décide de **** nos matières en français, c'est un choix et donc on peut pas prétendre que le cours d'anglais soit aussi un cours d'économie. Je pense que là, déjà, on a quand même appris beaucoup de choses, en tout cas, moi j'ai appris beaucoup de choses, j'ai revu des choses dont j'avais entendu parler mais que, voilà, j'avais pas approfondi, donc je pense que non, je pense que c'est bien.

LS - OK, maintenant par rapport aux outils qu'il fallait utiliser, donc enregistrer sa voix, faire une vidéo, le Power... enfin, le PowerPoint ou le Genially, est-ce que c'est des choses que tu savais bien utiliser, est-ce que tu savais tout utiliser, est-ce que y a des choses que t'as un peu découvert au fur à mesure, pendant le cours, ou est-ce t'étais à l'aise ?

AG - Non, j'étais pas très à l'aise.

LS - D'accord, alors pourquoi ?

AG - Parce que, bon, j'ai utilisé, j'ai commencé à utiliser un ordinateur, disons, de manière régulière que cette année, en fait.

LS - D'accord.

AG – Donc c'était un peu nouveau pour moi et après, bon, je suis pas très écran, on va dire ça comme ça.

LS - OK.

AG - Donc, bon ça c'est, c'est un des problèmes que j'ai eu avec le cours, c'est que, il était beaucoup, il était très virtuel. Moi j'aime bien être avec les, les autres, les gens, donc ça, c'est, ça a été un des problèmes que j'ai eu.

LS - D'accord. Donc est-ce que t'as l'impression que tu, tu sais moins bien utiliser peut-être tout ça que, que d'autres gens de L1 ?

AG - Oui, oui, oui, je pense.

LS - OK, et du fait de, en gros, de, enfin, de pas avoir l'habitude de l'ordinateur ?

AG - Oui.

LS - OK, d'accord, est-ce qu'il y a des choses que t'as en tête comme ça, que du coup, dans, t'as un peu appris à faire pendant ce, à cause du cours d'anglais ? Enfin, « grâce à », « à cause de »... Ou est-ce que c'est des choses que t'as déjà vu ailleurs, finalement, avant ça ?

AG – Déjà le, le Genially.

LS - OK.

AG - Je connaissais pas, enfin, c'est ma mère qui m'a...

LS - D'accord.

AG - Qui m'a montré comment l'utiliser, parce qu'elle est prof aussi d'anglais.

LS - Ah, d'accord.

AG - Et donc, elle m'a dit « Utilise ça », et pareil quand j'ai fait l'enregistrement, j'ai utilisé un, une plateforme qu'elle m'avait conseillée.

LS - OK, ouais.

AG - Et je connaissais pas du tout ces outils là, donc j'ai été conseillée par un autre prof.

LS - OK, ouais, c'est marrant.

AG - Donc moi, ça m'a été utile.

LS - OK, et ça re... ça te resserrera, tu penses, t'es... Enfin, ces outils, tu penses t'en resserrir plus tard ?

AG - Oui oui, je pense vraiment que je vais encore utiliser Genially, parce que c'est, je trouve que c'est, c'est plus joli que PowerPoint. Je trouve que le rendu est meilleur.

LS - OK, d'accord, donc ça, c'est intéressant, du coup, parce que c'est vrai que ça change de, de d'autres qui disent « Ah non, les jeunes, on sait tous... »

AG - Non, non, je pense pas. (...) Je pense que les professeurs connaissent beaucoup de, d'outils et de ressources. Enfin, moi je l'ai vu quand, quand je demande quelque chose à ma mère, souvent, elle me dit « Non, là tu peux faire un enregistrement » ou « Pour ton cours d'anglais... », et c'est beaucoup plus simple, des, des solutions que je pourrais imaginer, que les solutions que je pourrais imaginer moi, en fait.

LS - D'accord, OK, donc en fait ces gens qu'ont, enfin, tu penses que les autres que, à qui j'ai parlé qui disent « Ah non, nous les jeunes, on sait tout, on peut tout faire sans problème », tu penses qu'en fait, finalement, c'est pas si vrai ? Ou en tout cas, qu'ils connaissent pas les solutions les plus simples ?

AG - Je pense que ça... Ça peut être vrai, mais il faut pas oublier que quand même le, le métier des professeurs c'est d'enseigner, donc, quelque part, vous avez des formations, enfin, généralement vous avez des formations qui vous enseignent à utiliser des outils. nous, on n'a pas ce type de formation là, donc je pense qu'il y a des outils qu'on, qu'on ne connaît pas, en fait.

LS - OK. Et est-ce que tu trouves, donc ça recoupe un peu ce que tu dis, mais est-ce que tu trouves que les jeu... Enfin, je dis les « jeunes » comme si je... savent utiliser Internet pour des choses utiles, ou est-ce que, parce qu'on, voilà, tous les jeunes sont connectés, on a notre... Enfin, les téléphones et cetera, est-ce que tu penses que, de manière générale, tout le monde sait utiliser les choses utiles ?

AG - Non. Je pense pas.

LS - OK. Est-ce que... cette année, si j'ai bien compris, vous avez eu un cours de, vous avez eu informatique et vous avez eu un cours de méthodologie de la recherche, quelque chose comme ça ?

AG - Oui, recherche documentaire, on a eu justement le, le partiel vendredi de recherche documentaire.

LS - Et est-ce que...

AG - C'était pas du tout facile, pas du tout facile, parce qu'on est habitué à, à prendre les informations un peu à droite à gauche.

LS - Ouais.

AG - On n'est pas forcément habitués à choisir nos sources. Pour nous, une information, généralement, on, on va pas contrôler d'où elle vient, donc ...

LS - D'accord.

AG - Ça a la valeur que ça a, donc c'est pas une matière facile, et je pense que les jeunes ont tendance à croire à beaucoup de choses qui sont écrites en ligne.

LS - D'accord.

AG - Et après, on nous apprend à utiliser certaines sources, mais on sait aussi très bien que, que ces sources là ne disent pas toujours la vérité, ne, ne présentent pas toujours les choses exactement comme elles, comme elles le sont, notamment les journaux. Enfin, moi, je dis ça parce que mon père est journaliste, donc, donc...

LS - D'accord, décidément, t'as tous les points de vue possibles.

AG - J'ai une petite idée, mais bon, je pense pas que ce soit toujours exact, en fait.

LS - D'accord, et donc tu penses aussi que les jeunes, du coup ils sont pas, en termes de recherche en ligne, sont pas forcément si calés que ça non plus ?

AG - Non, je pense pas. Je pense pas, non.

LS - OK. est-ce que toi dans le cours, bon je sais que t'as pas fait non plus, enfin, tu disais avoir fait quelques recherches pour le cours d'anglais, est-ce que t'as l'impression que t'as, t'as, t'as, il a pu te servir d'entraînement pour faire des recherches en anglais, ou est-ce que c'est quelque chose où t'étais déjà à l'aise, ou en tout cas... ?

AG - Non, j'ai l'habitude de, de faire des, des recherches en anglais.

LS - OK.

AG - J'en fais régulièrement.

LS - OK, est-ce que le cours, as pu changer, alors, je pense pas parce que je, enfin, j'ai l'impression que tu utilises déjà l'anglais beaucoup en dehors, est-ce le cours a pu changer ta façon d'utiliser l'anglais, en dehors, dans des choses que tu fais, avec des séries, les, des vidéos, ou pas ?

AG - En fait ça m'a, ça m'a servi à comprendre des, des termes techniques, donc par exemple...

LS - D'accord.

AG - Maintenant quand, quand je vais dire un, un article, et ça parle de mortgage ou je sais pas quoi, ben là je sais, je, je sais de, de quoi je parle, enfin, de quoi il, l'article parle, et donc je pense que ça a été, ça été utile, ouais, pour mes, pour mes recherches. Surtout pour le vocabulaire, surtout pour comprendre en fait les, les concepts qui sont derrière certaines choses qu'on peut lire.

LS - OK, donc si on prend tout, tout ce qui avait dans le cours, donc que ce soit le contenu ou ce qui avait à faire, ce qui te servira toi le plus, plus tard, ça va vraiment être, le, le lexique propre, enfin, au domaine.

AG - C'est, c'est peut-être pas ce qui va me servir plus tard, mais en tout cas, c'est, c'est la partie du cours qui m'a été le plus utile pour améliorer la connaissance de la langue anglaise.

LS - D'accord, et est-ce qu'il y a quelque chose qui servira plus tard, tu penses?

AG - Oui, je pense, oui, oui.

LS - OK. Donc les, par exemple, les, ce que tu disais tout à l'heure, le Power... Enfin, faire un PowerPoint dans une réunion, des choses comme ça ?

AG - Oui, ou aussi par exemple, on a parlé des, des prêts.

LS - Ouais.

AG - Après, c'est quelque chose qui, qui peut toucher tout le monde, donc...

LS - Oui.

AG - Peut-être qu'un jour on se retrouvera dans un pays anglophone et on devra faire un prêt, et on peut-être qu'on va parler d'un prêt, si on travaille à la banque, ou...

LS - Ouais.

AG - Ou autre, et là on pourra utiliser le vocabulaire qu'on a appris, les manières aussi de, de dire que, qu'on a appris, les phrases, et cetera.

LS - D'accord, OK. Et, alors, là, pour finir, j'ai des questions, mais, enfin, t'as un peu déjà répondu tout à l'heure, quand on parlait du forum, donc est-ce que le fait que les échanges se faisaient sur le forum, ça te donnait plus envie de, de parler et d'échanger ou pas ?

AG - Non, ça me donnait pas particulièrement envie de parler et d'échanger...

LS - OK.

AG - Parce que je savais déjà que, que personne allait lire de toute manière, donc...

LS - OK. donc pareil, bon, je connais déjà la réponse, mais est-ce que t'avais l'impression, je préfère vérifier, on sait jamais, est-ce que t'avais plutôt l'impression de parler pour, enfin de poster pour parler avec les autres, ou pour avoir le, le retour du prof ?

AG - Principalement pour avoir le retour du prof, parce que je savais que c'était la seule personne qui allait lire tout ce que, tout ce que j'allais écrire.

LS - OK. Et si t'avais eu, enfin, si t'as eu un commentaire plutôt constructif d'un autre étudiant sur ton travail et celui, enfin, le mien, est-ce que tu donnerais la même valeur aux deux, si le commentaire était constructif ?

AG - J'aurais du mal à, à savoir, à reconnaître, parce que souvent, les, les commentaires sont, sont faussement constructifs. C'est-à-dire qu'on dit « Oui, super, j'ai adoré ton introduction », mais en fait, après l'introduction n'a jamais été lue, c'est un problème, donc...

LS - OK, je te, je te sens septique sur le, sur le... OK. D'accord, donc pour toi, vraiment personne en cours n'a pu lire, tu penses que tout le monde faisait semblant quand ils mettaient les commentaires ?

AG - Pas tout le monde. Je pense qu'en fait, les personnes qui ont été lues, c'est celles qui postaient très tôt, donc...

LS - D'accord, oui, quand c'était en début...

AG - Donc, les premières dix personnes maximum.

LS - D'accord, OK.

AG - Tous ceux qui postaient après des mois ou, ou le dimanche, comme vous disiez, je pense pas qu'ils aient, qu'ils aient été lus, qui...

LS - OK.

AG - Que, que beaucoup de personnes aient lu leurs, leurs productions, en fait.

LS - D'accord, OK, du coup, est-ce que t'aimais quand même le fait de tout voir, de recevoir des commentaires, de laisser des commentaires, ou est-ce que ça, pour toi, c'était pas un apport, c'était, enfin, y avait pas besoin de ça ?

AG - Moi j'aimais bien, j'aimais bien laisser des commentaires. J'ai essayé de laisser des commentaires constructifs et surtout de, d'apporter quelque chose. J'ai, j'ai, j'ai essayé d'éviter les commentaires du style « Oui, super, j'ai adoré ce que tu as écrit ». J'essayais de...

LS - Ouais. Non, c'est vrai que notamment la dernière semaine, la semaine, enfin, la semaine, ce que t'as dit sur les, les MLM, enfin, j'ai, justement, j'ai trouvé que tes commentaires étaient vraiment, enfin, ça se voyait que t'avais lu et tu refaisais référence à ce qu'ils racontaient, et que c'était pas juste histoire de... Et c'est vrai que ça nous on va, enfin, on voit de toute façon hein, les commentaires vides de sens, on les distingue quand même de...

AG - On voit l'habitude.

LS - De ceux qui ont un intérêt. D'accord, OK, donc t'as, voilà, c'était pas non plus, je trouve pas le mot, j'ai oublié le mot, enfin bref, enfin voilà, c'était pas inutile non plus ?

AG - Non, je pense que, en fait, il y a des personnes qui prennent vraiment le temps de lire, mais je pense qu'elles sont une minorité.

LS - OK, OK. Alors pour finir, je reprends juste quelques éléments de ton questionnaire que t'avais rempli, mais je pense que la, la plupart des choses, t'as dû déjà répondre en fait. Je vais quand même revérifier (...) ah oui, pour tes recherches personnelles, j'avais, une des questions c'était, en gros, pour tes recherches en ligne personnelles, tu disais « moitié anglais, moitié français », tu dirais que c'est, c'est vrai ça ? T'utilises, enfin, t'utilises pas l'italien du coup, quand tu... ?

AG - Si si.

LS - Sur Internet.

AH - Mais y avait pas « trois langues ».

LS - Ah, y avait une ques... y avait une option « une autre langue », mais c'est... Ah oui, c'est vrai qu'on pouvait pas dire, « divisé par trois », on pouvait pas dire « un tiers, un tiers, un tiers », c'est sûr...

AH - Oui, en fait j'utilise, j'utilise la langue qui me sert en fonction de, de l'information que je peux trouver. Je vous fais un exemple. Là, on est en train d'écrire un mémoire en management et, et nous, on va le faire sur l'entreprise Ferrero, donc Ferrero.

LS - OK, d'accord.

AG - Donc, nous on veut trouver des informations sur l'entreprise, sur l'entreprise qui est italienne, je vais chercher surtout en italien. Après, je vais trouver quelques informations en anglais et en français pour avoir la vision des autres pays.

LS - D'accord, ouais.

AG - Mais sinon, si je veux avoir des in... des informations relatives à l'entreprise, de préférence quand je vais dire le bilan, je vais le dire en italien.

LS - D'accord, ouais, OK. Donc t'arrives vraiment à sélectionner la langue en fonction de, de ce que tu cherches, d'accord. (...) Tout le monde m'a parlé de ce dossier en management hein, c'est l'événement du, de, de l'année, mais c'est marrant parce que tout le monde m'en a parlé pour exactement les mêmes raisons en disant, enfin, mais du coup là, pour la plupart, c'était pour, pour dire qu'ils cherchaient justement des informations en anglais, donc je pense que d'avoir l'italien en plus là, pour le coup, pour une entreprise italienne ça sera d'autant plus intéressant.

AG - Oui, je l'ai choisie pour ***

LS - Ah t'as, oui, t'as, c'était un peu volontaire, ouais. (...) Alors, t'as quand même écrit, je crois, ou bien c'est moi qui ait interprété, que t'aurais aimé qu'il y ait des interactions en synchro, donc pendant le cours.

AG - Oui, oui, j'aurais aimé.

LS - OK, donc toi par exemple, dire « Bon, le, le lundi à 14h, tout le monde se connecte », c'est quelque chose qui te qui te, qui te, tu trouverais mieux que le système actuel ?

AG - Je sais pas, j'aurais, j'aurais aimé qu'il y ait des, des interactions aussi parce que nous on sait pas avec qui on parle. En fait, on, on n'a jamais vu les personnes avec qui on parle généralement. Enfin, moi j'en connais quelques-unes quand même dans le groupe, c'est généralement...

LS - Tu connaissais combien de personnes, enfin, vraiment dans le, dans le sous-groupe dans lequel t'étais ?

AG - Je pense, deux, deux personnes ou trois...

LS - D'accord, OK.

AG - Maximum, en tout cas, très peu.

LS - D'accord.

AG - Et, je crois que je connais S., S. et Y., c'est tout.

LS - OK, d'accord. Mais ce que quelqu'un disait, enfin, quelqu'un m'avait dit aussi « Oui, ça serait bien de mettre les photos », de, enfin, d'obliger à mettre des photos sur le forum comme ça, après vous vous pouvez vous reconnaître...

AG - Oui ***, pour qu'on sache si c'est un garçon ou une fille...

LS - Oui, c'est vrai que même ça parfois, c'est vrai que même, j'ai eu, j'ai déjà eu des, des doutes...

AG - Oui, avec des prénoms qui, qui sont pas français, donc on sait pas.

LS - C'est ça, non mais c'est vrai. Ouais, et donc, enfin t'avais dit que, les tâches étaient pas très motivantes, est-ce, qu'est-ce qui, pour toi, les aurait, aurait pu les rendre plus motivantes ?

AG - En fait, moi, ça me motive pas énormément de, de travailler que sur Internet, parce que j'aime vraiment beaucoup la, la dimension humaine, on va dire, des langues, c'est-à-dire d'échanger avec des gens. Je pense que...

LS - Ouais.

AG - C'est une des raisons pour lesquelles on apprend les langues, parce que si on a besoin d'écrire quelque chose, de le taper à l'ordi, on peut toujours utiliser un dictionnaire, on peut utiliser un traducteur. Je pense que les traducteurs en ligne vont beaucoup s'améliorer, déjà on le voit avec Google Traducteur, quand on l'utilisait en 2009, c'est pas le même qu'on utilise aujourd'hui, c'est clairement pas le même. Le niveau est vraiment plus élevé, donc je pense que les langues c'est aussi savoir communiquer avec des native speakers, d'une manière qui, qui facilite un dialogue, parce qu'on peut aussi communiquer dans une, dans une langue comme l'anglais. Mais moi, je le vois en connaissant d'autres langues, quand on parle avec quelqu'un, en utilisant sa langue, la communication est toujours différente, en fait. Et même si tu ne parles pas très bien sa langue, il va te traiter aussi de manière différente, généralement.

LS - Ouais. Après, je pense que t'as aussi une vision de la chose, enfin, peut-être plus poussée que d'autres étudiants de L1, parce que, du fait, de, déjà d'être bilingue et de t'intéresser à, aux langues. Parce que c'est vrai que, je pense que tu te poses aussi des questions que, que certains se posent pas du tout. Et puis en plus, t'as une mère enseignante, enfin, qui enseigne en plus les langues étrangères. Je pense que, enfin, je suis tout à fait d'accord avec tout ce que tu dis mais, et, mais je pense aussi que t'as, voilà, t'as bien une vision plus, pour le coup d'experte des langues plus que d'autres, là pour le coup. C'est vrai que... Mais voilà, t'as, je suis tout à fait d'accord avec les, avec tout ce que tu, t'as dit en tout cas. OK, écoute moi j'ai fait le tour de mes questions. C'était très intéressant de, déjà, alors surtout d'avoir le point de vue, en plus de, voilà, de, de quelqu'un qui parle une autre langue aussi, j'ai mieux compris du coup un peu le, la réticence envers le, la technologie et cetera, donc très intéressant aussi. Est-ce que t'as des questions pour moi, ou est-ce que ça va ?

AG - Est-ce qu'on continuera comme ça l'année prochaine ? On aura le même type de...

LS - Non, a priori, donc déjà pour l'année prochaine, c'est sûr. Pour les L2, ça sera des TD normaux (...)

AG - Je pense que, je pense qu'on a vraiment, on a besoin de la présence d'un, d'un professeur, parce que là, il nous manque un peu cette, cette, cette figure qui va nous encadrer, qui va nous dire « Non, c'est faux ce que t'as dit, il faut pas dire comme ça », quelqu'un qui nous, qui nous corrige aussi en live quand on parle, que ce soit dynamique, et je pense que si on ira faire, je sais pas, une année sabbatique ou, ou un semestre à l'étranger, quand on va être à l'université, il n'y aura pas notre petit ordi où on pourra taper les choses avant, avant de le dire.

LS - Oui, c'est pas un cours qui prépare à la vie, à la vraie vie en anglais.

AG - Oui, il manquait un peu un contexte réel quand, quand on parle avec les anglophones, est-ce qu'ils nous comprennent ou pas, déjà, la première question, est-ce que c'est agréable pour eux de nous entendre parler ou pas, ou est-ce que on zozotte trop et, et ça dérange. Parce qu'il faut tenir compte de ça aussi, parce que pour, pour quelqu'un qui parle une langue, c'est pas, y a certains accents qui sont plus agréables que d'autres.

LS - Oui.

AG - Donc, faut essayer de, de mettre à l'aise au maximum la personne avec, avec qui on parle.

LS - Ouais, OK. Ben, écoute moi je l'ai, voilà, je prends note de tout ça, de tout les retours de toute façon et c'est je pense que c'est très important de, de les avoir aussi pour la suite, pour les cours d'anglais pour éviter de, enfin, de voilà de faire quelque chose, de mettre quelque chose en place qui ne plaît à personne. C'est, c'est pas du tout intéressant.

AG - D'accord.

LS – Merci en tout cas. T'as d'autres questions ? (...) Merci à toi d'avoir pris le temps, c'est super sympa, bon courage pour les examens qui restent, pour les devoirs qui restent, pour la dernière semaine (...) Au revoir, bonne fin de journée.

AG - Au revoir. Également.

[FIN]

11.7 Retranscription de l'entretien de HH

[DÉBUT]

LS - OK, alors la première question, c'est comment est-ce que tu résumerais le cours en trois mots, donc si tu devais résumer le cours, là je parle, je me concentre surtout sur le deuxième semestre du cours d'anglais, si tu pouvais le résumer de manière très courte, qu'est-ce qui le caractérise ?

HH - J'ai bien aimé changer un petit peu de point de vue et passer d'un point de vue purement économique à quelque chose d'un petit peu plus, on va dire, psychologique et éthique, surtout.

LS - OK.

HH - J'ai bien aimé le thème de l'éthique, parce que c'est un truc qui m'intéresse, c'est vraiment la branche dans laquelle je voudrais m'orienter plus tard, donc ça ça m'a bien intéressé, ouais.

LS - OK.

HH - Ça nous fait regarder des films que j'avais pas regardé avant, donc c'était plutôt intéressant. Ça m'a ouvert sur d'autres, d'autres types de films et puis... Ouais.

LS - OK, très bien. Donc du coup, toi tu t'intéresses, tu, te, t'as vraiment l'impression que les thèmes du cours recoupaient ce que tu aimerais faire plus tard ?

HS - Ouais, ouais, c'est pas souvent, donc c'était bien.

LS - Et qu'est-ce qui t'intéresse, du coup, de manière, enfin, qu'est-ce qui t'intéresse pour l'instant pour faire, à faire plus tard ?

HH - Du coup, moi, ce qui m'intéresse, c'est plutôt le côté éthique de l'économie, l'économie durable, l'économie un petit peu plus égalitaire, l'économie éthique, voilà. Donc, c'est.... Donc pour l'instant, c'est pas le, c'est pas le sujet de la licence, mais plus tard, après, c'est surtout ça qui, qui m'intéresse, de bosser avec des ONG et tout, j'aimerais bien m'orienter dans cette branche-là, ouais.

LS - OK. Et du coup, est-ce que t'as l'impression qu'il y a des choses dans le cours qui t'ont, enfin, des, en termes de contenu, de ce qu'on a vu, et aussi en termes des devoirs qu'il fallait faire, est-ce qu'il y a des choses qui te, ou tu te dis « Peut-être que ça pourrait me servir plus tard, finalement » ?

HH - Déjà, j'avais aucune idée que le, la banque, une banque éthique, ça existait, déjà. Donc, ça m'a fait plaisir de, de l'apprendre, et de même savoir qu'on pouvait, on pouvait aller vers cette banque en France, qu'il y a des banques éthiques en France, ça, je savais pas du tout, donc c'est à considérer dans le futur aussi. Et puis, et puis, le film Margin Call, il m'a quand même assez marqué, je trouvais. Enfin, la manière de gérer les ressources humaines dans des situations, enfin, peut-être éviter les situations économiques, aussi brûlantes pour justement éviter d'avoir autant d'impact sur, sur les gens, sur les gens qui ont un compte, mais aussi pour les gens qui travaillent sur, dans la banque et tout, j'ai trouvé ça... Je trouve que c'était une grosse critique du management de... financier, finalement, donc....

LS - Ouais.

HH - Il y a tout qui a, qui a, il y a tout qui a a changé, parce que c'est complètement obsolète finalement, et, et quand on essaye de faire des études et de voir un petit peu comment on va pouvoir travailler dans le futur et apporter des trucs à la société dans le futur, c'est quand même

intéressant de remettre en cause, et de remettre en question toutes les, les vieilles méthodes qui finalement ne marchent plus et qui sont complètement déconnectées de la réalité. J'ai trouvé que c'était intéressant.

LS - Ouais, du coup, t'as, ouais, t'as vraiment une réflexion sur, un peu, comment les choses ont évolué de nos jours, et qu'est-ce que, plus tard, qu'est-ce qu'on peut toujours faire...

HH - Je pense que les gens deviennent de plus en plus conscients, qu'ils se rendent de plus en plus compte que c'est pas juste et que, ça, ça l'a jamais été. C'est, c'est, c'est plus juste maintenant qu'avant, mais je pense que les gens ont un peu plus une conscience, quoi.

LS - Ouais.

HH - Et puis on, même au niveau des cours, maintenant on, on parle d'éthique, on parle de, de durabilité, un petit peu, quand même, même en première année. On a, on avait notre prof de management qui était, qui nous expliquait qu'aujourd'hui, même nos études elles sont plus orientées de la même manière qu'avant.

LS - OK.

HH - Parce que simplement le monde change et nous aussi on doit changer, c'est... Enfin, moi, c'est les genres de trucs qui me, qui me parlent, quoi.

LS - OK, donc du coup, tu, qu'est-ce que tu dirais que les films t'ont montré sur la culture d'entreprise ? Qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu retiens en fait de, enfin, déjà, est-ce que tu penses que ça t'a appris des choses sur la culture d'entreprise, et qu'est-ce que ça t'a appris ?

HH - Appris des choses, je dirais pas ça.

LS - Ouais.

HH - Après, après comme, comme je dis, Margin Call, c'est vraiment un regard critique comme j'en avais jamais vraiment eu avant, parce que, j'ai jamais travaillé dans ce type d'entreprise, donc, donc, voilà, la pression de, d'être viré, même si on sait pas, c'est pas, enfin, même si on fait un super taf, on peut se faire virer du jour au lendemain, surtout aux États-Unis, par exemple...

LS - Ouais, ouais.

HH - Ce système de pouvoir virer quand on veut, par exemple, ça, ça va pas pouvoir être possible dans le futur, parce qu'il faut protéger les emplois et éviter la précarité au maximum, et puis, ces genres de trucs, voilà, ça, ça amène une réflexion avec un regard un peu plus critique, un regard un peu plus confiant, et peut-être à se dire, voilà, c'est pas obligé que ça, ça fonctionne comme ça, et voilà, c'est surtout ça qui m'a... Ouais.

LS - OK, d'accord, ouais, c'est intéressant ce que tu racontes, d'accord. Et...

HH - Et puis oui, le film sur Madoff, c'était intéressant, pardon, aussi, parce que, je pense que quand on regarde les gens riches, on a toujours l'impression qu'ils n'ont pas de problèmes et que...

LS - Ouais.

HH - Ou que s'ils ont des problèmes, ça, ça compte moins, et, ce film, je trouve qu'il aide à comprendre que, finalement, c'est complètement faux, que tout le monde a ses problèmes, et que, oui, perdre de l'argent et perdre un mode de vie, ça peut être hyper impactant et ça peut...

LS - Ouais.

HH - Ça peut détruire une vie, voilà. Alors qu'à la base, lui, il jouait un peu à un jeu, quoi, donc peut-être, je pense pas que...

LS - Ouais, c'est ça.

HH - Ouais, donc il se rendait pas compte, quoi. Il se prenait un petit peu comme pour Dieu et c'est, c'est, c'est, c'est à ça qu'on peut arriver très vite, je pensais, avec le système financier, tout va tellement très vite, à une échelle tellement grande qu'au bout d'un moment, c'est difficile d'avoir du recul, je pense.

LS - Ouais, c'est, enfin, t'as une très bonne analyse de, de la chose. Et du coup, justement, le fait d'avoir eu plusieurs films comme ça, est-ce que tu as, ça t'a aidé, enfin, est-ce que tu t'es retrouvée à faire des liens et à comparer les événements dans chacun, ou est-ce qu'à chaque fois qu'on passait à un nouveau film tu, tu disais « Bon, celui-là, c'est fini, maintenant je passe au prochain et on va voir » ou est-ce que tu faisais des liens quand même ?

HH - Dans le troisième, j'ai trouvé que le, le truc, enfin, j'ai pas pu voir Trader, je l'ai pas, enfin, je l'ai pas trouvé à temps, j'ai pas regardé pour l'instant, mais je le regarderai dans le futur, j'ai, j'ai pas eu le temps de le trouver tout de suite.

LS - OK.

HH - Mais dans les trois films, j'ai l'impression quand même que le, le lien, c'était le fait de perdre le contrôle très vite, un peu du jour au lendemain et de, d'avoir l'impression, d'avoir l'impression de, d'avoir un contrôle qui, qui est statique, qui est sûr, et au final, du jour au lendemain, ça bascule, et les choses basculent du jour au lendemain, et c'est le, un truc qui *** le, la, comment dire, la... C'est imprédictible, c'est, non, imprévisible, voilà, pardon.

LS - Oui, voilà, imprévisible, oui, c'est ça.

HH - Ouais, en anglais...

LS - Mélange avec l'anglais.

HH - Ouais. Et du coup, oui, l'imprévisibilité du système financier et puis, le, de ce qu'on fait aussi, quand on travaille dans le système financier. Et puis, ça peut avoir un impact immense sur le quotidien d'un nombre de gens infini, sur, sur le fait qu'ils aient un toit sur leur tête, c'est, c'est un peu stabilisant je trouve aussi.

LS - OK, ouais. Et justement, est-ce que tu as, est-ce que tu, tu te retrouvais à t'identifier à certains personnages, parfois, à te dire « Moi, qu'est-ce que j'aurais fait, si c'était moi... »

HH - Ouais. Oui, oui.

LS - Ou est-ce que, du fait que c'était fictionnel, tu... Est-ce que t'as des exemples, du coup, de ça ?

HH - Dans, dans, dans Margin Call, la question de, de, moi, je me suis posée la question, « Qu'est-ce que je ferais ? Est-ce que je resterais dans la firme ou est-ce que je me retirerais ? » Et au final, je pense que le, le personnage qui m'a le plus touché, c'était Eric Dale, donc il se fait virer, il part pas, mais il se fait virer, mais quand ils le rappellent, il refuse d'y retourner, alors, je sais pas si c'est par fierté ou par volonté de juste plus participer à ça, mais le, l'un des leaders, je, je sais, je connais plus son nom, il pose la question, il va voir le grand boss, et lui dit...

LS - Ouais.

HH - « Je vais me retirer », puis alors l'autre, il lui dit « Je vais te faire un chèque », machin, et tout.

LS - Ouais.

HH - Et au final, au final c'était, c'est vrai que c'est compliqué de savoir ce qu'on ferait dans ces cas-là. On a envie, on a envie de se dire qu'on se retirerait et qu'on participerait pas à ça, et que voilà, mais, mais, mais ouais, ça, je me suis posée la question de savoir, qu'est-ce que je ferais, si je me retirerais de ça ou pas, ouais.

LS - D'accord, OK. Ensuite, par rapport au cours, est-ce que tu... Est-ce que le fait de partager les informations que t'avais trouvé ailleurs, donc, il y avait notamment, le fait de partager tes sources, enfin, poster des sources, après les production et il y avait le forum là, où il fallait mettre les liens qu'on avait trouvé utiles, et cetera. Est-ce que tu trouvais ça, que c'était une bonne idée, ou est-ce que, toi, ça t'a pas apporté grand chose ?

HH - Non, c'était pas l'un des exercices qui m'avait apporté le plus, il me semble. Je m'étais retrouvée à, si je me souviens bien, chercher des trucs, mais je lisais un petit peu en diagonale. Enfin, pour être sincère, je, je, c'est pas le, le truc qui m'a le... J'avais un peu l'impression qu'on ramenait un peu tous les mêmes liens aussi.

LS - OK.

HH - Globalement, il y avait des vidéos qui étaient un peu les mêmes, puis voilà, on a, c'était pas, c'était pas mon travail préféré, je pense.

LS - OK, d'accord, est-ce que du coup tu, t'as l'impression, à un moment, d'avoir appris des choses grâce aux autres ou pas ?

HH - Grâce aux autres, non, pas trop.

LS - Enfin, par les autres.

HH - Pas trop, j'ai pas eu trop cette impression là.

LS - OK. Et... Oui ?

HS - Parce que ça reste, ça restait quand même, comment dire, ça, ça restait, la problématique du, de la gestion du temps aussi. On a, on, on fait le travail, mais c'est vrai que je me suis pas investie autant que j'ai, que j'aurais voulu, éventuellement, parce que c'est, il y a les autres travaux d'à côté et tout, du coup, c'est vrai que...

LS - Oui, c'est sûr.

HH - Ouais, c'est ça. Après, j'étais intéressée quand on a fait le, le travail sur, alors je sais plus c'était quel travail, on devait choisir entre deux points de vue...

LS - Ouais.

HH - Est-ce qu'on serait plutôt d'un côté ou de l'autre et, et c'était intéressant de voir à quel point on choisissait plutôt d'être, je sais plus c'était entre quoi, mais c'était entre deux...

LS - C'était pour une production écrite.

HH - Ouais, voilà et c'était...

LS - Oui, il fallait dire qui avait souffert le plus pour Madoff, c'est ça ?

HH - Ouais, oui, voilà, c'est ça, et ça c'était intéressant de voir à quel point on choisissait l'un ou l'autre, c'était, c'était intéressant.

LS - Donc justement, est-ce que le fait que ce soit basé sur des questions d'ordre moral et éthique, est-ce que tu trouves que ça te, ça aidait à trouver des arguments, à libérer un peu la parole, ou pas ?

HH - Sur quoi, pardon, j'ai pas entendu ?

LS - Le fait que c'était des questions d'ordre moral, éthique et qu'est-ce, « qu'est ce qu'il faut faire, qu'est-ce qui est pas bien, qu'est-ce qui est... » ?

HH - Ouais, ouais, carrément, moi, j'ai trouvé que c'était, ça changeait et puis, et puis ça nous amenait à nous, vraiment nous poser des questions, savoir un petit peu aussi dans quel point de vue on se place pour le type de travail qu'on a envie de faire, pour le type de, de domaine dans lequel on a envie de se placer. Au final, ça a renforcé vraiment, pour moi, le, ce, ce semestre là, plus que le semestre un, je trouvais, ça a renforcé ce côté de moi où je me suis dit « Voilà, c'est vraiment ça que, c'est vraiment le côté éthique qui m'intéresse, par exemple ».

LS - OK.

HH - Bon, après c'est, c'est très, très personnel, je pense...

LS - Oui, mais c'est pour ça aussi que je, qu'on, enfin...

HH - Je me suis plus éclatée au semestre deux qu'au semestre un.

LS - OK, d'accord, et est-ce que tu trouves que le fait de donner son avis sur des films, est-ce que ça aussi, ça aidait un peu à libérer la parole et à, à pouvoir donner son avis, ou est-ce que toi, t'aurais pu donner ton avis même si c'était un document technique ou un documentaire ?

HH - Je pense que ça nous amène aussi à avoir un regard critique, les films, c'est pas un truc qu'on fait automatiquement, je pense qu'on est souvent amené à regarder des films sans vraiment se poser de questions. Enfin, moi, pour moi, c'est rare, mais c'est vrai que parfois, on regarde des films, on se pose pas les questions, on prend les infos et puis c'était bien, c'était pas bien, mais si, j'ai bien aimé justement, qu'on choisisse des documents qui sont pas forcément amenés à, enfin, pour moi si, mais on, on se pose pas automatiquement des questions sur des films...

LS - Ouais.

HH - Donc, si j'ai trouvé que c'était, c'était, c'était intéressant.

LS - D'accord.

HH - Après, on aurait pu peut-être inclure un document Ted, par exemple, ça aurait été vachement intéressant aussi.

LS - Ouais, ouais, ouais.

HH - Comme type de support. Moi, j'aime beaucoup, j'en regarde beaucoup, et je trouve que c'est super intéressant, ça amène vraiment à se poser des questions, peut-être un tout petit peu plus ciblées souvent, mais, mais ça, ça aurait pu être sympa aussi, ouais, de, de voir un petit peu ça, parce que je trouve, enfin, c'est, c'est sympa de faire connaître cette source aux gens parce qu'ils trouvent ça intéressant.

LS - D'accord. Alors justement, par rapport à ça, les, les ressources en général dans le cours donc, que ce soit les vidéos et les extraits des films ou d'autres vidéos qu'il y avait, et même les textes qu'il y avait aussi, est-ce que ça se rapproche de, des choses que, toi, tu fais en dehors des cours sur Internet en anglais ?

HH - Moins, parce que moi j'aime bien regarder, enfin, il n'y avait pas trop de types de conférence, d'interviews et tout, il y en avait pas, pas tant que ça, je crois. En tout cas, pas au deuxième semestre, je crois qu'il en avait un petit peu plus au, au premier.

LS - Ouais.

HH - Mais les films, oui, ça fait carrément partie de, de ce que je regarde quand j'ai envie d'avoir des informations de, ou de, envie d'avoir un point de vue surtout.

LS - OK, et sinon de manière générale, quand, enfin, ce que tu fais en anglais sur Internet, que ce soit pour les études ou pour toi, ta culture plus personnelle, ou tes loisirs, qu'est-ce que tu fais, de manière générale en anglais sur Internet ?

HH - J'aime bien aller regarder des, des articles sur le site de Harvard.

LS - OK.

HH - Où ils ont plein d'articles super intéressants, en anglais, du coup, mais surtout des articles comme ça ou des articles sur des, des sujets qu'on aborde un peu moins, peut-être en France, enfin, le développement durable, mais à une échelle un petit peu plus avancée. Dans, dans le thème de l'industrie aussi, genre il y a pas mal de trucs comme ça. Après, sur YouTube, par exemple, sur la lecture, ça a rien à voir, mais quasiment toutes les YouTubeuses lecture que je regarde, c'est que des Anglaises pratiquement, que des Anglaises ou des Américaines et, de manière générale sur YouTube, je regarde beaucoup, beaucoup d'Américaines et de, et de...

LS - Donc YouTubeuses lecture, c'est par exemple, celles qui, enfin, ça pourrait être des book clubs, des trucs comme ça, qu'elles présentent un livre qu'elles ont lu, et cetera ?

HH - Ouais, voilà.

LS - C'est ça ?

HH - Ouais.

LS - OK. D'accord, donc il y a certains éléments, du coup, du cours, qui se rapprochaient mais pas, sinon, enfin, le, pour toi, c'est vraiment côté films qui se rapprochait le plus de ce que tu fais en dehors ?

HH - Ouais, ouais.

LS - OK, OK. Est-ce que tu, t'as l'impression que tu te sentais plus à l'aise du fait que ce soit des films et que ce soit pas trop technique ou est-ce que, justement, comme t'as l'habitude des articles de Harvard, t'aurais aimé aussi des documents plus techniques ?

HH - Ça m'aurait pas dérangé de mélanger les deux pour le coup. J'étais pas, je suis pas opposée ni à l'un ni à l'autre, à partir du moment où ça m'apporte, ça m'apporte quelque chose de vraiment, qui a de la valeur, quoi, mais ça me dérange pas de mélanger les deux.

LS - D'accord. Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu partager ton expérience personnelle dans le cours, que ce soit en lien avec les films ou pas ?

HH - Oui, je pense qu'on a partagé pas mal de trucs, pas mal de petites vues, de vue, après, moi, en tout cas, j'ai, j'ai, je me suis pas autant intéressée aux réponses des autres que je l'aurais voulu.

LS - OK.

HH - J'ai survolé, mais je ne suis pas non plus plongée dedans, parce que, c'est, je trouve que le cours en ligne malgré tout, il est beaucoup moins engageant qu'un cours, qu'un cours en présentiel où on pourrait carrément avoir un petit débat de quinze minutes ou quelque chose...

LS - Ouais.

HH - Voilà, ça, c'est vraiment, ça reste, pour moi, super, super dommage. J'aurais adoré vraiment avoir un cours, un cours d'anglais en présentiel, mais je pense que de mine de rien, ça engage moins. Après, j'ai, j'ai, j'ai vu des trucs, mais c'est, ça reste moins engageant.

LS - D'accord, donc toi, du coup, toi, entre le cours en ligne et le cours de TD normal d'anglais, t'aurais préféré le TD normal, c'est ça ?

HH - Ah oui, sans hésitation, oui.

LS - OK. Et, et malgré tout, qu'est-ce que t'as pensé du, du format, donc, lundi matin jusqu'au dimanche soir pour, qu'est-ce que... Ou est-ce que t'aurais préféré avoir un moment dans la semaine, synchro, où tout le monde est connecté en même temps pour, par exemple, un débat ?

HH - Ouais, ça aurait pu être intéressant. Après ça, ça va vraiment dépendre des emplois du temps de tout le monde, donc je pense que ça serait vraiment une galère, par exemple.

LS - Ouais.

HH - De faire ça, surtout si ça fait pas partie de l'emploi du temps et, enfin, c'est, c'est un peu compliqué, je pense, de faire ça, mais j'ai bien aimé avoir toute la semaine. En général, moi je faisais tout sur la même journée.

LS - D'accord.

HH - Où je bouclais, je bouclais tout en peut-être deux heures, comme si j'avais un cours, au final.

LS - Ouais, ouais, d'accord, ah, tu te fixais toi-même le créneau, en fait ?

HH - Ouais, voilà, c'est ça.

LS - OK.

HH - Donc, mais sinon, bon, c'était quand même bien de pouvoir, de temps en temps, décaler le truc ou prendre le temps de, justement, pouvoir regarder le film au lieu de, de se presser à faire le truc et tout. Non, c'est, c'était bien d'avoir toute la semaine, ouais.

LS - OK, et du coup, donc tu disais, le forum, tu t'intéressais pas forcément aux messages des autres. Est-ce que, qu'est-ce que tu pensais du fait d'avoir, justement, d'avoir ton travail posté, que tout le monde puisse le voir et que toi tu puisses voir le leur ?

HH - Moi, je trouvais ça cool, enfin, moi, ça me dérange pas quoi, et si j'avais eu quelqu'un qui aurait un truc à redire, de manière volontaire, franchement, moi, je prends. C'est, c'est pas du tout un truc qui me dérange.

LS - OK, alors justement, par rapport aux commentaires, parce que, parfois, dans les consignes, il fallait laisser des commentaires aux autres. Toi, est-ce que tu donnais la même valeur aux commentaires laissés par tes camarades que, par exemple, ceux que moi je laissais sur les travaux ?

HH - Ouais, ouais, ouais. Surtout que quand on a à faire le travail, on a aussi, enfin, ils avaient fait aussi des trucs différents, donc ils avaient parfois des trucs à amener et tout. Non, c'était, c'était... Ah, je vous entends plus par contre.

LS - Oui, il y avait... On a l'impression qu'il y avait une moto qui passait. C'est bon. Quand tu postais, t'avais l'impression de pas, de poster pour parler aux autres, ou pour avoir un retour ?

HH - Plus pour avoir un retour.

LS - OK.

HH - Parce qu'il y a pas, il y a pas vraiment eu de discussion qui s'est déroulée.

LS - Ouais.

HH - Je pense qu'on n'a pas le temps, et c'est difficile d'avoir autant d'engagement en ligne. Je pense qu'on n'a pas, on a pas le temps de se mettre... Je pense.

LS - Oui, en fait, c'est aussi parce que le, du fait que ce soit déc... Enfin, étalé sur une semaine, personne n'est connecté forcément en même temps, donc...

HH - Ouais, voilà, c'est ça, puis c'est, ça rend le truc un petit peu vaporeux, quoi, donc...

LS - Un peu vaporeux, OK, ouais.

HH - Ouais.

LS - OK. Et, du coup, aussi, par rapport au forum, enfin, est-ce que t'as l'habitude d'écrire (...)

HH - Pardon ?

LS - T'as l'occasion d'écrire sur Internet sur, sur Internet, en anglais, de discuter avec des gens en anglais ou des choses comme ça ou pas, ou de laisser des commentaires ?

HH - Oui, oui, j'ai, j'ai souvent l'occasion de faire ça, sur les réseaux sociaux, notamment. (...)

LS - D'accord.

HH - Je vous entends plus du tout.

LS - (...) Quand tu postais sur le forum, est-ce que t'as l'impression que tu adaptais ton langage par rapport à quand tu parles sur Internet en anglais, ou est-ce que tu, tu, c'était pareil, tu te posais pas trop la question ?

HH - C'était pas le même vocabulaire donc, forcément, oui. Après j'ai, j'ai pas eu l'impression d'adapter mes constructions de phrases et tout, parce qu'en fait je travaille dans, dans la vente à côté de mes études, je travaille en zone touristique et du coup, j'ai vraiment l'habitude de parler anglais toute la journée.

LS - OK.

HH - Et du coup, j'ai déjà, j'ai mes constructions de phrases, j'ai, comme en français, en fait, j'ai des trucs que je dis tout le temps et je pense que je les ai pas mal rabâchés aussi.

LS - OK.

HH - Donc, ça a pas changé grand chose, non.

LS - D'accord. Et est-ce que tu, t'avais l'impression d'écrire plutôt pour tes camarades ou plutôt pour moi, enfin, en tant que prof, ou pour tout le monde, tu te posais pas la question non plus ?

HH - J'aurais écrit pareil, je pense, que ce soit pour, pour vous, ou pour mes camarades.

LS - OK.

HH - Je m'exprime vraiment de la même manière.

LS - D'accord, OK. Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu faire de, d'avoir pu faire le lien entre des contenus du cours et ta propre expérience, des trucs où t'avais déjà...

HH - Ma propre expérience, pas vraiment. En tout cas, j'ai pas encore eu vraiment d'expérience dans le monde de la finance, donc non, je vois pas comment j'aurais pu faire vraiment un lien. Non, pas vraiment, je pense pas.

LS - OK, et si tu penses à d'autres choses, donc pas forcément les choses liées au monde de la finance mais au, par exemple, si, quand on parlait de, de mensonges, de « Qu'est-ce qui est bien ? Qu'est-ce qui est mal ? », est-ce que là, t'as l'impression que t'avais des connaissances préalables, enfin, des choses que tu savais déjà ou que tu pensais déjà qui sont re... qui t'ont resservi pour le cours ?

HH - Si, j'avais parlé d'un truc dans... la dissonance cognitive c'est, ça m'avait pas mal, ça m'avait fait, ça m'avait fait faire un lien avec ça, avec le, ce qu'on fait et ce qu'on pense qui est bien et la différence entre les deux.

LS - OK.

HH - Ça, ça m'a, ça m'avait fait un lien avec ça dans mon, dans mon diapositif.

LS - D'accord, OK.

HH - Mais, ouais, les trucs comme ça, des constructions de pensée surtout, de la réflexion, et puis voilà.

LS - OK. Alors, j'ai une question maintenant qui paraît peut-être un peu bizarre, mais c'est pour en venir à autre chose après, qu'est-ce que ça signifie pour toi le, d'être un expert en quelque chose ?

HH - D'être un expert en quelque chose, pour moi, ça nécessite de, déjà pouvoir répondre à des questions, je pense. Connaître le domaine, et puis être intéressé surtout, toujours se garder au jus de ce qui se fait, des nouveautés, des nouvelles recherches, pour ça. Je pense que c'est ça, être un expert, c'est qu'on continue à apprendre dans le domaine, surtout, je pense.

LS - OK, et, et si tu reprends ta définition, du coup, que tu viens de donner, et que tu penses aux différents thèmes du cours, que ce soit lié à la finance, à l'économie ou plus général, est-ce que des choses où tu te dis que t'as pu être un peu experte.

HH - Experte... Non, je pense pas que je pourrais dire que je suis experte encore. Après, c'est vrai que j'ai une attirance vraiment spontanée pour tout ce qui touche à l'éthique, pour tout ce qui touche à, à l'équité, à l'égalité et à, à la justice en général. Ouais.

LS - OK.

HH - Je pense que c'est des *** où j'ai, j'ai lu deux, trois trucs, j'ai deux, trois lectures sur mon bureau aussi, où c'est, globalement, c'est une familiarité, je dirais pas une expertise. C'est plus une familiarité.

LS - Et du coup par rapport à ça, pour le cours d'anglais, est-ce que tu te sentais plus à l'aise, du coup, que ce soit lié au, à votre domaine d'études, ou est-ce que tu... Un cours d'anglais général, ça, ça t'irait aussi, ou, est-ce que t'as perçu une différence par rapport aux thèmes ?

HH - Je pense pas que c'était plus à l'aise, dans le sens que j'avais toutes les connaissances infinies *** qu'il fallait pour répondre absolument parfaitement, mais surtout, plus à l'aise dans le sens que j'étais plus, j'étais facilement intéressée, quoi.

LS - OK, d'accord, et est-ce que tu penses en, que, parce que, du coup, nous, voilà, moi, je suis prof d'anglais, mais je suis pas prof d'économie, donc est-ce que tu penses que c'est possible que les étudiants s'y connaissent plus en fait que le, que le prof dans ces, dans ces conditions là, dans ces circonstances là ?

HH - Oui, c'est toujours possible. C'est toujours possible qu'on puisse tomber sur quelqu'un qui, qui mange économie, qui dort économie, qui boit économie.

LS - Ouais.

HH - Je pense que oui, ça serait toujours possible, ça sera toujours possible, et, enfin, on a quand même 18 ans, ou, enfin, moi j'ai 23 ans, mais après c'est, on a eu le temps de s'intéresser à des trucs et oui, je pense que, je pense que c'est tout à fait possible.

LS - OK, OK, c'est intéressant. Et est-ce que, du coup, est-ce qu'il y a des moments dans le cours où tu t'es dit, donc, pareil, pour n'importe quoi hein, que ce soit la langue ou le contenu, des moments où tu t'es dit « Ah ouais, là, quand même, je, je m'y connais, je pense que je m'y connais bien, je suis bien calée » voire « Je m'y connais peut-être même mieux que les autres, plus que les autres » ?

HH - Non, pas vraiment, je pense pas. Je pense que...

LS - OK.

HH - C'est, c'est les domaines économiques et financiers, c'est, c'est, c'est pas là où je suis, en tout cas, pour l'instant, c'est pour ça que je fais cette licence aussi, c'est pas là où je suis la plus, la plus experte, on va dire, donc, non, j'ai pas eu l'impression. J'ai surtout eu l'impression de découvrir des trucs intéressants, mais j'ai pas eu l'impression de m'ennuyer.

LS - D'accord, du coup, t'as pas, t'as pas vraiment... Ouais ?

HH - Mais après, j'ai, je, je comprenais facilement les documents, c'est sûr.

LS - J'ai pas compris la dernière phrase, pardon ?

HH - Je comprenais facilement les documents, j'avais une aisance dans la langue.

LS - Ouais.

HH - Mais après, voilà, c'est tout.

LS - D'accord, OK. Est-ce que tu, donc, du coup, t'as pas l'impression, forcément, d'avoir pu apprendre quelque chose, enfin, que quelqu'un ait appris quelque chose de toi, ou... Enfin, t'as aucun

moment où tu t'es dit, genre, « Je vais étaler un peu ma science ici » ou, enfin, je dis ça négativement, mais « Je vais, ici, je vais dire quelque chose que je sais déjà dans ma production parce que.... » ?

HH - Non, j'ai pas, j'ai, j'ai pas ce, j'ai pas le caractère qui irait avec ce genre de truc, ce genre de propos, je crois.

LS - Après, je dis « étaler ta science », je dis ça un peu, un peu grossièrement mais voilà, te dire « Ah bah là, ça, je connais, donc je vais en profiter pour le dire », t'as pas des, t'as pas eu cette...

HH - La notion de dissonance cognitive, quand je l'ai sortie dans mon, dans mon, dans mon diapositif, je me suis dit peut-être que ça va apprendre quelque chose à quelqu'un, parce que c'est, c'est une notion qui est hyper importante, je trouve, mais, mais après, non, j'ai pas l'impression d'être ***

LS - OK, et pour finir, par rapport à la, donc, le côté un peu informatique. Tout ce dont, dont il y a eu besoin, donc PowerPoint, enregistrer sa voix, et utiliser Moodle, est-ce que tu, t'as l'impression, enfin, t'étais à l'aise avec tout, ou est-ce que t'as eu des, des problèmes ou des choses que tu savais pas faire ?

HH - Non, il y avait rien qui m'a posé problème. Il y a juste eu, au départ, pour les, les vocaux, j'ai même cherché, j'ai dû tester deux, trois trucs différents parce que j'ai pas un matériel d'optique super qualitatif de ouf, donc j'ai dû tester deux, trois trucs avant de trouver quelque chose qui soit intelligible, en fait, c'était surtout ça, mais sinon...

LS - Donc, pour l'enregistrement de la voix, enfin, pour le truc de Madoff, tu veux dire ?

HH - Ouais, ouais. Pour tout ce qui, à chaque fois qu'on a dû faire des vocaux.

LS - OK.

HH - C'était, c'était un peu compliqué, parce que, enfin, mon téléphone, il est vraiment genre entrée de gamme, mon PC pareil, et tout, donc j'ai dû chercher comment avoir un truc acceptable parce qu'au départ c'était un peu compliqué.

LS - OK, OK, du coup, t'as, mais t'as rien, eu, enfin, en tout cas, globalement, il savait tout utiliser, tout ce qu'il fallait utiliser ?

HH - Ah oui, oui, non.

LS - Et justement, est-ce que t'as impression, de manière générale (...)

HH - Allô ? Je vous entends plus. Ah, c'est bon.

LS - (...) Est-ce que t'as l'impression que les gens de votre âge, ils connaissent (...)

HH - J'ai, j'ai pas entendu toute la question, mais je pense que c'est, est-ce qu'à notre âge, on connaît tous les outils de, de l'information, c'est ça ?

LS - Ouais, c'est ça, ouais.

HH - Je pense quand même qu'on est à peu près nés avec. Moi, je suis encore un peu plus vieille que les autres, donc je suis née en 97, donc j'ai eu un PC un peu plus tard, peut-être, mais je pense que vraiment, ceux qui sont nés en 2000 et tout, je pense qu'ils ont vraiment, ils sont, on est nés avec, quoi. Et puis alors, les générations... Plus on avancera dans les années, plus ce cours d'anglais, il posera, il posera problème à zéro personne, je pense...

LS - OK.

HH - Parce que vraiment, on naît avec maintenant. Après, moi, j'avais une copine d'université qui avait pas de PC à elle.

LS - Ouais.

HH - Donc elle était, ses parents voulaient pas lui acheter de PC, donc elle, par contre, voilà, dans les cas comme ça avec des parents qui sont super stricts et tout, oui, ça aurait pu poser problème pour vraiment organiser son temps comme elle voulait, j'ai envie de dire.

LS - OK, et justement, alors justement, ça m'intéresse, enfin, de savoir que t'as quelques années de plus, parce que je sais que vous avez, enfin, je sais pas si tu le suis, du coup, il y a un cours de méthodologie de la recherche. Est-ce que t'as, quand tu vois les autres, est-ce que t'as l'impression qu'il y a un décalage ou pas ? Est-ce que tu te dis parfois, « Pour moi, ça c'est évident, mais là il y a quelqu'un qui galère, ça me paraît bizarre », ou est-ce que, justement, t'as l'impression que les jeunes y arrivent mieux ?

HH - Non, non pas du tout. Pas au niveau de l'informatique en tout cas. C'est vraiment...

LS - OK.

HH - J'ai pas, j'ai pas d'alternative parce qu'après, je me, enfin, c'est un truc qui a fait très vite partie de ma vie, de manière, même professionnelle et tout, donc...

LS - OK, et par rapport à, au fait de faire des recherches en ligne, est-ce que tu, toi c'est quelque chose ou t'es à l'aise, donc le fait de chercher une information très précise, de savoir quoi taper pour trouver telle info, ça c'est quelque chose que tu maîtrises bien, selon toi ?

HH - Ouais, je maîtrise bien, mais le cours de méthodo, justement, il m'a apporté plein d'outils super intéressants, par contre.

LS - D'accord.

HH - Ouais.

LS - Et là, pareil, est-ce que tu as l'impression que d'autres gens qui, enfin, pour tout le monde de votre âge, enfin, de ton âge, sait faire ça, ou est-ce que, du coup, ce cours, dans ce cours, tu t'es dit, il y a des gens qui ne savent pas utiliser Google ?

HH - Non, non, ça va. Je pense que tout le monde sait, tout le monde, à partir du moment où on a suivi le cours, connaît les *** des « and » et des « or » et des recherches avancées, et tous les trucs qu'on n'utilise pas, on n'utilise pas comme ça spontanément, je pense...

LS - Ouais.

HH - Mais, non, il y a pas, il y a pas de souci de ce côté, ça c'est sûr.

LS - OK, et pour, est-ce que t'as eu besoin de chercher des informations supplémentaires pour le cours d'anglais ou pas ?

HH - Ouais, ouais, ouais, j'ai souvent, enfin, j'utilise toujours des sites de traduction quand, quand je suis pas sûre ou quand il y a un mot qui me, qui me pose problème. J'ai, j'ai été obligée, enfin, j'ai dû chercher deux, trois informations pour ce qui était des, des obligations hypothécaires.

LS - Ouais.

HH - Parce que c'était une notion qui était un peu floue et j'ai dû prendre deux ou trois sources différentes pour vraiment comprendre ce que c'était.

LS - OK.

HH - En anglais, en plus. Et voilà, mais sinon...

LS - D'accord.

HH - J'ai utilisé, j'ai utilisé Linguee, j'ai utilisé Synonymo aussi pour, pour trouver des synonymes pour les productions.

LS - Ouais.

HH - C'est en français, donc la traduction puis, ouais, globalement, j'ai utilisé des tra... Enfin, d'autres trucs, ouais.

LS - Et est-ce que ces sites là, c'est des, enfin, c'est des sites où t'as l'habitude, toi, d'aller même pour ta culture personnelle ou pour le, le, enfin, pour tes loisirs ou d'autres, des recherches, genre, je sais pas, des célébrités ou autre chose, est-ce que c'est, les sites dont t'as eu besoin, c'est les sites que tu visites habituellement sinon ?

HH - Oui et non. Pour les trucs de traduction, oui, j'ai l'habitude de les utiliser. Après, j'ai utilisé des sites de, d'économie anglais que j'avais, sur lesquels j'avais jamais été, pour comprendre les, les, les obligations, et deux, trois chaînes YouTube, pareil, que je connaissais pas, qui font des vidéos explicatives, ouais.

LS - OK, d'accord. Oui, OK. Et pour finir, est-ce que tu as l'impression que l'anglais qu'on a vu, donc, enfin, que ce soit l'anglais technique ou même d'autres choses plus générales, ça sera des choses qui te seront utiles quand ce soit pour tes études ou pour plus tard ?

HH - Ouais, ouais, ouais, par contre, moi, j'ai appris plein de mots, vraiment.

LS - OK.

HH - Ne serait-ce que, enfin, surtout relatifs au monde de la finance.

LS - OK, d'accord, et est-ce que t'as, par rapport à ta façon de, toi, enfin, quand tu regardes déjà des films, t'as l'habitude de regarder des films et des séries, tu les regardes comment, tu mets, enfin, tu mets les sous-titres, tu regardes en VO, tu... ?

HH - Ça dépend, ça va dépendre de, de où ça se passe. Soit je les regarde sans sous-titres, soit je les regarde avec les sous-titres en anglais. Ça dépend, par exemple, c'est une série irlandaise, ou une série qui se passe au Texas...

LS - OK.

HH - Ou avec un accent très, très marqué nord-américain, où parfois j'ai un peu de mal. Surtout avec les accents, on a, ou les écossais, encore pire, je vais, je vais mettre les sous-titres, mais sinon, si c'est un truc américain ou si c'est un truc anglais classique, je vais pas avoir besoin des sous-titres.

LS - OK. D'accord. C'est intéressant, parce que l'acteur, qui fait de, qui joue dans le dernier film, Rogue Trader, lui, en vrai, il est, il a un accent écossais, mais il sait faire l'accent un peu anglais, britannique.

HH - Ouais, ouais, c'est dur, ils leur demandent, ouais.

LS - Du coup, globalement le cours, toi, pour toi, ça t'a pas, t'as pas forcément changé ta façon de, de regarder des films, tu te sens pas plus capable de regarder des films qu'avant ?

HH - Non, je me sens pas plus capable, parce que j'ai l'habitude de regarder les films avec un oeil critique et d'essayer d'en tirer quelque chose à chaque fois, et d'ailleurs, si ça m'apporte rien, pour moi, c'est un mauvais signe, mais, mais non, ça m'a pas, ça m'a pas changé ma manière de regarder un film, mais ça m'a, ça remue un petit peu sur le monde financier, sur l'avenir, et voilà.

LS - Et justement, tu, tu dis « Moi, ça change pas grand-chose », mais tu penses qu'il y a des gens pour qui le fait de regarder un film de manière critique, c'est pas du tout instinctif ?

HH - Ça n'était pas instinctif pour moi avant, c'est pour ça que je dis ça.

LS - OK.

HH - Je parle pas, je pense, enfin, je me base pas sur les autres.

LS - OK, d'accord.

HH - Mais c'est que moi, j'ai pas eu toujours l'instinct de, de regarder des films en posant, voilà, « Est-ce que c'est pas terrible pour la cause des femmes ? Est-ce que c'est vraiment, est-ce que c'est vraiment réaliste ? Est-ce que c'est pour nous faire réfléchir à quelque chose ? » J'ai pas toujours regardé des films comme ça, ça c'est sûr.

LS - Et ça, du coup, tu le fais depuis le cours ou tu le, ou depuis avant, je suis pas sûre d'avoir compris ?

HH - Non, avant, avant. Non, j'ai vraiment, à partir du moment où j'ai commencé à être un peu plus consciente de, du monde qui m'entourait, j'ai commencé à regarder les films différemment, mais, mais, c'était avant.

LS - OK. Alors pour finir, je reprends juste quelques choses, quelques éléments que t'as mis dans le questionnaire à la fin du semestre, c'est peut-être des chose que t'as mis sans trop y penser, mais juste au cas où ça a une signification particulière. Alors, t'as dit dans le, la langue que tu utilises le plus sur Internet, t'avais mis, au début du semestre, t'avais mis « plus souvent en français », pour tes loisirs, et après t'as mis moitié-moitié, à la fin du semestre. Est-ce que ça, t'as l'impression que c'est, enfin, c'est quelque chose dont t'as conscience, d'utiliser, de chercher plus de choses en, enfin, moitié-moitié anglais-français pour tes, tes loisirs ou pas ?

HH - Ouais, j'ai, je cherche beaucoup plus, alors, c'était pas trop lié au cours d'anglais, je pense.

LS - Ouais.

HH - Mais c'est qu'on a eu un travail à faire en management, avec une analyse stratégique qu'on peut faire sur les firmes interna... Enfin, moi, en tout cas, sur une firme internationale. Du coup, je me suis mise à rechercher des trucs en anglais et, et au final, ça, ça, s'est intégré dans mon, dans mon processus de recherche.

LS - OK, OK, t'as mis que, enfin, dans la question « J'aime partager ce que je fais, ce que je lis, ce que je regarde, et cetera, avec les autres », t'as mis que tu aimais moins à la fin du semestre que par rapport au début. Est-ce que ça, du coup, c'est, t'as l'impression que c'est le cours qui t'as un peu... ?

HH - Partager ce que je regarde avec mes potes ou sur le forum ?

LS - Non, c'était sur les, « avec les autres », donc, justement, c'était de manière générale, c'était fait exprès. Il y avait une question. « J'aime partager ce que je regarde, ce que je lis, ce que je fais en dehors »...

HH - Non, ça, j'aime bien le faire, ça, j'aime bien faire. Ouais, je sais pas pourquoi j'ai mis moins mais... Bon, c'était arbitraire.

LS - OK. Du coup, pas motivée par le, l'apprentissage en ligne et l'ordinateur, ça c'est par ra... Enfin, c'est parce que t'aurais préféré, pour le cours d'anglais, t'aurais préféré un cours en classe, ou de manière générale, t'aimes pas les trucs en ligne et apprendre en ligne ?

HH - C'est pas que j'aime pas ça, c'est que je trouve que pour une langue, c'est dommage. Pour une langue, à pratiquer à l'oral, je trouve ça, ouais, je trouve ça dommage. J'aurais préféré qu'on nous foute, par exemple, le, le Relations Internationales en ligne et qu'on puisse aller en cours d'anglais, par exemple.

LS - OK.

HH - Donc je me suis dit, voilà, c'est une option, mettez-la nous en ligne et puis voilà, aller en anglais puis pouvoir débattre à l'oral, être repris aussi, peut-être sur la prononciation, parce qu'avant tout, c'est de l'anglais quand même, une langue, donc moi je trouve ça un peu dommage.

LS - OK, ouais. T'as dit aussi que les consignes, pour les consignes qui étaient claires, t'as mis « pas trop d'accord », et tâches motivantes, t'as mis « pas trop d'accord ». Qu'est-ce qui, pour toi, aurait pu faire que les consignes soient plus claires et que les tâches soient plus motivantes ?

HH - Des fois, j'avais un peu de mal à, enfin, pas, ouais, j'ai un peu de mal avec la consigne des fois, sur exactement ce qu'il fallait faire dans les productions. Vraiment, je trouvais ça peut-être un peu vague, des fois.

LS - OK

HH - Je trouve que le, le PowerPoint, j'ai eu un peu de mal à comprendre exactement, par exemple, je savais pas trop combien de diapositives il devait faire pour que ce soit raisonnable, je savais pas trop, je, je comprenais pas trop si je devais faire un vocal en récitant ce qu'il y avait écrit, ou si je devais faire un vocal sur autre chose.

LS - Ouais.

HH - Je comprenais pas trop, enfin, voilà, et c'est un moment où ça a été flou, par exemple.

LS - OK.

HH - Et, voilà, après, les productions écrites, j'ai envie de dire, c'est, c'est compliqué pour vous de faire autre chose, je pense, que ça. Je pense que c'était, peut-être que deux, trois fois, je me suis dit « On va un peu tous faire la même chose ».

LS - Ouais.

HH - Et où, de temps en temps, je pense qu'après, c'est aussi personnel, enfin, c'est aussi une question de, de type de caractères, mais des fois, j'ai... j'aime bien quand c'est un sujet un peu plus ouvert, un peu plus ouvert à la diversité, peut-être.

LS - OK.

HH - Pour qu'au final, on se retrouve pas avec des productions qui sont tout à fait similaires et qui, voilà, qui nous apportent pas grand chose.

LS - OK. Est-ce que tu, du coup, est-ce que le fait que ce soit sur le forum, parfois, ça t'aidait de regarder rapidement ce que les autres avaient fait pour juste te dire « Bon, bah c'est ça qu'il faut faire » ?

HH - Ouais, voilà, ouais, ouais, ça m'a aidé. Donc, par exemple, pour le PowerPoint dont je vous parlais, je regarde un petit peu la taille moyenne, pour savoir si c'était quarante ou dix diapositives, quoi, parce que...

LS - Oui, oui. Après, le, enfin, c'était, entre guillemets, fait exprès de laisser ça libre, pour que, justement, on, enfin, là, dans l'espoir d'avoir des choses de divers ***, mais, enfin, parce qu'on avait les, la consigne c'était, qu'il fallait que ça corresponde à une présentation de, enfin, quelque chose qui durait, cinq minutes à l'oral.

HH - Ouais, ouais, ouais.

LS - Bien sûr, ça, chacun pouvait, pouvait prévoir dix ou cinq diapos, ou, c'était, ça, ça fonctionnait quoi. C'était fait exprès aussi que ce soit un peu libre, mais je, je vois ce que tu veux dire, qu'effectivement ça peut paraître vague si on a l'habitude, enfin, on peut avoir envie d'avoir vraiment un nombre précis pour être sûr qu'on fait ce qu'il faut.

HH - Ouais, ou une fourchette pour... En fait, le truc c'est que comme je travaille à côté...

LS - Ouais.

HH - Ça m'aide, ça m'aide personnellement, de savoir un petit peu ce que je dois produire, pour pouvoir répartir mon temps...

LS - Ah, oui, ouais, ouais.

HH - Et savoir quand est-ce que je vais le faire, et cetera. Voilà, c'est surtout, sur ces questions-là.

LS - Oui, c'est important, t'as raison, faut prendre en compte... OK. (...) Alors, t'as dit que le vocabulaire, enfin, le vocabulaire qu'on a vu, ça serait pas forcément utile pour, enfin, pour plus tard pour ta vie professionnelle, mais que ça ressemblait dont t'aurais besoin pour tes études. Est-ce que, du coup, tu faisais une différence entre ça, ou est-ce que tu, ce qu'on avait, enfin, les devoirs qu'on avait à faire, et les mots qu'on a appris, pour tes études (...)

HH - J'ai pas tout à fait entendu... Le vocabulaire que j'ai retenu était pas utile, mais qu'il était utile qu'en études, c'est ça ?

LS - Alors, t'as mis qu'en gros, le, donc le vocabulaire serait pas utile pour tes, ta vie professionnelle, mais que ça te servirait pour tes études, plutôt.

HH - Ouais.

LS - Donc, que ce qu'il y avait à faire, ça serait plutôt ce dont t'aurais besoin pour tes études, mais c'est pas forcément la chose dont t'aurais besoin pour la vie professionnelle ?

HH - Ouais, alors, c'était peut-être pas, c'est peut-être parce qu'aussi je me, je me, je me vois pas encore trop dans le monde de la banque et de la finance à proprement parler, je me vois un peu plus dans les, dans les secteurs un petit peu plus type ONG et tout, donc je sais pas exactement. Enfin, je,

je me vois pas encore exactement dans ce type de, de secteur, donc c'est peut-être pour ça que je me suis...

LS - OK.

HH - J'ai pas eu l'impression que ce serait exactement pertinent, enfin, pertinent, ça matcherait exactement.

LS - OK, d'accord. Alors, je vérifie, mais je pense que j'ai fait le tour, du coup (...) Ouais, c'est bon pour moi, est-ce que t'as des questions ?

HH - Non, pas particulièrement, pas particulièrement.

LS - OK, parfait.

HH - Merci beaucoup.

LS - Merci à toi surtout d'avoir pris le temps. C'est très gentil et puis , bon courage pour les exams et les trucs à rendre.

HH - Vous m'enverrez quelle tête ça a. merci beaucoup, passez une bonne journée.

LS - Bon courage, merci, toi aussi.

HH - Bye.

LS - Au revoir.

[FIN]

11.8 Retranscription de l'entretien de KJ

[DÉBUT]

LS - Juste fais attention, du coup, à pas cliquer sur « stop » parce que sinon, enfin, toi aussi, en fait, tu peux faire « stop », donc c'est pas très pratique. Du coup, fais juste attention à ça. Alors, du coup, je te pose les questions, les mêmes que je pose à tout le monde, et après à la fin, j'ai noté par rapport à des choses que t'as mis dans ton questionnaire, tu sais, que t'as rempli à la fin du, du semestre. Donc, pour chaque question, tu dis vraiment, ce que tu penses, que ce soit négatif, positif, je m'en fiche. Si t'as des exemples, t'en donnes autant que possible, si t'as rien à dire, si la question t'inspire pas du tout, tu dis, « J'ai pas de réponse », et voilà. Alors, la première question, c'est, comment est-ce que tu résumerai, donc là, je me concentre sur le cours du deuxième semestre en anglais...

KJ - OK.

LS - Comment est-ce que tu résumerai, en trois mots ou de manière très courte, si tu devais dire, qu'est-ce qui, qui caractérisait le cours, qu'est-ce que tu dirais ?

KJ - Ouais, moi, j'aurais dit apprendre à être un bon économiste.

LS – OK.

KJ - Parce que du coup, ouais, on a appris, on a appris à comment se porter, comment se comporter, comment mentir, on a appris plusieurs aspects d'être un bon économiste. Moi, j'aurais dit ça comme ça.

LS – OK, donc pour toi, mentir, c'est, enfin, toi, mentir, c'est vraiment un, un des aspects de la vie d'un, enfin, du travail d'économiste ?

KJ – Franchement, dans la, au travail, je pense que c'est, c'est peut-être pas quelque chose de bien, mais c'est quelque chose de courant, donc en vrai ça fait partie du travail.

LS - OK, oui, c'est intéressant. OK. Le fait d'avoir trois films différents, est-ce que ça t'a aidé, est-ce que tu te retrouvais à comparer un peu, à faire des liens, ou est-ce que à chaque fois qu'il y avait un nouveau film, tu te disais « Bon, ça, c'est fini, maintenant, on passe à la suite » et t'oubliais ?

KJ – Je trouve que c'était bien, parce qu'un film, exemple, un film sur un semestre, je pense que ça aurait été un peu trop long et trois, je trouve que c'est bien, ça fait le bon nombre, puisque ça fait assez de séances pour qu'on puisse bien se concentrer sur le film, mais pas trop aller dans les détails et que ça devienne un peu lourd.

LS - OK.

KJ - Du coup, moi, je trouve que trois films c'était le bon chiffre et ça nous permettait aussi de faire des liens, parce qu'ils étaient quand même pas mal en lien, à chaque fois.

LS - Ouais.

KJ - C'était pas des films totalement différents. Je pense que c'était plutôt bien.

LS - OK, et du coup, est-ce que toi, ça t'aidait de comparer un peu les, de comparer les histoires, comparer les personnages, est-ce que tu te retrouvais à faire des comparaisons ?

KJ - Ouais, pas tout le temps, mais ouais. Après, plus dans les films du premier semestre que dans le deuxième.

LS – OK, OK, est-ce que tu te retrouvais à t'identifier à certains personnages des films, à te dire « Ah ouais, moi j'aurais été comme ça, si j'étais à sa place, j'aurais fait ça » ?

KJ - Pas vraiment. Non, franchement, ça, ça m'est pas arrivé, par contre.

LS - OK, attends, je regarde juste un truc, OK. Alors, du coup, il y avait deux, il y avait deux versions du cours, entre guillemets. Toi, t'étais dans une version, et puis il y en avait une autre, et dans l'autre version, ils devaient pas mal partager des informations, s'ils trouvaient un lien intéressant, ils devaient le, le poster, et dire « Ah, moi j'ai trouvé ça », et mettre en commun des informations. Est-ce que ça, donc je sais que c'est abstrait, du coup, parce que toi, c'était pas comme ça, mais est-ce que c'est quelque chose qui t'aurait, que t'aurais trouvé bien, ou est-ce que tu trouves que, non, les informations c'est un cours, les informations, elles devraient déjà être là et que ça devrait pas être aux, aux élèves de chercher ?

KJ – Non, moi, je préfère quand on cherche, parce que quand on nous donne tout, je trouve ça un peu nul. Enfin, genre, je trouve que c'est mieux quand on *** mais j'aime bien le fait de devoir chercher un peu, de devoir dire mon propre avis sur ce que je pense. J'aime pas quand on me donne directement un avis sur un film, genre, je trouve c'est mieux de devoir chercher soi-même.

LS - OK. D'accord, donc ça aurait pu t'intéresser de devoir chercher des infos aussi, en plus de ce qui était sur le cours ?

KJ - Ouais, franchement, ouais.

LS - OK, alors.. Ouais, OK, très bien. Et du coup, justement, par rapport à, au fait de donner son avis, est-ce que tu trouves que le fait qu'il fallait donner son avis, son point de vue sur, à partir d'un film, est-ce que toi ça t'aidait à, à donner ton avis justement, parce que tu passais par le film au lieu de donner ton, enfin, de donner ton vrai avis, entre guillemets, ou est-ce que c'est, ça change rien pour toi, t'aurais été à l'aise ?

KJ – Personnellement, ça change pas grand chose, mais je sais que ça peut aider des gens, parce que c'est plus facile de parler d'un film et dire que « Oui, ça s'est passé comme ça et je suis d'accord avec » que de, d'avoir un sujet, par exemple « Mentir c'est bien ou non ? », on aurait tous dit non, je pense.

LS - Ouais.

KJ - Alors que à le voir avec le film, on peut dire oui.

LS - OK, ouais, très bien, OK. Et justement, est-ce que le fait que c'était des questions un peu morales, éthiques, « Il faut faire ça, ça, c'est bien, ça c'est mal », est-ce que ça aussi ça aidait justement à débloquer un peu et donner ton avis, ou pareil, est-ce que toi t'aurais pu donner ton point de vue facilement sur n'importe quel sujet ?

KJ – Non, pour le coup, pour les questions éthiques, moi j'aimais bien, parce que c'est dire que tout le monde n'est pas forcément d'accord sur le même point.

LS - Ouais.

KJ - Exemple, pour reprendre encore mentir, tout le monde était pas d'accord et tout le monde était pas, pas d'accord, enfin, on a eu plein de, d'avis différents et je trouve ça bien.

LS - OK. Est-ce que tu as l'impression d'avoir pu partager ton expérience personnelle, à un moment pendant le cours ?

KJ - Non, pas vraiment, non.

LS - OK, est-ce que c'est quelque chose que t'aurais trouvé intéressant, ou est-ce que tu trouves que le cours... ?

KJ - Non, moi, j'aurais bien aimé qu'on... Non, non, j'aurais bien aimé pouvoir.

LS – OK.

KJ – Mais, ouais.

LS - Donc, par exemple, sur quels aspects est-ce que t'aurais trouvé ça intéressant de parler de ta vie ou, de ton expérience ?

KJ - Exemple, sur nos aspects professionnels, vu que je pense que la plupart d'entre nous, on travaille ou on a déjà travaillé et je pense que ça aurait été bien de voir ce que, nous on en pense dans notre, notre travail.

LS – OK, donc appliquer les, ce qui se passe dans les films, peut-être à un autre métier, par exemple, ou à un travail étudiant ou quoi ?

KJ - Ouais.

LS - OK, très bien, OK. Alors, je parle un petit peu maintenant du forum, donc le fait qu'il fallait poster sur le forum, est-ce que t'avais l'impression qu'il fallait s'adap... Enfin, est-ce que t'as l'habitude, déjà, d'écrire sur Internet en anglais ?

KJ - Oui, parce que tous, tous mes réseaux sociaux, ils sont tous en anglais, donc j'ai plus l'habitude.

LS - OK.

KJ - Mais, ouais, non, ça m'a pas posé problème.

LS - OK, et du coup quand t'écrivais en anglais sur le forum, est-ce que t'avais l'impression d'écrire comme t'écris d'habitude en anglais, ou est-ce que tu, t'avais l'impression de devoir adapter un peu ?

KJ – Non, je me forçais un peu. J'adaptais pour écrire bien, et à pas faire d'abréviations, tous les trucs comme ça, j'écrivais bien, mais sinon, ouais, pas plus que d'habitude.

LS – OK, donc plus par rapport aux abréviations que t'aurais mis si c'était les réseaux sociaux ?

KJ – Ouais.

LS - OK, est-ce que quand t'écrivais, tu, t'avais l'impression d'écrire plutôt pour les autres dans le groupe, ou plutôt pour moi, enfin, pour le prof, ou est-ce que c'était pour tout le monde, tu te posais pas la question ?

KJ - Ça dépendait, des, des moments où on écrivait. Exemple, quand on répondait, je répondais vraiment pour les gens, mais quand on devait poster notre travail, c'était plutôt la forme pour le prof.

LS - OK, ouais. D'accord, globalement, t'avais l'impression d'utiliser tes mots que tu connaissais ou est-ce que tu, t'utilisais les mots du cours, quand tu parlais, dans tes messages et dans ton...

KJ - Non, enfin, j'utilisais la plupart des mots que je connaissais, mais à chaque fois, on apprenait pas mal de nouveaux mots. Du coup, j'utilisais les mots qu'on avait appris. Par contre, ce qui était bien au premier semestre, c'est qu'on a, enfin, on apprenait pas plus, mais dans le sens où on, on voyait vraiment les mots, qu'on apprenait avec le, les définitions qu'on devait mettre dans... J'ai oublié comment ça s'appelait, le dictionnaire ?

LS – Le glossaire ? Ouais.

KJ – Ouais, et ça, vraiment, je trouvais ça bien, parce que ça forçait un peu à apprendre.

LS – OK, c'est marrant, il y en a qui ont dit que c'était chiant le, le glossaire et qu'ils aimaient pas.

KJ - Ouais, en vrai ça fait lourd à faire, franchement, c'était lourd à faire des fois, mais je sais que les trois-quarts des mots que j'ai appris cette année, ça venait du glossaire, même si c'était lourd à faire, c'est ce qui m'a le plus appris.

LS – OK, d'accord. Et aussi, par rapport au forum, est-ce que t'aimais bien le fait que les autres, ils puissent voir ton travail, et que tu puisses voir celui des autres ? Enfin, ça te gêne, ou t'es à l'aise, enfin, ça te dérange pas, ou t'aurais préféré que ce soit posté à un endroit où c'était tout seul ou... ?

KJ - Non, franchement, c'est mieux de pouvoir voir le travail des autres. Après, exemple, moi je sais que, des fois, quand j'avais des pannes d'inspiration, je regardais un peu ce qu'ils avaient tous fait, et après, je me dis « Ah oui, faut à peu près faire comme ça » tout ça, donc je pense que c'est bien.

LS – OK, donc ça fait un peu un modèle, quoi.

KJ – Ouais.

LS - Un petit peu. OK, donc ça permet aussi de comparer, est-ce que ça te motivait plus, du coup, de poster parce que c'était devant les autres ou pas ?

KJ - Oui. Exemple, pour les diaporamas, quand j'ai vu ceux des autres, ils avaient l'air trop bien, je dis « Ah, il faut que je fasse un vrai diaporama, moi aussi », donc, en vrai, ça motive à bien travailler, quand tu vois que tout le monde se donne un peu, il faut tous... Ouais, il faut se donner.

LS – OK, très bien, d'au. Et quand tu postais, justement, par exemple, le diaporama, est-ce que tu postais, t'avais l'impression, en tout cas, de poster vraiment pour que les autres ils le voient ou plus pour le retour que le prof allait faire dessus ?

KJ - Un peu des deux, enfin, j'essayais de le faire bien pour que le prof, il me fasse de bons retours, mais moi j'aime bien l'idée que tout le monde puisse le voir aussi, on se dira, « Ouais, il travaille aussi ».

LS - OK, oui, d'accord, OK. Et par rapport aux commentaires qu'il fallait laisser ou que les autres laissaient sur ton travail, est-ce que tu trouvais ça bien, est-ce que t'aurais préféré qu'ils soient plus précis, qu'il y en ait pas... ?

KJ - Je trouve que c'est bien qu'ils y soient... Après, ça serait bien qu'on, qu'on nous demande un truc un peu plus précis, pas juste de laisser un commentaire, parce que du coup, dans le sens, moi, je savais pas tout le temps quoi dire, donc je disais juste que j'aimais bien.

LS - Ouais.

KJ - Du coup, ça serait bien aussi de dire les choses qu'on aime pas, comme ça, ça peut aider.

LS - OK, donc à la limite, forcer de, enfin, entre guillemets, forcer à faire une critique, par exemple, comme ça, au moins, tout le monde...

KJ - Ouais.

LS - OK. Est-ce que tu donnais la même valeur aux commentaires que je laissais et les commentaires que les autres laissaient, si c'était des commentaires constructifs des étudiants, ou est-ce qu'il y avait quand même une différence ?

KJ - Non, il y avait une différence.

LS - OK.

KJ - Parce que, bon, on se dit toujours que le prof a raison, mais après, les commentaires des, des autres élèves, ils avaient leur importance, mais ceux du prof, c'était quand même les plus importants à mes yeux.

LS - OK. Par rapport à l'organisation du cours, donc le fait que ce soit lundi matin jusqu'au dimanche soir, est-ce que tu trouvais ça bien, est-ce que t'aurais préféré qu'il y ait, par exemple, un créneau d'une heure dans la semaine où tout le monde devait se connecter à la même heure, ou est-ce que c'était bien comme ça ?

KJ - Non, franchement, c'était bien, parce que ça nous laisse une certaine liberté. Exemple, je sais qu'avec le travail, ça aurait été un créneau général, ça m'aurait compliqué.

LS - Ouais.

KJ - Mais le fait de pouvoir le faire quand on voulait ou pouvoir étaler le travail, moi je sais que je faisais souvent les quiz le, dans le début de semaine, que je préparais la, l'activité 2 dans la semaine et j'envoyais tout en fin de semaine, donc c'était plutôt pas mal. Après, en fin de compte, moi j'aurais bien préféré des classes en vrai.

LS - OK.

KJ - Enfin, un vrai TD en anglais, je pense que ça aurait été mieux.

LS - C'était sur quels aspects alors que ça te manquait de, d'avoir un vrai cours ?

KJ - Parce que, en vrai, c'était bien. Enfin, il y a plein d'avantages à le faire sur Internet, mais le fait d'avoir un vrai TD, exemple, juste pour la partie orale, moi, je sais que je suis pas trop à l'aise à faire des audios. J'aime pas qu'on entende ma voix comme ça...

LS - Oui, j'ai vu dans ton questionnaire, ouais.

KJ - Alors qu'en classe, je parle beaucoup.

LS - OK, ouais.

KJ - Alors qu'en classe, ouais, je parle beaucoup, je suis quelqu'un qui participe beaucoup, et du coup, ouais, c'est un aspect qui m'a un peu dérangé.

LS - OK.

KJ - Et même, je sais, voir toute la classe, pouvoir débattre de vive voix, je trouve ça mieux, un peu.

LS - Ouais. C'est pour ça que si on avait voulu faire des débats, par exemple, il aurait fallu que tout le monde se connecte à la même heure. C'est sûr qu'en ligne, c'est moins...

KJ - Ouais.

LS - Après, c'est vrai que c'est pas pareil entre participer et s'enregistrer sur son téléphone, puis réécouter et se dire « OK, j'ai une voix bizarre, j'ai pas trop envie de... ». Enfin, je pense qu'il y a plein de gens, l'audio, c'est le truc qui les a gêné, mais en même temps, ça permettait aussi de, de parler un peu. OK. Est-ce que t'as l'impression d'avoir fait, d'avoir pu faire un lien à un moment, entre ce qu'on voyait, qu'on apprenait et des choses que tu savais déjà ou des choses que t'avais déjà vécues dans ta vie ?

KJ - Que je savais déjà, oui. Que j'avais déjà vécues, aussi, pour la partie mentir, parce qu'en vrai au travail, il y en a plein.

LS - OK.

KJ - C'est la partie qui m'a le plus marquée, c'était trop bien.

LS - OK. Non, mais, du coup si... Tu travailles dans quoi, du coup, enfin, qu'est-ce qui, est-ce que ?

KJ - Moi, je travaille à Nike des Champs-Élysées.

LS - OK. Et c'est encore, mais là c'est pas ouvert, si ?

KJ - Non, on est en télétravail.

LS - OK.

KJ - Mais, du coup, on a, on a tous les *** dans le même magasin, c'est-à-dire qu'on a nos vendeurs à nous, on a nos managers et il y a les bureaux au-dessus, c'est-à-dire, on voit tout ce qui se passe tout le temps, les managers de, tout ce qui est financier, tout ça, on a tout le monde qui est regroupé dans un même bâtiment.

LS - OK.

KJ - Du coup, ouais, c'est pour ça que c'est la partie qui m'a le plus marqué, moi, en tout cas.

LS - OK, et du coup t'as l'impression qu'au travail, toi, tu vois, enfin, il y a les choses comme mentir, ou même les techniques de, pour se justifier et cetera, c'est des choses que tu peux voir que, enfin, que tu témoignes un peu au travail aussi ?

KJ - Ouais, ou comme la partie sur les licenciements et tout, je sais que ça se passe vraiment comme ça, donc, ouais.

LS - OK.

KJ - Franchement, c'était vraiment des, c'était bien accordé avec la réalité, c'était pas juste une fiction, c'était pas juste un film, c'est que ça se passe vraiment comme ça dans la vraie vie.

LS - OK, donc justement, est-ce que tu trouves que ça représentait bien la culture, un peu d'entreprise, les films qu'on a vu ?

KJ - Franchement, ouais, franchement, ouais. C'était vraiment bien ancré, c'était pas trop trop abusé, comme, j'ai oublié le nom du film... Le loup de Wall Street. Exemple, je pensais qu'on

allait l'étudier parce qu'il est vraiment trop bien, mais je sais que c'est un peu abusé. Ils abusent un peu dans le film, du coup, c'était pas trop en accord avec la réalité.

LS – OK. Donc, là, tu trouvais que c'était quand même plus réaliste.

KJ – Ouais.

LS – OK, alors du coup, ça va recouper un peu ce que tu viens de dire, mais est-ce que tu trouves que c'est plus facile de se projeter dans la vie professionnelle du fait qu'on a une histoire, qu'on a un film, par rapport à si t'as, on avait, par exemple, un document sur la banque ou un documentaire ?

KJ - Non, les documents, je trouve, en plus, c'est beaucoup plus compliqué à analyser dans le sens où, du coup, on se projette pas assez, alors que le film, ça nous donne un aspect concret, on a, on a, on voit concrètement, on voit ce qu'il se passe et, du coup, c'est plus facile. Même après, pour nous, notre travail à faire les activités 2, ou répondre, voilà, c'était plus simple parce qu'on a un cadre. Du coup, on pouvait plus facilement s'aider. Ou si on est vraiment en panne sèche, on peut voir le film directement, le voir en entier, alors qu'un document, il y a pas de suite, donc on peut pas trop s'aider après.

LS – OK, ouais, c'est vrai. Est-ce que les films, enfin, les différents métiers qu'on voit dans les films, est-ce que ça recoupe ce que toi t'aimerais faire plus tard, ou est-ce que tu sais pas trop encore ce que tu veux faire plus tard ?

KJ - Moi, je veux pas trop travailler dans tout ce qui est milieu financier, tout ce qu'on a vu, du coup, non, mais c'est, c'était intéressant de les voir, parce que je sais pas encore vraiment ce que je veux faire, mais j'aimerais bien travailler dans le, dans le management de hautes entreprises.

LS - OK.

KJ – Du coup, je, moi, je sais que je veux pas être dans la finance, parce que je suis pas très très bon en maths.

LS – OK, et du coup le côté techniques de neutralisation, se justifier, mentir et tout, est-ce que tu penses que c'est des choses qui, qui te, enfin, te serviront, je sais pas si tu... Ou en tout cas, que tu verras ?

KJ - Dans tous les cas, ouais, je pense que c'est vraiment des choses que je verrai et le fait de les voir en anglais aussi, je trouve que ça a un aspect encore plus particulier, parce que pour la plupart d'entre nous, l'anglais, c'est quelque chose d'hyper important dans le milieu où on évolue.

LS – OK. Est-ce que tu, les devoirs qu'on avait à faire, enfin qu'il y avait à faire, donc des productions écrites, le PowerPoint, l'audio, est-ce que c'est des choses qui, tu penses, peuvent te servir plus tard, enfin, pour ton métier ou plus pour tes études ou pas du tout ?

KJ - Les devoirs écrits, pour moi, c'est hyper important, parce que c'est super important de savoir bien écrire en anglais et de pouvoir donner son bilan le plus, dans une idée assez concise et bien rédigée. Donc, tout ce qui est devoir écrit, pour moi, c'était hyper important. L'audio aussi, parce qu'il faut savoir parler. Après, ce qui est dommage, c'est qu'on ait pu en faire qu'un. Du coup, on n'a pas pu beaucoup travailler notre oral en anglais cette année, mais je sais que c'est très important et les PowerPoints, c'est surtout, si, enfin, on est obligé de savoir faire des, des PowerPoints, avec des idées précises, pouvoir tout organiser de façon, de bonne façon et tout. Donc ouais, je pense que les trois, les trois, c'était hyper important de savoir les maîtriser cette année.

LS – OK.

KJ - Et que ça soit en anglais ou dans d'autres matières, on en aura besoin.

LS – OK, et du coup dans l'anglais précis qu'on a vu, qu'est-ce qui te serviras, tu penses, le plus ?

KJ - Je pense, c'est le vocabulaire de, du monde économique, parce que c'est un vocabulaire qu'on a pas. Moi je sais que, pour la plupart, je l'avais pas. Dans ma vie de tous les jours, je l'utilise pas, je l'u... Je l'ai pas appris à l'école, je l'ai pas appris en regardant des séries et tout ça, donc je pense que c'est vraiment un vocabulaire que je dois apprendre et qui est bien.

LS – OK, OK, donc ça tu m'as dit... OK, ça, tu m'as dit... Du coup, est-ce qu'il y a des choses que tu savais déjà, enfin, ça recoupe un peu ce que j'ai dit aussi, mais des choses que tu savais déjà, que t'avais déjà entendu parler ou des choses comme ça, qui t'ont servi dans le cours ou quand t'as revu dans le cours, tu t'es dit « Ah ouais, ça c'est vrai qu'en fait, j'avais déjà entendu ou j'avais déjà vu ou je savais, je savais un peu déjà » ?

KJ – Moi, le film sur Madoff, je le savais. Enfin, je l'avais déjà vu et j'avais, je connaissais les grandes lignes un peu parce que je l'avais étudié en, en terminale.

LS – OK.

KJ - Mais sinon, le reste, non, sinon, ouais, le reste, c'était vraiment nouveau. J'ai bien appris.

LS - OK, t'as fait quoi comme filière au bac ?

KJ - S.

LS – OK, OK, alors j'ai une question un peu, qui paraît un petit peu abstraite, qu'est-ce que ça veut dire pour toi, être expert en quelque chose ?

KJ - Être expert en quelque chose ? Wouah... Pour moi, être expert, c'est, pour être expert dans un domaine, c'est déjà l'avoir pratiqué.

LS – Ouais.

KJ - Ça veut dire, faut qu'on, faut que ça soit quelque chose qu'on a vécu, quelque chose sur lequel on s'est renseigné, et qu'on puisse l'expliquer de manière, en fait, même en connaissant vraiment bien le sujet, il faut savoir l'expliquer, la, de la manière la plus simple et pour moi, il y a que les vrais, les vrais experts qui savent le faire vraiment.

LS – OK.

KJ - Donc, ouais, pour moi, ça serait ça un expert.

LS - OK, d'accord. Et du coup si tu reprends ta définition, parce que c'est, elle est intéressante, est-ce qu'il y a des, tu pourrais dire qu'il y a, que toi, dans le cours, il y a des moments où t'as pu avoir un peu ce, ce rôle d'expert, d'expliquer de manière simple ou de, de te renseigner ou de... ou est-ce que tu trouves que le mot est trop grand ?

KJ - Je pense le mot, il est grand. J'aurais encore dit mentir, parce que, franchement, c'est le seul où je savais répondre bien avec mon expérience professionnelle.

LS - Non, mais pourquoi pas.

KJ - Mais, je pense pas jusqu'à dire d'expert franchement, parce que ça serait...

LS - OK. Oui, mais, du coup, si tu, si on prend la définition d'un expert que t'as dit, qui est de, de pouvoir se renseigner, de pouvoir expliquer de manière simple, finalement, c'est ce qu'on, t'as fait dans le cours.

KJ – Ouais. Après, je serais *** un expert à mentir.

LS - Enfin, si tu prends ta définition. OK.

KJ - Mais, oui, mais, oui.

LS – Du coup, alors, OK, alors je reformule, si tu devais dire, s'il y avait quelque chose dans le cours où tu t'es dit « OK, ça, je connais, ça, je suis bien calé », ça serait le côté techniques pour mentir ?

KJ - Ouais, ça serait le côté mensonge, ouais.

LS - OK. Ça marche, et ça, du coup, à cause de ton expérience professionnelle, tu penses que, peut-être, tu, tu connais mieux que d'autres, finalement, que ceux qui ont pas travaillé ?

KJ - Oui, franchement, oui.

LS – OK, est-ce que tu, est-ce que les ressources du cours, donc les vidéos, que ce soit les vidéo du cours, enfin, d'autres vidéos ou même des documents écrits, est-ce que ça se rapproche de choses que toi tu fais en dehors des cours sur Internet en anglais ? Est-ce que ça ressemble, ou est-ce que c'est différent ?

KJ - Non, c'est plutôt différent, parce que là, c'était vraiment axé sur, sur le travail, alors que moi, ce que je fais sur les réseaux, ça a rien à voir avec le travail. Quoique, quand je travaille, enfin, quoique un peu, si. Exemple, tout format écrit, je sais qu'à Nike ou les PowerPoints en anglais et tout, Nike, ils nous parlent qu'en anglais. Du coup, tout le travail qu'on a, tout ce qui est PowerPoint et tout ça, ça ressemble beaucoup à ça, c'est toujours les mêmes formats un peu.

LS - D'accord, donc, t'as des, t'as des PowerPoints au travail, enfin, vous devez, t'en regardes, par exemple ?

KJ - On doit en faire, on en regarde, parce qu'on a souvent des formations sur des produits, ils nous les envoient par PowerPoint, qu'on puisse mieux les faire.

LS - OK.

KJ - Et du coup, on en fait souvent et là surtout, en période de confinement, on en a tout le temps, donc, du coup, ouais, c'est un format qui revient souvent.

LS - OK, d'accord. OK, et par rapport à ce que tu fais, toi, pour le plaisir, donc si on met de côté le travail, toi, ce que tu regardes, enfin, les, sur les réseaux en anglais et tout, qu'est-ce que tu fais ? Enfin, qu'est-ce que tu, tu regardes quel type de choses, est-ce que tu vas sur YouTube, est-ce que tu lis des textes ou est-ce que c'est vraiment plutôt Instagram...?

KJ – Instagram et Twitter en anglais, oui. Enfin, plus Twitter qu'Instagram, d'ailleurs. Après, sur YouTube, les plupart des, des influenceurs que je suis ou des gens que je regarde, c'est souvent en anglais, parce qu'en vrai même les, les chanteurs, les chanteuses, tout ce que vous voulez, enfin, leurs interviews, tout est en anglais, donc c'est plus facile d'avoir de l'accès à de l'information, tout ce qui est en anglais. Après, sur Internet, sur des recherches, je sais que là, les recherches, exemple, on a un truc à faire en, en management.

LS – Ouais.

KJ - Je sais que mes, trois-quarts de mes recherches, elles étaient en anglais parce que je trouvais rien en français.

LS - OK.

KJ - Et, du coup, dès que j'écrivais, si ça me donnait en anglais, j'exploitais le document en anglais.

LS - OK.

KJ - Et sinon, à part ça... En vrai, je fais pas vraiment attention à ce que, dans la langue que je regarde. Si c'est en anglais ou en français, moi, ça me dérange pas tant que ça.

LS - D'accord, OK, OK. Est-ce que t'étais, tu te sentais plus à l'aise du fait que ce soit des films, parce que du coup, c'était un, de l'anglais un peu économique, est-ce que t'étais plus à l'aise du fait que ce soit des films, ou est-ce que t'aurais quand même voulu qu'il y ait un peu de documents techniques, comme tu peux avoir besoin en management et, ou des trucs plus, enfin, plus sérieux, entre guillemets ?

KJ - Moi, ça m'a plus aidé que ça soit des, des films, parce que c'est vraiment un milieu qu'on connaît pas.

LS - OK.

KJ - Je trouve qu'en L1, c'était important de mettre des films, après, je pense qu'en L2 et L3, ce serait bien de mettre quelques documents. Exemple, ce que moi, je sais que, personnellement je vais préparer des concours en anglais et je sais que ça sera sur des documents que je serais évalué.

LS - Ouais.

KJ - Du coup, pour après, je pense que ce serait mieux, mais pour les L1, c'est mieux d'avoir des films parce que c'est vraiment un monde qu'on connaît pas, le monde économique et donc c'est plus facile de s'attacher à des films.

LS - OK. D'accord, et est-ce que, du coup, toi, t'étais quand même à l'aise du fait que ce soit le domaine économique, ou est-ce que t'aurais préféré un cours d'anglais qui restait plus général ?

KJ - Au début, franchement, j'étais pas trop à l'aise, mais avec le recul, j'aurais pas préféré, parce que ça reste un vocabulaire qu'on apprendra nulle part ailleurs. Si c'est pas vous qui nous l'apprenez, ça sera vraiment personne, donc même si j'étais pas trop à l'aise avec, vaut mieux quand même le faire et c'était pas non plus malaisant, au point d'être vraiment, enfin, c'était pas dur, c'était juste au début, j'étais juste « ça veut dire quoi ça? ». Au début, je faisais beaucoup de recherches sur les mots, parce que je les comprenais pas tout, mais maintenant c'est des mots que je connais, donc ça me dérange plus.

LS - OK. Est-ce que tu penses que c'est possible, enfin, t'as dit que du coup, expert, c'était un grand mot, mais est-ce que tu penses que c'est possible que l'étudiant, il s'y, en éco-gestion, il s'y connaisse mieux que le prof d'anglais, parce que le prof d'anglais, à la base, c'est un prof d'anglais, c'est pas un prof d'éco, est-ce que tu penses que c'est possible que les, les étudiants, finalement ils, ils apportent des choses, peut-être que même le prof savait pas ?

KJ - Je pense que oui, ça peut arriver. Franchement, ouais, je pense que ça peut arriver, parce qu'après, on... On a pas étudié vraiment de sujets qu'on a, qu'on a fait en cours, mais après, il y a des génies partout, mais je pense que oui, ça peut arriver. Après, je pense que c'est même pas si grave que ça, parce que, ouais, comme vous dites, le prof d'anglais, il n'est pas prof d'éco, donc tout le monde

est humain, et même dans d'autres matières, c'est déjà arrivé que des élèves savent plus que le prof, donc non, en vrai, c'est même pas si dérangeant que ça.

LS - OK, et toi, t'as pas l'impression que c'était le cas forcément dans le cours, t'as pas d'exemple de moments où toi, où t'as vu quelqu'un d'autre qui avait posté un truc où tu t'es dit « Oh là là, il sait, comment il sait ça ? » ou... ?

KJ - Ah si, franchement, c'est déjà arrivé. Quand on a fait, c'était au premier semestre, qu'on a fait les mortgage bonds, il y en a, ils connaissaient vraiment... Après, je sais pas s'ils connaissaient de base ou s'ils ont vraiment fait beaucoup de recherches, mais il y en a, ils avaient fait des, des, des devoirs, ils étaient excellents.

LS – OK. Donc tu t'es dit « Là, quand même, ah ouais, là, ils sont bien calés, pour des étu... » enfin, « pour des L1, ils sont... »

KJ - Franchement, oui. Moi, je pensais, j'avais fait un bon travail, et quand j'avais vu, j'ai dit « Ah ouais, il y en a, il y en a, ils sont forts, franchement ».

LS - Ouais. Ça c'est le risque du forum aussi, de se complexer parce qu'on voit le truc des autres et on peut avoir l'impression que ce qu'on a fait c'est moins bien, alors qu'en fait...

KJ - Après, je pense pas... Après, je pense pas que ça complexe. Je pense que franchement, moi, ça m'a grave, enfin, moi, je me suis dit « Oh, franchement il y en a, ils sont juste vraiment, vraiment très forts ». Et après je me suis juste dit « Bon, autant travailler plus », mais je pense pas que ça soit vraiment complexant.

LS - OK, d'accord, donc c'est bien. Est-ce que tu trouvais qu'il y avait un peu une entraide dans le cours ou pas ? Est-ce que t'as des moments où tu t'es dit que, enfin, ouais, c'était pas chacun pour soi et qu'il y avait quand même... ?

KJ - Moi, je connais des gens du groupe anglais, du coup, en dehors du groupe, on s'aidait pour l'anglais des fois quand on comprenait pas trop les sujets et tout, donc, oui.

LS - OK.

KJ - Après, dans le groupe, on parlait pas des devoirs entre nous avant, mais je sais que, exemple, quand quelqu'un faisait un, rendait un devoir, ça m'est arrivé qu'au premier semestre, je pense, je l'avais fait, et que, exemple, je sais que c'était faux, je disais « Oui, nanani, il fallait pas trop faire ça, fallait faire plus comme ça ». Et je sais qu'après, elle l'avait refait immédiatement, après, et la prof, elle avait rien dit.

LS – OK.

KJ - Et du coup, oui, je pense que si quelqu'un se trompe, on lui dit.

LS - Mais ça c'était, du coup, ça se passait en dehors, quoi, avec des gens que tu connaissais ?

KJ - Non, pour l'exemple que je viens de vous donner, ça s'était passé dans le groupe, avec quelqu'un que je connaissais pas du tout. Jusqu'aujourd'hui, je sais toujours pas c'est qui.

LS – OK, d'accord. OK, OK. Ça, c'était un truc qu'on avait dit avec, qu'on a dit, c'est qu'il faudrait obliger à mettre les photos, comme ça, au moins tu sais, après, quand tu le vois en amphi ou quoi, tu peux les reconnaître.

KJ - Ouais, je pense que ça peut être une bonne idée.

LS - Ouais. Parce que c'est vrai que ça reste assez anonyme, si c'est, si c'est des gens avec qui t'es pas en TD dans d'autres cours.

KJ - Parce qu'il y en a qui, qui étaient avec moi depuis le début du semestre, et là, dans mon, ils étaient dans mon TD, mais je savais pas, et je l'ai appris là, il y a pas longtemps.

LS - OK, ouais.

KJ - Du coup, ouais, je pense que ça serait bien de mettre des photos, histoire de voir qui est qui.

LS - OK. Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu apprendre quelque chose à quelqu'un, pendant le cours, avec tes productions, avec des choses que t'as *** ?

KJ - Peut-être dans les diaporamas, parce que dans les diaporamas, on avait plus de liberté pour mettre vraiment ce qu'on voulait, du coup, exemple, pour le diaporama de mentir, je crois, on avait nos tips, tricks and tips, donc c'était personnel, tout le monde mettait un peu ce qu'ils voulaient, donc, même en regardant les diaporamas des gens, j'ai appris des trucs.

LS - OK.

KJ - Et peut-être qu'en regardant le mien, ils ont appris, parce que j'ai mis des choses qui, que je trouvais personnelles. Du coup, ouais, je pense que, voilà, il y a des moments où on a pu apprendre à plusieurs gens. Ou, exemple, les définitions, encore pour mortgage bonds. Moi, au début, je comprenais pas, du coup, j'ai lu les définitions de plein de gens pour comprendre l'idée et pouvoir donner la mienne.

LS - OK.

KJ - Du coup, du coup, ouais, je pense qu'on a pu apprendre des choses à d'autres gens.

LS - D'accord. Et est-ce qu'il y a des moments où, je dis ça grossièrement, mais est-ce que t'as l'impression que t'as pu un peu « étaler ta science », où tu t'es dit « Ah bah là, je vais en profiter parce que ça, je connais vraiment bien, alors je vais en profiter pour bien montrer que ça, je sais » ?

KJ - Après avoir fait des recherches, franchement, ça m'est déjà arrivé.

LS - Ouais ?

KJ - Quand, quand je me sentais bien calé, je faisais des bons textes, tout ça, franchement, ouais, j'avais vraiment l'impression d'étaler un peu ma science.

LS - OK.

KJ - Ça m'est jamais arrivé naturellement, c'était pas un sujet qui est sorti, je me dis « Ah, ça, je connais vraiment bien, je peux le dire ».

LS - Ouais.

KJ - Mais après des recherches, oui.

LS - OK, d'accord, alors maintenant, je vais... J'ai, oui, j'ai bientôt fini, en vrai, je vais parler plutôt informatique et les outils dont, qu'on, dont on a eu besoin. Donc, si on pense aux outils du genre, PowerPoint, enregistrer sa voix, utiliser Moodle, est-ce que c'est des trucs où t'étais bien à l'aise avant le cours, ou est-ce qu'il y a des choses que t'as appris grâce aux cours ? Est-ce que t'étais déjà calé, est-ce que tu, t'as déjà, t'avais toujours des problèmes avec... ?

KJ - La plupart des outils, j'étais déjà calé. Après, exemple, enregistrer sa voix sur un PowerPoint, je savais pas du tout le faire, je l'ai vraiment appris dans le cours...

LS - OK.

KJ - Et c'était facile, mais j'avais vraiment jamais fait ça, mais sinon, non, tous les outils, ouais, je savais déjà les faire, ça m'a pas vraiment posé problème.

LS - OK, est-ce que le truc, le coup d'enregistrer sa voix dans un PowerPoint, c'est quelque chose qui pourrait te resservir ou pas, tu crois ?

KJ - Franchement, ouais, je l'ai déjà réutilisé, pour Nike, par exemple, quand j'ai dû présenter quelque chose.

LS - OK.

KJ - Mais, du coup, franchement oui, ça m'a, franchement, ça va me servir.

LS - OK, bon, très bien. Est-ce que tu penses que tous les gens de ton âge, en tout cas de L1, c'est, tout le monde est calé dans ce genre de chose, ou est-ce que tu connais des gens, ou est-ce que t'as déjà vu des gens, et tu t'es dit « Ah ouais, ils galèrent, quand même, à notre âge, c'est pas normal » ?

KJ - Non, je pense que tout le monde est calé. Je pense vraiment que tout le monde est calé. Après, je sais pas comment ça se passe pour les élèves qui sont de l'étranger, mais après, je pense qu'en France, on fait, Word et PowerPoint, on le fait depuis, depuis le collège. Tout le monde, normalement, est censé savoir l'utiliser.

LS - Ouais.

KJ - Après, ouais, encore une fois, les élèves de l'étranger, je pense que c'est un peu plus compliqué, mais je sais pas du tout.

LS - OK. D'accord, OK. Et par rapport au fait de faire des recherches, est-ce que, toi, t'es à l'aise avec chercher une information précise, savoir quels mots tu vas mettre dans Google, pour vraiment trouver telle ou telle information, ou est-ce que c'est quelque chose que t'as eu l'impression de, d'apprendre un peu au fur à mesure ?

KJ - Non, franchement, ça c'est pas quelque chose dont j'ai eu vraiment de problèmes avec. Je trouve, c'est pas vraiment dur de faire de bonnes recherches. Après, en plus cette année, on a, ce semestre, on a un cours qui est tombé en même temps que, que l'anglais du deuxième semestre, c'est recherche documentaire. Donc ça, ça m'a appris à mieux rechercher.

LS - OK.

KJ - Mais j'ai, j'ai jamais vraiment de problèmes à trouver les informations cherchées.

LS - D'accord, et est-ce que... T'as eu besoin de, de faire beaucoup de recherches ou pas pour le cours d'anglais ? Enfin, plutôt au deuxième semestre, là je pense, parce que je sais pour mortgage bonds et tout, t'as dit déjà, mais, est-ce qu'au deuxième semestre t'as eu besoin d'en faire beaucoup ou pas ?

KJ - Pas vraiment. C'est plus des recherches vocabulaire qu'autre chose.

LS - D'accord.

KJ - Les mots que je comprenais pas, j'allais chercher à peu près, mais sinon, dans les thèmes, je savais à peu près quoi dire.

LS - D'accord.

KJ - Parce que je trouve que les travaux au deuxième semestre, ils étaient plus simple à analyser qu'au premier. Au premier, j'ai l'impression que c'était un peu plus compliqué.

LS - OK, c'était plus technique peut-être ?

KJ - Du coup... Ou je sais pas, c'était peut-être le fait que ça soit nouveau. Ouais, ou peut-être c'était le fait que ça soit tout nouveau pour nous, le monde économique, je sais pas vraiment.

LS - Ouais.

KJ - Je sais que j'ai eu, j'ai dû faire beaucoup plus de recherches sur le deux... le premier que le deuxième. Le deuxième, c'était vraiment juste des fois des manque de mots.

LS - OK. D'accord, et du coup, quand t'en faisais, les sites sur lesquels tu tombais, est-ce que c'est, enfin, ou sur lesquels t'allais, est-ce que c'est des sites que tu, sur lesquels tu vas, pour toi, en dehors des cours, ou est-ce que c'est quand même différent ?

KJ - Je faisais pas vraiment attention aux sites, je sais que quand je cherche, je vais sur plein de sites différents, donc c'est vraiment pas des sites que j'utilise tout le temps, vu que, j'en *** plein pour juste comparer à chaque fois si c'est bon.

LS - OK.

KJ - Et sinon, la plupart du temps, j'utilisais des livres que j'ai, exemple, tout ce qui est dictionnaire en anglais et tout, donc je les utilise.

LS - OK, d'accord, OK (...) Et du coup, pareil, est-ce que tu trouves que les gens, du coup, tu dis par rapport au cours de recherche documentaire, est-ce que t'avais l'impression que tout le monde était calé en, pour faire des recherches efficaces, vérifier ses sources, et cetera, ou est-ce qu'il y a des gens, où tu t'es dit « Quand même, c'est pas... » ?

KJ - Non, je pense que là, pour le coup, non. Pour le coup, je pense que non, il y a plein de gens qui ont pas mal de mal à faire des recherches précises ou à savoir vraiment... En fait, je pense que c'est même pas la question de faire les recherches, je pense que c'est vraiment une question de savoir ce qu'ils cherchent. Il y en a plein qui galèrent à, juste à cadrer le, à se mettre un cadre en fait, et ne pas trop déborder du cadre, pas faire de hors-sujet.

LS - OK.

KJ - Il y en a beaucoup du coup, en fait, ils vont le faire mais en beaucoup plus de temps et du coup, ouais, ça va être plus compliqué.

LS - OK, oui, donc, par exemple, tu disais pour le truc de management, il y en a, ils penseraient peut-être même pas à aller sur des sites anglais, par exemple, ils diraient « Ah, il y a rien, du coup, il y a rien » ?

KJ - Ouais.

LS - OK, est-ce que toi dans le cours d'anglais, t'as l'impression de t'être entraîné à faire des recherches en anglais, ou est-ce que c'est quelque chose que vraiment tu, tu gérais déjà ?

KJ - J'en fais déjà, mais j'en ai fait plus pour le cours d'anglais, donc ça m'a, ouais, franchement, si, ça m'a entraîné quand même.

LS – OK, d'accord, et pour finir, parce que je crois que, du coup, tu m'as... Attends, je regarde juste que tu m'avais raconté dans le questionnaire à la fin, parce que je crois que t'avais dit un truc à un moment. Est-ce que t'as l'impression que, est-ce que t'es plus à l'aise dans certains aspects de l'anglais que, qu'avant le cours ? Est-ce que ça a changé ta façon de faire certains trucs en anglais ?

KJ – Sur le domaine de l'économie, ouais, je pense, je suis beaucoup plus à l'aise.

LS - OK.

KJ - Enfin, l'anglais qu'on utilisera à la fac, je suis beaucoup plus à l'aise. Après, je pense que ça va pas changer mon anglais de tous les jours.

LS – OK. En même temps, tu t'en sers beaucoup déjà...

KJ - Mais l'anglais... Ouais, après, l'anglais vraiment scolaire, ou ce que j'utiliserai à la fac, ouais, ça l'a pas mal changé.

LS – OK.

KJ - Je pense que ça l'a beaucoup approfondi.

LS - OK, OK. Est-ce que t'as pu, enfin, est-ce que tu regardes beaucoup de séries et de films, de base, en anglais, ou pas ?

KJ - Ouais, je regarde tout en anglais, j'aime pas les voix françaises.

LS – OK. Et du coup...

KJ - Enfin, en fait, toutes les séries que je regarde, je les mets dans la VO, parce que j'aime pas les doublages.

LS - D'accord, et ça, du coup, t'as déjà l'habitude, donc c'est pas, en fait, le cours, il t'a pas, pour le coup, il t'a pas forcément influencé dans ta façon de regarder les films ?

KJ - Ouais, non, pour ça, non, du coup, non.

LS – OK, OK, alors, je vais juste vérifier que j'ai, juste du coup, reprendre des trucs que t'as mis dans le questionnaire à la fin du semestre. C'est peut-être des truc où t'as mis sans trop réfléchir, donc si ça se trouve, ça veut rien dire, c'est juste au cas où il y avait une raison particulière, comme ça, tu me dis, et après ça sera bon. (...) Alors du coup, dans les questionnaires, à la fin, qu'est ce que tu m'as dit... Alors, parce que, du coup, il y avait, tu sais, il y avait un petit questionnaire au début du semestre et après, il y avait le plus long questionnaire à la fin. Du coup, entre les deux, à la fin du semestre, tu disais que tu aimais mieux lire et regarder des vidéos, que ce soit pour tes, tes trucs personnels ou pour les études, est-ce que t'as l'impression que ça, c'est vrai, c'est un truc conscient ?

KJ - C'est vrai, plus pour la partie lire, parce que la partie vidéo, ça a pas trop changé, mais je sais que je lis plus en anglais qu'avant.

LS - OK.

KJ - Du coup, du coup, ouais, parce que, franchement, je suis un peu plus à l'aise avec l'écrit en anglais. Enfin, j'ai toujours été assez à l'aise mais j'aime pas trop lire en anglais, parce je trouve ça un peu abstrait, mais là, je me force à le faire un peu plus. Et, parce que j'ai vu qu'en vrai, à chaque fois que je devais dire quelque chose dans le cours de ça, j'arrivais plutôt bien, du coup, je me dis « autant, autant pousser un peu ça » et du coup, ouais, franchement, oui.

LS - OK. Et du coup, ça, c'est à cause ou grâce au cours d'anglais, ou juste de manière générale, parce que tu t'es rendu compte pour toutes les matières que c'était important ?

KJ - Je m'en suis rendu compte, mais, enfin, c'est, ouais, si, c'est un peu grâce à l'anglais quand même.

LS - OK. C'est pas obligé hein, mais...

KJ - Si, franchement, ouais, c'est un peu...

LS - OK, d'accord. Après, alors, par contre, du coup t'as dit que tu, pour tes recherches personnelles, donc les trucs que tu cherchais pour tes loisirs ou ton, dans ton temps libre, au début du semestre t'as dit que tu cherchais plutôt en anglais et après la fin, t'as mis, en fait, plutôt moitié-moitié français-anglais. Donc, ouais, du coup, je sais pas si...

KJ - Après, je fais pas vraiment attention.

LS - OK, oui.

KJ - Ouais, en fait, c'est plutôt ça. Franchement, je fais vraiment, ouais, je fais pas vraiment attention à la langue dont je recherche.

LS - OK.

KJ - Mais je sais que la plupart du temps, ça finit en anglais, parce que je recherche des trucs qui se passent en Angleterre ou aux States.

LS - D'accord, OK. T'as dit à la fin du semestre, que t'avais plus tendance à t'identifier aux personnages dans des films ou à faire des, des liens avec une expérience personnelle que par rapport au début du semestre.

KJ - Ça c'est vrai. Ouais, franchement, ça, c'est vrai. Je me suis pas vrai... Plus faire des liens que le, m'adapter, enfin, m'adapter à un personnage...

LS - T'identifier, ouais.

KJ - Mais j'ai fait plus de liens entre les films. Mais, ouais, je me suis pas vraiment reconnu dans un personnage.

LS - OK, et ça, du coup, à cause du cours d'anglais ? Enfin, par rapport à ce qu'on a fait dans le cours d'anglais ?

KJ - Ouais, ça c'est vraiment sur le cours d'anglais, ouais.

LS - OK. T'as dit aussi que t'aimais, t'avais plus, que t'aimais plus parler de ce qui t'avais intéressé, ce qui t'avait plu, ce qui t'avait intrigué dans un, dans un film ou dans un, dans un événement.

KJ - Ouais, parce que, exemple, nos réponses, à chaque fois, elles étaient un peu plus développées. On n'a pas, enfin, franchement, à chaque fois les réponses que j'ai fait, j'ai pas, j'ai moins parlé au deuxième qu'au premier semestre, je trouve. Mais je trouve que mes réponses, elles étaient

plus, enfin pas sincères, mais... Si, c'était plus sincère, genre, c'était vraiment ce que je pensais à chaque fois, et dans mes devoirs, je mettais plus mon avis qu'au premier semestre.

LS – OK, OK.

KJ - Donc, ouais, je pense que j'ai évolué sur ça aussi.

LS - D'accord, et justement, t'as dit, ouais, que t'avais plus... Alors, t'as dit que t'avais l'impression d'avoir plus interagi qu'au premier semestre, mais finalement, t'es, t'es pas sûr, t'as l'impression t'as plus, peut-être plus parlé au premier ? Enfin, plus posté de messages au premier ?

KJ - Je sais que j'ai plus posté de messages au premier, mais que mes messages du deuxième, ils étaient plus, il y avait plus de contenu, genre, c'était vraiment ce que je pensais, ce que je... Ils étaient plus concis.

LS - OK.

KJ - Du coup, à choisir, je préfère vraiment mes messages du deuxième que du premier, les interactions, je trouve qu'elles étaient mieux.

LS - D'accord, OK. Alors, t'as mis que t'étais moins, que t'étais pas motivé, moins motivé pour apprendre en ligne, mais ça, je pense que c'est par rapport au fait que tu, t'aurais préféré un cours en classe, je suppose ?

KJ - Ouais, ouais.

LS - OK, donc pas par rapport à des problèmes particuliers avec, avec Moodle ou quoi, c'est juste vraiment que t'aurais préféré... ?

KJ - Non, du tout. Je trouve que, je trouve que Moodle, c'est vraiment simple à utiliser.

LS - OK.

KJ - Genre, ça, vous avez vraiment facilité la chose en anglais. Exemple, le fait que tout soit sur la même page, que ça soit assez simple à, à faire, je trouve que c'est plutôt simple.

LS – OK. T'as dit que t'aimais mieux expliquer du contenu ou te faire expliquer des choses que par rapport au début du semestre.

KJ - Ça, c'est plutôt en relation avec les gens que je vois en dehors, parce que j'ai des potes qui sont dans un autre groupe d'anglais. Je crois c'est un groupe avec un niveau un peu moins bon, je pense.

LS - C'était les mêmes films ou pas ?

KJ -Parce qu'ils font des trucs *** au premier semestre. Comment ?

LS - Ah oui, oui, OK, oui, s'ils font les trucs du premier semestre, c'est, c'est les gens qui ont un niveau moins bon, ouais, enfin, moins bon...

KJ – Du coup, quand ils galéraient, moi je pouvais leur expliquer un peu mieux. Et du coup, ça, j'ai bien aimé. Ça veut dire, je me suis dit « Ah, je connais », enfin, je l'ai assez bien appris, pour pouvoir réexpliquer correctement.

LS – OK, d'accord, donc là, du coup, t'avais l'impression d'être un peu expert du truc par rapport, parce que t'avais déjà fait.

KJ – Franchement, ouais, franchement, sur certains sujets, ouais.

LS – OK, et du coup, t'as dit que t'avais pas trop permis de d'exprimer, et de t'entraîner à l'oral, ça tu m'as déjà dit.

KJ - Oui.

LS - Pour, qu'est-ce qui t'aurais, enfin, si ça restait en ligne, qu'est-ce qui te qui, ce serait quoi la solution idéale pour toi, du coup, pour ça ? De faire plus d'audios, de faire un truc où il faut parler avec quelqu'un d'autre ?

KJ - Moi, je pense que ça aurait été... Je pense, ça aurait été bien des vidéoconférences. Exemple, pas, enfin, pas souvent parce que je pense que c'est assez compliqué à mettre en place. Mais, exemple, au moins en plus de l'audio, un oral en vidéoconférence, je pense que ça, ça, comme ça, ça remet bien le, le cadre scolaire d'avoir au moins un oral et d'être un peu évalué dessus.

LS - OK.

KJ - Et genre d'avoir avec des retours juste après l'oral, des trucs comme ça, je pense que ça aurait été bien. Après, je sais pas si c'est faisable.

LS – OK. en vrai je pense que si, je pense qu'en plus... Après, après le confinement, je pense que tout le monde va être beaucoup branché à utiliser des logiciels justement pour faire des trucs en vidéo, donc, à mon avis, ça pourrait être plutôt facile, en fait, à... Enfin, je pense qu'on se rendra compte que c'est pas si dur à faire. Et pour finir, t'as dit que les, en fait, je t'ai un peu déjà demandé, t'as dit que les ressources qu'on, du cours se rapprochaient de ce que tu fais dans ton temps libre, mais, du coup, enfin, tu m'as un peu déjà dit, je sais pas si tu as d'autres...

KJ - Ouais, parce que ça se rapproche... ouais, non, j'ai pas trop grand chose à dire en plus. Ouais, ça se rapproche vraiment du vrai monde professionnel. Enfin, je le vois avec le mien, je le vois avec ceux de mes parents. Enfin, c'est vraiment vrai. Je sais, moi, je sais que, enfin, je le vois, en tout cas, c'est vraiment quelque chose de vrai. On n'apprend pas juste une fiction ou un truc comme ça.

LS – OK, donc si on devait, si on distinguait, par exemple, le contenu du cours, donc mensonges, vocabulaire, enfin, vraiment ce qu'on a appris, et les documents qu'il fallait faire, donc PowerPoint, audio, texte argumentatif, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui sert le plus, tu penses, pour plus tard, c'est les formats des documents ou c'est le contenu ?

KJ - Je pense, je pense ce qu'il sert le plus, ça reste le format, parce que le fond, ça dépend de, vraiment ce qu'on va faire. Après le fond, il a son importance aussi. Je pense que le fond, enfin, le fond qu'on a fait, l'ensemble va pas servir à tout le monde, mais il y a des parties, à chaque fois, qui servent à tout le monde parce que l'ensemble il est vraiment très, très économiste. Mais il y a à chaque fois des points qui servent à tout le monde, alors que le format, peu importe ce qu'on fera et peu importe dans la direction qu'on ira, il servira à tout le monde.

LS - OK, d'accord, OK, écoute, c'était très intéressant, surtout d'avoir le point de vue de quelqu'un qui, qui travaille aussi, parce qu'en fait, tu dis, enfin, tu dis que tout le monde travaille, mais à mon avis, en L1, pas tout le monde travaille. Donc à mon avis, il y a des gens qui sont un peu décalés du monde, donc c'est intéressant aussi d'avoir ton point de vue en tant que quelqu'un qui travaille et de voir, enfin, quand tu dis pour le, le mensonge et cetera, c'est vrai que c'est intéressant, même si tu travailles pas dans la finance, qu'en fait, finalement, ça, ça s'applique aussi, c'est un peu le but. Est-ce que t'as des questions pour moi ?

KJ - Non, du tout, non.

LS - Très bien (...) OK, si t'as pas de questions, je te laisse, je te laisse partir. Merci beaucoup d'avoir pris le temps, c'était vraiment très sympa. En plus, du coup, on a décalé parce que tu pouvais pas la dernière fois, donc c'est gentil d'avoir quand même pris le temps. Bon courage pour les partiels et tout, bonne fin de journée, travaille bien.

KJ - Au revoir.

LS - Au revoir. Bonne journée.

[FIN]

11.9 Retranscription de l'entretien de AL

[DÉBUT]

LS - Normalement, là, t'as quelque chose qui apparaît comme quoi j'enregistre.

AL - Oui, c'est bon.

LS - Donc juste, si y a écrit « stop », clique pas sur « stop », voilà. ça va, tu, t'es, où pour le confinement, ça se passe bien ?

AL - Oui, je suis chez mes parents, là.

LS - T'es en région parisienne du coup ?

AL - En fait j'ai un appartement dans le 92, mais là je suis retournée en Picardie chez mes parents.

LS - Ah d'accord, OK. Vaut mieux pas rester...

AL - Je suis pas Parisienne.

LS - Oui, mais bon c'est mieux ça que rester toute seule, enfin, rester toute seule dans le 92.

AL - Oui.

LS - OK bon, tant mieux. alors je te fais pas perdre trop de temps donc je vais commencer, donc, ce que je vais faire c'est que je vais poser des questions que je pose à tout le monde à propos du coup et après j'ai des questions que j'ai notées par rapport à toi ce que t'avais mis dans le questionnaire à la fin du semestre.

AL - D'accord.

LS - Donc pour un peu reprendre. si... donc développe autant que tu veux, enfin, tu donnes des exemples, des détails si tu veux. Il y a pas de, il y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est pas du tout pour savoir... Enfin, voilà, c'est vraiment ce que t'as pensé, si t'as des exemples, tant mieux, si la question te dit rien du tout, et que vraiment t'as pas de réponse, tu le dis. Et puis, et on passe à la prochaine. Alors, du coup, première question c'est, si tu pouvais résumer le cours, donc je parle surtout du cours du second semestre.

AL - D'accord.

LS - Si tu veux faire référence au premier pour différents exemples, tu peux, comment est-ce que tu résumerai le cours en quelques mots, si tu devais faire un peu un... qu'est-ce qui le caractériserait, le cours, pour toi ?

AL - Par rapport à ce que j'ai aimé faire, ou ?

LS - Même si c'était des... qu'est-ce qui le caractérise, ce cours de, du semestre deux ?

AL - Il était très diversifié, donc on avait trois films, donc ça j'ai beaucoup aimé. Après donc activité un et trois c'était souvent des QCM, des choses comme ça, les activités 2 c'était toujours quelque chose de plus développé. C'est ça qui permettait vraiment d'apprendre des mots, de vraiment pour améliorer notre anglais, de faire des recherches à côté et tout, donc ça j'ai beaucoup aimé.

LS - OK.

AL - Bien sûr, ça prend beaucoup plus de temps que les deux autres activités, mais c'est normal. Et après j'ai beaucoup aimé aussi, c'est le fait que les films, c'est, ils sont très bien choisis, ça donne vraiment une idée... du monde économique, en fait, hein.

LS - D'accord.

AL - Et j'ai beaucoup apprécié ça également, donc d'ailleurs je vais bientôt regarder les films sûrement. Bon là, je suis en train de lire un livre, mais... et ... Après, j'ai beaucoup, aussi par rapport au premier semestre, j'ai bien aimé le fait que c'était sur une série, parce que je pense que ça pouvait pousser les élèves à regarder la série. D'ailleurs, j'ai une amie qui ... elle est pas dans notre groupe, mais elle est aussi en cours d'anglais et elle elle a regardé la série, elle a beaucoup aimé.

LS - OK.

AL - Enfin, je trouve que c'est, c'est une manière intéressante d'apprendre. Bien sûr, après moi, je suis toujours pour les cours enfin à l'école.

LS - Ouais.

AL - Je trouve que c'est mieux, bon après...

LS - OK, mais ça je l'ai vu dans, enfin, justement, dans ton questionnaire de... je regardais tout à l'heure justement, et j'ai vu que, enfin, tu, pour toutes les questions sur « est-ce que je suis motivée pour apprendre en ligne » tu mettais « pas trop » quoi. Enfin, qu'a priori tu préfères...

AL - En fait le problème, c'est que les QCM, enfin moi personnellement, je le faisais pas, mais je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui prenaient en photo leurs réponses. et qui les envoyaient sur le groupe, ce qui fait que les gens, ils réfléchissaient même pas en fait au final, puisqu'ils avaient juste à cocher et puis c'est bon, ils avaient le truc.

LS - Ouais.

AL - Donc je pense que pour eux, ça a été beaucoup moins enrichissant.

LS - Oui.

AL - Que vraiment écouter les vidéos, essayer de comprendre, mais... vraiment comprendre par soi-même que, au lieu d'avoir l'aide des autres.

LS - Ouais.

AL - C'est ça que je trouve dommage.

LS - Parce que justement, ça on, on sait que ça se fait, le... Et, enfin, et on sait que, le, le cours le rend possible puisqu'on peut recommencer autant de fois qu'on veut les questionnaires, donc on sait que les gens le font, mais les gens que j'ai ... avec qui j'ai discuté avant toi, je leur ai tous demandé, je leur ai dit « Est-ce qu'il y a des gens qui trichent ? », « Est-ce que vous savez ? » et tout le monde était là genre « Non non, ça arrive pas », alors qu'on sait, en fait, on le sait très bien, et on sait que c'est posté sur des groupes que tout le monde voit, en plus, donc, enfin... Et même nous en fait, en tant que profs, quand on va sur Moodle, on voit très bien qui a par exemple, a eu dix sur dix alors qu'ils n'ont même pas ouvert le document, donc nous on sait en fait qui a triché, et donc on sait aussi qui a été honnête et a fait plusieurs fois, et cetera, et ça et, du coup voilà, y a pas de souci, mais c'est intéressant que tu dises tout de suite... Mais, t'as tout à fait raison de, qu'effectivement pour eux, c'est pas enrichissant,

et puis ça se verra qu'ils ont triché, et ils auront pas autant de points et puis tranquille, mais t'as raison que, de dire, enfin, de le faire remarquer.

AL - Je trouve la, les activités deux très intéressantes puisque, c'est un travail qu'on doit créer de nous-mêmes, et si on fait un copier-coller du travail de quelqu'un d'autre, ça se voit directement en fait.

LS - Enfin y a des gens qui ont tenté de prendre des petites phrases mais ça se, ça se voit, enfin, c'est grillé. Ouais, OK, d'accord, c'est déjà très intéressant comme première réponse. Donc ce que tu disais par rapport à, au fait que les films ils montraient bien la culture, la, enfin, la culture économique qu'est-ce que tu veux dire par là ?

AL - Je sais que le deuxième semestre c'était beaucoup concentré sur comment apprendre à mentir. Moi personnellement, j'ai pas très bien aimé parce que je suis toujours très honnête, je trouve que *** que le mensonge quoi, donc ça a dû se voir d'ailleurs dans mes travaux, mais, ...

LS - Ouais.

AL - De toute façon, c'est, enfin, c'est le monde économique est comme ça on est obligé de mentir pour réussir, donc je trouvais ça intéressant que, de voir comment vous nous l'avez appris justement. Je sais pas si dans les autres écoles, ils le font aussi ou pas... Est-ce que vous savez ?

LS - Dans d'autres, dans d'autres facs tu veux dire ? Par exemple, en anglais ? nous, enfin voilà, l'idée du cours en ligne, c'est aussi de, enfin, depuis que c'est en ligne pour les L1 en éco-gestion, on essaye, enfin, l'idée c'est aussi de rendre ça un peu plus, enfin, je vais pas dire « marrant » parce que ça reste un cours et on vous note et il faut faire de l'anglais, mais l'idée c'est aussi, voilà, de réfléchir à comment on peut faire pour faire réfléchir de manière critique, mais que ça soit quand même un peu, enfin, pas trop, enfin, pas trop « sérieux » non plus. Donc c'est vrai que ce côté à la fin, dire « Ah vous allez faire un PowerPoint pour expliquer à vos collègues comment mentir », on sait que y a des gens qui sont pas du tout d'accord, donc c'est pour ça, que, enfin, c'est aussi pour le... Mais après en fait, enfin, l'autre chose aussi, c'est qu'il y avait deux, deux versions entre guillemets, du cours, différentes et que toi t'étais dans une version, par exemple, à la fin attends, je dis pas de bêtises... Oui, à la fin, tu, t'étais obligée de faire le PowerPoint sur mentir.

AL - OK.

LS - Alors qu'en fait, dans l'autre cours, ils avaient le choix entre mentir et faire la banque éthique, honnête, et cetera. Donc c'était fait exprès, il y avait des différences dans les cours aussi, mais c'est vrai que voilà on n'était pas... L'idée du cours c'était pas non plus de, d'obliger les gens à mentir mais c'était aussi de réfléchir de manière un peu critique à toutes ces choses. Donc pour toi du coup c'était vraiment le côté mensonge qui te, que tu trouvais représentatif de, de la culture économique ?

AL - Par rapport au deuxième semestre, oui, par rapport au premier semestre, je trouve que c'était beaucoup centré sur justement nous apprendre, qu'est-ce que, toutes les différentes notions qu'on a vues. Ca, c'est j'ai trouvé très enrichissant, parce qu'il y avait plein de choses, j'avais aucune idée et du coup j'ai fait des recherches de mon côté pour me renseigner c'était quoi et j'ai trouvé ça très intéressant. J'ai dû même regarder le film que vous nous avez proposé au premier semestre. J'ai très bien aimé aussi, ... Oui, donc le premier semestre donc j'ai surtout trouvé que c'était centré sur; nous apprendre des nouvelles notions, enfin, en tout cas pour ma part, et le deuxième semestre, c'est plutôt sur la culture en entreprise, comment ça se passe en fait.

LS - OK, OK, très bien. Et du coup, est-ce que dans ce, ces, cette, enfin, dans le cours du coup du deuxième semestre, est-ce que tu trouves que les activités préparaient aussi un peu à la culture d'entreprise, ou est-ce que c'était vraiment ce qu'on voyait qui était représentatif ?

AL - Je pense que les deux, parce que d'un côté on a les films qui nous montrent comment ça se passe. Et y a aussi, par rapport au PowerPoint, enfin moi, je l'ai fait avec toutes les, tous les vocaux sur chaque diapo. Ca nous permettait un peu d'avoir un dialogue avec des en... des futurs employés, par exemple. Ca j'ai trouvé très intéressant aussi. Et après, qu'est-ce qu'on avait eu comme ... Ah oui, il y avait aussi on avait fait un vocal sur comment remplacer la personne en gros, enfin, les serveurs.

LS - Ouais.

AL – Je trouvais ça intéressant parce que justement ça, ça nous pousse à chercher les bons mots qu'il faut pour à la fois ne pas être trop méchant, mais en même temps faire des sous-entendus, ça j'ai beaucoup aimé. Et oui...

LS - Et est-ce que tu penses que ça c'est une compétence, enfin ce, cette idée-là de, d'être un peu méchant, mais pas trop, tu trouves que c'est une compétence qui serait utile plus tard pour toi, enfin, dans ton avenir professionnel ?

AL - Oui, parce *** ils toujours, à, à dire les choses avec douceur, ça aide en fait à essayer d'atténuer les choses pour les rendre si dramatiques, mais pas non plus que ce soit, sous... sous-évalué au final, je trouve ça intéressant.

LS - OK, oui c'est bien, d'accord et du coup donc, je, enfin, je fais un peu dans le désordre que comme t'es partie sur quelque chose, je, je repars dans l'autre sens est-ce que du coup le fait que ce, que y ait des films, tu trouvais ça plus facile de te projeter finalement dans la vie professionnelle, que si ça avait été des documents peut-être plus traditionnels comme des articles au sujet des personnes et, de Madoff ou de Nick Leeson par exemple ?

AL - Je pense que le fait que ce soit des films, c'est plus attrayant, parce que déjà les jeunes ils regardent souvent des films, des séries tout ça, donc ils vont se dire « Bon ça va, c'est un truc tranquille » que si tout de suite on a des documents et tout les élèves ils vont voir ça, ils vont dire « Oh non, pas envie de lire ».

LS - Ouais.

AL - Donc je pense que c'est quand même peut-être mieux des films qui représentent bien la réalité, par contre.

LS - OK.

AL - Faut pas que ce soit trop, trop de la fantaisie tout ça, enfin, faut que ce soit vraiment réel, hein.

LS - Ouais. Donc si par exemple, on avait mis à la place des films, on avait mis un, un documentaire sur Madoff, est-ce que, enfin, t'aurais trouvé ça plus intéressant ou moins intéressant ? Enfin, tu te serais plus projetée ou moyen projeté ?

AL - Je pense, je me serais moins projetée quand même.

LS - OK.

AL - Parce que j'aurais peut-être trouvé ça trop barbant, enfin, après ça dépend, ça dépend la durée de l'extrait. Je sais que souvent vous avez proposé des extraits qui étaient vraiment très, très courts donc documentaires comme ça, ça m'aurait pas dérangé de les regarder, mais si les documentaires qui durent quinze, vingt minutes, là je pense que ça aurait été un peu trop long pour moi.

LS - OK, ouais, d'accord. OK, et est-ce que les films, ça, enfin, les, les métiers ou du moins le domaine que l'on voit dans les trois films, est-ce que c'est ça recoupe un peu ce que toi t'intéresserais plus tard ou pas, parce que t'es en bi-licence, non ?

AL - Oui, je suis en bi-licence.

LS - Du coup, est-ce que ça recoupe avec ce qui t'intéresse ou est-ce que tu sais pas trop encore ou... ?

AL - En fait, j'ai aucune idée de ce que je vais faire encore.

LS - OK.

AL - Je sais même pas si je vais continuer en économie ou en droit ou faire les deux. En fait, ça m'a permis d'un côté de découvrir des métiers. Ça j'ai trouvé pas mal. Après moi je pense que je vais surtout trouver mon métier en faisant des stages, donc là ça ça va être compliqué parce que, j'avais un stage cet été mais je sais pas si je vais pouvoir le faire du coup...

LS - Ah, oui.

AL - Donc on verra bien mais...

LS - C'était en, c'était où, c'était en quoi ?

AL - Dans un cabinet d'avocats, à Paris.

LS - Ah oui en effet, d'accord. Ouais c'est pas dit que... Oui, donc tu tournes quand même un peu plus, en tout cas dans ton choix de stage, vers le côté droit, a priori ?

AL - Non pas vraiment, parce qu'en fait je comptais faire les deux, mais, ...

LS - OK.

AL - Avec le coronavirus, ça sera pas possible de faire les deux, je suis sûre.

LS - D'accord, ouais, effectivement...

AL - On verra.

LS - OK. D'accord, donc du coup, en fait, par rapport aux métiers, enfin, tu les as découvert, mais c'est plus le côté culture en fait, un peu du travail en général que, qui te, que tu, enfin que t'as apprécié dans les films du coup ?

AL - Oui.

LS - OK, et donc les devoirs demandés, tu trouves que PowerPoint et audio, c'était, c'était, ça se recoupait avec des choses que tu pourrais... ?

AL - Alors, moi, personnellement, j'aime pas trop parler en anglais parce que, on dit souvent que j'ai un accent allemand, et je sais que je parle beaucoup mieux allemand que l'anglais parce que...

LS - Ah oui, justement, parce que dans le questionnaire, t'as dit que tu regardais souvent les trucs en allemand sous-titré allemand, donc, enfin, tu parles allemand ou t'apprends l'allemand ?

AL - En fait j'ai fait AbiBac, donc j'ai passé mon bac français et allemand, donc je parle couramment allemand et là en fait, mes livres je les lis en allemand.

LS - D'accord.

AL - Là je suis en train de lire un livre de 850 pages en allemand.

LS - D'accord.

AL - Je comprends très bien, il y a pas de souci, que l'anglais, étant donné, que j'ai fait, enfin, j'avais neuf heures d'allemand et j'avais deux heures d'anglais par semaine donc mon niveau d'anglais il est beaucoup plus bas que mon niveau d'allemand du coup...

LS - Ouais.

AL - Quand je parle en fait en anglais, j'ai toujours peur, de pas avoir la bonne accentuation, de mal prononcer un mot, donc ça m'embête un peu de faire des vocaux, mais après d'un autre côté, ça m'aide aussi à m'améliorer, donc, c'est bien parce que ça me pousse à, à pa... à parler en anglais, et ça j'aime bien au final, même si je trouve ça pas toujours très, très sympa, mais bon, faut le faire quand même.

LS - Ouais.

AL - Après les PowerPoints, oui, j'aimais bien. Bon, après, c'est sûr, ça prend beaucoup plus de temps que les autres...

LS - Oui.

AL - Que les autres travaux, mais, enfin, c'est normal. Puis de toute façon, enfin, je trouve que c'est vraiment un bon moyen de travailler l'anglais.

LS - Ouais.

AL - Même quand on avait des textes à écrire, tout ça, parce que, je prenais vraiment le temps de bien rédiger de bien, bien argumenter mes réponses, tout ça. Personnellement, moi j'ai trouvé les activités deux beaucoup plus intéressantes.

LS - Ouais.

AL - Plus longues, mais plus intéressantes, après c'est normal.

LS - Mais c'est ça, oui, c'est, c'était le but aussi, enfin voilà, c'est... Mais c'est vrai que, enfin, t'as raison de faire remarquer que les questionnaires ils... d'un point de vue de, de ce qu'on apprend, c'est moins enrichissant, c'est sûr, surtout si on le fait pas correctement. Mais bon le but était, le but était quand même que les activités principales ce soit celles, les activités deux. OK, est-ce que, du coup, par rapport à ce que tu disais avec de ne pas aimer, enfin, faire l'audio, est-ce que le fait qu'on voyait les travaux des autres et que tout le monde voyait ton travail sur le forum, est-ce que c'est quelque chose qui te gênait, ou est-ce que ça te dérangeait... enfin, ça te dérangeait ou pas ?

AL - Moi justement, c'est le contraire, ça me dérangeait pas parce que, les élèves, comme ils étaient obligés de commenter, des fois ils commentaient mon travail et comme ça je pouvais avoir des retours, sur ce que j'avais bien fait, ce que j'avais mal fait. Et je trouve ça, enfin, je trouve que c'est intéressant parce que quand on fait un travail et qu'on a pas de retour, on sait pas au final est-ce qu'on a bien fait est-ce que finalement c'était tout à fait à côté de la plaque ou pas. Que le fait que les autres élèves, ils le voient, ça permet d'engager un dialogue, souvent genre, ils mettaient juste des commentaires assez rapides, mais ça donnait quand même un avis, en fait, donc c'était bien.

LS - OK, ouais, d'accord, donc tu... finalement c'était pas plus mal ça que si t'avais déposé ça, enfin...

AL - Moi je préfère que les autres élèves voient mon travail.

LS - D'accord, super, OK. Et quand tu postais du coup, est-ce que t'avais plus l'impression de poster pour que les autres te donnent un retour ou pour, en te disant c'est pour que le prof me donne un retour parce que c'est le cours ? Ou les deux pareil ?

AL - Mais après ça dépendait des travaux en fait, parce qu'il y avait certains travaux où par exemple, je me rappelle ou tout début au premier semestre, on avait fait une vidéo avec une recette de cuisine. Ça je trouvais ça sympa, j'ai pas trouvé trop le rapport au début avec le cours, mais après si j'ai, j'ai trouvé. Et ça j'ai, j'ai trouvé ça drôle de voir, les autres élèves, comment ils avaient fait en fait.

LS - OK.

AL - Après souvent les travaux, je me disais aussi c'était surtout pour vous, que vous les voyez, parce que je sais que les élèves, ils vont pas tellement s'attarder à ça, puis ils vont faire seulement s'ils sont obligés en soi, donc...

LS - OK, et du coup par rapport aux commentaires qui étaient laissés, est-ce que tu, tu donnais la même valeur aux commentaires qui étaient laissés par les autres et pa... les commentaires que je laissais moi, ou pas ?

AL - Oui, enfin je lisais tout le temps les commentaires, chaque semaine, et, bien sûr, je regardais le votre en premier, mais oui, je trouvais ça intéressant. Après je trouve que dans les commentaires que les élèves ils mettent, enfin, ils mettent tout le temps quasiment que les bons commentaires. Ils ne pensent pas à faire, pas critiquer en fait. Ils regardent trop, dans le sens où OK, il a fait ça bien, ça, ça bien, mais si, mais je pense pas qu'ils disent ce qui est mal fait, en fait.

LS - Ouais.

AL - Parce qu'ils ont...

LS - Je pense que comme on n'a pas imposé en fait de critiquer, mais...

AL - Ouais, en fait je sais pas s'ils ont peur que l'autre personne à qui ils font la critique, le prenne mal ou pas. Du coup, je trouve ça un peu dommage.

LS - Ouais, après nous on s'était demandé, est-ce qu'on pourrait, par exemple dire « Vous êtes obligés de faire, de dire un truc positif, un truc négatif », mais après ça, enfin, voilà, comme ça, tout le monde a une critique, mais ça devient artificiel parce qu'on se force à trouver quelque chose de nul alors qu'il y a, si ça se trouve y a rien à, à critiquer, donc c'est vrai qu'il faut trouver le juste milieu, mais je suis d'accord avec toi, que, je pense qu'il y a beaucoup de ça, les gens ont peur de peut-être de froisser l'autre, même si c'est dit gentiment donc, ouais. Mais OK, donc quand même tu regardais les commentaires, tu les prenais en compte...

AL - Ouais.

LS - OK, par rapport à l'organisation, du cours, est-ce que tu, qu'est-ce que tu pensais du fait que ce soit du lundi matin au dimanche soir comme ça, et qu'il y ait pas vraiment de d'horaires entre les deux ?

AL - Je trouve ça mieux parce que vraiment, ça nous permet de, de nous organiser comme on veut en fait. Parce que, chaque semaine on n'a pas les mêmes travaux à faire dans les autres matières, donc on peut pas savoir la charge de travail qu'on aura. On pourra pas savoir quand est-ce qu'on aura du temps pour faire l'anglais, donc je trouve que c'est mieux qu'on ait vraiment tout le temps pour faire.

LS - OK, et est-ce que ça t'aurait intéressé d'avoir par exemple, quand même, bien que ça reste à distance, avoir, par exemple, une heure par semaine, le lundi à 14h tout le monde se connecte en même temps pour, par exemple, faire un Skype, faire de l'oral à distance, ou est-ce que toi ça t'aurait gêné d'avoir un horaire fixe comme ça dans la semaine ?

AL - Mais après, je sais qu'en bi-licence on est beaucoup chargés, donc ça va être compliqué de trouver un horaire. Après vraiment, je sais pas trop, parce que, en fait, ça serait dans le but de remplacer, le cours, ou de faire un complément au cours, en fait ?

LS - C'était, si jamais on décidait de, à l'avenir, de, pour ces cours en ligne de, d'avoir une partie sur Moodle comme ça, mais quand, que enfin, je sais pas, au lieu de l'activité deux où il faut laisser un vocal, en fait il faut se connecter et faire une discussion avec quelqu'un d'autre par exemple sur, comme on est en, comme en classe virtuelle, et que du coup, ça, tout en gardant les deux heures, une heure et demie, deux heures officielles hebdomadaires pour le cours. Donc, non, ça serait pas en plus de tout ce qu'il y a déjà sur Moodle, mais ce serait par exemple, si, l'idée c'était de remplacer, par exemple, la production en faisant une production en, en synchro, au lieu de faire une production ou tout le monde poste chacun son tour, quand il veut.

AL – Moi, je suis pas trop pour cette idée. Après, c'est parce que du coup, on a plus la liberté justement de pouvoir le faire à l'heure qu'on veut, quand on a le temps, et ouais. Enfin, moi je préfère je pense que, entre les cours, à la fac, les cours en ligne comme on a actuellement, ou les cours comme vous venez de me proposer, je préférerais en premier les cours à la fac et en deuxième, les cours en ligne comme on avait là cette année, et en dernier ce que vous venez de proposer.

LS - OK, d'accord, donc c'est quand même, toi la meilleure option, ça reste le cours, le vrai cours ?

AL - Oui.

LS – OK, alors je reviens maintenant un petit peu sur les films. Est-ce que le fait qu'il y ait trois films ça t'aidait à faire des liens, à comparer à mieux comprendre, ou est-ce que t'aurais préféré qu'il y ait qu'un film de plus développé, comme au premier semestre, encore plus de films... ?

AL - Moi je trouvais, trois films c'est, je trouve pour un semestre, c'est pas mal.

LS - OK.

AL - C'est pas trop. C'est pas un film, donc c'est... Je trouve que c'est, ouais, je trouve que c'était vraiment pas mal.

LS - D'accord est-ce que t'arrivais, est-ce que tu, tu, t'utilisais les films qui étaient déjà passés pour t'aider à mieux comprendre certains aspects, ou est-ce qu'une fois qu'on passait à un nouveau film, c'était « bon, c'est le nouveau film »... ?

AL - En fait, vu qu'à chaque fois je regardais vraiment bien les vidéos, j'avais toujours les, plus ou moins les vidéos en tête, mais non, forcément ça m'a, quand je regardais les nouveaux cours, les vidéos d'avant m'influençaient forcément, en fait.

LS - Ouais, OK. Et tu disais, donc tu disais que les films, ça t'aidait un peu à te représenter la culture est-ce que t'arrivais à t'identifier un peu à certains personnages, est-ce que tu te retrouvais à te mettre dans la peau ou t'imaginer faire comme un certain personnage, ou est-ce que c'était distant parce que c'était de la fiction, tu, t'étais comme spectateur ?

AL - Je me suis identifiée, c'est quand on avait une activité à faire sur, je crois c'était un QCM et on devait dire en fonction des réponses, quel personnage nous correspondait...

LS - Oui, c'était au début, ouais.

AL - Cette activité là, ça m'a permis, enfin, de vraiment analyser le comportement des, des, des différents personnages, et pouvoir voir lequel se rapproche le plus de moi, en fait.

LS - OK.

AL - Et enfin, je pense pas que vous vous rappelez de mon travail, vu que vous en avez plusieurs, mais en gros, il y avait deux personnages qui m'étaient proposés.

LS - Ouais.

AL - Et moi j'étais pas trop d'accord avec ça et je m'identifiais plutôt avec une seule autre personne.

LS - OK, donc même les résultats, ça t'a, ça t'a permis de te remettre, enfin de remettre aussi en question les résultats à te dire « non, moi je suis plutôt comme ça ou comme ça ». Et en fait le fait d'avoir l'activité ça t'a forcé, c'est, enfin, c'est quelque chose que t'as pas forcément, t'aurais pas forcément analysé les, les caractères, les caractères des personnages sans... juste comme ça ?

AL - Non, pas avec des extraits aussi courts. Je pense que si je regarde le film là, je vais m'identifier.

LS - OK.

AL - Et avec des extraits de trois, quatre minutes, ça permet pas vraiment de s'ancrer dans la peau du personnage.

LS - OK, OK, d'ac. Ensuite pour alors du coup, il y avait, comme je t'ai dit, il y a deux versions du cours, un petit peu et l'autre version, ils devaient notamment, enfin, pour certaines activités où vous, vous aviez le PDF, par exemple, vous avez un article, eux, ils devaient en fait aller chercher eux-mêmes les informations en ligne, donc ça paraît abstrait puisque ça, ça te concerne pas, mais est-ce que c'est quelque chose qui t'aurait intéressé, ou est-ce que, selon toi on a, voilà, y a un cours, les informations, elles doivent être fournies par le, le prof, ou est-ce que c'est quelque chose qui t'intéresserait, d'aller chercher plus loin ?

AL - Je pense que ça dépend de quelles informations il suffit, il suffit d'aller chercher. Je sais que des fois, moi je faisais des recherches à côté des choses qui n'étaient pas assez claires ou parce que je connais pas très bien. Donc des fois, je, enfin, je le, je les faisais toute seule de, les recherches à côté, donc ça m'aurait pas dérangé, qu'au final, on doill... on doit aller chercher telle information.

LS - OK, d'accord. Et est-ce que et eux aussi, donc ils devaient chercher les informations et ils étaient encouragés aussi de les partager entre eux, donc par exemple s'ils trouvaient un lien intéressant, ils devaient le poster quelque part et dire « Voilà, j'ai trouvé ça », et cetera. Ca, est-ce que c'est quelque chose que tu trouves intéressant, ou est-ce que toi quand tu fais des recherches, c'est pour toi et ça, t'as pas envie forcément de...

AL - D'ailleurs au premier semestre, quand je révisais mon examen pour analyse de l'information économique donc je rév... je révisais la crise économique de 2007, enfin, et j'étais tombée sur une vidéo en anglais et je l'avais postée d'ailleurs sur le forum sur notre groupe d'anglais...

LS - Ah, ah oui, donc même au pre... au premier semestre, oui t'avais...

AL - Je sais pas si y a des élèves qui l'ont regardé ou pas, mais je trouvais vraiment que ça résumait tout le cours du premier semestre, de manière très claire et en plus c'était en anglais, donc que demander de mieux ?

LS - En fait, t'avais prévu la chose, même au premier semestre, effectivement de... OK, donc en fait oui, si tu trouves quelque chose, toi tu, t'as, t'as quand même ce réflexe de « Ah, je vais, quand même le partager, ça peut, ça peut servir » ?

AL - Oui.

LS - Donc si t'avais été obligée de faire ça, enfin, en même temps, si tu l'as fait par toi-même avant que ce soit demandé, mais si ça avait été dans les consignes, est-ce que tu penses, enfin, que c'est quelque chose qui t'aurais plu ?

AL - Oui, ça m'aurait pas dérangé, moi.

LS - Ca t'aurait pas dérangé en tout cas, OK, OK. est-ce que le fait que tu devais donner parce que bon, souvent dans les productions, il fallait quand même donner son avis, est-ce que le fait que ce soit des films et donc que ce soit de la fiction et que ce soit un peu loin, est-ce que c'est, tu penses que ça t'aidait à donner ton avis, donner des arguments, ou est-ce que tu, t'es du genre à donner, à toujours pouvoir, enfin, pas être gênée par donner ton avis sur... ?

AL - Non, ça ne me dérangeait pas trop de mon avis. Après comme vous l'avez dit, c'était de la fiction donc ça met une barrière. On sait que c'est pas la réalité, que si ça aurait été la vérité, je pense, j'aurais peut-être eu un avis encore plus critique.

LS - D'accord, donc, du coup, t'aurais eu encore plus de choses à dire, enfin, t'aurais encore plus donné ton point de vue si c'était par exemple un documentaire ?

AL - Peut-être, je pense que oui.

LS - OK. et le fait que ce soit des questions un peu donc éthiques, comme t'as dit tout à l'heure, est-ce que ça aussi, ça te permettait de plus facilement donner ton point de vue, ou est-ce que pareil, si ça avait... été resté très général tu pourrais toujours trouver des choses à dire ?

AL - Le fait que ce soit sur l'éthique ça aide, justement à argumenter, que si c'est des choses générales, on parle de tout et de rien, au final. Que éthique, généralement, les gens ils ont un avis, donc il est plus facile pour eux d'argumenter dessus. C'est comme enfin nous en droit, on a voilà par exemple la PMA. Du coup on voit la bioéthique. Du coup, on se pose un avis, mais on apprend aussi à être di... distant. Ca je trouve, enfin, je trouve plus intéressant.

LS - D'accord, et tu penses que ça peut, ouais, ça permet aussi de, d'avoir envie de, de, de dire des choses, parce qu'on a envie de défendre son, son avis ? OK, est-ce que t'as l'impression dans le cours d'avoir par... pu partager de ton expérience personnelle ou pas ?

AL - C'est-à-dire ?

LS - Alors justement, si, si t'as pas du tout l'impression, c'est peut-être que non.

AL - Mon expérience personnelle, c'est-à-dire par rapport au cours ou par rapport à moi, ce que j'avais produit, et ce que j'avais pu faire découvrir aux autres ?

LS - Alors un peu de..., alors ça oui. Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu alors déjà, donc du coup, deux choses : est-ce que t'as l'impression d'avoir pu faire découvrir des choses aux autres, et est-ce que t'as l'impression que ce que tu connais, même sans forcément qu'il y ait un lien avec l'économie et avec le domaine du cours, est-ce que t'as l'impression que certaines choses que tu savais déjà ou que t'avais déjà vécu, t'avaient, t'ont servi en fait et t'as pu les apporter au cours ?

AL - Alors c'est l'inverse. Déjà il y a, y a deux *** à dire, donc, par rapport à la recette du porridge, enfin moi j'avais fait la recette du porridge...

LS - Ouais.

AL - Ça m'a... je sais qu'il y a des amis qui sont venus me voir après, ils m'ont dit « Ah, mais je connaissais pas et du coup j'ai essayé », et tout, donc c'était sympa de, d'avoir des retours et après par rapport au cours du premier semestre, donc on avait plein, vu plein de choses avec vous et en fait au second semestre, je les ai vus dans une autre matière et du coup je me suis dit « Ah d'accord, mais en fait c'était ça le *** et tout.

LS - OK.

AL - Et du coup, le cours du premier semestre en anglais, il m'a permis de mieux comprendre le cours que j'avais au deuxième semestre dans une autre matière, donc ça j'ai trouvé...

LS - D'accord, OK, OK, donc là, comme tu dis, comme tu disais, c'était l'inverse, c'était le cours d'anglais qui t'as... OK, d'accord, et t'as, mais t'as rien, toi, dans tes connaissances, même si tu considères les choses qui étaient pas forcément liées à l'économie, donc par exemple, le mensonge à, enfin voilà, à comment communiquer comme tu disais tout à l'heure, communiquer de manière méchante mais pas trop, est-ce que là t'as l'impression que y a des choses que tu savais déjà, que t'avais déjà vécu, qui ont, qui t'ont servi, ou vraiment est-ce que tu, tu disais ce qu'il y avait dans le cours ?

AL - En fait je pense que par rapport au cours du second semestre en fait, mon, enfin, mon père m'avait plus ou moins appris que, dans la vraie vie, quand on, quand on est dans l'économie et tout, souvent enfin, on dit pas la vérité et je refusais un peu de le croire. Et en fait le cours du... votre cours m'a permis vraiment de me rendre compte que en fait c'est vraiment comme ça dans, dans une société, comment ça se passe tout, et donc je trouve ça enrichissant en fait.

LS - OK, donc c'est des choses que tu sais, enfin que t'as... qu'on t'avait déjà dit et ça t'a, finalement, ça t'a confirmé, du coup ?

AL - Voilà, c'est ça.

LS - OK, très bien. OK sur le forum quand t'écrivais, est-ce que t'as l'impression que tu, enfin, du coup, est-ce que déjà parce que si tu, t'es, t'as plus l'habitude de l'allemand, est-ce que, pour des raisons quelconques tu écris et t'as l'habitude d'écrire en anglais, par exemple, sur Internet ?

AL - Est-ce que vous pouvez répéter, pardon, j'ai pas très bien compris ?

LS - Est-ce que t'as l'habitude, enfin, est-ce que pour d'autres raisons que pour les cours, d'écrire en... sur Internet en anglais, de discuter en anglais sur Internet ?

AL - J'ai une amie qui habite enfin qui est anglaise. Du coup je lui parle des fois en anglais, mais après j'ai pas tellement de connaissances avec des personnes qui parlent anglais, qui parlent anglais du coup non, je parle pas très... pas trop en anglais.

LS - OK.

AL - Plus en allemand vu que, j'ai, j'ai vécu en Allemagne et tout donc,

LS - OK, t'avais fait, t'as fait un, un échange Voltaire, un peu comme ça ?

AL - Non, j'ai fait Brigitte Sauzay, je suis partie neuf semaines en Allemagne.

LS - Ah oui, Voltaire, c'est quand les Allemands ils viennent en France ?

AL - Non, Voltaire c'est six mois en fait, je crois. C'est un autre type d'échange.

LS - Ah, OK, ah je pensais que c'était... Ça s'appelait Voltaire dans un sens et Sauzay dans l'autre, mais en fait non, c'est pas... OK, donc t'étais partie neuf semaines, OK, donc oui, tu as plus de connaissances allemandes. Du coup, par rapport aux expériences que t'as de parler en anglais ou d'écrire en anglais, est-ce que la façon dont tu, tu écrivais et que tu parlais sur le forum, est-ce que c'est, t'as l'impression d'avoir dû t'adapter, ou est-ce que vraiment tu, tu, voilà tu te connectais et « C'est comme ça que j'écris en anglais, je me pose pas de questions »?

AL - Ça dépend des phrases, quantité des phrases.

LS - Ouais.

AL - Assez simples, j'écrivais directement, et quand il y avait du vocabulaire précis, il fallait que j'aie chercher la traduction sur Pons, par exemple. Bon, après comme ça, le fait d'aller chercher, ça me permettait, d'apprendre le mot déjà. Après je vais pas dire... enfin, je vais vous le dire, j'ai pas appris tous les mots que j'ai été chercher, enfin ils se sont... ils sont tous restés à côté dans le...

LS - Oui, c'est sûr.

AL - Mais, j'en ai retenu quelques uns. Après les, souvent les, les activités trois, on avait du vocabulaire à faire, trouver des synonymes, rajouter dans le, l'Economic.

LS - Ouais.

AL - Du coup, ça aussi ça m'a aidé pour faire mes productions de l'activité deux.

LS - D'accord.

AL - J'avais en tête du vocabulaire, tout ça, ça, c'était intéressant. Et, ...

LS - OK, et est-ce que par rapport au ton que, enfin, au ton que t'avais, est-ce que tu, t'avais l'impression d'écrire plus pour les autres de, du groupe, ou est-ce que c'était, incon... enfin inconsciemment est-ce que tu penses que tu t'adressais à moi, ou est-ce que tu t'adressais à tout le monde, ou est-ce que tu t'a... tu t'adressais surtout aux étudiants dans ta façon, ton niveau de langue, tes formulations... ?

AL - Dans si j'écrivais niveau soutenu tout ça, non ?

LS - Ouais.

AL - Je pense, je, je m'écri... j'écrivais comme si j'écrivais plutôt à vous, dans un langage bien formel, pas entre jeunes, en fait.

LS - D'accord, donc pour toi, ça serait différent si, par exemple, c'était, enfin, il y aurait aucune raison pour... d'écrire sur le forum de Moodle hors d'un cours, mais si tu discutais avec d'autres gens de ton âge en anglais, pour toi, t'écrirais pas comme t'écrivais sur le forum ?

AL - Je pense que y a certains... Enfin, je connais certaines abréviations que j'aurais utilisées en fait.

LS - OK.

AL - Donc le « you » j'aurais juste mis un U, ou des choses comme ça.

LS - OK, d'accord, mais ça dans un cours, tu te dis, enfin, tu te dis que c'est pas possible ?

AL - Non.

LS – OK, et du coup quand t'écrivais, est-ce que c'était plus pour les autres groupes ou plus pour le prof, globalement quand tu postais ? Ou est-ce que vraiment tu te posais pas la question, c'était pour être lue ?

AL - Je pense c'était pour être lue, parce qu'en fait, vu qu'on avait des consignes vraiment bien précises, je me disais « OK, faut que je réponde à ça, ça, ça », et en fait le travail inconsciemment, enfin, je le faisais pour moi, en fait. Je me disais « OK j'ai ça à faire, je veux répondre à ça alors qu'est-ce qui me permet de répondre à ça ? », tout ça. Enfin, vraiment, je cherchais pour moi-même répondre à la question en fait.

LS - OK.

AL - Au final, c'était aussi un travail pour moi, pour moi, apprendre...

LS - D'accord. OK, ouais, du coup t'as, oui, t'as quand même l'impression d'avoir, alors justement, ça recoupe, enfin, ça reprend ce que je vais dire, ce que je vais dire maintenant, . Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu apprendre grâce aux autres, ou d'avoir pu apprendre des choses aux autres ?

AL - Alors apprendre grâce aux autres je pense pas, parce que, enfin, j'essayais de faire des travaux qui était très, très complets, et tout, donc quand je relisais les travaux des autres, enfin, j'apprenais pas tellement de choses en plus.

LS - OK.

AL - Après je sais pas si j'ai pu faire apprendre des, des choses aux autres parce que, enfin, on a des retours mais on en a pas non plus énormément, donc ça je sais pas.

LS - OK, est-ce que t'as l'impression que, que le courts perm... pouvait permettre une entraide, ou est-ce que ça restait assez individualiste, selon toi ?

AL - Je sais qu'il y avait une entraide sur les activités de QCM, pour les autres.

LS - Ça c'est pas ce qui était prévu, mais quand même !

AL - Pour l'activité deux je sais pas du tout, moi je les ai toujours faits toute seule, j'ai toujours tout fait tout seul en fait, et je sais pas du tout comment ça s'est passé pour les autres.

LS - OK, mais toi en tout cas sur le forum et cetera, tu, t'as pas ressenti que ça, ça, ça t'aidait particulièrement d'avoir les travaux des autres ?

AL - Si, parfois j'allais voir en fait en bi-licence, j'ai une amie qui s'appelle V., qui est aussi dans notre groupe et du coup, c'était bien de voir ses travaux aussi comme ça, quand je la voyais à la fac tout ça, je lui disais « Ah, c'était bien ce que t'as fait » ou « Ah, là par contre ça se voyait trop, par exemple, que tu lisais » je lui donnais des conseils en fait.

LS - Ah d'accord, ah donc du coup t'en parlais un petit peu avec elle en dehors après vous faisiez un retour enfin, de manière... Ah, c'est intéressant, d'accord OK. D'accord, d'accord, d'accord, ça, tu m'as déjà dit alors pour toi, qu'est-ce que ça... ça va paraître bizarre comme question au début, mais, c'est pour ... qu'est-ce que ça signifie pour toi d'être expert en quelque chose ?

AL - C'est très bien savoir, enfin, de, d'avoir une... des connaissances vraiment très, très approfondies sur la chose. Et pouvoir savoir l'expliquer aux autres, savoir l'expliquer clairement aux autres. Et aussi prendre de la distanciation...

LS - OK.

AL - En fonction de ce que les autres vont dire, savoir se distancier pour remettre en question son travail.

LS - OK, OK. Du coup, par rapport à la définition que tu viens de donner, est-ce qu'on peut dire qu'il y a certains aspects qui s'appliquent au cours ? Donc, le fait d'expliquer, de prendre de la distance... ?

AL - Dans nous ce qu'on a dû produire ou dans vous que vous avez voulu nous demander ?

LS - Non, dans, dans en tant qu'étudiants que vous, enfin, ce que toi, t'as dû produire.

AL - Si, par rapport aux activités 2, qu'on avait à faire, des fois, on avait des travaux à faire où on devait se placer en tant que tel personnage. Et du coup, ça permettait de prendre la distanciation, de se renseigner à côté pour pouvoir répondre à la question (...) je pense que ça correspondait à la définition que j'ai trouvé.

LS - OK, et est-ce que dans le cours t'as l'impression que tu, que tu t'y connaissais, en partie, alors je sais que t'as dit que justement le cours t'avait servi à mieux comprendre des choses après, mais est-ce que, en tout cas au deuxième semestre, il y a des choses... tu t'es dit à un moment, par rapport au contenu, même pas forcément par rapport à la langue anglaise, mais même juste au contenu tu t'es dit « Ah ouais là quand même, je m'y connais pas mal sur ça, déjà » ? Ou peut, peut-être tu t'y connais bien par rapport à d'autres ?

AL - Alors, sur l'activité ou une fois l'activité faite ?

LS - Alors les deux, avant l'activité, puis une fois l'activité faite.

AL - Alors, soit c'était des notions que je connaissais pas, donc avant l'activité, non, j'avais pas l'impression d'être experte. Après, l'activité, je me disais « Ah OK ça, ça sert à ça, j'ai appris ça » et tout, donc j'avais l'impression de sortir enrichie, en fait.

LS - OK, donc après l'activité, tu pourrais te dire « Là, je pourrais expliquer par exemple à quelqu'un d'autre ».

AL - Oui.

LS - Comme tu, enfin, la définition que tu donnais de, d'être expert ?

AL - Et *** c'est ce que je faisais avec mes amis, je leur disais...

LS - D'accord.

AL - Je leur expliquais telle ou telle chose.

LS - OK, et est-ce que le fait que ce soit basé sur des films, ça, tu trouvais que c'était, ça permettait quand même de rentrer dans des questions un peu de techniques ou de concepts, ou est-ce que c'était un peu amateur ? Est-ce que t'aurais préféré avoir quand même des documents plus techniques ?

AL - Je pense que le fait que ce soit des films, vu que c'était vraiment des scènes qui étaient bien choisies, ça permettait de rentrer dans le domaine. Après, je pense que ça m'aurait pas dérangé d'avoir je sais pas, peut-être, enfin, je sais pas combien on avait de séances ? Dix, je crois ? Sur les dix séances, peut-être d'avoir trois séances avec des documentaires, par exemple, ça m'aurait pas dérangé.

LS - OK, d'accord, OK, et est-ce que globalement, les ressources qu'il y avait dans le cours, donc que ce soit les vidéos de films ou de, d'autres vidéos qu'il y avait, ou les textes, est-ce que ça correspond au type de choses que toi tu regardes sur Internet ? Alors, je sais que tu regardes plus en allemand qu'en anglais, mais est-ce que ça correspond, est-ce qu'il y a une correspondance entre ces ressources là, et ce que toi tu regardes dans ton temps libre ?

AL - Entre les films, ou tout ?

LS - Alors si on considère, si on considère tous les documents qu'il y avait sur le cours, est-ce qu'il y a certains qui correspondent, d'autres qui correspondent pas du tout ?

AL - Par rapport aux films, je sais qu'il y avait un film que j'avais regardé moi avant que je sois à la fac, qui était en rapport aussi avec de, avec l'économie. Bon, je me rappelle plus le nom malheureusement, donc j'avais regardé en allemand, bien sûr. Et c'était un film qui dure deux heures, mais je pense que vous connaissez, mais j'ai pas du tout le titre en tête, et si je l'ai, il va être en allemand, donc ça serait pas en anglais. Et je trouve que ça se rapprochait justement des films que nous on a vus.

LS - OK.

AL - Donc ...

LS - C'est pas le, c'est pas Wolf of Wall Street ?

AL - Si, c'est ça.

LS - OK, parce que y a plusieurs personnes qui m'ont dit « Ah ouais, c'était un peu comme ça... », OK, d'accord, oui donc je pense que c'est lié, ouais, OK. Du coup, tu l'avais déjà vu avant le cours, donc ça t'a...

AL - Oui.

LS - T'as aussi fait un peu des liens avec ça, OK.

AL - Du coup, pendant le premier semestre, j'ai reregardé le film pour me, pour refaire des liens en fait.

LS - D'accord.

AL - Je savais que ça touchait à ça, je me suis dit « je vais peut-être réapprendre quelque chose, je vais peut-être le voir d'un nouveau point de vue en fait ».

LS - D'accord. Et est-ce que, du coup, est-ce que globalement sur...dans ton temps libre, tu fais des choses en anglais sur Internet ? Est-ce que tu as regardes YouTube, est-ce que tu lis des articles, est-ce que... ?

AL - Lire... alors je parle avec une amie, mais pas souvent, donc en anglais. Après, je regarde des séries Netflix.

LS - OK.

AL - Donc je mets en anglais avec les sous-titres en français et j'essaie de me concentrer sur les voix en anglais. D'ailleurs du coup, des fois on voit que ce qui est traduit c'est pas exactement ce qui est dit.

LS - Ouais.

AL - C'est ça que je trouve intéressant, comme ça après, je m'efforce plus je le regarde plus, j'essaye de ne plus lire les sous-titres en fait.

LS - OK, ouais. C'est intéressant, ouais.

AL - Par moi-même, et au pire si j'ai pas compris, je remets en avant pour pouvoir...

LS - Ouais.

AL - Savoir ce qui a été dit, en fait.

LS - D'accord, donc ça, donc le coup, le côté film, en fait, ça, ça se recoupe avec ce que tu fais ...

AL - Oui.

LS - D'accord, et, mais du coup ça, tu le fais quand y a pas la version allemande, ou tu, tu essayes quand même de, par toi-même, pour te dire « Je vais travailler mon anglais donc je vais... »

AL - J'ai plus de cours d'allemand, quand je regarde des séries, je le fais je regarde vraiment en allemand, sous-titres allemand. Si y a pas après, je le fais en anglais, sous-titres français.

LS - D'accord, OK d'accord, d'accord, d'accord ça, tu m'as déjà dit, ça tu m'as déjà dit. Alors, ça recoupe un peu ce que j'ai deman... j'ai déjà demandé, mais est-ce que tu as l'impression par moments que tu, t'as pu montrer que tu savais des choses, enfin, même si c'est des choses qui étaient pas liées au cours, des choses que tu savais déjà, est-ce que par moments t'as pu...

AL - Oui, je pense, oui.

LS - Est-ce que tu t'es sentie enfin, t'as des exemples ou pas ?

AL - Oula...

LS - Enfin, pas non plus « étaler ta science », mais tu vois, c'est un peu l'idée. Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu dire « Ah ça je le savais déjà de toute façon, et je le montre » ?

AL – Quand j'ai posté la vidéo sur la crise économique, quand j'ai dû faire la vidéo sur la recette de cuisine avec les liens avec l'économie et tout. Après, on avait quoi comme travail ? Après j'ai, le, on avait un vocal à faire sur quand on s'adressait au serveur.

LS - Oui.

AL - Ça, ça permettait aussi de faire voir aux autres élèves comment on aurait pu s'exprimer si on était à la place de cette personne, ça je trouve que c'était intéressant.

LS - OK, d'accord par rapport aux outils, on a bientôt, j'ai bientôt fait le tour, ouais, par rapport aux outils qu'on devait utiliser donc Word, PowerPoint, justement, est-ce que, est-ce que tu savais tout utiliser ou est-ce qu'il y a des choses que t'as un peu, enfin, découvert... ?

AL - Non, ah si, quand on faisait les vocaux justement. En gros, j'enregistrais sur mon téléphone et après je transmettais, enfin je l'envoyais sur mon PC, et j'utilisais je sais c'est quelle application, mais en gros pour rejoindre les différents vocaux.

LS - OK, d'accord, donc ça tu t'es un peu, t'as un peu découvert ça pendant le...

AL - Et après, quand on avait la, la recette de cuisine, donc je... fallait que je mette le son avec la vidéo en fait, parce que...

LS - En voix-off, tu veux dire ?

AL - Ouais, c'est ça. En gros...

LS - OK.

AL - Au début j'avais fait juste avec des images, du coup j'avais mis le son en arrière-plan et tout.

LS - D'accord, OK.

AL - Ça m'a permis de, de mieux redécouvrir en fait, parce que je l'avais déjà fait, mais c'était y a des années, donc je m'en rappeler plus comment faire.

LS - Ouais. OK est-ce que tu penses que les gens de, enfin, notre âge, ton âge ils sont globalement bons en tous ces outils là, ou est-ce que tu trouves, toi tu connais des gens qui ont du mal, ou est-ce que c'est un peu de naturel pour vous ?

AL - Non, je pense que c'est naturel pour nous maintenant.

LS - OK, et par rapport à faire des recherches sur Internet, donc pour trouver une information précise, par exemple, là, j'ai l'impression dans ce que tu dis que tu faisais ça souvent du coup, tu te considères, enfin, forte pour trouver une information précise sur... facilement ?

AL - Oui.

LS - Et par rapport aux sources, et cetera, tu, tu sais, tu sais distinguer une source qui est fiable d'une source qui est pas fiable ? OK. Du coup le cours pour ça il t'a pas spécialement entraîné ?

AL - Pas spécialement.

LS - OK.

AL - J'ai déjà vu ça au lycée, en fait.

LS - OK, et ça je t'ai demandé, et est-ce que les sites sur lesquels tu trouvais les informations ça ressemblait à des sites que tu le lis toi-même pour d'autres choses, soit pour tes études dans d'autres matières, soit pour le plaisir ou pour tes loisirs ?

AL - J'ai pas entendu le début de votre phrase.

LS - Les, les types de sites sur lesquels tu trouvais tes informations, est-ce que c'est des sites qui ressemblent à des sites que tu lis pour d'autres matières ou même juste pour toi ?

AL - Oui, parce que du coup, c'est en économie, et vu que je fais des études d'économie, il y avait des, des choses qui se rejoignaient en fait.

LS - OK, donc c'était des sites dont t'as l'habitude en fait aussi à part, à part en anglais, enfin à part pour le cours d'anglais ? OK, Et, ça du coup, t'as déjà dit, ça t'as déjà dit, et ça aussi. Alors du coup, je reprends juste les questions que j'avais notées spécifiquement. Ah non, attends ah oui, par rapport à l'anglais, du coup, enfin vraiment là si on se limite vraiment à l'anglais qui a été vu pendant le cours du second semestre, est-ce que c'est de l'anglais qui va être utile, pour toi ?

AL - Je pense que oui.

LS - Parce que tu disais surtout pour ta culture générale, mais alors, qu'est-ce que tu voulais dire par là ?

AL - Des choses que c'est des conversations qu'on peut avoir dans la vie de tous les jours, par exemple avec le serveur, ou alors après les techniques de neutralisation, j'ai trouvé très enrichissant. Donc, j'ai, du coup je me suis renseignée et j'ai vu qu'il y en avait d'autres en vrai et je pense que ça, je pense que je peux en avoir l'utilité dans, dans la vie de tous les jours en fait.

LS - OK, toi tu t'imagines, pour parler de la vie de tous les jours ou la vie, enfin, vraiment de tous les jours ou aussi au travail plus tard, ou les deux ?

AL - Au travail aussi plus tard du coup et qu'on apprend à minimiser, enfin vous voyez ce que je veux dire.

LS - Ouais, OK, donc ouais, ouais, c'est d'être... OK est-ce que tu as l'impression qu'il y a un changement, toi, enfin, je vais pas dire grâce aux cours, mais avec le cours d'anglais, dans ta façon de, de regarder justement des séries, de, ou de lire peut-être en anglais quand tu as besoin de lire en anglais, ou pas forcément ?

AL - Quand je lis en anglais en fait, généralement je comprends déjà assez bien ce que je lis, donc ça, ça va. Après je pense que par rapport aux séries, je pense, je prête plus attention à ce qu'ils disent, en fait. J'essaie moins de lire les sous-titres qu'avant.

LS - OK, d'accord, et ça d'ailleurs c'est une bonne, enfin, si quand tu, parce que là du coup t'as dit que tu regardais avec des sous-titres français, c'est ça? Parce que, enfin, selon moi, quand t'arrives au stade ou tu regarde plus trop, c'est le moment justement de passer aux sous-titres anglais comme ça tu...

AL - Justement, c'est ce que je voulais vous demander, est-ce que parce qu'en fait, moi, ce que j'ai peur en mettant les sous-titres anglais, c'est que j'arrive pas à comprendre, et que du coup à chaque fois je retourne en avant et que du coup je remette en français. Mais est-ce que ça serait quand même intéressant que je le fasse avec les sous-titres en anglais ?

LS - Ça, ça permet, ça permet de faire le lien entre l'oral et l'écrit déjà parce qu'on a, enfin, le plus, parfois, c'est simplifié par rapport à ce qui a vraiment été dit, mais le plus souvent, c'est la retranscription, donc déjà, de ce point de vue là, c'est intéressant. Je pense qu'il faut le faire une fois qu'on a vraiment confiance, qu'on regarde presque plus, ou en tout cas qu'on n'a pas forcément besoin de regarder les sous-titres français. Je pense que si on est toujours, on sent qu'on est vraiment raccroché aux sous-titres et que sans on est complètement perdus sur l'histoire, il vaut mieux attendre encore. Mais si, tu sens vraiment qu'au moins la moitié du temps, tu, t'as, tu comprends, tu suis l'histoire sans regarder les sous-titres, je pense que c'est un bon moment, un bon stade pour passer justement aux sous-titres anglais. ou bien sinon, ce qui peut être aussi intéressant, c'est de reregarder une série que tu as déjà vue en faisant sous-titres anglais comme ça tu tu connais l'histoire, donc si ça te dérange pas de revoir une série déjà vue, ça peut être, aussi être une bonne solution, voilà, pour re... de regarder à nouveau comme ça l'intrigue, tu l'as déjà, et ça évite justement de retourner en arrière pour voir ce qui s'est passé, puisque tu sais, mais ça permet quand même de dire « Ah oui, à ce moment là en fait c'était ça qu'il disait ».

AL - D'accord.

LS - Donc voilà moi, selon moi, de ce que tu dis de pas, de plus regarder les sous-titres, je pense que, à mon avis, si tu choisis quelque chose qui, enfin, je connais pas, enfin, qu'est-ce que tu regardes comme type de séries ?

AL - Là en ce moment je regarde Prison Break.

LS - OK, ouais, c'est pas non plus ouais, c'est pas super, enfin c'est pas super technique non plus ? C'est pas...

AL - Non, non, enfin après...

LS – Il y a peut-être des termes un peu juridiques, mais... Et encore...

AL - Non je pense que si je mets les sous-titres anglais, ça devrait aller en vrai.

LS - Je pense qu'une série comme ça, un peu, voilà de, vocabulaire, globalement de la vie quotidienne, je pense que c'est, c'est pas mal d'essayer, et puis tu, au pire, tu regardes un épisode, et si tu te rends compte que vraiment tu peux pas... Mais je pense que, enfin, au vu de ton niveau et de ce que tu dis, à mon avis, y a pas de, y aura pas de souci. alors je reprends juste les trucs que j'avais notés du coup par rapport à ton questionnaire, mais je pense qu'on a déjà dit, enfin, déjà parlé de la plupart des choses. alors, dans le questionnaire, t'as pas dit que, c'est, je sais que c'est peut-être que t'avais mis sans trop réfléchir et qu'il y a pas forcément de signification, mais je demande au cas où. tu disais regarder plus de vidéos pour ton plaisir et tes loisirs après le cours par rapport au questionnaire qu'on a fait au début du semestre. Est-ce que t'as l'impression que c'est le cas ?

AL - Si j'ai regardé plus de cours pour mon loisir ?

LS - Tu, t'as dit, que tu regardais plus de vidéos pour le plaisir et pour tes loisirs après le cours que par rapport à avant. En gros, avant le cours, t'avais dit t'as dû dire « de temps », enfin, « de temps en temps », et après, t'as dit « souvent », par exemple.

AL - Je pense que c'est par rapport au fait que, déjà au premier semestre, je regardais moins de séries parce que j'avais moins de temps. Au deuxième semestre, j'avais un peu plus de temps, du coup, je regardais plus quand c'était en anglais au lieu de mettre en français, sous-titres français, je mettais en anglais, sous-titres français.

LS - OK, donc y a quand même d'accord, donc il y a une évolution par rapport au temps que t'avais de libre, en fait ?

AL - Oui.

LS - OK. A la fin du semestre par rapport au début, t'as dit que t'avais plus tendance à faire le lien entre les événements et toi, ta propre expérience, est-ce que tu penses que c'est lié au cours, ou est-ce que pas du tout ?

AL - Je pense que c'est lié au cours, parce que du coup quand j'entends des, des personnes qui travaillent par exemple dans l'économie ou qui ont un métier assez haut placé, s'ils parlent de telle chose, en fait j'essaye de me distancier et de voir s'ils ess... s'ils essayent pas justement de minimiser comme avec les techniques qu'on a vu tout ça, et du coup j'essaye de prendre de la distance, chose que j'aurais peut-être pas forcément fait avant, en fait.

LS - OK, d'accord. OK, c'est intéressant. tac, tac, alors t'as mis que t'étais pas forcément d'accord avec le fait que les étudiants savaient bien faire des recherches pour leurs études.

AL - Parce qu'en fait en économie, enfin c'est en gestion et management, on a un travail à faire, qui est par groupe de trois, et on doit faire une analyse stratégique d'une entreprise, en fait, je me suis rendu compte que, j'ai une camarade qui savait pas comment trouver l'information en fait, qu'est-ce qu'il fallait taper dans le moteur de recherche pour trouver telle information qu'on voulait.

LS - D'accord.

AL - Donc, après je sais pas si c'est juste elle qui a des difficultés ou si, ou s'il y a aussi d'autres personnes qui ont des difficultés parce que, pour moi, oui j'y arrivais, du coup, jeme disais « bon, si j'y arrive, pourquoi pas les autres élèves aussi ? »

LS - Oui.

AL - Mais au final non, enfin, les autres élèves, ils ont pas, ils ont pas forcément la logique de dire « OK j'ai besoin de telle information, du coup je vais *** juste ça dans un moteur de recherche pour la trouver ».

LS - Oui, ils vont par exemple chercher trop large, ou chercher le thème général et pas forcément...

AL - Ouais.

LS - OK, donc du coup tout à l'heure, quand tu disais que c'était, enfin, que tout ce qui était technologie, et cetera pour les gens de votre âge c'était naturel, est-ce que tu penses que c'est vraiment le cas pour tout le monde, finalement ?

AL - Ce qui est technologie, dans le sens où, utiliser les différentes, les différentes applications, ça, je pense que tout le monde le gère à peu près maintenant.

LS - Ouais.

AL - Après ce qui est de rechercher l'information, une information utile, enfin, chercher une, quelque chose précis, les gens, ils sont pas forcément aptes à le faire.

LS - OK, donc tu distingues vraiment faire une, faire les recherches et utiliser Word, PowerPoint...

AL - Ouais, pour moi c'est...

LS - OK, et du coup c'est intéressant... Enfin, non mais, moi aussi, enfin, pour moi aussi, pour moi c'est... Donc c'est intéressant. Et d'ailleurs, tu dis le mot « utile », donc est-ce que tu trouves qu'il y a des gens qui, enfin, qui savent utiliser la technologie, mais pas pour des raisons utiles ?

AL - moi, je sais que je suis pas du tout jeux vidéo..

LS - Ouais.

AL - Et je trouve que des fois ils utilisent les jeux vidéo, mais, enfin, ça, enfin, moi je trouve que c'est pas utile.

LS - OK, donc quand tu dis « oui, les jeunes savent utiliser Internet et les applications », tu comprends aussi les, enfin, tu compte là-dedans les gens qui, par exemple, savent que faire des des jeux et, et, enfin, c'est pas...

AL - Je pense que tout ce qui est Word, OpenOffice, ça tout le monde sait l'utiliser. C'est des choses de base.

LS - OK.

AL - Il y a pas trop de difficultés à l'utiliser. Bon après, y a peut-être des fonctions que des gens ne connaissent pas, parce que, enfin, il y a toujours des fonctions qu'on n'utilise pas, parce qu'elles sont

moins importantes que d'autres, mais les choses de base, je pense que ça, tout le monde peut maîtriser.

LS - OK, OK, du coup, ça m'intéresse que tu distingues, que tu distingues Word et les recherches. Alors je pense que j'ai fait le tour (...) c'est bon pour moi, j'ai fait le tour de, je, enfin, j'espère que ça partait pas trop dans tous les sens, mais j'ai essayé de reprendre par rapport à ce que, comme tu disais plein de choses différentes, j'essayais de reprendre ce que tu disais. Est-ce que t'as des, des questions ?

AL - Oui, j'aurais une question, ...

LS - Oui.

AL - Pour le système de notation, comment vous faisiez ?

LS - Pour le quoi, pardon ?

AL - Pour le système de notation, comment vous faisiez ?

LS - Pour le système de notation, c'est ça ? Alors en fait enfin, de manière très générale, il y a trois, trois cours différents, donc en fait, y a le cours de, enfin, déjà j'explique ça pour dire. Il y avait le cours de Suits, qui était, enfin y avait un cours sur Suits au premier semestre, pendant que les autres faisaient le cours sur The Big Short. Et après, au deuxième semestre, ceux qui faisaient à la base celui sur Suits, ils sont passés à celui sur The Big Short, et après, vous vous avez fait le cours avec les trois films différents. Le, l'idée, c'est que le, en fait, c'est en ordre de difficulté, donc le plus, le plus, le cours le plus facile, c'était celui sur Suits, ensuite c'était sur The Big Short, et celui avec les trois films était censé être plus difficile. et donc la chose principale, qui a changé c'est que en fait au cours de Suits, enfin, je rentre dans des, dans des détails, faut pas non plus le dire maintenant, parce que les notes sont pas encore rendues, mais en gros, le cours de Suits, si on faisait que les quiz et qu'on ne postait jamais sur le forum, on pouvait avoir douze sur vingt. Il y avait douze points sur les activités QCM et huit points sur le forum. Ensuite, le cours de The Big Short, c'était dix et dix, donc en gros, on pouvait valider si on faisait que les activités QCM, et si on faisait aucun truc sur le forum. Et là, avec le cours de ce semestre, on peut pas valider si on fait aucun, aucune activité sur le forum, donc y a douze points, en fait, c'est quand on prend la moyenne finale, y a douze points sur les activités du forum, toutes les productions et huit points sur les activités QCM, donc quelqu'un qui n'a jamais posé sur le forum ne peut pas valider la matière.

AL - D'accord.

LS - Globalement, c'est ça.

AL - Et par rapport au fait que les QCM, des fois on pouvait les refaire, c'est, c'était pris comment, en compte les notes, en fait ?

LS - En fait c'est pas, enfin nous on considère en gros que si... quelqu'un qui l'a fait plusieurs fois, enfin, en fait on compte entre, on compte le point entre guillemets s'il a été fait, et si la personne a fini par avoir la moyenne sur le, ou en tout cas une bonne note. Quelqu'un qui le fait, qui a trois sur dix, et qui se... s'embête pas à le refaire, on compte pas. Quelqu'un qui, parce que nous sur Moodle on voit tout, donc on voit dans le détail à la seconde près, avec votre adresse IP, à quelle heure vous avez cliqué sur telle chose. Donc quelqu'un qui, par exemple, a fait tous les quiz de deux semaines en cinq minutes, qui a dix sur dix à tout et qui a ouvert aucun document, on compte pas. En fait, on peut pas être sûr, d'accord, on n'est jamais à l'abri on sait que les gens trichent, mais on fait par rapport au temps qui est passé sur le questionnaire, en fait. On, pour chaque étudiant, on regarde combien de temps a été passé, si c'est réaliste ou pas quelqu'un qui a fait pour nous, quelqu'un qui a fait trois, quatre fois jusqu'à avoir dix, alors qu'à la, au début il avait deux sur dix, là on compte bon. En fait, nous on est, enfin, c'est, c'est une façon de voir les choses après bien sûr, mais pour nous, c'est, les quiz en fait, ils

servent à, enfin en enseignement des langues, c'est évaluation formative. Donc c'est, on va apprendre en le faisant, et donc comme tu disais justement en le faisant plusieurs fois, c'est ça qui est enrichissant. Donc les gens qui trichent, on leur donne pas le point, parce qu'on, si est sûr en tout cas qu'ils ont triché, on n'est pas à l'abri bien sûr que certains trichent de manière plus réaliste et que, malheureusement ils vont avoir le point, il y a aussi beaucoup de, beaucoup des gens qui font ça, c'est aussi des gens qui postent vraiment à l'arrache sur le forum, si je peux me permettre, ou et qui du coup vont perdre des points aussi là dessus. y a des gens qui ont tout fait la dernière semaine et c'est complètement évident qu'ils ont triché sur le QCM et qu'ils ont mis trois lignes sur le forum pour faire comme si, eux, ils vont pas avoir une bonne note. si on poste en retard, on a la moitié des points automatiquement pour le, l'activité sur le forum aussi. Donc en fait c'est, l'idée, c'est vraiment de, surtout ce semestre, de, d'essayer de pas mettre trop l'accent sur les quiz, mais de les avoir de les avoir quand même et mais de valoriser ceux qui participent chaque semaine. qu'il... il y a des points aussi pour les commentaires, le fait de laisser des commentaires aux autres et de, à chaque fois que c'est demandé donc voilà, donc l'idée, voilà, c'est vraiment que si vous avez posté toutes les semaines à l'heure, que vous avez répondu, que vous avez interagi avec les autres alors que c'était demandé, vous avez une bonne note.

AL - D'accord.

LS - Parce qu'on est, on est très peu cassant sur tout ce qui est grammaire et cetera, on, nous, c'est vraiment l'e... l'effort qui a été fourni le temps qui a été visiblement mis dans l'activité, plutôt que « Ah, il y a pas de S à, sur tel mot donc j'enlève des points ». Donc voilà, ça valorise les gens qui, de, de ton, exactement comme t'as fait, donc de poster toutes les semaines à l'heure, de faire un travail complet. On voit dans tes scores que t'as essayé plusieurs fois et donc forcément, oui, t'as, t'as pas eu dix sur dix tout de suite, c'est normal, mais qu'après t'as retravaillé, donc là pour nous y a aucun problème, y avait aucun souci.

AL - OK. Et dans les activités de, surtout QCM du coup enfin, y a pas de temps limite genre des fois on pouvait mettre ... Enfin ça, ça influençait en rien en fait, parce que je sais que des fois, j'étais obligée de regarder la vidéo plusieurs fois parce que, enfin, je la comprenais pas par exemple, et du coup ça faisait que mon QCM, il pouvait durer enfin je sais pas combien de temps, mais...

LS - Non, justement, l'idée c'était aussi de, de pas, en fait, enfin, ça, ça marche pas toujours. Mais l'idée justement c'était de pas mettre un temps limite, parce qu'on sait que le temps limite, ça stresse et qu'après les gens vont être encore plus encouragés à dire « Il me faut les réponses parce que imagine, ça, ça s'arrête et j'ai zéro » et cetera. Et puis que, de toute façon, vu qu'on pouvait recommencer c'était mieux de, parce que nous on voit si quelqu'un l'a fait une seule fois mais qu'il est resté une demie-heure dessus, on se dit « OK, a priori il a vraiment il l'a vraiment fait ». Bien sûr, il y a sûrement des gens qui font exprès de rester une demie-heure sur la page et de tricher, voilà, on peut pas tout, tout deviner. Mais justement, l'idée c'était de pas mettre de temps limite pour pas mettre la pression et justement essayer de, parce que ça en... selon nous, ça encouragerait encore plus de gens à essayer de tricher.

AL - D'accord. Et il y a beaucoup de gens qui participent pas, enfin, qui faisaient pas les activités régulièrement ou pas, ou c'était quand même plutôt bien ?

LS - Franchement là c'est, toi, c'était, t'étais dans le, c'était groupe un ou deux du, attends...

AL - Je crois je suis groupe deux, anglais espace deux, c'était.

LS - Anglais espace deux ? Et dans le, dans les, il y avait deux groupes aussi dans l'espace deux. T'étais, t'étais dans le un ou le deux, je me souviens pas ?

AL - Je sais pas du tout...

LS - Alors par exemple, dans le groupe donc, dans l'espace 2 (...) En gros, y a entre huit et dix étudiants, en fait, il y a trente, à peu près trente étudiants par groupe et y avait eu entre huit et dix étudiants à la fin qui n'avaient, qui devaient faire l'activité de rattrapage, donc l'activité de rattrapage, c'est pour ceux qui avaient raté plus de trois fois le forum. Donc trois fois sur sept...

AL - Ouais, c'est quand même beaucoup.

LS - C'est quand même beaucoup, donc y avait quand même voilà un tiers, en gros un petit tiers de chaque groupe, sauf un groupe, le groupe vraiment, il y a le groupe de ceux qui se déclarent, qui s'était déclaré niveau genre, enfin C2, eux, ils étaient très peu à la fin à avoir le rattrapage.

AL - OK.

LS - Mais sinon, globalement c'est, c'est ça les, les comptes.

AL - OK, et j'aurais une dernière question pour l'an prochain en L2, ça sera comme, ça sera comme ça les cours aussi ou pas ?

LS - Non a priori ça va être des vrais. Enfin, en tout cas pour l'instant (...) Donc c'est des vrais TD, donc du coup pour toi, tant mieux, ça sera... Tu, mais du coup je sais pas si pour toi ça va changer, si tu vas quand même être imposée de faire le cours d'éco, je sais pas... Anglais, t'as qu'une fois en fait ?

AL - Oui. Ah oui, du coup, j'aurais peut-être anglais en droit, vous voulez dire ?

LS - Oui, je sais pas comment ça va se passer pour les bilicences. Je sais pas ça, on va voir. (...)

AL - OK, merci.

LS - Voilà, c'est bon ? merci beaucoup à toi d'avoir pris le temps, surtout là, je t'ai gardée une heure, mais tes réponses étaient super complètes, c'était très intéressant donc, merci beaucoup et bon courage (...) Bon, et écoute, bon courage quand même du coup pour tout ça, et merci encore et bonne fin de semestre, bon confinement.

AL - Merci à vous aussi.

LS - Merci, au revoir, bonne fin de journée.

AL - Bonne journée.

[FIN]

11.10 *Retranscription de l'entretien de GR*

[DÉBUT]

LS - Alors, du coup, j'ai, donc j'essaie de te garder pas trop longtemps, donc je, je commence. Donc, je vais avoir des questions qui sont un peu, enfin, générales, que je pose à tout le monde, et après j'ai des questions que j'ai notées par rapport à ce que, toi t'as mis dans le questionnaire à la fin du semestre.

GR - D'accord.

LS - Donc pour, pour voir, si c'est des choses qui sont, enfin, importantes ou pas, donc on verra ça à la fin. Donc déjà pour l'instant, c'est les questions que je pose à tout le monde. Alors déjà, comment est-ce que tu résumerais... Donc je me concentre sur le cours du deuxième semestre, mais si jamais t'as des exemples qui te paraissent intéressants avec le premier, tu me dis. Comment est-ce que tu résumerais le cours d'anglais du deuxième semestre en trois mots ou de manière courte, qu'est-ce qui caractérise le cours pour toi ?

GR - Il était beaucoup plus détaillé niveau, vocabulaire en économie en anglais.

LS - D'accord.

GR - Donc ça nous a permis d'apprendre différents vocabulaires qu'on apprenait pas forcément au lycée, peu importe le niveau d'anglais qu'on avait.

LS – OK.

GR - Donc, en gêné... et avec des vidéos, donc ce qui rend le cours plus intéressant, en général.

LS - D'accord.

GR - Donc, en soit, je, le cours était intéressant et intuitif et il permettait, d'apprendre un vocabulaire sans, en même temps, s'ennuyer pendant les cours.

LS – OK, très bien, OK. Et du coup, justement, par rapport aux films, est-ce que le fait qu'il y en ait, qu'il y en ait trois au deuxième semestre, ça t'ai... Tu trouvais que ça t'aidait à faire des liens et à comparer, ou est-ce que t'aurais préféré qu'il y en ait qu'un seul comme au premier semestre ?

GR - Je pense que plusieurs, ça aurait été meilleur, parce qu'on a plusieurs points de vue, on n'en a pas qu'un seul, et puis ça reste des films. Il y a plusieurs façons de les expé... de les expliquer ou de les voir et donc avec plusieurs films, on peut étudier plus facilement et ça nous permet d'avoir un, comment dire, plusieurs choix de films aussi, si on veut le regarder de notre côté après.

LS - OK, ouais, d'accord, c'est ça, ouais. Du coup, est-ce que tu te retrouvais à, à comparer un peu les films, ou pas ? Est-ce que tu faisais des liens entre les deux, entre les trois, ou est-ce qu'une fois qu'on avait fini un film, tu, tu te disais « Bon, ça c'est fini, on passe à la suite » ?

GR - Un peu des deux en soi, parce que, j'essayais de me concentrer sur les activités par rapport aux films, parce que, pour pas me perdre entre deux films, par exemple, mais en même temps, en regardant un nouveau film, on comparait, on se comparait avec les anciens qu'on avait vu, parce qu'on voyait qu'il y avait des ressemblances dans les erreurs commises, parce que, dans les films, on voyait qu'ils faisaient des erreurs.

LS - Ouais.

GR - Ou dans les méthodes utilisées.

LS - D'accord, ouais, OK, donc t'arrivais quand même à voir qu'il y avait des, des films... des choses similaires entre, de ce point de vue là.

GR - Ouais.

LS - OK. Et est-ce que t'arrivais à t'identifier à, à certains personnages des, des films, à te, à te dire « Ah oui, moi j'aurais fait comme ça. Moi je suis un peu comme lui », ou est-ce que, comme c'est, c'est de la fiction tu, t'arrivais, enfin, c'était quand même distant ?

GR - Un peu des deux, en soit, c'est comme, vu que c'est de la fiction, on ne peut pas imaginer réellement les impacts, parce qu'on se dira que c'est toujours un film, mais en même temps, on voit que parfois c'est ce qu'on faisait. Par exemple, quand il y a... il ne suit pas les règles du livre, comme ils disent, d'un autre côté, on voit qu'on fait ça aussi dans notre quotidien, parfois, que ça soit au travail, dans les études, et cetera. Donc on s'identifie in... indirectement aussi aux personnages.

LS - OK, ouais, c'est intéressant. Donc t'arrivais quand même à faire des liens, même si c'était pas du côté du métier de, du personnage, t'arrivais quand même à te dire « Ah oui, ça c'est un peu comme ce que moi je peux faire ».

GR - Ouais, voilà.

LS - OK, d'ac. Alors, attends, où est-ce que j'en suis... Alors, est-ce que tu, dans le, alors, j'ai, j'ai vu que toi, t'étais pas très, enfin, les activités de production sur le forum, t'avais pas trop, enfin, t'étais pas très, trop fan, si j'ai bien compris ?

GR - Oui, surtout ce qui est oral.

LS - D'accord, donc, c'est, en fait, du coup, le fait que, justement, par rapport au forum, le fait que le, tout le monde puisse voir les travaux, les travaux de tout le monde, toi ça te, ça te gênait en fait, c'est ça ?

GR - Plus ou moins, oui.

LS - D'accord, mais par rapport à, parce que t'avais, enfin, tu, par rapport à ton niveau, ou parce que vraiment le fait de parler, c'est le fait de parler qui te gêne, ou est-ce que tu te disais « Ah, les gens vont penser ça ou ça de mon niveau en anglais » ?

GR - C'est pas vraiment par rapport au niveau, je, mon niveau, dans tous les cas, même si j'ai pas un bon niveau pour certains, je peux m'améliorer, donc en soi, c'est pas un problème, mais c'est surtout que j'aime pas qu'on regarde mon travail, parce que je me dis que, soit on va vous, on va juger par rapport au travail, soit aussi que, vu que c'est un travail personnel, j'ai pas forcément besoin que les autres le regardent. J'ai juste besoin d'un avis de, du professeur, parce que l'avis des élèves, ça m'intéresse pas trop, enfin...

LS - OK, d'accord, OK, donc, justement, c'est ce que j'allais demander après, parce que du coup, tu, enfin, même si t'as pas tout fait, t'as dû voir qu'il y avait des moments où il fallait laisser des, enfin, il fallait laisser des commentaires sur les travaux des autres...

GR - Ouais.

LS - Et, donc ça, c'est quelque chose que tu, tu, du coup, est-ce que, est-ce que t'as fait un des... Parce que, du coup, audio t'avais pas fait...

GR – Ouais, audio, j'aime pas, donc non j'avais pas fait.

LS - Donc, du coup, t'as pas eu de commen... Ah oui, donc, du coup, t'as pas de commentaires sur ton audio. Alors, ima...imaginons que t'avais un commentaire sur ton audio, je sais que c'est abstrait, mais...

GR - Ouais.

LS - Est-ce que tu, est-ce que tu donnes la même valeur à un commentaire laissé par un de tes camarades que, par rapport à un commentaire laissé par un étudiant ?

GR - Pas vraiment, que ce soit positif ou négatif, j'aurais pas vraiment, je me serais pas vrai...réellement soucie du commentaire.

LS - OK.

GR - En soi.

LS - OK, et, du coup, toi quand tu, enfin, tu postais pas vraiment pour, tu postais plutôt pour les, pour être lu par tes camarades ou plutôt pour être lu par le prof ou les deux ?

GR - C'est surtout pour être lu par le prof.

LS - OK. Donc, toi, en fait, le fait que ça soit sur un forum, ça t'a pas, ça t'a pas vraiment encouragé à...

GR - Non, pas vraiment. Que ça soit rendu en privé au professeur ou dans le forum, ça aurait rien changé de, pour mon côté.

LS – OK, d'accord. Ensuite, donc, du coup, dans, dans l'autre cours, parce que, du coup, il y avait deux espaces de cours qui étaient un peu différents, mais c'était, c'était les mêmes films, et cetera, mais il y avait certaines activités qui étaient un petit peu différentes, et donc, dans l'autre cours, en fait, ils devaient plus mettre des, mettre des sources après leur production, ou ils devaient aussi partager des informations qu'ils avaient trouvé sur Internet. Est-ce que ça c'est quelque chose qui t'aurait intéressé, ou est-ce que ça t'aurait, pareil, c'est aurait gêné comme le forum ?

GR - Partager des informations, ça me dérange pas, mais intuitivement, si on me le propose, soit de, de le faire ou de pas le faire, je vais pas le faire naturellement.

LS - D'accord.

GR - Si, si on me le demande de le faire, ça me dérangerait pas, mais je le ferais quand même.

LS - D'accord, mais c'est quand, ça te gêne quand même moins l'idée de, de dire à quelqu'un, « j'ai trouvé tel site qui est intéressant » et de le poster sur le forum, ça, ça te, c'est pas quelque chose qui te gêne dans le même sens que poster un audio avec ta voix, par exemple ?

GR - Oui, voilà, c'est pas, c'est pas pareil.

LS - OK, d'accord. Et par rapport aux activités, donc, où il fallait donner son avis, donc plutôt aussi les, les productions écrites, est-ce que le fait que ce soit sur un film, enfin, sur des films, c'est, ça t'aidait à, à trouver des arguments, est-ce que tu trouvais que c'était plus facile du fait que c'était de la fiction, ou est-ce que t'aurais, ça aurait été pareil, si ça avait été par exemple, des documentaires ?

GR - Je pense que ça aurait été pareil, vu que ça reste un avis personnel, j'aurais donné mon avis sur le documentaire ou sur le film, et j'aurais trouvé facilement des arguments, parce que ça reste un avis,

donc il y a pas de mauvaises ou bonnes réponses, donc j'aurais juste donné mon avis et, il serait différent des autres, sûrement, mais ça restera un avis.

LS - OK, pourquoi tu dis, il serait différent des autres, t'as l'impression de, de jamais avoir le même avis que les autres ?

GR - Non, non, pas forcément, mais je dis...

LS - Ah, d'accord.

GR - Juste, il y aura toujours des changements, enfin, ça sera pas identique à quelqu'un, c'est impossible pratiquement.

LS - Oui, OK, d'accord, d'accord, oui. Et le fait que ce, qu'il y ait aussi des questions, donc d'ordre moral, et éthique et « Qu'est-ce qu'il faut faire ? », « Qu'est-ce qu'il faudrait pas faire ? », est-ce que, ça, c'est quelque chose qui t'aidait à trouver des arguments et à donner ton point de vue, ou est-ce que pareil, tu, t'as jamais de mal à trouver, à trouver des arguments, et à donner ton point de vue ?

GR - J'ai pas beaucoup de problèmes là-dessus, même si, disons que niveau moral, éthique, je me soucie pas trop de, de comment quelqu'un va penser, c'est-à-dire, ça va pas me faire, ça me fera ni chaud, ni froid. Parfois, je savais pas trop quoi dire, parce que je pourrais dire que je trouve ça normal, mais en même temps, j'aurais une autre idée en tête, j'aurais fait autre chose, vous voyez ce que je veux dire, plus ou moins ou pas ?

LS – Alors, je suis pas, je suis pas sûre de voir. Tu peux ré... juste réexpliquer ?

GR - Je sais pas, par exemple, un exemple tout bête, mais si quelqu'un va enfreindre la règle, même si je vais pas faire ça de mon côté, pour moi, ça m'aurait fait ni chaud ni froid, genre, j'ai aucun avis là-dessus, il fait... la personne qu'est-ce qu'elle veut.

LS - OK, d'accord. OK, donc même si on pose une question du style « est-ce que ça c'est bien ou pas bien ? », en fait, si ça te concerne pas, tu, t'as... Ouais, c'est ça. Enfin, pas tu t'en fous, mais...

GR – Ouais, enfin, je, je dirais que c'est, c'est pas à moi de juger si c'est mauvais ou bien. Vous voyez ce que je veux dire ?

LS – OK, d'accord, non, c'est intéressant. D'accord, oui, donc t'es pas forcément, il faut à tout prix que je défende mon avis sur ça, c'est pas, tu te sens pas forcément concerné. OK, c'est intéressant. D'accord, et est-ce que dans le cours, t'as l'impression d'avoir pu partager ton expérience personnelle à certains moments ou pas ?

GR - Pas vraiment. Je crois pas, non.

LS – OK, tac, tac, tac, donc ça tu m'as déjà dit pour le forum... Alors quand t'écri... quand t'écrivais sur le forum, est-ce que... Alors déjà, est-ce que tu, est-ce que t'as l'habitude d'écrire en anglais ou de parler en anglais sur Internet, toi, pour toi, pour tes loisirs, pour ce que tu fais sur Internet ?

GR - Oui, ça va, je, je parle avec des américains, même si c'est pas le même anglais que les britanniques.

LS – Oui, oui, mais quand même.

GR - Mais ça reste anglais, j'ai l'habitude donc de parler avec des gens en anglais ou discuter, j'ai vécu aussi, j'étais à l'étranger.

LS - OK.

GR - On parlait souvent en anglais.

LS - D'accord, et du coup, est-ce que le type de, enfin, la façon dont t'écris, par exemple, si t'envoies un message, je sais pas, à quelqu'un que tu connais comme ça en anglais, comment tu comparerais, ta façon de, d'écrire sur le forum pour le cours et ta façon d'écrire normalement ? Est-ce que c'était pareil, ou est-ce que t'avais l'impression quand même de t'adapter un peu ?

GR - J'essaie de m'adapter, même si, parfois, j'ai fait exprès d'avoir un brouillon, puisque je vais remarquer que je vais écrire d'une façon assez familière, sans faire exprès.

LS - Ouais.

GR - Et donc je vais essayer de réaménager le discours pour le forum, parce que je peux pas discuter de la même façon sur un forum ou en privé avec quelqu'un.

LS - OK, donc par exemple, si tu dis que c'est, enfin, c'était trop familier, tu, tu peux me donner des exemples ? Qu'est-ce qui serait familier, par exemple, dans ce que t'écrirais ?

GR - Trop familier, je sais pas trop, mais, par exemple, les, les expressions ou bien, je vais mettre sans faire exprès des diminutifs...

LS - OK.

GR - Et donc je pourrais pas mettre ça dans un forum ou dans une expression.

LS - OK, donc pour toi le, le forum du cours, c'était, il faut pas faire de, enfin, c'était vraiment « C'est le cours, donc je peux pas écrire de manière familière » ?

GR - Oui, c'est ça, sauf si c'était pour répondre à quelqu'un, par exemple, dans un commentaire.

LS - Alors, justement, du coup, quand, est-ce que tu, alors, ça, ça m'intéresse, est-ce que tu changeais, du coup, t'avais l'impression de changer un peu de langage par rapport à ta production et par rapport à si tu répondais à quelqu'un ?

GR - Beaucoup moins, c'est-à-dire que si je répondais à quelqu'un, j'essayais de laisser le message comme il était, comme ma première impression, et voilà.

LS - OK, donc tu, tu, c'était moins travaillé, c'était plus spontané quand tu as répondu à d'autres étudiants dans le groupe ?

GR - C'est ça, ouais.

LS - OK.

GR - Et je faisais ça aussi, c'est un peu psychologique, mais par exemple, si je faisais une pré... une production, j'étais sur mon ordinateur, et j'étais sur Word, mais si je répondais un commentaire, je faisais ça sur mon téléphone, spontanément, avec le clavier, c'est plus...

LS - OK, d'accord.

GR - Voilà.

LS - Et donc du coup, t'as l'impression de... le fait d'être sur ton téléphone directement, c'était peut-être aussi, c'était moins sérieux quoi, donc ça...

GR - C'est ça.

LS - Ça changeait aussi peut-être... OK, d'accord, c'est intéressant. Et du coup, est-ce que, au niveau du, du vocabulaire que t'utilisais, est-ce que t'avais l'impression d'utiliser des, tes mots, ou est-ce que tu, tu, t'utilisais les mots du cours, ou est-ce que tu te posais pas trop la question ?

GR - Je faisais un peu de des deux, c'est-à-dire qu'au début, je, j'écrivais avec mes mots, puis j'essayais de, d'ajouter, dans certains, dans certaines phrases, les mots du cours ou bien des mots que j'utiliserais en français que je connais pas en anglais, forcément, dans l'économie, vu que l'économie, de base, on fait ça en français, donc je traduisais les mots en anglais, j'essayais de trouver les mots en anglais directement, et je les mettais, dans l'expression juste après avoir fini.

LS - OK, d'accord, et quand t'écrivais sur le forum, est-ce que t'avais l'impression d'écrire pour le, le prof ou pour les autres, ou pour, ou les deux ?

GR – Pour le prof surtout.

LS – OK, donc c'était vraiment la, quand tu postais, c'était vraiment « C'est, c'est les devoirs, c'est la consigne, je, j'envoie pour le prof » ?

GR - C'est ça.

LS - Et est-ce... Donc tu te, en fait, tu te posais pas trop la question de, de qui allait te lire. C'est, enfin, tu t'intéresses pas, est-ce qu'on peut dire que tu t'intéresses pas au fait d'être lu par les autres ?

GR - Oui, c'était surtout vu que c'est, ça reste un devoir pour moi, je le faisais pour le prof, si quelqu'un le voyait, il verrait le devoir, mais j'allais pas me concentrer aussi sur le fait que la personne allait le voir.

LS – OK, OK, ça c'est très clair, OK, est-ce que tu as l'impression d'avoir pu faire un, des liens entre des, donc, les contenus du cours, je te parle que de, que des, des choses vraiment économiques ou que de, du vocabulaire, ou... voilà, vraiment du contenu en général, est-ce que t'as pu faire des liens entre des choses que tu savais déjà ou des choses que tu avais déjà vécues ou de, une expérience que t'avais déjà eue et le contenu qu'on a vu dans le cours ?

GR – Pas vraiment, non, je crois pas.

LS - OK.

GR - Ouais, pas vraiment.

LS - OK, donc t'as rien qui... OK. Donc, alors j'ai, j'ai un peu une question qui paraît un peu bizarre, mais c'est pour en venir à d'autres choses, qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, le mot... être un expert de quelque chose ?

GR - Un expert c'est quelqu'un qui va avoir des connaissances en la matière et pas n'importe quel type de connaissances, pas des connaissances vagues mais bien précises sur les questions qu'on va se poser, mais aussi qu'il a fait des études sur la chose. C'est pas quelqu'un qui a lu sur Internet beaucoup de choses que, enfin, sur un sujet et qu'il va donc savoir quoi répondre. C'est vraiment quelqu'un qui va se poser les questions et qui a fait des études sur le sujet en question.

LS - OK, alors du coup, si on prend ta, ta définition que tu viens de donner, est-ce que toi tu peux dire que t'étais expert de quelque chose dans le cours d'anglais ?

GR - Pas vraiment, non.

LS - Et bien, pourquoi pas ?

GR - Vu que je suis encore en études en économie, donc je suis pas un expert en économie, en soi. Et même pour le reste, en général, je suis pas expert en quelque chose. Je suis peut-être passionné et donc j'ai des informations là-dessus, mais je serai pas un expert, d'après moi.

LS – OK, et est-ce que t'as, il y a eu des moments dans le cours où tu, t'as eu l'impression, donc pareil pour, que ce soit pour le contenu, la langue, n'importe quoi, des moments où tu t'es dit « Ah, oui là quand même, je m'y connais, je m'y connais pas mal, je suis pas mal calé », ou, et même « Je m'y connais sûrement plus que d'autres » ?

GR - Il y avait un sujet, mais je me rappelle plus trop parce que j'ai pas la meilleure mémoire au monde, c'était, c'était, je sais plus c'était quand, mais à ce moment-là je, c'était, je crois quand, sur, dans la bourse, quand ça parlait de la bourse, et comment ça fonctionnait dans les bureaux, et cetera, vu que c'est quelque chose que, que je veux faire plus tard, je, j'avais pas plus d'informations, mais j'étais plus familier avec le secteur.

LS - OK, d'accord, c'est intéressant, d'accord. Et du coup, justement, est-ce que le fait que les films du cours, c'était lié au domaine économique, est-ce que tu trouvais ça mieux, ou est-ce que t'aurais aussi aimé que ce soit peut-être des films plus généraux, sur des thèmes plus généraux ?

GR – Étant donné qu'on, qu'on fait, qu'on fait, on est en train de faire, enfin, pour moi, le lycée, ça nous a permis à, de connaître l'anglais comme on le connaît, classique, ce qu'on va utiliser tous les jours et qu'à partir de l'université c'est plus précis et, et donc le fait d'avoir des vidéos sur le cours, et ce, sur l'économie donc, ça nous permet de, justement, avoir de nouveau voca...vocabulaire qu'on n'aurait pas forcément si on fait un terme général. Si on va parler de tout et n'importe quoi, on va avoir quelques termes par-ci par-là, mais lorsqu'on va être dans le milieu professionnel, en économie, si on n'a pas les termes, c'est, on va dire, mauvais pour nous.

LS – OK, d'accord, donc, du coup, c'était pas, c'est, pour toi, ça t'allait comme ça, et est-ce que t'avais l'impression que tu pouvais mieux t'y connaître que le prof, parce que, bon, un prof d'anglais en économie, à la base c'est un prof d'anglais quand même, c'est pas, il est pas en économie.

GR - Oui, c'est sûr.

LS - Enfin, il est pas économiste, est-ce que tu penses que, que tu pouvais en, en tant qu'étudiant, même en L1, avoir des, des meilleures connaissances que le prof sur certaines choses ?

GR - Je pense pas en L1.

LS - OK.

GR - Je sais pas si après, en L2, L3, on a encore anglais, mais je pense que plus les années monteront, et plus il y aura des connaissances en économie pour l'élève par rapport au professeur.

LS - D'accord, donc toi, tu penses que le fait d'être en L1, ça fait qu'on peut pas, tu peux pas forcément apprendre, enfin, tu vas pas apprendre quelque chose, forcément que le prof savais pas déjà.

GR - Pour ma part, oui, vu que j'ai, de base, dans mon parcours, j'ai fait un bac S, donc scientifique.

LS - OK, ouais.

GR - Donc pour moi, la L1, c'est encore nouveau, l'économie et cetera.

LS - D'accord, ouais.

GR - Donc, donc je connais pas vraiment tout.

LS – D'accord, OK, OK, est-ce t'as, enfin, est-ce que t'as bien aimé que ce soit des films ou est-ce que t'aurais préféré aussi qu'il y ait documents plus techniques ?

GR - Je pense que des films ça aurait, c'est mieux parce que, comme ça, on n'a pas l'impression de, par exemple, on va dire, se fatiguer. Ça peut être, c'est-à-dire que même si on voit d'une, un film de, d'une heure, on va pas vraiment remarquer qu'on travaille, travaille. Alors que si c'est un documentaire ou quelque chose, il y aura beaucoup de termes techniques, ça va être beaucoup plus compliqué à suivre, surtout si c'est, par exemple, trente minutes de suite ou plusieurs vidéos, et donc un film, ça permet de mieux apprécier, on va dire, la chose, pour moi.

LS - OK. Alors, parce que, justement, tu, les films qu'on a vu, en tout cas au, enfin, même au deuxième semestre, même au premier, c'était quand même basé sur des faits réels.

GR - Oui.

LS - Mais alors, est-ce que du coup, tu, tu, vois quand même une différence, toi, entre un film, où c'est, enfin, c'est de la fiction basée sur du réel, et un documentaire ? Pour toi, le documentaire, c'est plus difficile ?

GR - C'est pas plus difficile, mais si je vais pas aimer le documentaire dès le début, je vais pas accrocher et je vais pas vraiment suivre le documentaire, parce que la plupart du temps, si je regarde un documentaire, c'est quelque chose qui va vraiment me plaire.

LS - OK.

GR - Alors qu'un film, même si on n'aime pas trop le film, il reste quand même, ça reste un film et donc c'est fait pour qu'on apprécie. Pas pour tout, tout le public, mais si on aime un peu l'économie, on va apprécier le film dans tout les cas, en général.

LS - OK, ouais, je vois. Et par rapport à... ah oui, donc justement, par rapport, donc le, au fait que c'est des films, si on pense aux ressources dans le cours, donc les, les films, ou même les autres vidéos qu'il y avait ou les documents à lire, est-ce que c'est des choses qui ressemblent à des choses, à ce que tu fais toi en anglais en dehors des cours ? Est-ce que ça se recoupe ?

GR – Alors, en dehors des cours, je fais pas vraiment attention si je suis en train de regarder en français en anglais.

LS - OK.

GR - Donc, c'est-à-dire que si c'est pour des vidéos d'amusement, ça peut être en anglais ou en français, ça me dérange pas, et même les documentaires, si, par exemple, je vais chercher un documentaire, je sais pas, sur les prisons, si le premier documentaire qui tombe est en anglais, je vais regarder en anglais, ça me dérangera pas.

LS - OK, donc pour les, tes loisirs, en tout cas, pour faire les choses que tu fais pour le plaisir, tu, vraiment, t'es un peu moitié-moitié anglais-français, tu fais pas trop attention ?

GR – Ouais, voilà.

LS - OK, et du coup pour tes, et pour tes études, alors, qu'est-ce que tu, enfin, par rapport à quand t'utilises Internet pour tes études pour faire des recherches et pour n'importe quoi, est-ce que t'es aussi moitié-moitié ou est-ce que tu privilégies le français ?

GR – Je dirais moitié-moitié, j'ai un exemple peut-être un peu bête, mais par exemple, tout à l'heure, j'étais en train de, d'étudier pour mana', il y avait un document à rendre, j'ai fait la moitié de la recherche en anglais.

LS – OK. Et du coup pourquoi ? Parce que tu, tu trouvais qu'il y avait plus d'informations ou parce que vraiment tu fais pas attention ?

GR - Lorsque j'ai remarqué qu'en français, j'avais plus vraiment d'informations qui pouvait m'aider, j'ai, je me suis demandé si, en cherchant les mêmes informations, mais en anglais, il y aurait, sûrement des personnes qui auraient fait, qui auraient rendu le travail vu que l'anglais aussi en soi, c'est plus répandu dans le monde, donc il y aurait plus de rapports, et cetera.

LS – Oui, c'est vrai, ouais. Et justement, par rapport au fait de faire des recherches en ligne, est-ce que c'est quelque chose ou t'es à l'aise, donc trouver une information très précise en cherchant les mots, les bons mots, et cetera, est-ce que c'est quelque chose que tu sais, selon toi, bien faire ?

GR - Oui, ça, ouais, j'ai l'habitude. J'ai l'habitude, donc j'y arrive facilement.

LS - OK, est-ce que tu as eu besoin de faire des recherches en ligne pour le cours d'anglais ?

GR - Non, jamais. Ah, si, je crois que, une fois c'était pour une expression à rendre, mais je voulais juste voir le modèle que j'aurais pu prendre pour l'expression.

LS - OK, d'accord, donc du coup, le, le cours t'as pas forcément aidé dans ça, dans le fait de faire des recherches ?

GR – Non, pas forcément.

LS – OK, OK. Est-ce que tu, alors, je sais que c'est, enfin, t'as déjà un peu, on a un peu déjà parlé de ça, mais est-ce que t'as l'impression que t'as, que t'as pu apprendre quelque chose à quelqu'un pendant le cours ?

GR - Non, pas du tout, vu que je m'intéressais pas forcément aux élèves, même si je me met...devais mettre un commentaire à quelqu'un, je le faisais parce que c'était un devoir, donc si j'avais pas le faire, je l'aurais pas fait du tout.

LS - OK, et est-ce que t'as l'impression que t'as pu, donc t'as déjà parlé du fait que t'étais plus familier avec le milieu, enfin, le monde la bourse, par exemple, que ça t'intéresse. Est-ce que tu as l'impression que tu as pu montrer que tu savais des choses dans un cours, enfin, dans tes productions d'une, enfin, des choses que tu savais déjà, des choses qui étaient pas dans le cours, t'as pu te dire « Ah, ouais, là je vais en profiter pour montrer telle chose » ?

GR – Oui, j'ai pu, j'ai pu, et j'ai remarqué ça aussi lorsque j'avais pas besoin de, forcément, de revoir, par exemple, une vidéo, ou bien pas besoin de chercher sur Internet, j'ai remarqué que, c'est-à-dire que j'avais les connaissances ou bien les informations qu'il me fallait.

LS - T'as des exemples de ça, enfin, tu, tu te souviens, par exemple, d'un moment où c'est arrivé ?

GR - La production qu'il fallait rendre, la dernière que je vous avais rendue, celle du rattrapage.

LS - OK.

GR - J'ai pas eu besoin de, de vraiment chercher ou autre. J'ai vraiment utilisé spontanément ce que j'avais. Bon, après bien sûr, j'ai reformulé et cetera, mais c'était vraiment spontané.

LS - OK, d'accord, c'est intéressant, OK. Par rapport aux outils qu'il fallait utiliser, donc Word, s'enre... Enfin, bon, après, tu t'es pas enregistré ta voix, je sais, mais... Donc, fallait, voilà, il fallait faire, faire un PowerPoint, il fallait utiliser, peut-être, enfin, voilà, savoir utiliser Moodle, et cetera. Est-ce que tu savais tout utiliser, ou est-ce que t'as eu des problèmes ?

GR - Pour Moodle, j'avais un problème assez, c'est stupide, c'était que j'arrive jamais à savoir comment rentrer pour poster le devoir, donc j'étais obligé d'aller sur l'email de, de l'université et cliquer depuis là-bas pour pouvoir poster les devoirs qu'il fallait rendre.

LS – Ah, OK. Ah, tu trouvais pas le forum.

GR - J'ai jamais su... Oui, et par exemple, j'ai, il y avait la première activité ou la deuxième où il fallait répondre, c'était comme un QCM et il fallait le reprendre sur le forum.

LS - Ouais.

GR- Ça j'avais pas trouvé et c'est un des trois devoirs que je pouvais, que j'avais pas rendu et j'avais juste pas remarqué qu'il fallait le rendre de cette façon et sur le coup, vu que je peux pas voir ce qui me manquait, ça m'a fait ça. Mais pour le reste, par exemple...

LS - OK, donc t'as eu un...

GR - Ouais, pour Word, et cetera, c'était, je m'y, je m'y connais déjà, donc ça va.

LS - OK, donc oui, c'était plus par rapport à Moodle que t'as pu avoir des problèmes ?

GR - Ouais, c'est ça.

LS - D'accord, et est-ce que tu penses que, de manière générale, les gens de, enfin, de ton âge, en gros de L1, quoi, est-ce que c'est pour vous tous, c'est, tu penses que c'est, c'est naturel de savoir utiliser tout ça, ou est-ce qu'il y a des gens, tu connais des gens qui galèrent, tu te dis « En fait, c'est pas du tout naturel pour tout le monde » ?

GR - Alors, en soit, avant d'arriver à l'université, je pensais que pour tout le monde, c'était très simple et que tout le monde savait le faire, mais il y avait, on a un cours à l'université, enfin, ici en L1, qui était informatique, et j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup de gens qui savaient pas utiliser Excel, qui savaient pas utiliser vraiment PowerPoint ou Word, et qui ont, en fait ils étaient vraiment perdus dans des trucs où, par exemple, le cours, il durait deux heures, moi, je finissais en trente minutes, et les autres, ils étaient encore à la première étape.

LS - OK, donc toi, tu t'es dit quand même, parce que je crois que t'as, t'as, je crois que t'as dit ça, attends je vérifie, que je dise pas de bêtises, mais, t'as dit un moment, oui, t'as mis dans ton, dans ton questionnaire que tu pensais mieux, quand même savoir mieux utiliser la technologie que d'autres gens, dans ton...

GR - Ouais, pour les cours surtout.

LS - OK, d'accord, et par rapport à faire des recherches en ligne, donc là, tu dis, par exemple, que toi, t'as eu le réflexe dans ton dossier de, d'aller chercher en anglais, est-ce tu penses que ça c'est naturel pour tout le monde aussi, de savoir trouver l'information précise et, enfin, sur tel site, ou tu penses que c'est pareil, qu'il y a des gens qui savent pas du tout ?

GR - Je pense qu'il y en a qui savent pas. Ça peut être pour le travail ou bien pour le loisir, il y a en a qui, qui vont juste, par exemple, taper les mots-clés, ils vont prendre les trois premiers documents qu'ils trouvent et c'est bon, c'est fini pour eux.

LS - OK.

GR - Et ils vont pas chercher plus loin et donc s'ils trouvent pas dans les trois premiers documents, ils vont dire que l'information n'est pas disponible sur Internet, par exemple.

LS - OK, et alors que toi, tu trouves que tu sais mieux, voilà, chercher plusieurs sources, chercher des mots-clés vraiment...

GR - Oui, ou reformuler aussi, voilà, reformuler les mots-clés pour trouver, parce que parfois ça va pas être identique à la consigne, ce qu'on cherche.

LS – Ouais. OK, c'est intéressant, OK, OK, donc ça tu m'as dit, du coup, ça, tu m'as dit... Alors, par rapport, donc tu m'as dit tout à l'heure que tu t'intéressais au, au milieu de bourse, et cetera, et que du coup, t'avais l'impression que c'était plus familier pour toi, est-ce que, justement, les films, ils te permettaient un peu de te projeter dans la vie professionnelle ?

GR - Oui, j'ai pu remarquer que grâce à ça aussi, je me suis informé c'était que, dans le milieu de la bourse, on travaille environ dix ans parce que c'est vraiment beaucoup de pression et on l'a remarqué aussi dans les films, qu'il y avait beaucoup de pression, et cetera. Et puis après, ils allaient dans un autre secteur ou bien ils investissaient l'argent qu'ils avaient gagné dans leur métier, et donc j'ai pu voir ça grâce... remarquer ça surtout, parce que pour moi je pensais que dans la bourse j'allais travailler trente, quarante années comme n'importe quel métier.

LS – Ouais, OK, ouais, et du coup, est-ce, est-ce qu'il y a des moments précis ou des films précis ou des scènes qui se recoupaient vraiment avec ce que toi tu voudrais faire plus tard ?

GR – Une scène que j'ai beaucoup aimé, c'est parce que aussi j'aime, j'arrive, j'ai du mal à travailler s'il y a pas des gens autour de moi, même s'ils font pas la même chose, c'est la scène où ils sont tous regroupés dans les bureaux et observent la bourse et ça crie de partout...

LS - OK.

GR - Et bon, moi, je sais pas pourquoi, mais ça, ça m'aide à travailler.

LS - D'accord, donc tu t'es vraiment imaginé l'ambiance, et tu t'es dit « Ah, ça c'est un truc qui me plairait » ?

GR - Voilà.

LS – OK, et par rapport aux, donc là, les, donc ça c'était par rapport aux films, et par rapport aux choses qu'il fallait faire, donc les devoirs qu'il fallait rendre, est-ce que t'as des choses qui, tu penses, te resserviraient plus tard dans un travail, donc qui ressemblent, en tout cas, qui ressemblent à ce que l'on pourrait faire au travail ?

GR - J'essaie de me rappeler les questions qu'on avait mais, je pense, oui. On a, par exemple, donner son avis, c'est important, mais aussi lorsqu'on donne son, enfin, dans les expressions, donner notre avis, c'était, enfin, moi, personnellement ce que je pense, c'est que même si on doit donner notre avis, il y a une réponse juste ou fautive à peu près...

LS - OK.

GR - Vous voyez ce que je veux dire, c'est qu'il y a pas...

LS - Ouais.

GR - Faut, faut, faut, il y a, il faut dire certaines choses et même si on est parfois obligé de le dire qu'on est avec, parce qu'on peut pas juste dire qu'on, qu'on n'aime pas ça, mais que c'est notre avis, tant pis, et cetera.

LS - OK, je vois. OK, et par rapport au contenu, ou par exemple, si on prend pas juste le vocabulaire, mais si on pense, par exemple, aux techniques, comment mentir, comment communiquer, est-ce que ça, c'est des choses, tu penses utiles pour, pour l'avenir professionnel ?

GR - Je pense que oui. Il faut savoir mentir, entre guillemets, arrondir les choses ou même manipuler, entre guillemets, pour pouvoir réussir dans la vie professionnelle. Sinon, on restera dans le bas de la pyramide, parce que si on veut réussir, faut prendre des risques, comme on l'a vu. Je l'avais expliqué sur l'expression, il faut savoir aussi, mentir de temps en temps, ou bien se servir de certaines connaissances qu'on va pas seulement apprendre à l'université, sinon, tout le monde pourrait finir directeur.

LS - Oui, oui, c'est vrai, c'est vrai. OK, ouais, d'accord, très bien. Et du coup est-ce que l'anglais, donc globalement, est-ce que tu penses que l'anglais du cours, il va être utile pour toi plus tard, que ce soit dans tes études ou pour plus tard dans la vie professionnelle ?

GR - Je pense que l'anglais vu comme ça, oui, ça, ça peut, ça va aider pour le futur, comme on a dit pour le vocabulaire, mais aussi, on va voir des, on voit des vidéos qu'on va, qu'on aurait pas forcément vues en dehors du cours.

LS - Ouais.

GR - Et ça nous aide, et aussi, ça nous montre comment... les erreurs du passé aussi, c'est important.

LS - D'accord, ouais.

GR - Ce qu'ils, ce qu'ils ont fait dans le passé, les erreurs et ne pas les reproduire et prendre le bon et retirer le mauvais.

LS - Ouais, ouais, OK, je vois, d'ac. Et est-ce que par rapport à, enfin, du coup, par rapport à ce que tu fais en anglais, donc à part parler, tu m'as dit que tu parlais à des, des gens qui parlent anglais sur Internet, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu fais d'autre, tu regardes des vidéos, tu regardes Netflix, tu... ?

GR - Sur Netflix, je regarde un film en anglais.

LS - Ouais.

GR - Je joue aux jeux vidéo mais avec des Anglais, parfois.

LS - Ah, d'accord.

GR - Ça peut être du rôle play, donc faut beaucoup parler. J'écris en anglais, avec, comme je vous ai dit, avec des amis.

LS - Ouais.

GR – Ensuite, bon, après j'ai fait, il y a les études, mais ça compte un peu moins. Et vu que aussi j'ai, je pense vouloir aller à l'étranger, faut savoir parler anglais.

LS - D'accord. Ça t'intéresserait de, d'aller travailler là-bas ou de faire des étu... de faire un échange pour tes études, par exemple ?

GR - Les deux.

LS - D'accord. Et du coup, est-ce que t'as l'impression, alors, si t'es déjà habitué à regarder des séries, et cetera, je sais pas, mais est-ce qu'il y a des choses dans le cours qui t'ont, t'as l'impression, qui ont changé tes pratiques en dehors, donc qui ont changé ta façon de, d'utiliser l'anglais en dehors ?

GR - Oui, il y a quelque chose que j'ai, j'ai fait récemment, c'est que lorsque je mettais des films en anglais, je mettais pas les sous-titres en français, ni en anglais. Et vu que c'est un film, en soi, et que je dois l'expliquer à personne, le film, si un mot, s'il y avait un mot que je ne comprenais pas, je comprenais la phrase dans tous les cas parce que, c'est juste un mot sauf que, sur les devoirs qu'on devait rendre, c'était trois minutes de vidéo, donc si on comprend pas un mot, ça reste, ça reste important, et en même temps, ça peut-être un mot-clé qui va nous aider pour le, pour une expression pour le, les QCM, et donc j'ai commencé à mettre les sous-titres pour mes vidéos aussi, quand je regarde maintenant. Je les mets soit en anglais, soit en français, ça change rien pour moi, mais comme ça, le mot que je comprends pas, j'arrive à le voir directement dans les sous-titres.

LS - OK, donc c'est pas forcément le, c'est pas forcément, enfin, tu regardes pas forcément avec les sous-titres anglais pour avoir le mot anglais, c'est juste, même en français pour comprendre, être sûr d'avoir tout compris ?

GR – Oui, voilà.

LS – OK, d'accord, c'est intéressant. Et du coup, t'as l'impression que ça, tu le faisais pas forcément avant ?

GR - Non, je me disais que je comprenais généralement ce qui, de quoi ils parlaient, donc ça me servait à rien.

LS - OK. Et du coup, est-ce que tu te sens plus capable de regarder des films, ou est-ce que c'est, ça, ça change pas grand chose, c'est surtout les sous-titres ?

GR - Ça changerait, ça a pas changé grand chose, je pense, à part si vraiment les mots que je connaissais pas, je vais les apprendre, donc je pourrais les utiliser, mais à part ça, quand on regarde un film, ça change pas grand chose pour moi.

LS - Ouais, d'accord, OK, et par rapport à l'organisation du cours, est-ce que tu, qu'est-ce que tu pensais, toi, du fait que c'était du lundi matin au dimanche soir ?

GR - Je trouvais que c'était, enfin, j'ai, disons que, pour moi, que ça soit à une date précise ou un jour précis, ça change rien pour moi, même si c'est, c'est bien de, d'avoir un long moment, mais on le remarque pas. Du coup, quand c'est du lundi, enfin, c'est chaque semaine, donc du lundi au dimanche, on, on se dit par exemple, c'est bête, mais on va se dire, par exemple, jeudi « Bon, j'ai encore le temps pour faire le devoir, j'ai le temps, j'ai le temps »...

LS - Ouais.

GR - Et on arrive à, par exemple, un jour, on se dit, « Bon, on va travailler », sauf qu'on est, on a une chose à faire qui est plus importante, mais en soit ça reste de notre faute parce qu'on ne peut pas dire que « Oui, j'avais quelque chose à faire », mais les autres jours, on avait rien à faire, en soi.

LS - Ouais.

GR - Alors que si on a un jour précis et que ce soit maintenant...

LS - Du coup, t'as l'impression que tu...

GR - Ouais, voilà, si c'est maintenant, tout de suite... Comment ?

LS - Enfin, tu te retrouvais... Tu te retrouvais, du coup, enfin, selon toi, tu te retrouvais toujours à faire ça, du coup la, à la dernière minute ?

GR - Oui, oui, j'ai, moi, dans tous les cas, j'ai l'habitude de tout faire à la dernière minute.

LS – OK.

GR - Je sais, genre, je suis, je travaille mieux si c'est à la dernière minute. C'est bête mais, je sais pas ça, ça m'aide à travailler.

LS - D'accord. Du coup, dans le cours, enfin, en fait, en fait, ce que tu dis; c'est que si le cours c'est, c'était du samedi matin au dimanche soir, en fait, ça aurait pas changé grand chose, t'aurais quand même fait ça le dimanche soir ?

GR – Ouais, voilà.

LS - Toi... OK, et est-ce que le fait, est-ce que s'il y avait eu un, un, un horaire, par exemple, le lundi à 14h, tout le monde se connecte en même temps obligatoirement et on fait, et au lieu de faire le, un audio sur le forum, on fait un débat sur Skype, par exemple, est-ce que ça c'est quelque chose qui t'intéresserait, ou est-ce que t'aimerais pas avoir un horaire fixe ?

GR - Un horaire fixe en classe, j'aimerais bien, parce que je pense qu'un, que sur Skype ou sur les réseaux, ça marcherait moins bien qu'en cours.

LS - Ouais.

GR - C'est-à-dire que ça serait plus compliqué, déjà, pour aménager ça, mais qu'un cours fixe, je penserais que ce serait mieux.

LS - OK.

GR - Surtout qu'en plus, on peut oublier parfois, enfin, j'ai failli oublier, par exemple, par exemple, on oublie, les vidéoconférences qu'on a en ce moment, on peut les oublier facilement, sans remarquer.

LS – Ouais, ouais, quand tout est à distance, c'est plus difficile de s'organiser aussi, surtout si ça change.

GR - Ouais.

LS - OK, alors, du coup, maintenant, pour finir, je vais juste reprendre ce que toi tu as dit dans ton questionnaire, à la fin du semestre, pour, donc, je sais que c'est peut-être des choses que t'as mis comme ça, et que ça veut pas forcément dire grand chose, mais au cas où, je, je reprends. Alors, entre, donc, tu sais qu'il y avait, il y avait le petit questionnaire qui était au, au début du semestre, et après il y avait le plus long questionnaire à la fin. Du coup, entre le début et la fin, enfin, à la fin de la, du semestre, t'as dit que tu aimais, tu préfères... tu aimais mieux partager ce que tu fais et lorsque les autres partagent ce qu'ils font en dehors des cours, est-ce que tu penses que c'est vrai ou pas ?

GR - Aimer mieux ce qu'ils partagent, c'est juste que ça m'aide à avoir, comment dire, une image de la personne, vu qu'on connaît, enfin, je connais... Déjà, en soi, moi, de mon côté, j'arrive pas à apprendre les noms, donc si je regarde sur le forum quelqu'un, je vais pas savoir c'est qui, mais je vais réussir à, à reconnaître la personne par rapport à ce qu'elle aime ou ce qu'elle n'aime pas, donc, si je sais ce qu'elle aime en dehors des cours, je vais plus facilement visualiser la personne parce qu'en classe, je peux la voir en face, mais pas, pas sur un forum.

LS – OK, ouais, c'est intéressant, OK, donc, toi, pour toi, c'est, ça t'aide vraiment de connaître les intérêts des gens...Ça t'aide à les...

GR - Ouais, ça nous aide à voir, ouais, ça nous aide à savoir comment ils pensent aussi, parce que, dépendant de ce qu'on aime ou on n'aime pas, on va savoir comment la personne va penser ou réagir sur certains sujets.

LS - OK, et t'a dit aussi que tu aimais mieux, donc entre, enfin, à la fin par rapport au début *** de qui t'avait plu ou intéressé, par exemple, dans un film, est-ce ça, t'as l'impression que c'est vrai aussi ?

GR - Ça a coupé, vous pouvez répéter ?

LS - Ah, t'as dit que, à la fin de, du semestre, t'as dit que tu aimais mieux parler de ce qui t'avait plu ou intéressé ou intrigué dans un événement ou dans un film, par rapport au début du semestre ?

GR - C'est vrai, mais ça dépend avec qui. Si c'est des amis, j'aime bien ou bien si c'est sur un forum, discuter du pourquoi on a aimé un film ou pas, je trouve ça intéressant, parce que ça donne plusieurs points de vue, mais ça va, enfin, de base, je faisais pas ça, donc maintenant, si, je le fais légèrement, mais disons que je m'en lasse rapidement.

LS – OK. Et t'as dit aussi que tu, donc, il y avait un truc sur « Est-ce les tâches étaient motivantes » et t'as mis « pas trop ». Enfin, t'as mis « pas vraiment d'accord », qu'est-ce qui, pour toi, aurait fait qu'elles ét... elles soient plus motivantes, ce qui les aurait rendu plus motivantes ?

GR - Les activités ?

LS - Ouais.

GR - En soi, vu que c'était, entre guillemets, identique, donc en plus, enfin, en soi, sur Internet, on peut pas faire grand-chose, donc c'était toujours des, des QCM et je trouvais ça pas très intéressant les QCM de mon côté.

LS - Ouais.

GR - Si je suis pas habitué à ça aussi, chez nous, on faisait une expression écrite, un audio et on devait traduire tout ça en français.

LS - OK.

GR - Le même format que, au bac, donc moi j'étais pas habitué aux QCM, surtout que les QCM, vu que j'ai pas la mei... comme je vous ai dit, j'ai pas la meilleure au monde, meilleure mémoire au monde, c'est que je peux écouter un audio, et deux minutes plus tard, si je dois répondre à un QCM, si a deux réponses similaires ou des questions pièges, je vais, je vais tomber dans le piège, parce que je vais pas m'en rappeler forcément exactement.

LS – OK. OK. Et du coup, les, les productions écrites qu'il y avait à faire sur le forum, tu trouvais aussi que c'était trop éloigné de...

GR - Ça j'aimais bien.

LS - OK, donc c'est, en fait, c'est surtout les activités 1 et 3 que tu aimais moins, c'est ça ?

GR - C'est ça, oui. Surtout la 3, avec le vocabulaire.

LS - OK. Oui, en fait, le vocabulaire, tu trouvais ça répétitif, c'est ça ?

GR - Ouais.

LS - D'accord, t'as dit aussi que tu pensais moins travailler, que si ça avait été un cours en classe ?

GR - Oui, j'ai, enfin, cette année, j'ai peut-être, j'ai mieux travaillé ou plus travaillé, mais, en soi, de mon côté, j'ai remarqué que je travaillais pas vraiment en anglais.

LS - OK.

GR - C'est-à-dire que vu que je fais tout à la dernière minute, j'ai fait, j'ai fait ça en une semaine. Enfin, quand je faisais les activités, ça prenait même pas dix minutes, vingt minutes maxi donc...

LS - OK.

GR - Alors qu'en cours c'est, c'est deux heures, trois heures par semaine dans tous les cas.

LS – Ouais, OK, ça marche. T'as dit que tu trouvais que ce que, ce qu'il y avait à faire, et les trucs qui étaient demandés, ça se rapprochait pas du, de choses dont tu aurais besoin plus tard ?

GR - Oui, enfin, les, le vocabulaire, j'en ai besoin, mais de cette façon, j'aimais pas trop, donc je, ça me rapprochait pas, enfin, et même pour le Q... même de mon côté, pour le QCM, je trouvais ça, par exemple, si je dois écouter quelque chose, par exemple, une réunion, assister à une réunion qui est en anglais, et je dois traduire à mon directeur qui parle français, si je dois traduire ça, je vais le traduire à l'écrit, et cetera, mais je vais pas avoir en face de moi un QCM et me dire « Est-ce qu'il a dit ça exactement ou pas ? ».

LS - Oui.

GR - Et donc je trouvais ça, on va dire, entre guillemets, inutile. J'aurais préféré qu'on ait des audios ou qu'on traduise ça en français directement.

LS – OK, alors, si on se concentre sur les activités qui étaient à poster sur le forum, est-ce que celles-là tu, il y en a où tu te dis que ça pourrait servir plus tard, ou pas ? Alors, pas forcément, pas forcément le fait d'écrire un texte sur un forum, mais je te, je parle aussi du, du contenu, des choses auxquelles il fallait réfléchir.

GR - Ça dépendait quoi exactement, mais lorsqu'on devait donner notre avis sur la façon dont... Par exemple, non, pas notre avis, enfin, si, donner votre avis sur qui a été le plus touché, les actionnaires ou bien la famille, sur l'affaire, j'ai plus le nom de ce que, parce que j'apprends pas les noms, mais vous m'avez compris.

LS - Ouais, ouais.

GR - De mon côté, je trouvais ça inu... Enfin, pas inutile, mais pas nécessaire. Dans ma vie professionnelle, j'aurais jamais à faire ça.

LS - Ouais. OK, oui, donc, ce qu'il fallait, alors, ce qu'il fallait faire, du coup, c'était, c'est pas des choses qui se rapprochent de ce que t'aurais à faire, donc, et, mais si, et si on sépare, du coup, ce qu'il y avait à faire, donc le fait d'écrire un texte sur ça, et le fait d'y réfléchir, est-ce que tu trouves que c'est important de réfléchir à ces questions, ou est-ce que t'es de, d'avis, comme tu disais au début, qu'en gros « Ça ne concerne pas, parce que c'est pas mon problème » ?

GR – Oui, ça me concerne pas, en soi, parce que les actionnaires ont leurs problèmes et les familles, la famille ont leurs problèmes, et vu que c'est eux qui ont vécu les actions, je peux pas vraiment ressentir ce qu'ils ont ressenti.

LS - OK, d'accord, c'est intéressant. OK, écoute, attends, je revérifie juste une dernière fois, mais je pense que j'ai fait le tour de ce que je voulais te demander. (...) Non, écoute, c'est bon pour moi, c'est tout. J'ai fait le tour, donc c'est bon. Tu, t'as des questions pour moi ?

GR - C'est à propos des notes sur le, les notes en anglais, par exemple, le premier semestre, on les a pas eues, on est d'a... Enfin, j'ai vu que sur Moodle, on pouvait voir nos notes, mais d'une façon assez spéciale et vu que je comprends pas trop Moodle.

LS - Ah oui, alors, les, la façon dont on peut voir les notes sur Moodle, c'est, enfin, pour l'anglais, ça représente rien, parce qu'en fait, c'est juste un total de tous vos, toutes vos, tous vos points pour les QCM, mais c'est pas, c'est pas du tout représentatif de la note sur vingt qu'il y a à la fin, puisque la note sur vingt à la fin, elle prend en compte et les quiz et la, les, tout ce qui a été mis sur le forum, donc le truc sur Moodle, ça, ça doit donner un truc bizarre sur 117, ou je sais pas quoi, mais ça, ça veut rien dire. (...)

GR - Et par exemple, si on n'a pas fait une semaine en particulier et qu'on l'a refait après, mais c'est-à-dire, pas la, la semaine qu'il fallait, on perd des points, non ?

LS – Oui, alors, si tu, en fait, chaque activité est, tu reçois une note pour chaque activité, en fait, sur le forum, et après, c'est reporté de, par coefficients, en gros, sur une note sur vingt, qui fait une moyenne à la fin, et en gros si tu postes en retard, donc le, alors au premier semestre, le total des activités sur le forum, c'était dix, et le total des activités QCM, c'était dix. Donc, en gros, si tu faisais tout sur le forum en retard, en fait, t'as maximum la moitié des points pour chaque activité.

GR - Ah, c'est la moyenne ? D'accord.

LS - Donc, en gros, si t'as fait tout en retard, sur les dix points possibles sur ta moyenne pour les activités du forum, t'as maximum cinq.

GR - Ouais, t'as cinq maximum.

LS - Par contre, si tu postes toutes les semaines à l'heure, là, tu, il y a, enfin, on est très, on est pas très, enfin, on casse pas, quoi, donc, si tout a, si les choses ont été postées à l'heure, t'as toujours une bonne, on donne toujours des bonnes notes, du moment que c'est complet et que c'est réfléchi. On n'est pas, on chipote pas parce que quelqu'un a oublié un S à, au verbe, par exemple. Nous, c'est vraiment par rapport à l'effort, voilà, d'avoir réfléchi, d'avoir proposé son travail, et cetera, d'avoir fait quelque chose de complet.

GR - D'accord, et...

LS - Surtout c'est, le gros problème, c'est, c'est ça, c'est de, en fait, on peut tout faire en fait, en fin de semestre, si on veut, mais on aura, on aura, on pourra pas avoir, c'est impossible d'avoir le maximum des points.

GR - D'accord, je vois, ouais. Et, l'expression finale qu'on a si on a pas fait trois expressions...

LS - Oui ?

GR - Elle vaut quoi, elle vaut la moitié des points aussi, plus ou moins de ce qu'on pouvait avoir ?

LS - Elle vaut, en gros, en gros, elle, en fait, ça dépend, parce que toutes les activités sur le forum, elles ont pas toutes la même valeur. Par exemple, le PowerPoint et l'audio, ils ont plus de poids que les expressions écrites, donc, en gros, le, le, l'activité de production, elle permet de récupérer plus ou moins l'équivalent de deux activités sur le forum. Enfin, je parle en termes, ça paraît un peu abstrait, mais, si l'activité d'expression, elle est réussie, ça permet de, en gros, de compenser deux activités loupées sur le forum. C'est pour ça que, du coup, l'activité de production, on la propose que pour les gens qui ont raté trois activités ou plus, parce que on va pas la, on va pas la proposer aux gens qui ont raté qu'une seule activité sur le forum *** ça sert à rien. Donc, c'est pour les gens qui ont raté trois activités sur le forum qui, du coup, se retrouvent dans une position où, si jamais ils ont pas tous les points pour les QCM, ils sont pas sûrs de valider, et donc, effectivement, du coup la, l'activité de production, elle permet de, de donner ces points qui manqueraient pour valider.

GR - D'accord, ouais, je vois ça.

LS - Ça compense le fait d'avoir raté les activités sur le forum.

GR - OK.

LS - Voilà, mais, enfin, j'ai pas, j'ai pas mes notes sous les yeux, mais je pense que ça va, enfin, t'inquiète pas, je pense que ça le fait.

GR - Oui, enfin, j'ai, vu qu'j'ai pas l'habitude de ça et aussi que, je pense que, j'aurais un peu plus que la moyenne, pas plus, mais j'ai pas l'habitude de ça, on va dire. Enfin, moi, au début, je pensais aussi qu'on pouvait rendre quand on voulait les devoirs, du moment que ça soit avant la fin du semestre, donc je savais pas qu'on perdait des points là- dessus. J'avais mal compris.

LS - On peut, on peut, mais voilà, c'est dit qu'en gros, tu, c'est impossible d'avoir la totalité des points.

GR - Oui, oui.

LS - C'est juste une question de, voilà, sinon, tout le monde le ferait en, en mai, et ça serait un peu galère. Mais voilà, on n'a pas zéro, c'est sûr. Si on poste en retard, on a pas zéro. Dans tous les cas, c'est toujours mieux de poster en retard que pas poster du tout, c'est clair et net, parce que le, la moitié des points, c'est quand même pas mal.

GR - Ouais, c'est sûr.

LS - Mais bon, t'inquiète pas, je pense que ça le fait avec l'activité de production et ce que t'avais fait. Il y a pas de... Ça va, ça va le faire.

GR - D'accord, ça va alors. (...)

LS - C'est bon.

GR - Parfait. Ouais, c'est bon pour moi.

LS - Écoute, merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre. C'est, c'est très sympa et je te souhaite bon courage pour les exams qui restent et les cours qui restent.

GR - Merci.

LS - Et, pour les vacances aussi, peut-être.

GR - Merci beaucoup, vous aussi.

LS - Au revoir.

GR - Au revoir.

[FIN]

11.11 *Retranscription de l'entretien de AS*

[DÉBUT]

LS - Ouais, alors ce que je vais faire, donc je vais poser des questions que je posais à tout le monde.

AS - Oui.

LS - Enfin les mêmes que j'ai posées aux autres, et ensuite j'ai pris quelques notes par rapport à ce que tu avais mis toi dans le questionnaire, à la fin du cours, donc après, pour reprendre un peu ça. Donc pour chacune, tu dis ce que tu veux. Enfin, même si tu as l'impression que ça part en hors sujet, tu hésites pas juste à dire ce que tu pensais, parfois ça va un peu se recouper donc je vais essayer de pas non plus te poser vingt fois la même chose. Et si vraiment t'as rien à dire, t'as rien à dire, et puis c'est pas, c'est pas grave. Alors pour commencer, comment est-ce que tu résumerai le cours, donc là on parle surtout, mais tu peux faire référence si c'est pertinent au cours du premier semestre, mais moi je parle surtout de celui du deuxième semestre du coup. Donc comment est-ce que tu résumerai le cours, si tu devais résumer le cours en trois mots, qu'est-ce que tu dirais sur le cours ?

AS - En termes de contenu, ou de plus de forme et tout ?

LS - Comme tu veux.

AS – Dans ce cas ça rejoint un peu le premier semestre mais... Déjà je dirais que les contenus, ils étaient très, à la fois, on n'a pas parlé de sujets qui s'éloignaient trop de l'éco-gestion. On abordait surtout des thèmes liés à la finance, à la banque, et cetera. Mais en même temps, on restait pas trois semaines sur un extrait ou un texte donc ça c'était, c'était bien, c'est vraiment un bon point.

LS - OK.

AS - Donc, à la fois diversifié et contenu pertinent. Et, quoi d'autre ? Ouais, c'est ce qui me reste le plus, la manière la plus significative.

LS - OK. Et justement, par rapport au contenu, enfin, on va en reparler un peu du contenu après, mais, tu dis du coup que c'était quand même un peu de la finance mais par rapport au premier semestre, qu'est-ce que tu, est-ce que tu trouves que c'était, enfin, autant lié à la finance ou plus... ?

AS - Non, on a plutôt abordé les, des thèmes liés à la, la psychologie des, des acteurs quoi.

LS - OK, ouais.

AS - A la psychologie, aux techniques avec ce qu'on a vu avec les techniques de mensonges, de persuasion, de « denial of responsibility » et cetera, et donc voilà, c'était quand même axé sur le point plus spécifique, c'était pas la finance en général.

LS - OK, d'accord, donc ça tu l'as quand même senti, est-ce que c'était un problème, ou est-ce que finalement, c'était pas mal ce que ça changeait ?

AS - Non, c'est très bien parce que toutes les manières il faut un axe, un axe de réflexion général qui fait que le semestre est cohérent quoi. Sinon, une fois on parle de, enfin, ça peut paraître plus décousu, ou...

LS - Oui, pour que ça parte pas dans tous les sens.

AS - Voilà, c'est ça.

LS - OK, d'accord.

AS - Alors que là, on a eu Madoff, Nick Leeson, machin, c'était dans une continuité logique.

LS - OK, très bien. Donc justement, j'en reviens à donc, à la prochaine question, qu'est-ce que ça t'a apporté d'avoir eu plusieurs films, est-ce que c'est une bonne chose ou est-ce que c'était pas une bonne chose ? Est-ce que ça t'a aidé de faire des liens entre les différents films, ou est-ce que c'était... t'aurais préféré avoir un seul film plus approfondi...?

AS - Mais je pense qu'on est pas en licence de, de cinéma ou quoi, et que si on, si on reste deux mois sur le film, enfin soit deux possibilités, soit on va s'ennuyer parce qu'on va faire des choses trop, on va pas assez... voilà, soit on va rentrer trop dans les détails. Et c'est pas l'objet de.... c'est-à-dire une fois qu'on a étudié les principaux ressorts du, de ce qui s'est passé, donc dans Madoff par exemple, qui et comment la famille Madoff a perçu cet événement, comment Madoff a monté sa, sa pyramide, et cetera, c'est pas nécessaire de, de consacrer plus de temps puisqu'on a la matière suffisante pour à la fois pratiquer l'anglais et apprendre, l'essentiel quoi, qui peut être intéressant.

LS - D'accord. OK. OK, et est-ce que du coup, le fait d'avoir eu plusieurs films, donc si, pour toi c'était une bonne quantité finalement, trois films comme ça sur un semestre ?

AS - Ouais, je pense que c'était bien parce que déjà c'était, c'était peut-être un hasard, mais déjà c'était des, des grandes figures quoi de, des escrocs de la finance en gros. Donc moi personnellement, je connaissais pas Nick Leeson.

LS - OK.

AS - Donc ça va rester et c'est, on a organisé les choses de manière à ce qu'on puisse comparer les différents personnages qu'on a étudié avec chacun leur technique de persuasion, mensonge et cetera. Et donc ouais, le film, le fait qu'on ait eu plusieurs films, ça permet à la fois que, qu'on ait plusieurs exemples et en même temps que ça soit pas, le fait qu'il y en ait pas trop, ça nous permet de pas nous perdre et ne pas tomber dans des, des infos pas trop, enfin moins pertinentes, en tout cas.

LS - Ouais. Et est-ce que tu te retrouvais un peu, à faire un, un lien entre les trois films, ou est-ce que tu étais, tu te disais « bon c'est fini ce film là, je passe à la suite », ou est-ce que tu refaisais référence pour t'aider... ?

AS - Non, non, vraiment, notamment avec les devoirs type, le PowerPoint là, pour Barc... enfin pour les, les banques, on devait justement prendre tous les, tout le semestre en fait, ça permettait de, de dans sa, dans sa tête de « sum up » et de, d'utiliser toutes les ressources qu'on avait, qu'on avait vues pour, enfin, faire le travail, quoi, donc je trouve que c'est vraiment bien les devoirs comme ça de synthèse un peu. Ça permet de remettre en lien tout ce qu'on a vu.

LS - D'accord, et est-ce que tu, par rapport aux personnages qui étaient dans les films, donc t'as parlé des grandes figures, mais après, bon y avait aussi d'autres personnages un peu plus mineurs, est-ce que t'avais tendance à t'identifier aux personnages, de un peu te projeter en te disant « moi, plus tard, ceci, cela », ou est-ce que ça restait, « c'est un film », c'est enfin, c'est le, c'est le, « c'est pour le cours » mais je, ou est-ce que par moments tu te retrouvais quand même à tout identifier un peu aux personnages ?

AS - Le truc c'est que c'était pas Harry Potter ou le Seigneur des Anneaux, donc c'est des vrais personnages, et du coup on se dit forcément, on... il y a une réflexion qui va au-delà du truc fictionnel. Genre, on se dit, « Wow, Spiderman, il a tel pouvoir » ou quoi.

LS - Ouais.

AS - Là, non vraiment, on se dit « c'est réel », Madoff a fait ça ou quelque chose de similaire, parce que c'est basé essentiellement sur du réel. Nick Leeson a fait, a eu ce genre de comportement, et donc non, forcément, on a une, enfin, une réflexion. Enfin on va, on sait que c'est réel et on le lie avec, avec ce qui s'est passé en 2008, ce qui s'est passé avec les crises asiatiques et tout et tout, donc non, non, c'est, c'est pas que fictionnel quoi.

LS - OK, oui c'est sûr que du... oui c'est, mais est-ce que, est-ce que du coup ça te, tu te mettais un peu dans l'optique « moi plus tard dans mon travail »

AS – Par rapport, par rapport au monde de la finance, oui, parce que c'est toujours intéressant de voir, d'apprendre, de voir comment ça allait, c'est plus comme ça aujourd'hui, mais de voir à quoi ça ressemble un floor de, de trading ou voir les buildings à New York, à Battery Park ou à Wall Street et tout, mais après non, puisque c'est des escrocs quoi, et ils ont mal fini donc de ce point de vue-là, non. Mais sinon, par rapport, oui, par rapport à leur milieu professionnel, à leur travail, oui, complètement, oui.

LS - OK. Alors, en fait, après j'ai une, enfin, des questions qui vont sembler un peu abstraites, parce qu'en fait y avait deux versions du cours légèrement différentes, je sais pas si du coup, t'as parlé un peu aux, à des gens qui étaient dans, parce qu'en fait y avait espace 2 et espace 3. Toi t'étais dans espace 2 et en fait dans l'espace 3, ils avaient certaines activités qui étaient un peu différentes, où ils devaient un peu plus parler d'eux-mêmes, faire un lien avec leur expérience personnelle, ou ils devaient faire plus de recherches en fait, en ligne.

AS - Oui.

LS - Alors que vous vous aviez des documents fournis, eux, souvent, ils n'avaient pas le document. Ils devaient eux-mêmes chercher. Donc là, c'est un peu abstrait, parce que du coup t'as pas eu cette version du cours, mais ça va être des questions plus, « est-ce que tu aurais aimé ». Donc, est-ce que du coup, par moments, t'as eu l'impression, pendant les activités, de partager des informations avec les autres, des choses que t'avais trouvé, ou des choses que tu connaissais déjà et de mettre ça en avant, de pas te limiter finalement à ce qui était donné dans le cours et d'un peu parler de... ?

AS - Honnêtement non, pas tellement, puisque, puisque notre travail il se base sur des documents fournis, et que souvent, le travail qu'on a à faire, bon à part des, des liens qu'on peut faire quand on lit la presse pour regarder le film, il n'y a pas besoin d'aller trop chercher ailleurs.

LS - OK.

AS - Et, et souvent les échanges qui étaient entre guillemets imposés, c'est-à-dire, « répondez à deux interventions de vos cam... ou à deux postes de vos camarades », c'était vraiment sur le travail, donc on disait par exemple, « j'aime bien comment t'as, t'as dit ci, t'as dit ça ou t'as utilisé ça » mais pas non, pas spécialement sur le partage de documents.

LS - OK.

AS - Parce qu'il y avait pas vraiment besoin.

LS - Oui, il y avait pas cet élément, mais, enfin, c'est, du coup, c'est a priori normal. parce que du coup, dans ton questionnaire justement, donc je fais lien avec ce que j'ai vu, ce que, dans ce que t'as dit à la fin du semestre, il y avait une question du style « j'aimerais », enfin, « j'aime partager ce que je sais avec les autres » et cetera, et t'as plus ou moins, enfin dans tes réponses en tout cas, ça donnait l'impression que ça t'aurait intéressé d'avoir ça dans le cours. Est-ce que si tu l'imagines, enfin, en gros, le même cours hein, mais où en fait il y a moins d'infos données et c'est à vous d'aller chercher ou à vous de raconter des choses que vous connaissez déjà aux autres. Est-ce que c'est quelque chose qui

paraît intéressant, ou est-ce que finalement tu dis « non, c'est un cours donc les documents sont donnés, j'ai pas à faire en plus » ?

AS – Je trouve que si on était, pour des, pour le niveau C1 ou C2 ou très, très, très avancé, ça peut être plus intéressant de partager des articles, de commenter et tout, mais vu notre niveau qui est pas débutant-débutant mais qui est pas expert non plus, je pense que c'est bien qu'on travaille sur la langue et qu'on s'entraîne à rédiger, à faire des audios et cetera plutôt que de, que de voir des trucs qui en fait, on les, qu'on voit déjà à l'extérieur et qui sont déjà... Donc de deux choses l'une, soit qu'on voit déjà à l'extérieur à travers les séries, à travers la presse américaine ou anglaise qu'on a, et d'autre part, la nature du cours que, qui nous est pro..., qui nous est pro... qui nous est proposé est déjà très, très, très riche de documents extérieurs aux manuels classiques d'anglais quoi donc, non, pas spécialement.

LS - OK, très bien.

AS - Après oui c'est très intéressant d'échanger, mais j'échangerais pas forcément à travers le forum d'anglais, ça serait peut-être sur Snap ou j'envoie un mail à un ami pour lui dire, voilà...

LS - Ouais, on va dire les gens qui sont vraiment amis, enfin, avec qui t'es vraiment amis dans le cours, je me doute bien que vous avez des échanges, enfin, ils ont pas lieu là, ça c'est, on sait que ça a une part d'artificial, mais on voulait aussi que ça soit un peu, quand même, détendu ou voilà, enfin, que ce soit pas trop formel effectivement. On se doute bien que, entre vous, vous allez, si vous avez besoin de pa... enfin, envie ou besoin de parler du cours d'anglais, vous allez le faire ailleurs.

AS - Oui.

LS - OK, est-ce que le fait d'avoir donné ton avis enfin qu'en gros la base du cours ce soit des films, est-ce que tu, t'avais l'impression que ça t'aidait à donner ton, ton opinion ? On te demandait pas, enfin, on te demandait ton opinion, mais en fait on te le demandait via un film. Est-ce que ça facilitait un peu le fait de donner son avis, ou est-ce que tu étais pas, t'es à l'aise avec ça dans tous les cas ?

AS - Ouais, ça c'est pas un truc qui me dérange. Après c'est toujours mieux d'avoir, déjà un argumentaire à disposition, dire « il y a tel truc dans le film qui m'a fait penser ça, telle chose » et tout, pour se faire comprendre c'est mieux déjà parce que les personnes disent « Ah oui, il lie ça à telle partie du film ou à tel extrait », mais après, moi, ça me dérangerait pas de, si on avait des sujets ouverts, sans documents, ça me dérangerait pas particulièrement.

LS - OK, et est-ce que du coup, le fait qu'il y avait quand même des questions de base, enfin, sur des choses morales, des choses d'éthique, est-ce que ça ça aidait à lancer un peu la conversation, enfin la conversation, te donner des idées, ou est-ce que tu aurais plutôt aussi, dans n'importe quel, même si c'était... ça restait des questions un peu plus bateau, un peu plus factuelles, est-ce que t'aurais pu quand même ... ?

AS - Je pense que l'idée de cette idée d'éthique et tout, elle est intéressante parce que, parce qu'elle est très subjective, en fait. Et que ça permet vraiment de mener une réflexion en anglais, alors que si c'était, je sais pas, par exemple, vous dites un truc très factuel ou très « oui, non, vrai, faux » machin, c'est moins intéressant dans le sens où on va plutôt rapporter quelque chose qui est déjà tout fait. Alors que l'éthique par exemple, le truc de l'éthique en finance, c'est super intéressant parce qu'on devait vraiment faire la réflexion dans sa tête et essayer de l'expliquer, donc ça oblige en fait à, à réfléchir en anglais quoi.

LS - OK.

AS - Alors que si c'était un truc, pas lié à l'éthique, à la morale ou voilà, ça aurait peut-être pas été aussi, aussi, je sais, par exemple « Do you think... », enfin bref, j'ai pas d'exemple précis là, mais, mais voilà, je pense que ouais, c'est un bon, ça nous obligé à réfléchir en anglais quoi.

LS - OK, ouais. Et est-ce que tu as l'impression que dans les discussions qu'il y avait sur le forum, y avait quand même différents points de vue, que, il y a, enfin, s'est jamais, enfin, c'était pas non plus des débats, mais il y avait quand même des points de vue suffisamment différents pour que ce soit intéressant aussi de, de enfin de voir...

AS - Oui, oui, oui, on voyait assez souvent dans les, dans les réponses aux, déjà dans les, dans les, quand y avait des questions sur, par exemple, « Quel personnage vous pensez être parmi ceux qu'on a présenté », on avait plein de réponses différentes.

LS - Ouais.

AS - Donc les gens disaient « moi je suis lui, parce que ceci cela » et tout, donc ça montre que les gens s'identifient à, à différents personnages et que du coup ils ont pas les mêmes principes, ils ont pas les mêmes, les mêmes codes éthiques, les mêmes envies, les mêmes ambitions, et cetera. Donc oui, rien que ça, ça montrait déjà qu'il y a beaucoup de, que les avis sont pas monolithiques, quoi.

LS - Ouais, très bien. Et est-ce que tu penses que du coup, enfin, c'est difficile de se mettre à la place des autres aussi, mais que du coup le fait de se cacher derrière ça, dire « bon, moi je m'i... je suis Sam Rodgers parce que nanana », ça permet de, finalement de pas dire « c'est moi », enfin...

AS - Oui.

LS - J'ou... je m'ouvre un peu, je parle de ma personnalité, mais c'est pas vraiment moi, parce que je suis en train de raconter que je suis comme machin dans le film.

AS - Oui, je vois, pour genre répondre à ce que l'on veut que les gens autour de nous... oui, mais encore une fois, c'est pas hyper important parce que ce qu'on veut dans le cours d'anglais, c'est pas que, enfin moi, quand je lis, honnêtement, quand je lis le truc de, de M., de n'importe qui, c'est pas, enfin, je m'en fiche un peu de à qui M. elle s'identifie, mais ce qui m'intéresse, c'est de voir comment elle elle, enfin, qu'est-ce qui fait que ce personnage lui donne envie de dire « OK, moi je suis lui » et comment il va l'expliquer, comment elle va l'exprimer.

LS - Oui, donc toi c'est vraiment sa personnalité à elle que, qu'elle, si ça passe par s'identifier à quelqu'un dans un film, c'est secondaire. Toi, mais ça t'intéresse de quand même de connaître un peu la...

AS - Ou sa personnalité, ou de comprendre pourquoi, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui est attirant pour elle chez ce personnage.

LS - OK.

AS - Donc comment elle va expliquer en anglais, et il y a plein, plein de fois où j'avais des mots, que mes camarades utilisaient, enfin, plein plein de fois, j'exagère, mais plu... à plusieurs reprises, des mots que je connaissais pas ou des formules que des, des idiomes que je connaissais pas, et je les, je les relevais à côté, donc c'est à la fois sur la langue et sur... et ça c'est ce que j'ai beaucoup aimé dans le cours, c'est que c'était à la fois notre cours de langue, d'anglais et je dirais 50/50, et de contenu, de, d'idées, voir ce que les autres pensent, cetera et cetera.

LS - OK, d'accord.

AS - Donc voilà.

LS - Ouais, c'est bien, d'accord. Et est-ce que tu, donc comme je disais dans l'autre cours, ils avaient plus tendance, enfin, les consignes leur demandaient en fait, de plus faire le lien avec ce qu'ils avaient vécu personnellement, donc par exemple, je prends un exemple pour la dernière semaine où, « est-ce que c'est plus difficile ou plus facile de se faire arnaquer en 2020 », eux, ils devaient raconter s'ils avaient déjà été victime d'une MLM, et cetera. Est-ce que ça c'est perti... parce que du coup, je vois que tu dis, que ça t'intéresse aussi d'avoir, de connaître la, les pensées des autres, est-ce que c'est quelque chose qui t'aurait intéressé ou est-ce que pour le coup, t'es plutôt dans l'optique « c'est le cours d'anglais, c'est mieux de s'entraîner sur les formes que parler de soi » ?

AS - Davantage que, dans notre cas à nous, dans la forme qu'on avait à faire, c'est qu'on va être forcément amenés à aller chercher du contenu pour les sujets ouverts, justement, on a pas de documents, enfin, on a des, on a tout le semestre qui était, qui était comme, comme support mais, par exemple, moi sur les tablettes égyptiennes là, trouvées par des belges, non, mésopotamiennes, trouvées par des belges, ça je suis allé le chercher sur Internet et ça m'a fait apprendre des trucs et tout et tout. Donc, non ça c'est vachement bien, par contre...

LS - Par contre t'as donné des exemples particulièrement poussés par rapport à d'autres, mais...

AS - Non, non, mais, voilà, moi ça, en tout cas moi, ça me pousse à faire ce travail, quoi. Le désavantage peut-être, de l'inconvénient de l'autre forme de travail, c'est que ça peut peut-être poser un frein au niveau de, au niveau de la, c'est-à-dire l'élève va peut-être plus travailler à chercher une histoire, à savoir ce qu'il va raconter plutôt que de faire de l'anglais. Alors que moi, direct j'ai vu le sujet, je me suis dit « OK, ils demandent ça, tac tac tac, et je suis direct allé sur le, l'anglais, qu'est-ce que je vais raconter ? Qu'est-ce que je vais écrire ? »

LS - D'accord.

AS - A chercher du contenu, alors que si c'est trop perso ou trop ouvert sur des trucs pas... voilà, ça peut, peut se perdre quoi.

LS - OK, ouais, c'est, c'est pas faux, j'ai pas pensé à ça. Oui, donc finalement ils se concentrent un peu sur, voilà, l'anecdote et pas vraiment sur...

AS - Ouais voilà, alors que nous c'était tout de suite, bon, il y avait, il y avait de la marge pour que ça soit plaisant et qu'on soit intéressés et tout, mais tout de suite ça revenait à, voilà quoi, « écris ton truc, faut que ça soit correct, faut que ce soit.. », enfin, on pouvait pas raconter n'importe quoi, quoi.

LS - D'accord, non c'est, c'est vrai que je, j'avais pas pensé à ça comme ça. D'accord, est-ce que quand t'écrivais dans, enfin là je parle surtout du format, t'avais l'impression d'utiliser un... que le cours demandait un certain type de langage, ou est-ce que c'était plutôt libre dans l'anglais qu'on peut utiliser ? Est-ce que t'avais l'impression de t'adapter aux autres ?

AS - Non, je faisais pas vraiment, vraiment gaffe, j'écrivais mon, mon texte, j'essayais que ça soit cohérent, qu'il y ait pas du familier en haut et qu'à la fin, je mette des trucs beaucoup plus soutenus quoi. Et voilà je, quand je me relisais, j'essayais de faire en sorte que ça soit fluide, plutôt correct dans la langue sans, voilà, sans trop y, sans trop y réfléchir.

LS - OK, donc est-ce quand tu postais, t'avais en tête, les gens qui te lisaient, ou est-ce que c'était vraiment, genre « je poste ici parce que c'est les devoirs, donc je poste mon truc » ?

AS - C'était, je poste et faut que ça soit en bon anglais, parce que c'est un devoir d'anglais donc, faut pas, faut pas que je mette des... faut pas que je fasse des fautes et des fois, faut vraiment, la relecture c'était vraiment une partie hyper importante pour moi.

LS - Ouais.

AS - Parce que Moodle, on peut, on peut se relire et se corriger dans les trente minutes. Des fois je mettais des, des « have » au lieu de « has » mais des trucs super bêtes quoi, juste parce que je me relisais pas, mais au-delà de ça, non, au delà de ça, je faisais pas...

LS - D'accord.

AS - De travail particulier sur la langue.

LS - D'accord, et donc du coup par rapport, à comment t'écrirais en anglais, enfin, où, comment tu situerais ton, enfin, ton niveau de langue, pas ton niveau de langue, si enfin, ton niveau, quand je dis « niveau » dans le sens soutenu ou pas soutenu, par rapport à si c'était un, un devoir papier, ça aurait exactement pareil ? Enfin le fait que ce soit sur Internet, ça t'a pas finalement, ça a rien influencé selon toi sur... ?

AS - Non, mais par rapport à un devoir papier, là j'ai eu l'occasion de forcément, quand je construisais mon devoir d'aller chercher des mots, d'aller chercher des synonymes, d'aller, donc probablement que si c'était papier, ça serait peut-être un petit peu moins bien.

LS - Ouais.

AS - Parce que par exemple, j'aurais répété trois fois le même mot dans, dans le même paragraphe, alors que j'aurais pu utiliser des synonymes, enfin, ce genre de chose quoi.

LS - Ouais.

AS - Ou des phrases trop longues ou des trucs comme ça, qu'on peut, vu qu'on a le temps à la maison de, de corriger, de, d'améliorer.

LS - OK, oui, d'accord. Et du coup quand, donc quand tu postais, est-ce que t'avais l'impression de poster plus pour le tuteur, enfin pour moi qui lisait ou pour les autres, ou pour tout le monde ?

AS - Alors franchement, moi dans ma tête, l'anglais, ça devait être fait chaque semaine.

LS - Ouais.

AS - Et je me posais pas vraiment la question, enfin, je lisais des feedbacks parce que c'est toujours intéressant de voir ce qui était pas bien, ce qui était bien et tout et tout, mais je me posais pas vraiment la question d'à qui c'était, c'était destiné. Bon, évidemment je savais que ça allait être noté et cetera et lu par des gens, donc je peux pas faire n'importe quoi, mais vraiment j'essayais de me dire « OK, on regarde le sujet qui a été posé, qu'est-ce que tu peux en tirer » et je faisais mon truc quoi.

LS - D'accord.

AS - Sans, mais vraiment sans trop réfléchir...

LS - Donc t'avais pas vraiment en tête le destinataire. C'était vraiment « j'ai un sujet, je réponds » ? OK.

AS - Oui.

LS - OK, alors, est-ce que t'as l'impression d'avoir pu faire des liens, enfin on a déjà parlé des personnages, mais doublement de, de faire des liens entre le contenu et des choses que tu connaissais déjà ? Est-ce que t'as eu l'impression de pouvoir faire référence à des connaissances préalables ? Et si oui, est-ce que t'as des exemples comme ça qui te viennent ou... ?

AS - Oui, ouais, complètement, vu que c'est super lié à ce qu'on fait en éco-gestion...

LS - Ouais.

AS - Et que moi j'ai pas pris éco-gestion par hasard, c'est vraiment parce que j'adore l'économie.

LS - D'accord

AS - Enfin, l'économie stricte mais aussi tout ce que, enfin, la finance, et cetera et cetera, donc ouais, non, non, complètement. Il y avait toujours des liens et dans les deux sens, il y avait des trucs que je connaissais, que je pouvais utiliser...

LS - Ouais.

AS - Sur, je sais pas, par exemple sur le fond de Madoff, le fonds d'investissement de Madoff, et dans l'autre sens, y avait plein de trucs que j'ai, que j'ai appris pendant le semestre aussi, sur Nick Leeson, sur, sur les conman et tout. Donc non, franchement, je crois que c'était le meilleur, le meilleur point de ce cours d'anglais, c'est qu'il y a eu deux, un double... comme ça. Donc ouais, complètement.

LS - OK, et est-ce que t'as l'impression, donc si on prend pas forcément la partie économie, enfin la thématique de l'économie, mais aussi tout ce que, dont tu parlais au début, des techniques de neutralisation et mensonges, et cetera. Est-ce que là t'avais l'impression d'avoir pu faire référence à des choses que tu savais déjà, ou des choses, des questions que t'étais déjà posées, parce que là c'est un peu plus large quand même c'était plus dans la communication. Est-ce que t'as l'impression d'avoir pu faire, enfin faire référence ou avoir recours à des choses que tu connaissais ? Ou est-ce que c'était vraiment nouveau nouveau ?

AS - Sur les techniques de neutralisation, et cetera, franchement, je connaissais très peu de choses, donc ça fait partie des choses que, que j'ai appris. Et, non, vraiment, en dehors des, en dehors de ce qu'on, ce qui était vraiment strictement, éco et, et hyper connu, genre Madoff et cetera. Non, non, j'ai, l'essentiel, j'ai, j'ai appris beaucoup, beaucoup de choses quoi. Sinon je connaissais pas, j'ai pas fait le lien avec des choses que je connaissais.

LS - D'accord, OK. Tout à l'heure, tu parlais du mot, tu disais, on n'est pas expert en anglais, enfin même si enfin t'avais, t'as un très bon niveau, mais ça je te, je t'apprends rien, mais que, on est pas « expert » pour toi, c'est quoi le mot, enfin, qu'est-ce que c'est un « expert » du coup ?

AS - C2 quoi. Genre...

LS - OK.

AS – Genre, il y a un anglais qui vient te parler dans la rue de, je sais pas, du Brexit ou des effets de, du Brexit sur sa boutique de je sais pas quoi, de souvenirs par exemple, j'ai aucun problème à ... J'ai aucun trou de vocabulaire, aucun problème à parler en même temps que je réfléchis et cetera. Alors que c'est pas le cas aujourd'hui. Je fais probablement des... je pourrais, je pourrais lui parler, mais je parlerais peut-être plus lentement avec un débit plus faible. Je réfléchirais pour certains mots et tout, et tout.

LS - OK.

AS - Donc, voilà.

LS - Et « expert », est-ce que... « Expert » de manière générale, alors, si on parle pas que de l'anglais, qu'est-ce qui fait de, que quelqu'un est un expert en quelque chose ?

AS - Je pense que c'est par rapport au... « Expert en quelque chose »... Je vais pas dire « il sait tout » parce qu'on sait jamais tout, mais... Je pense, ouais, voilà, un expert, c'est un type qui agit, dans les, dans la majorité des cas, des situations lui pose aucun problème, donc pour l'anglais par exemple, y a aucune barrière. Il peut lire un livre en anglais, peu importe le niveau de ce livre, il peut parler à n'importe qui, et voilà.

LS - OK, et est-ce que toi dans le cours, tu te sentais, alors, peut-être pas le mot « expert » du coup, si, si ça colle pas, mais est-ce que t'avais l'impression de mieux t'y connaître sur certains points que d'autres, ou est-ce que t'avais l'impression de particulièrement être « mini expert » sur certaines choses, que ce soit en anglais ou du cours ?

AS - En anglais, non déjà, c'est sûr que non.

LS - OK.

AS - Parce que, parce que, voilà, tant que, genre à chaque cours, vraiment littéralement à chaque cours ou même dans les feedback ou dans les devoirs de la semaine, je sais pas si vous faisiez exprès, mais vous utilisez des expressions ou des petites, des petits mots comme ça, un peu originaux, et tout ça je les connaissais pas.

LS - OK.

AS - Donc, je les enregistrerais à chaque fois. Pareil, pendant mes devoirs, il y a des mots des fois que je, que je connaissais pas en anglais, du coup j'allais les chercher dans un dictionnaire. Donc non, carrément pas en anglais.

LS - D'accord.

AS - Même si je sais que j'ai pas un niveau trop, trop, trop bas et que, et qu'il a beaucoup progressé, enfin que j'ai l'impression qu'il a progressé cette année, et et, et, par rapport au cours, généralement les sujets, c'était des sujets sur lesquels j'étais à l'aise.

LS - D'accord.

AS - Et qui m'intéressaient, en tout cas. Donc que ça soit les finances, que ce soit les subprimes au début de l'année, que ça soit les techniques, enfin, l'éthique dans la finance, et tout. Donc en tout cas, oui, j'étais très à l'aise, parce que ça m'intéressait beaucoup quoi et que par ailleurs je m'intéressais vraiment à ce sujet, mais pour l'anglais, non, pas du tout.

LS - OK, OK, du coup t'as, donc tu dis que t'as par exemple, l'impression d'avoir appris des expressions, dans ce que les autres utilisaient, est-ce qu'en termes de contenu, t'as l'impression d'avoir appris des choses grâce à, aux autres ? Est-ce que t'as en tête des exemples de, après je, je me doute bien que vous lisez pas forcément toutes les productions de tout le monde toutes les semaines, mais est-ce que t'as des moments où t'as appris sur le contenu grâce à, aux productions des autres ?

AS - Pas dans l'anglais, mais sinon...

LS - C'est pas obligé d'être dans l'anglais.

AS - Plus sur les points de vue, sur des réflexions que moi j'aurais pas eu et je lisais le truc, je me disais « Ah, tiens, oui ça c'est, c'est bien vu, moi j'aurais pas vu ça comme ça » Par exemple, quand A., bon il se trouve qu'A. avait fait son devoir avant moi sur les façons de, de se faire arnaquer aujourd'hui et à l'époque, et j'avais pas, enfin, j'avais pensé mais j'avais pas exploité l'idée de, des arnaques au trading et cetera, sur Internet, au drop shipping..

LS - Ouais.

AS - Et du coup, oui, ça m'a, ça m'a mis la puce à l'oreille, et me suis « oui, il faut que t'en parle, c'est hyper important » et tout.

LS - D'accord.

AS - Et du coup, ça m'a permis de l'introduire, donc, ouais, complètement.

LS - OK, donc ça t'a aidé, en fait, ça t'a donné, enfin, pas non plus un modèle, mais en tout cas ça...

AS - Oui.

LS - Les éléments des autres permettaient de nourrir aussi son truc, OK.

AS - Complètement, ouais.

LS - OK. Et est-ce qu'en termes de contenu, du coup, est-ce que, enfin, après voilà, tout... chacun fait des recherches, mais t'as rien, t'as pas d'exemples particuliers ou de quelqu'un qui, qui, où vraiment t'as lu et t'as dit « Ah ça je le savais pas du tout », « je connaissais pas du tout » ? Enfin en tout cas, ça t'a pas marqué quoi ?

AS - De mémoire, non.

LS - OK, OK, est-ce que tu as l'impression, parce que bon, du coup tu dis que t'es pas expert, mais, par rapport au domaine professionnel, enfin, en tout cas les thématiques, est-ce que tu penses que vous êtes quand... enfin, que vous vous y connaissez quand même mieux que moi ? Enfin, moi je suis prof d'anglais, mais, mais ce que je connais c'est pas l'économie, c'est l'anglais. Donc est-ce que tu penses que vous en tant qu'étudiants, finalement, vous êtes plus experts que les profs en anglais, de quand vous faites anglais de spécialité comme ça ? t'as pas d'autres... t'as pas forcément d'autres exemples, mais...

AS – Alors, en L3 peut-être ou en master mais en L1... Enfin, je pense pas que, en tout cas, le, j'imagine qu'un prof d'anglais qui enseigne à des L1 d'éco-gestion, il va forcément lire de la presse enfin, un minimum, au moins de la presse économique ou s'intéresser à des sujets. D'ailleurs, même dans les sujets, on le voit, enfin, les documents que vous mettez, vous les avez forcément lus, donc de gré ou de force, vous...

LS - Ouais, ouais.

AS - Vous avez des connaissances en éco quoi. Mais non, en L1 je pense pas, je pense pas du tout que les élèves aient plus de connaissances que le prof.

LS - D'accord.

AS - Puisque le prof fait des cours d'anglais, d'éc... enfin, liés à l'éco, donc forcément il va être amené à lire, voilà.

LS - Mais tu dirais que, plutôt, qu'en montant peut-être dans les, enfin, comme tu dis par exemple en master, là, le, l'étudiant il pourrait être plus expert finalement, c'est, et là, à la limite, c'est lui, en termes de contenu qui amènerait peut-être (...) des choses aussi.

AS - Ça, oui, ça complètement, oui. Si c'est dans ce sens là, oui, pour que les étudiants amènent du contenu, ouais, c'est super intéressant.

LS - OK.

AS – Après, je pense pas que l'étudiant soit plus, plus expert que le prof et, enfin, peu importe à la rigueur puisque c'est, même des sujets hyper simples peuvent permettre de faire de l'anglais quoi.

LS - Alors justement, ça c'était, c'est ma prochaine question, est-ce que t'étais plus ou moins à l'aise du fait que ça soit lié à ton domaine d'études, ou est-ce que, que ça aurait rien changé, enfin si ça avait été un cours, pareil sur Moodle, à partir de films, mais, pas liés... qu'est-ce que ça changerait ?

AS - Non, c'est, franchement, c'est mieux parce que déjà ça donne de la cohérence à la matière, c'est pas juste de l'anglais qu'il faut faire, parce que, parce qu'il faut bien parler anglais. Donc déjà ça simplement, et en plus, ça donne envie, ça donne envie de, d'aller faire le devoir d'anglais, d'aller regarder les documents qu'il y a en anglais. Par contre, j'ai remarqué que sur les, les trucs en plus après les activités, les vidéos marrantes et tout, comme le le gars qui parlait des accents anglais et américains, là.

LS - Ouais.

AS - Qui parle de « squash », « racketball » et tout, je sais pas quoi.

LS - Ouais.

AS - Ça c'était pas du tout lié à l'économie, mais vu la part que ça prenait dans le, dans le, dans le truc quoi, c'était juste suggéré, c'était vachement intéressant.

LS - D'accord.

AS - Pour le, le « main », le principal, le corps quoi, du cours, c'était vachement intéressant qu'on... que ça soit lié à l'éco. Enfin, moi personnellement, c'est ce qui m'a plu.

LS - Oui, après c'est...

AS - Ça m'a vraiment donné envie de, de bosser quoi.

LS - D'accord, et est-ce que le fait que ce soit des films, du coup c'était pas trop, ça te paraît, paraissait pas trop amateur, ou est-ce que t'aurais préféré avoir, voilà comme tu dis, vraiment de la presse économique, un peu plus sérieuse, des choses ...

AS - Pourquoi pas à petites doses, mais après faut pas non plus que, je veux dire, si à toutes les semaines on a des articles du Financial Times à décortiquer et tout et tout, c'est trop compliqué. Mais pourquoi pas oui, pourquoi pas.

LS - OK, d'accord, est-ce que globalement t'avais l'impression qu'il y avait une entraide dans le cours ou pas du tout ?

AS - Pas, pas par l'intermédiaire du forum.

LS - D'accord.

AS - Pas par l'intermédiaire de Moodle, mais en tout cas, il y avait de la bienveillance dans les commentaires, y avait jamais de commentaire « Ah, c'est nul ce que t'as fait, moi j'ai pas du tout aimé », machin. Mais en dehors du cours ouais, beaucoup, par exemple « Tiens, est-ce que tu sais ce qui, est-ce que t'as compris ce qu'il fallait faire pour tel truc ».

LS - OK.

AS - Enfin moi j'ai demandé à d'autres élèves et d'autres élèves m'ont demandé.

LS - Ouais.

AS - Du coup, oui. En dehors du cours, oui. Sur Moodle, de la bienveillance mais pas forcément de l'entraide, puisqu'il y avait pas vraiment l'objet de, voilà quoi.

LS - Ouais. Bien sûr, OK. Et d'ailleurs donc, petit... là c'est une question un peu parenthèse, mais est-ce que tu, enfin, tu dis qui avait de l'entraide en dehors du cours, est-ce qu'il y avait aussi de la triche entre étudiants ? Est-ce que tu sais qu'il y a des étudiants qui..

AS - Ah, des copier-coller et tout ? Enfin, des...

LS - Alors...

AS - Non, moi j'en ai pas...

LS - Enfin, je pense plus aux QCM, je pense plus aux QCM.

AS - Ah, aux QCM... Je pensais aux trucs.... Non, je pense, franchement, vu qu'on pouvait les refaire, enfin la plupart du temps, on pouvait les refaire, je pense pas que... Peut-être sur les devoirs, par exemple, « envoie-moi ton devoir, vu qu'il est déjà tout fait, donc ça m'aiderait à avoir une petite idée » et tout. Mais pour les QCM non, déjà, de manière générale, en anglais, j'ai eu zéro écho de triche ou de pseudo... machin. Et les QCM, pas d'intérêt vu qu'on peut les refaire autant de fois qu'on veut quoi.

LS - OK. Non, je dis, je dis ça parce qu'on sait qu'il y a certaines personnes qui trichent. On... c'est une question qu'on pose comme ça parce qu'on se dit, on sait, enfin, nous on fait remonter aussi chaque année « Est-ce que ça marche bien, est-ce que ça marche pas » et si la conclusion c'est que tout le monde s'envoie les réponses, tu vois, on... Donc, on préfère aussi avoir un peu votre avis. Mais on voit bien, enfin, nous en fait, on a accès sur Moodle à tout, on a accès à l'adresse IP, on sait si la personne elle a été dessus à trois heures du mat ou à... enfin, et cetera. Et on a vraiment le détail de toutes les é... tous les clics que la personne fait sur Moodle, donc on a par exemple des étudiants qui ont dix sur dix en trente secondes aux quiz alors qu'ils ont même pas ouvert le PDF sur Nick Leeson ou sur... donc, ces gens-là, bon voilà.

AS - On peut même voir si on a ouvert les, les documents et tout ?

LS - On peut voir combien de fois vous avez regardé le document, combien de fois vous avez cliqué et cetera, et donc quand tu vois la personne qui a dix sur dix à tous les quiz, qui a torché le semestre en dix minutes et qui a même pas ouvert les PDF, on, là on sait. Mais oui, bien sûr, le but c'est qu'on puisse les refaire et c'est censé être pédagogiquement intéressant aussi de refaire et de retravailler ses réponses, mais on sait qu'il y a des gens qui trichent, mais bon, c'est, c'est la nature du cours qui fait que, mais je, je mettais ça en, en petites parenthèses. OK, alors je, j'avance, j'avance, est-ce qu'en termes des outils numériques dont t'as eu besoin, est-ce que tu savais tout utiliser, est-ce que ça... est-ce qu'il y a des choses que tu, t'as découvert, enfin, des fonctionnalités de choses que tu as découverts, ou est-ce... ?

AS - Alors oui, complètement. Alors le, les audios sur le PowerPoint, je savais pas les faire.

LS - OK.

AS - Et en plus j'utilisais pas PowerPoint, parce que je fais tout sur KeyNote d'habitude, et vu que là on était obligé d'utiliser PowerPoint, parce que les audios sur KeyNote ça passe pas sur, je peux pas les mettre en PDF pour, parce que sinon, les autres PDF, je faisais tout le temps des KeyNotes que je mettais en... enfin les autres PowerPoints...

LS - Ouais.

AS - C'était des KeyNote que je mettais en PDF, et pour l'audio, là j'étais obligé de faire un PowerPoint vu qu'il fallait que...

LS - Ah ouais ? Ah, il y a quelqu'un qui a rendu sous forme de Key et ça marchait hein. Mais ...

AS - Ah oui ?

LS - Ouais, mais après j'ai un Mac hein, mais bon je sais pas si...

AS - Mais en tout cas, ça m'a permis de...

LS - Mais c'est effectivement possible que les autres puissent pas le voir s'ils ont pas de Mac, ça je sais pas mais...

AS - Mais en tout cas, ça m'a permis de, d'utiliser PowerPoint, quoi.

LS - OK, donc le, l'audio dans PowerPoint c'est, OK. C'est quelque chose qui te ressortira, a priori ?

AS - Oui, je pense, oui.

LS - OK, mais à part ça, globalement, tu t'es pas, enfin, tu te sens pas nul en utilisation de, d'outils numériques quoi.

AS - Non, c'était pas compliqué quoi. C'était ou des audios ou des textes, donc on n'a pas trop de, de situations compliquées quoi, niveau informatique.

LS - Et est-ce que, est-ce que tu dirais que ça de, les gens de, enfin ton âge, globalement, c'est, c'est naturel ?

AS - Ouais, complètement, ouais.

LS - OK, d'accord, d'accord. Et pour les recherches en ligne, est-ce que tu sais, enfin, globalement t'es à l'aise avec le fait de trouver une information précise sur Internet, que ce soit en anglais ou en français, ou est-ce que c'est quelque chose que t'as l'impression d'avoir dû travailler ?

AS - Non, non, franchement, ça va.

LS - Parce que du coup, j'ai remarqué, c'est quelque chose que j'ai remarqué dans ton questionnaire, c'est que, après c'est peut-être inconscient, t'as peut-être complètement oublié ce que t'avais répondu.

AS - Non, non, dites-moi, dites-moi.

LS - Mais au début du, au premier, enfin, au début du semestre, t'avais dit que tu cherchais, « plus souvent en français », quand tu cherchais pour tes études et à la fin, t'as dit que tu cherchais plutôt « moitié-moitié anglais-français ». Donc est-ce que ça, avec le recul, tu te... c'est quelque chose que tu penses qui... avec le cours, t'auras plus tendance à chercher des infos en anglais ou vraiment est-ce que c'est inconscient ?

AS - Au premier semestre, je cherchais plus souvent en français...

LS - C'était au début du, enfin en janvier, quand il y avait le petit questionnaire au début du cours, là...

AS - Peut-être que, ouais, peut-être que ma réponse a été influencée par le fait que... Oui, non, non, en fait, je pense que c'est la première réponse qui est pas exacte.

LS - OK.

AS - Parce qu'en vrai ça dépend des matières, ça dépend des sujets. Genre si c'est des sujets de microéconomie, je vais jamais penser à chercher en anglais, quoi. Parce que je connais mieux Cairn, des, des sources, vraiment sûres pour l'éco, qui sont francophones.

LS - D'accord.

AS - Mais sur d'autres sujets, je vais carrément chercher en anglais quoi.

LS - D'accord, et pourquoi du coup ?

AS - Par exemple là on a un dossier à faire sur Tesla, l'entreprise Tesla, et il y a carrément plus de, d'informations en anglais qu'en français. Parce que déjà c'est une boîte américaine, donc forcément, voilà. Nouvelles, récentes, donc il y a beaucoup plus de travail, le temps que ça rentre ici dans les facs et que les chaires de stratégie l'étudient et tout, c'est très limité.

LS - Ouais.

AS - J'ai trouvé peut-être deux, trois dossiers universitaires français bien faits, alors qu'aux States, dans toutes les facs, il y a déjà eu des analyses stratégiques de Tesla.

LS - OK.

AS - Donc voilà, c'est principalement le, la fréquence d'info qu'on a, quoi.

LS - D'accord, OK, OK, et est-ce que de ma... enfin, est-ce que les recherches que t'as eu à faire pour le cours d'anglais, t'as l'impression, est-ce que ça se recoupe avec ce que tu, des choses que tu cherches toi-même sur Internet, en dehors des cours ou pas ? Enfin, les types de sources que t'as dû consulter, est-ce que c'est des choses que tu regardes pour le plaisir ou pour tes, ta culture personnelle en temps normal, ou pas ?

AS - Par rapport à la finance, moi, c'est extrêmement récent, du coup c'est pas hyper, ça concerne pas trop le cours d'anglais.

LS - Ouais.

AS - Mais avec le coronavirus, je me suis beaucoup, beaucoup intéressé à ce que ça, à quel impact ça avait sur la bourse. Pas pour investir ou quoi hein, mais juste parce que, enfin, c'est des trucs hallucinants. Ce matin le pétrole il était à quatorze dollars par exemple, il est descendu à quatorze dollars, c'est son record depuis 1999.

LS - Ah ouais.

AS - Et du coup, ouais et du coup tous ces trucs-là, le, le pétrole américain, du coup, y a plein d'articles en anglais sur Internet sur ça.

LS - Ouais, ça du coup, ouais.

AS - Et voilà, du coup, oui forcément c'est, c'est lié à la bourse et c'est lié aux... C'était quoi le... j'ai oublié un terme qu'on a vu avec les subprimes... Mais bref, peu importe. Donc, oui, complètement

LS - Oui, de toute façon, toi visiblement tu t'intéresses à, à, enfin, de manière générale, donc en dehors des, enfin, même pour ta... le plaisir entre guillemets, tu vas chercher des infos, donc pour le coup ça recoupe vraiment ce que tu regardes en dehors des cours.

AS - Ouais, complètement, ouais.

LS - C'est intéressant. OK, donc ça tu m'as déjà dit (...) ça tu m'as déjà dit... est-ce que tu as réussi un peu à te, enfin, on en a déjà un peu parlé au début, mais à te projeter un peu dans la vie professionnelle à travers les choses qu'on avait à faire ? Est-ce que tu sais, déjà, ce que tu aimerais faire plus tard ou ? Et est-ce que ça t'a aidé à te projeter un peu ?

AS - Oui, alors, je vais pas mentir qu'il y a certains chapitres qui sont un peu flous du premier semestre, que j'ai un peu oublié. Le, le gros, la grosse partie que je retiens, c'est les subprimes.

LS - Ouais.

AS - Après y a vraiment des petits trucs qu'on a dû faire que j'ai oublié. Mais, mais donc en gros, ce qu'on a vu principalement, c'est la finance quoi.

LS - Ouais.

AS - Et à un moment ça m'avait beaucoup intéressé la finance.

LS - Ouais.

AS - Parce que ça requiert plein de compétences, machin, tout ce qu'on a vu dans le, pas des, des compétences de menteurs hein, mais en général...

LS - Oui.

AS - Du coup ça m'a intéressé, et peut-être moins maintenant.

LS - D'accord.

AS - Du coup maintenant je suis plus intéressé par les, intéressé par les métiers de la, l'analyse économique et du conseil, donc dans les conseils aux Etats, au gouvernement et tout. Mais, c'est toujours intéressant d'apprendre des trucs sur un milieu professionnel qui, peut-être plus tard, en master ou quand j'aurai fini mes études m'intéressera donc non, c'est toujours bien.

LS - D'accord. Et justement après, par rapport à ce qu'on voyait donc dans les films, tu disais un peu le milieu professionnel, l'ambiance, même si on, sans parler forcément de leur métier en soi, est-ce que ça c'est des choses qui, qui te permettaient de te projeter un peu ?

AS - Oui, même si l'on sait... Oui, complètement, même si on sait que c'est fictionnel, par exemple, ce qui pourrait être pas mal, bon, après je vais pas faire le gars qui suggère des trucs alors qu...

LS - Non, non, mais bien sûr, c'est aussi pour ça hein, moi, je...

AS - Oui, je pense que, et j'y ai pensé plusieurs fois, ça serait pas mal qu'on ait des documentaires parfois, ou des extraits de documentaires et là on a bossé énormément sur les films mais je sais qu'il y a beaucoup, beaucoup de, de ressources au niveau des, des documentaires qui sont vraiment bien faites.

LS - D'accord.

AS - Donc ça je pense que ça serait pas mal parce que là du coup c'est, y a quand même la barrière que c'est fictionnel.

LS - Ouais.

AS - Du coup, on se dit « OK, mais en vrai, ça devait pas être comme ça et tout », mais si on sait que c'est réel mais par exemple, moi je n'imagine pas que la finance ça ressemble à Margin Call ou à des trucs comme ça.

LS - Oui c'est un peu oui, romantisé, oui, c'est un peu, oui, mais après...

AS - Même si je sais que c'est inspiré de faits réels, c'est basé sur des faits réels. Mais voilà donc, alors que si un type était interviewé, chez Goldman Sachs ou je sais pas où, je me dis « Ah oui, ce gars travaille vraiment chez eux, il a raconté ci, il a raconté ça, c'est vraiment comme ça que ça se passe », quoi.

LS - Donc t'identifier un peu au milieu ou t'identifier aux personnages, c'est plus facile si c'est vraiment factuel, documentaire. OK, très bien. Intéressant. Donc ça tu m'as dit... OK.

AS - Mais bon, y a même des éléments, enfin, si, quand même les films, oui, évidemment que ça inspire un milieu professionnel, une ambiance, mais je pense que ça serait pas mal aussi de...

LS - OK, non, mais c'est intéressant, mais je, je prends note de toute façon, ça m'intéresse aussi de, de réfléchir à ça. J'ai vu dans ton questionnaire aussi que t'as dit que maintenant que t'avais, tu regardes, t'avais regardé quelque chose, alors j'ai oublié le nom du truc, c'était une série je crois, et que du coup tu te retrouvais à noter les expressions idiomatiques au fur à mesure...

AS - Ah oui, c'était ...

LS - « Scories », un truc comme ça...

AS - C'était Mad... non c'était pas Mad Men, c'était...

LS - Ça commençait par S. Scories, c'était Scories, un truc comme ça ?

AS - Ah, j'ai oublié.

LS - Enfin, je sais plus, t'as mis le nom d'une série, je l'ai pas notée malheureusement dans mon cahier là, mais t'as dit que...

AS - C'était une série sur la finance ?

LS - Je sais plus... Attends, je peux peut-être retrouver... Attends, deux petites secondes, je pense que je, je peux retrouver à mon avis. (...) Alors...

AS - Ah, c'était pas Jimmy Fallon ?

LS - Non, attends, j'ai, j'ai, j'ai mon Excel là, je vais chercher ce que tu avais écrit. (...) C'était, ah, Good Fellows de Scorsese.

AS - Ah, oui.

LS - « J'ai regardé, j'ai relevé les expressions idiomatiques que je ne comprenais pas ou que j'aimais bien dans mes notes pour les utiliser et enrichir la compréhension de documents authentiques ». Bon, bref, OK. Faut arriver à un certain niveau de sérieux pour prendre qu'on regarde des trucs

AS - Non, mais, non des notes, des notes sur mon, mon iPhone hein, comme ça.

LS - Mais quand même, est-ce que tu as l'impression que, le fait de travailler des films en cours d'anglais, ça a pu influencer cette tendance à faire attention à la langue ?

AS - Oui, ouais c'est clair, c'est sûr.

LS - OK. T'as l'impression quand même que tu le faisais avant ?

AS - Bof hein, pas vraiment. Non, je ne faisais pas avant, mais maintenant, j'essaie vraiment de me dire, surtout qu'il y a les AST l'année prochaine, enfin, la préparation aux écoles de commerce et tout et qu'on a TOEFEL, IELTS et compagnie. Du coup je me dis vraiment « faut que tu capitalises à fond sur le vocabulaire et cetera ».

LS - OK.

AS - Parce que mine de rien, même s'il faut que la grammaire soit correcte, machin, un mot de vocabulaire à la place d'un autre ça...

LS - Ouais.

AS - Ça peut changer, je sais pas, d'un demi-point la copie quoi. Du coup j'essaye vraiment de choper le maximum de, de mots. Par exemple, dans Scorsese, je crois que c'était, à un moment ils sont en prison...

LS - Ouais.

AS - Et, et le gars dit « zucchini » ou je sais pas quoi, du coup, je comprends pas ce que c'est, et il cuisine un truc, il dit ah, machin « zucchini », du coup je cherche le truc et je vois qu'en fait c'est, c'est « aubergine » mais, mais en américain quoi.

LS - Ah, ah oui « zucchini », « courgette », non ? « Courgette », c'est ça.

AS - Ah oui, oui, pardon, « courgette ».

LS - En fait, oui, en britannique, on dit « courgette », mais c'est intéressant que tu, que tu transposes en fait le, le vocabulaire d'une série en te disant pour, ça va me servir pour un truc super sérieux comme le TOEIC, enfin, je trouve ça intéressant de...

AS - En fait, quand on tire, généralement dans les films, quand on tire sur un petit mot, on tire, on tire, on tire, et ça amène tout un... C'est hyper, on spéculé à fond quoi parce que ça créé un, y a dix mille trucs qu'on apprend en même temps, donc, bref, voilà.

LS - D'accord, donc ça c'est quelque chose que tu as l'impression cette année d'avoir un peu, un comportement que t'as adopté cette année ?

AS - Ouais.

LS - OK. Oui, c'est intéressant. OK, du coup, est-ce que tu penses que l'anglais du cours sera utile pour toi ?

AS - Oui, oui, logiquement, oui.

LS - Donc le cours a changé tes pratiques, à part, est-ce que, à part ce, cette tendance du coup à prendre des notes de vocabulaire pendant que tu regardes des séries, est-ce que le cours d'anglais, il a pu changer d'autres choses que tu fais en dehors des cours en anglais ?

AS - Non, je pense pas. Je pense pas, non, non, en dehors de ça, non.

LS - OK. Et pour finir du coup, par rapport au format distanciel du cours, donc, est-ce que le fait que les échanges ce soit sur un forum comme ça et que tout le monde voit ce que tout le monde écrit, est-ce que toi ça t'encourageait à échanger, ou est-ce que comme tout à l'heure, c'était vraiment « j'ai un truc à faire, je le poste et peu importe où c'est » ?

AS - Puisque le devoir, enfin, ça reste quand même, faut faire le travail qui est demandé et vu que généralement, c'est poster le truc et parfois répondre aux, à ce que nous ont dit les autres, quoi, voilà ou à ce qu'ont fait les autres, ça reste plutôt au niveau de la tâche que de la... Je dis pas qu'on a pas le temps parce qu'on a un peu de temps quand même à la fac, mais on va pas penser forcément à aller échanger avec les gens du groupe d'anglais sur tel ou tel sujet. Donc, c'est bien, mais je trouve qu'on l'utilise pas assez. Après, est-ce que c'est parce que, parce que ça donne pas envie de l'utiliser assez, ou parce que nous on devrait plus s'impliquer pour le faire, vivre, je sais pas.

LS - Parce que ça, qu'est-ce qui te donnerait pas envie ? Parce que c'est Moo... parce que c'est Moodle, et parce que c'est un peu...

AS - Parce que...

LS - C'est pas, c'est pas très...

AS – Il y a des gens, il y a des gens en dehors du cours d'anglais, on a rien à... On se connaît pas, on a pas de trucs et tout.

LS - Oui, du coup, dans le, dans ton sous-groupe, il y avait combien de personnes que tu connaissais personnellement sur les trente et quelques ?

AS - Dans mon sous-groupe, il y avait... six personnes six personnes à peu près que je connaissais, six, sept, six personnes, ouais.

LS - OK.

AS - Que je connaissais bien, quoi.

LS - Et est-ce que tu penses que si c'était un cours, enfin, si c'est, si, imaginons que c'était un groupe de TD avec qui t'as d'autres cours et tu connais bien, et que tu connaissais bien tout le monde, est-ce que tu penses que le fait de se retrouver ensuite sur le forum en ligne, ça changerait quelque chose à la dynamique ou pas, ou est-ce que ce serait toujours « c'est, c'est Moodle hein, on s'en fout, on parle en dehors » ?

AS - Non, je pense que c'est ça, ça serait mieux.

LS - OK.

AS - Bon, moi, il se trouve que je connais déjà les gens, que je connaissais ces gens-là, mais, oui si je les connais... après le, le biais, c'est que en TD, en groupes de TD, si je suis dans un TD où je connais personne et que j'ai des atomes crochus avec personne, je vais pas, je vais pas parler aux gens, donc même si je suis avec eux en TD, sur Moodle, je vais pas non plus parler avec eux.

LS - Ouais, ouais, ouais.

AS - Par exemple, faire des groupes des, des groupes par choix ou par voilà, je pense que ça pourrait être pas mal.

LS - OK.

AS – Bon, après le risque c'est que ça encourage, comme vous disiez tout à l'heure la triche, ou que ça soit moins sérieux, je sais pas. Mais voilà...

LS - Les groupes étaient aussi faits en fonction des niveaux que vous déclarez, en fait, en début d'année, il fallait dire, en gros « je pense avoir tel niveau », donc on pouvait pas non plus mettre des gens qui se disent très faibles avec des gens, enfin, il y avait quand même une histoire, une histoire de niveau dans le jeu.

AS - C'est vrai, ouais.

LS - Mais bon, je suis d'accord que ça, ça pourrait être plus plaisant peut-être si tout le monde se connaissait aussi. Mais du coup y a quand même les mêmes groupes du premier au deuxième semestre.

AS - Peut-être, peut-être imposer, pardon, excusez-moi, peut-être imposer aux élèves de, plus souvent, parce que vous le faisiez parfois, imposer d'échanger sur un sujet.

LS - OK.

AS - Par exemple, parce que, enfin, des fois vous disiez « vous devez répondre au moins à deux personnes sur un travail, peut-être, pourquoi pas, des fois dire « OK, je lance tel sujet, vous devez débattre tous sur ce sujet en vous échangeant des messages sur le forum et après je vous noterai en fonction de la pertinence de vos arguments, de ce que vous avez dit et tout » et là ça obligerait vraiment à...

LS - D'accord, OK, ouais.

AS - A être impliqué dans la conversation, et à voilà quoi, à vraiment échanger avec les autres.

LS - Ouais. Après, je pense que ça me, ça me mène un peu à ma question de est-ce que toi le format comme ça asynchrone, en gros ou t'as du lundi matin au dimanche soir, pour faire quand tu veux comme tu veux, est-ce que tu trouvais ça bien, ou est-ce que tu aurais aimé justement qu'il y ait des moments un peu où, tout le monde à 14h le lundi, se connecte et y a un débat sur le forum en live ? Parce que, un débat, enfin, je suis d'accord, c'est une bonne idée, mais en fait, comme il y aurait toujours ce décalage...

AS - Oui, c'est vrai, ouais.

LS - Du, des gens qui travaillent le lundi et les gens qui font ça le week-end, ça serait un peu difficile d'avoir un vrai... discussion.

AS - Oui, c'est vrai, c'est vrai.

LS - Donc, est-ce que, ton histoire de débat, moi je trouve ça très bien, est-ce que tu penses que ça, est-ce que toi le cours, il t'aurait plu si y avait eu une espèce de rendez-vous hebdomadaire obligatoire à une certaine heure, ou est-ce que finalement le côté flexible c'était mieux ?

AS – Moi, ça m'aurait plu, mais après c'est vrai que c'est contraignant et qu'on aurait peut-être eu du mal à trouver des, à trouver des créneaux. On voit bien que les gens, bon à part le dimanche soir à 23h50, c'est super éparpillé sinon. Il y a des gens qui font le lundi, y a des gens qui font le jeudi, les gens qui font le...

LS - Ouais.

AS - Donc ... On n'a pas les mêmes TD, donc c'est vrai que, c'est vrai que ça peut être compliqué.

LS - Oui, parce que moi je trouve ça très bien, en tout cas de, voilà, de lancer quelque chose de plus large et dire que, « qu'en pensez-vous ? » et chacun dit vraiment ce qu'il veut, mais voilà le, le côté dynamique, il est un peu perdu...

AS - Ouais, ouais, je suis d'accord, oui.

LS - Du fait qu'on devrait lancer ça le dimanche à 20h, quoi. Mais, mais d'accord. OK, donc est-ce que tu donnais la même valeur aux commentaires que je mettais et que les autres postaient quand c'était obligatoire, du coup ?

AS - Pardon, vous pouvez répéter, parce que ça a bugué ?

LS - Est-ce que tu donnais la même valeur aux commentaires que, que moi je donn... mettais sur les travaux et que ceux que les autres mettaient lorsque c'était obligatoire ?

AS - Non.

LS - Est-ce que les autres, tu te disais « bon OK, merci mais bon... » ?

AS - Non, évidemment que non, parce que, je veux dire, il y avait plein, sans être méchant ou quoi, mais il y a plein de gens qui mettaient « j'ai aimé ton travail, parce que c'était bien fait et... » voilà quoi.

LS - Oui, il y avait, il y avait des gens qui faisaient plus d'efforts que d'autres.

AS - Genre, « OK, mais encore ? ».

LS - Mais si jamais il y avait un commentaire très complet, constructif, tu l'aurais quand même pris en compte, ou est-ce que tu dirais, non...

AS - Non, non, mais complètement, si, si, s'il est, s'il est vraiment construit et tout et que, et qu'il y a des, c'est pas juste « Ouais, super, c'était très bien » mais qu'il y a, par exemple, « T'aurais pu faire ça, t'aurais pu faire ci », non, forcément c'est toujours bien.

LS - OK, d'accord. Donc toi, tu prenais pas forcément au sérieux parce que c'était des commentaires pas très complets, mais si ça l'avait été...

AS - C'est pas, c'est pas que je prenais pas au sérieux, mais bon, c'est que des fois, c'est « OK, très bien »...

LS - Ça n'apporte pas...

AS - Ça n'apporte pas grand chose, voilà, c'est ça.

LS - OK, ouais. OK, donc toi le fait de tout voir, de voir ce que tout le monde faisait, que tout le monde voit ton travail, ça te posait pas de problème ?

AS - Non, non, pas du tout.

LS - Non ? OK. (...) et je pense que j'ai tout dit. Attends, je vérifie juste ce que j'avais écrit pour toi, du coup, même si on en a déjà pas mal parlé. ah oui, juste un dernier truc, du coup parce que t'avais dit dans le questionnaire aussi, que tu pensais réutiliser, du coup les techniques de neutralisation, par exemple. Est-ce que ça tu penses, enfin, tu penses que ça te servirait dans ta vie professionnelle ? Le fait de...

AS - Oui.

LS - Alors, enfin, t'as un, t'as une idée de... ?

AS - Ouais, parce que moi je suis très intéressé par les start-ups.

LS - Ouais.

AS - Bon, je sais que c'est très à la mode et que machin, mais moi c'est vraiment un truc qui me, qui me tient à cœur quoi.

LS - OK.

AS - Et, il y a un truc très important quand on monte une boîte, et qu'on veut faire un projet où on doit lever des fonds, c'est le pitch, donc c'est quand on va voir les investisseurs et qu'on leur dit, « voilà, c'est ça mon projet » et en gros, on doit se vendre, donc faire comme si on avait eu, on avait le projet du siècle, que ça allait rapporter des millions en fonds, et tout, et tout. Du coup, là on est obligé d'utiliser des techniques de neutralisation, quoi. Parce que si le gars dit « OK, mais s'il se passe ça, ou si y a ça, ou si je sais pas quoi, votre truc se plante », il faut, il faut pas rester là à dire « Ah oui c'est vrai ».

LS - C'est vrai, j'ai pas pensé...

AS - Faut plutôt contourner le truc, machin et tout, donc là c'est carrément, carrément lié aux techniques de neutralisation.

LS - D'accord, donc, ouais, tu t'imagines déjà, enfin, quand t'as vu les techniques de neutralisation, t'as pu te dire « Ah oui, ça, ça serait utile pour » ...

AS - Ouais.

LS - Donc c'est parti plus large, enfin, finalement t'es, tu t'es quand même éloigné un peu du côté scandale financier et fraude.

AS - Ouais.

LS - Et appliquer ça dans autre chose. OK, c'est intéressant. moi écoute, j'ai fait le tour de ce que j'avais à dire, t'as eu des, enfin, tu m'as donné des choses très intéressantes. Et puis les suggestions aussi, j'étais tout à fait preneuse. Donc, est-ce que toi tu as des questions ?

AS - Non, pas particulièrement... Ah, peut-être, est-ce que, par rapport à l'anglais, à la suite de l'anglais, en L2 et en L3, comment ça sera ?

LS - Pour l'instant, ça va être des TD normaux. (...)

AS - OK. (...)

LS - Voilà, merci beaucoup, en tout cas, on est à pile moins d'une heure, bonne semaine, bon courage pour la fin du semestre.

AS - Merci, vous aussi.

LS - Merci.

AS - Au revoir.

[FIN]

11.12 *Retranscription de l'entretien de KW, EZ et AW*

[DÉBUT]

LS - OK, parfait. Ça va, vous avez, vous êtes pas spécialement, enfin, ça va pas être très long, mais vous êtes pas spécialement pressés, ça va ?

EZ - Non non.

KW - Non, ça va.

LS - OK.

EZ - On a notre temps.

LS - D'accord, alors ce que je vous propose, c'est que je vous, je pose les questions et puis que chacun donne sa réponse. Et puis si vraiment, c'est, vous dites enfin, c'est exactement la même chose que les autres, vous dites, voilà, « c'est pareil ». D'accord ? Ça vous va comme ça ?

EZ - OK.

AW - OK.

KW - Oui.

LS - OK, alors ma première question, c'est, si vous pouviez résumer le cours, donc le cours en ligne, et ce, ce qui le caractérise en trois mots, quels seraient ces trois mots ? Enfin, s'il fallait caractériser le cours et résu... le résumer de manière très brève, qu'est-ce que vous diriez ? Donc à vous de voir, on va dire, on va commencer par E. ?

EZ - Résumé du cours ?

LS - Alors comment tu résumerai le cours en trois mots, par exemple, qu'est-ce qui le caractérise pour toi, le cours, ce cours en ligne d'anglais que vous avez suivi ?

EZ - Déjà c'est, c'est assez différent des cours normaux qu'on pour... qu'on pouvait avoir, parce que déjà c'était en ligne. Et ensuite, qu'est-ce que je pourrais dire ? Le, la façon de travailler aussi, elle est pas pareil, elle est différente, et, on peut pas interagir aussi avec d'autres élèves à part, à part sur, sur le, sur le Moodle. Enfin, on n'a pas d'interactions réelles.

LS - OK.

EZ - Donc voilà.

LS - Différent dans la façon de travailler mais... Et, pour toi, enfin, toi, pour toi, manque d'interaction, c'est ça ?

EZ - Ouais, malgré, malgré tout ce qu'on fait sur Moodle, où, quand on répond aux commentaires et cetera, c'est bien. Mais genre, un cours, un cours, comme ça, comme les autres cours, c'est-à-dire un TD, ça aurait été peut-être, ça nous aurait peut-être plus aidé à progresser.

LS - OK.

EZ - Même si, même si là on a, on a bien progressé, oui. Mais juste, genre si on, si on avait parlé, si on pouvait parler avec vous, par exemple, en réalité, on aurait peut-être pu nous améliorer encore plus.

LS - Oui, donc s'il y avait eu vraiment des échanges, à l'oral, même, enfin...

EZ - Ouais.

LS - Déjà, c'est quoi qui gêne, pour toi alors, c'était quoi alors le problème ? C'était que ce soit par écrit ou que ce soit pas en temps réel ?

EZ - Que ça soit pas... Qu'on, qu'on ait pas d'interactions complètes avec vous, c'est-à-dire, orales, parlées.

LS - Il aurait fallu que ce soit à l'oral quoi ?

EZ - Ouais, c'est ça.

LS - OK, d'accord, très bien, je, ça marche, et A. alors, qu'est-ce que tu dirais par rapport à ça, donc de manière très courte, qu'est-ce que, en trois éléments, qu'est-ce qui résumerait le cours pour toi ?

AW - Moi, je l'ai trouvé plutôt interactif, le fait de faire des QCM et de regarder des vidéos. Pareil que E. au niveau de, peut-être, ça aurait été bien de, de plus, discuter quoi, d'être plus spontané, enfin, comme dans la vie réelle quoi. Et aussi, ça apporte beaucoup de nouveauté, on va dire, puisque c'est pas forcément des choses, du vocabulaire, qu'on va avoir, enfin qu'on va chercher par nous-mêmes.

LS - OK, donc ça t'apprend des mots que t'aurais pas forcément pensé à te ren... sur lesquels te renseigner toi-même, c'est ça ?

AW - Oui, c'est, oui, genre tout ce qui est vocabulaire de la banque, les prêts, les trucs comme ça, c'est pas ce que je serais partie chercher moi-même, ou même ce qu'on entend régulièrement.

LS - OK, d'accord, très bien. Autre chose ou c'est bon ?

AW - Non, c'est, c'est tout.

LS - OK. Et K. ?

KW - Moi je pense qu'il fallait être plus autonome qu'au lycée, mais du coup, c'est un peu plus compliqué, parce que genre, on faisait tout d'un coup soit le dimanche soir, ou vite fait, du coup on avait plus de travail à faire, c'était plus long, je trouve. Et moi j'aurais préféré qu'on ait un cours normal comme en TD, genre, comme au lycée.

LS - Oui, ça j'ai, j'ai noté que tu l'avais dit clairement dans le questionnaire, que toi tu aurais préféré vraiment....

KW - Ouais, parce que je trouve que, je sais pas, j'arrivais pas moi, j'aimais pas trop.

LS - OK. Non, mais c'est, ça dépend des gens hein, de toute façon, mais...

KW - Et du coup, quand on se parlait même avec les autres élèves, on était d'accord sur le fait qu'on aurait préféré dans le cours d'anglais, parce que anglais quand même, c'est important.

LS - Ouais.

KW - Et vu qu'on n'a pas, on parle pas vraiment à l'oral, on est là, on répond à des QCM, on n'a pas vraiment d'interaction orale et du coup, je trouve qu'on travaille pas trop l'oral. On est plus sur l'écrit, mais je trouve que c'est mieux d'avoir des cours à l'oral que rester sur l'écrit.

LS - Ouais, et est-ce que ça, du coup, c'est par rapport au fait que ce soit à distance, ou est-ce que ça aurait été faisable, par exemple, enfin pour vous, ça aurait été déjà mieux si c'était un cours à distance, donc où il y a pas de cours en classe, mais où il y a, par exemple, je sais pas, des, des Skype, par exemple, une fois par semaine, il y a un Skype ou un truc comme ça pour parler, ou est-ce que c'est vraiment le fait d'être en classe qui vous manquait ?

KW - C'est l'ambiance de la classe qui nous manquait quoi, genre avec la prof d'anglais, tout ça. C'était, c'était des barres.

LS - OK, ouais, c'est ça, donc d'avoir vraiment tout, tout le monde et, enfin, donc c'est, c'est les deux, en fait ? C'est le fait d'être en classe et le fait de, enfin, de parler avec d'autres gens ?

KW - Oui, voilà.

LS - En fait, du coup, tu te sentais un peu tout seul quand t'étais dans le, quand tu faisais le cours ?

KW - Ouais, et du coup, j'avais pas trop l'impression d'apprendre quelque chose, genre direct il faut *** sur Wikipédia ou un truc du genre.

LS - Oui, tu devais aller chercher en fait toi-même des infos.

KW - Ouais.

EZ - Ouais.

LS - Les autres, vous êtes, enfin, vous recoupez un peu ce que tu dis, comme ça ? Enfin vous êtes d'accord que, sur ce point, vous êtes d'accord sur ce point aussi, ou ?

EZ - Ouais, ouais on est d'accord, ouais.

LS - OK, OK. Alors, du coup, donc ça c'était vraiment un peu pour avoir votre avis général, même si j'avais déjà vu dans les questionnaire, surtout K. par rapport au, au fait de pas avoir trop aimé, mais après bon ça c'est, ça dépend aussi des... de comment on, on s'organise, parce que, enfin, on est pas obligé de tout faire le dimanche, mais c'est vrai qu'on est, souvent on a tendance à faire comme ça, parce que c'est plus simple et qu'on, on a le stress du, du truc qui va fermer, et donc forcément on... c'est normal.

EZ - Ouais.

LS - Alors après, sinon plus dans le détail du contenu, qu'est-ce que ça, est-ce que ça, vous... Vous avez trouvé ça bien ou pas d'avoir plusieurs films ?

EZ - Plusieurs quoi ?

KW - Plusieurs quoi ?

LS - Plusieurs films, plusieurs films, au lieu d'un seul.

KW - Oui, oui.

EZ - Ouais.

AW - Oui, ça, c'était bien.

KW - Parce que comme ça, on regardait plusieurs autres visions, vu qu'il y avait plusieurs... Du coup, c'était bien.

EZ - Et c'était assez diversifié, et comme ça, on... Ça nous a pas saoulé un seul film pendant tout le semestre, quoi.

LS - OK, donc là...

EZ - Trois films, c'était super.

LS - OK. Mais il aurait pas fallu non plus un film par semaine ?

EZ - Non.

KW - Non.

AW - Non.

KW - Non, on se serait ennuyés, on se serait lassé, genre.

EZ - Ouais, non, on se serait perdu avec plusieurs films, enfin, un film chaque semaine.

LS - OK. ça marche donc ça, c'était plutôt une bonne chose. Est-ce que ça vous a apporté... Est-ce que ça vous a... Est-ce que vous aviez tendance à faire des liens entre les différents films et à comparer ? Est-ce que ça vous aidait à comprendre, mieux, ou pas ?

EZ - Ouais.

KW - Ouais ça faisait mieux je trouve, parce qu'en fait...

LS - Donc K., t'as un exemple ? Ouais, vas-y.

KW - Quand on avait Madoff et le, le dernier, c'était quoi avec le monsieur jaune, là ?

EZ - Rogue Trader. Nick, Nick...

KW - Ouais, alors moi je comparais les deux parce que les deux, ils étaient un peu autoritaires, et ils avaient tous des techniques pour mentir et, du coup, je me comparais à l'autre film à chaque fois. Du coup, je repartais là-bas, je revoyais, je revenais.

EZ - Ouais.

KW - Du coup, c'était, c'était bien les films.

EZ - Ouais, moi, j'ai bien aimé les films.

LS - OK. Et donc ça, ça permettait de mieux comprendre certaines choses, de, d'avoir vu les autres aussi ?

EZ - Oui.

LS - OK, est-ce que vous arriviez à, bon, je sais que mes questions peuvent paraître un peu bizarres, mais, est-ce que vous aviez tendance à vous identifier à certains personnages du film, ou est-ce que ça vous paraissait quand même distant de votre, de votre réalité ? Est-ce que vous arrivez à vous dire « Ah ouais, moi je suis un peu comme ça, c'est vrai que c'est le genre de truc que je pourrais faire », ou est-ce que du fait que c'était des banquiers et des, et des grands...

EZ - Non, non.

KW - Non, moi c'est juste, vous voyez l'exercice avec la vidéo qu'il fallait reproduire et parler comme lui ?

EZ - Ouais.

LS - Ouais.

KW - Juste là moi j'étais bien, genre je criais sur tout le monde et tout, je trouvais ça trop intéressant. Du coup, ouais, j'étais grave content de le faire.

LS - D'accord, donc... Ouais.

KW - Et après...

EZ - Et moi pour les techniques, pour éviter les gens, ça, ça, ça j'ai bien, j'ai bien trouvé des trucs, parce que tout le monde sait le faire et c'est un truc que tout le monde...

LS - Quand on demandait d'imiter ?

EZ - Ouais.

LS - OK, donc ça, or du fait que ce soit dans le monde de la banque, t'arrivais à te dire « Ah ouais, c'est, c'est le genre le truc que je fais » ?

EZ - Ouais, c'est ça.

LS - OK.

EZ - C'est des trucs de tous les jours quoi, pas forcément qu'on fait en banque.

LS - Ouais.

KW - Moi, je me voyais comme un chef, du coup, c'était bien.

LS - Ouais, c'est, c'est intéressant, ouais. Et A., qu'est-ce que t'en penses de... Est-ce que t'avais tendance à t'identifier aux personnages des films, ou est-ce que ça te paraissait loin de toi ?

AW - Moi, je trouve qu'on pouvait facilement s'identifier, puisque les scènes, elles montraient pas trop dans l'univers de la banque. Par exemple, pour organiser l'événement, tout le monde peut organiser un événement, ou même éviter quelqu'un, c'était facile. On se dit « Ah oui, moi aussi je l'ai déjà fait », ou... C'est aussi commun, quoi. Donc c'était plus facile, du fait que ça soit pas vraiment à cent pour cent dans la banque.

LS - OK, donc le fait que ça soit, enfin que, voilà, ça se limite pas vraiment au, au job, ça permettait aussi de... Si ça avait, enfin, selon vous, si ça avait été vraiment très, très banque, que si toutes, toutes les activités vous demandaient de, d'imaginer que vous êtes banquiers, na na na, est-ce que vous auriez plus de mal à vous mettre à la place des personnages ?

AW - Oui.

EZ - Un peu, quand même, ouais.

LS - OK, très bien, pas d'autres commentaires sur ça ? Vous hésitez pas, hein, continuez à parler si vous avez des choses à dire.

EZ - Ouais.

LS - OK.

KW - Quoi ? J'ai pas entendu.

LS - Non, je disais, est-ce qu'il y avait autre chose, n'hésitez pas si vous avez d'autres remarques sur les questions, mais là c'était toujours par rapport à, à s'identifier aux, aux personnages. ensuite, est-ce que, donc je, je continue. Le fait de, de partager, alors là, pour le coup, il y a une di... petite différence, je pense que c'est, c'est A. qui était dans... ton cours, il s'appelait comment ?

AW - One-derful group.

LS - Ouais, OK, donc toi, t'étais dans l'espace, t'étais pas dans le même espace, et il y avait quelques différences dans le, dans le cours. donc du coup, enfin, selon moi, vous allez me dire ce que vous en pensez, dans... A., toi t'avais plus de moments dans le cours où il fallait que tu partages des informations avec les autres, où il fallait que t'aïlles chercher des informations, qui, dans l'autre cours, étaient parfois plus données. Donc, est-ce que toi, A., personnellement, tu, le fait de partager des informations avec les autres, tu trouvais que c'était une bonne idée, ou est-ce que ça apportait pas grand chose ?

AW - Moi, je trouvais que c'était une bonne idée, puisqu'il y a certains liens qu'on va pas forcément aller regarder. Par exemple, il y en a, j'ai remarqué que, souvent, ils mettaient, enfin, mais les autres étudiants, mettaient plutôt des articles de journaux, et moi, je suis plus, enfin, vidéos YouTube. Je pense, mon premier réflexe ça sera, aller regarder sur, sur YouTube, et je trouve que ça, ça permet de voir d'autres, d'autres, d'autres documents que j'irais pas forcément voir, puisque peut-être, il y a beaucoup de lecture, du coup je me dis « Bon, c'est pas grave, j'irai chercher un truc plus court, mais il y avait pas énormément de monde aussi qui partageait, vu que, vu que c'était pas obligatoire, il me semble.

LS - Ça, c'est pas obligatoire, mais c'était, il y a eu des... C'était bon pour les gens qui le faisait.

AW - Oui, y avait, c'était souvent les, les mêmes élèves quoi.

LS - Oui.

AW - Enfin, quand je remarquais, c'était souvent les mêmes élèves.

LS – Ça, je suis d'accord. Ouais, d'accord. Et après, dans le fait de, de partager des informations même en plus, enfin, dans les productions par exemple, s'il fallait ajouter une source par exemple, est-ce que ça c'était utile, ou pas ?

AW - Oui, c'était utile. Surtout, on avait fait un sur Madoff, on avait fait une rédaction où on avait, ils avaient trouvé des, du coup des, des images qui représentaient combien de, enfin, combien de dollars, en biens, il avait volé et que, enfin, c'est des documents qu'on, qu'on, qu'on voit pas forcément quand on va faire nos propres recherches, et je trouve que ça diversifiait aussi, que y a pas que du texte, et qu'avoir quelque chose aussi illustré, ça, c'est mieux aussi.

LS - OK, très bien, donc du coup, ça permettait aussi d'avoir accès à plus de documents en fait, rapidement, c'est ce que...

AW - Oui, c'est ça.

LS - T'avais pas besoin toi, de chercher, mais les autres les mettaient.

AW - Oui, ça, ça aidait aussi, c'était, ça recentrait aussi les recherches, si on allait un peu trop en hors sujet, on voyait que les autres postaient un autre, un, un autre document plus précis. Ça aidait quand même pas mal.

LS - OK, et est-ce que t'aurais pensé que juste le, enfin, la discussion « Useful links », elle aurait dû être obligatoire, ou est-ce que c'était bien que ce soit comme ça, ceux qui voulait ?

AW - Je pense, non, pas obligatoire, puisque sinon, il y aura trop, beaucoup trop d'informations, je pense, mais, comme ça, c'était bien, je trouve.

LS - OK, ça marche, les autres, du coup alors É. et K., vous vous étiez dans un autre cours où on deman... Enfin, ça demandait moins de, enfin, je sais pas, A. est-ce que tu peux expliquer ce que je veux dire par le fait de donner, de donner des sources ?

AW - Oui, donc en gros dans notre groupe on a, on avait à peu près les, on avait les sujets et il y avait un forum où il y avait, où on devait partager les liens utiles. Et on devait les, on devait les partager avec les autres élèves pour que, pour que tout le monde les utilise.

EZ - Des liens de quoi ?

KW - Des liens qui parlaient de quoi ?

EZ - Des... Ouais.

AW - Par exemple sur, sur Madoff, il y avait des liens de journaux, du, du New York Times, des trucs comme ça...

KW - Ouais.

AW - Qu'on devait aller chercher nous-même, quoi. Pour nous aider dans les productions, pour sa... Enfin...

EZ - OK.

AW - Et, ...

KW - Et tout le monde allait lire toutes les sources, en fait ?

AW - Je pense que oui, pour s'aider.

KW - Et, mais si y en avait beaucoup, on aurait regardé juste deux liens, on se serait dit « OK, donc super », après, c'est tout.

LS - Alors oui, ça c'est... ouais.

AW - Ouais, mais ça va, il y a pas de...

LS - Comme tu disais, il y a que... C'est toujours les mêmes qui postaient, ouais.

AW - Ouais, il y avait, je sais plus comment elles s'appellent, y avait ***, enfin les filles là, les, je sais plus, enfin, je les connais pas personnellement, mais j'ai retenu, je les ai retenues parce qu'elles ont partagé leurs liens.

LS - Ouais, oui, en fait, c'est ça. C'est que du coup, tu es presque... Elles t'ont marquées parce qu'en fait, c'était, ça t'a aidé, enfin, elles t'ont aidé aussi.

AW - Oui, c'est ça, c'est une entraide, oui.

LS - Et du coup, dans les productions...

AW - Je le vois plutôt comme une entraide. Enfin, il y a, il y en a, je les connais pas du tout, enfin, je saurais pas dire « Ah, il était dans mon groupe », mais il y en a certains et certaines que, qu'ils étaient plus présents on va dire, pour l'entraide.

LS - OK, ouais, c'est ça. Pour toi, c'est vraiment le fait de s'aider, c'est pas juste « Je poste parce que ça fait bien de poster », c'est aussi de l'envie d'aider les autres.

AW - Oui. Et que aussi, si elles ont trouvé ça intéressant, donc pourquoi pas partager ça et peut-être intéresser quelqu'un d'autre ?

LS - Ouais, très bien, OK. Ouais, c'est intéressant. Et du coup, dans les productions, vous deviez aussi donc, enfin, j'explique aussi pour É. et K., dans les productions, par exemple, « qui a souffert des pires conséquences de Madoff », il fallait en fait, quand on donnait un argument, il fallait, en fait, donner la source qui allait avec, donc « J'ai trouvé ça en, en, sur Internet », « Tant de personnes sont mortes » et cetera. Et j'ai, il fallait donner ses sources, en fait, il fallait, il fallait à chaque fois montrer là où on avait trouvé l'information sur Internet, donc ça, c'était une autre des différences entre les, entre, entre les groupes. Du coup, pour É. et K., même si ça reste un peu abstrait, est-ce que vous auriez trouvé ça intéressant ou pas de partager, en gros, à chaque fois, toutes les informations que vous aviez trouvées en ligne, dans le cours avec... Pour que tout le monde, pour mettre en commun en fait les informations que vous aviez trouvées, ou est-ce que y a...

KW - Juste pour la *** sur Madoff ou sur tous les autres exercices ?

LS - Non, sur plusieurs productions, c'est, c'était vraiment dans les productions.

KW - Moi, par exemple, pour Madoff, j'aurais pas utilisé Internet, j'aurais juste regardé la vidéo et fait des phrases par moi...

EZ - Moi aussi. Ouais, moi pour toutes les...

LS - Oui, alors, OK.

EZ - J'ai pas, j'ai pas trop cherché sur Internet, enfin, juste quelques fois où je comprenais pas bien les concepts, par exemple le Ponzi Scheme, j'ai cherché un peu des, des exemples sur Internet pour, pour mieux comprendre le concept mais sinon, j'ai pas trop cherché sur Internet tout le temps quoi.

LS - D'accord.

EZ - Parce que, parce que le, parce que le cours, il expliquait bien, déjà, parce que vous mettiez sur les exemples, par exemple pour les techniques de neutralisation et cetera, ça je comprenais bien ce que vous disiez.

KW - Ouais, du coup, moi je prenais des *** et je reformulais.

EZ - Donc, on était pas obligés de chercher sur Internet.

KW - Voilà, voilà. Du coup, moi je pensais pas trop à aller chercher. Il y avait tout, je trouve.

EZ - Ouais.

LS - OK, parce qu'en fait, une des différences qu'il y avait aussi, c'est qu'en fait, dans l'autre cours, bon, je, je, c'est pas une révélation non plus, mais dans l'autre cours, en fait, il n'y avait pas parfois les documents que vous aviez. Donc par exemple l'article sur les Ponzi schemes, ou l'article sur qui était Nick Leeson, en fait, ils avaient pas, ils devaient tout trouver eux-mêmes.

EZ - Ah ouais.

LS - Donc, en fait, c'était ça aussi la différence, donc d'un côté, ça, on peut dire entre guillemets, ça, ça prend plus de temps, mais en réalité pas tant que ça.

EZ - Ouais.

LS - Mais est-ce que c'est quelque chose qui vous paraît intéressant, ou est-ce que vous préférez quand tout...

KW - En fait, si c'est, nous on cherche, on va déjà, si on devait chercher l'article, donc on aurait lu plusieurs articles et on aurait plus compris que, l'article que vous avez déjà mis, on va juste le lire, peut-être.

LS - OK, donc toi tu penses que c'est mieux finalement de, de pas avoir tout donné et dans... de devoir, être, enfin, d'être obligé de faire des recherches...

KW - Ouais, parce qu'après si on cherche, on comprend encore plus que juste lire.

LS - OK, ça marche. É., t'as un avis particulier ou... ?

EZ - Moi ça me, ça me dérange pas de, d'avoir, ou que l'article ou de chercher moi-même, enfin, ça me, peu importe, quoi.

LS - OK, très bien, ça marche. Est-ce que le fait que ce soit, désolée, je regarde mes trucs en même temps, est-ce que le fait de devoir donner son avis sur quelque chose qui se fait dans un film, vous trouvez que c'était plus facile, du coup, de donner son avis de manière générale, ou est-ce que vous auriez préféré que ce soit vraiment sur des élé... des événements concrets de l'actualité ou est-ce que, vous, le fait que ce soit de la fiction, ça aidait aussi un peu à donner son point de vue ?

EZ - J'ai pas compris la question.

LS - Est-ce que le fait que, le fait que les questions souvent c'était, il fallait donner son point de vue, enfin, donner son avis...

EZ - Ouais.

LS - Mais, c'était un peu sur le film et pas seulement donner son avis sur l'événement, est-ce que ça, c'est, ça vous aidait ou pas ? Est-ce que ça permet de se détacher un peu de la situation ou est-ce que vous auriez préféré qu'on fasse pas du tout référence aux films et qu'on dise, « Quel est votre avis sur le scandale de Madoff ? », « Quel est votre avis sur tel scandale ou telle fraude ? », ou est-ce que c'était bien d'avoir les films, ou est-ce que ça changeait rien ?

KW - Moi je trouve que ça changeait rien.

EZ - Ouais, c'était bien comme ça.

LS - Donc le fait de donner son avis, que ce soit sur un film ou sur un événement de la vie réelle, ça change rien pour vous ?

KW - Ouais, et encore une fois, si on aurait été en cours, on aurait pu faire des débats et tout, et genre, ça aurait été plus intéressant que donner son avis tout seul, et quand on reçoit beaucoup plus de mails on les lit pas tous, on lit juste le notre, et c'est tout.

EZ - Ouais.

LS - Oui. OK, donc oui, en fait c'est ça, c'est le fait, le, les avis des autres, finalement, s'il y a pas besoin de les lire, vous les lisez pas forcément ?

KW - Ouais.

EZ - Ouais.

LS – OK, et est-ce que du coup, le fait que ce soit des questions un peu, donc comme on disait un peu au début, des questions un peu sur la, la morale, et « qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est pas bien », est-ce que ça, ça vous aidait aussi à, du coup, trouver des arguments et donner votre avis, ou est-ce que pareil, ça aurait pu être sur n'importe quoi et vous auriez trouvé des choses à dire ?

EZ - Les films, les films...

KW - On peut toujours trouver des choses à dire.

EZ - Ouais.

KW - Et du coup, moi je pense qu'on aurait trouvé sur n'importe quoi.

EZ - Ouais, mais les films aussi, ça nous aidait quand même un peu quoi.

LS - OK. A., t'as un avis sur ça, donc sur le fait que les questions c'était, « qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est pas bien », ça aidait à trouver des arguments ou pas forcément ?

AW - Moi, je pense que le, le fait d'avoir eu comme support les films, ça nous aidait à trouver, à trouver des arguments plus concrets, on va dire, et plus intéressants, enfin, plus... qui est plus en lien.

LS - OK.

AW - Et je trouvais que c'était bien d'avoir, comme support les films, puisque, à dire comme ça, enfin, les choses, enfin les, la morale et l'éthique, c'est un peu vaste quoi, alors que si on est centré sur un film, on a à peu près les, on a différents points de vue. Du coup, on aura d'autres, d'autres points de vue sur le même sujet... Comment ?

LS - T'avais un peu coupé, mais j'ai compris.

AW - Oui oui, du coup, ouais, il y a des gens, ils... peut-être pour certains c'est, c'est bien, peut-être pour d'autres c'est, c'est, c'est moins bien. Du coup, on avait un peu de tout sur le même sujet. Ça, ça évitait de nous éparpiller quoi.

LS - OK, très bien. Pas d'autres choses à dire sur ça, sur les, le côté moral de, de la chose ?

AW - Non, ça va.

LS - É, K. ?

EZ - Comment ? Ça bug.

LS - Pas d'autres choses à dire sur le, le côté moral ?

EZ - Non, on a tout dit, à peu près.

LS - C'est bon ?

EZ - Ouais.

LS - Est-ce que le fait de, est-ce que vous avez l'impression d'avoir parlé de votre expérience personnelle dans le cours ou pas, dans les productions ?

KW - Non.

EZ - Si, une fois, je me souviens, quand on devait choisir des questions...

KW - Ah, oui.

EZ - Et y répondre, et il y avait une question, ils disaient, ouais, « Racontez une fois où vous avez, vous avez réussi un challenge » ou un truc comme ça. juste cette fois, je crois.

LS - OK.

KW - Ah, moi, je crois, c'était au semestre un, on devait choisir trois questions et parler de nous, ouais, et là, on parlait de nous.

EZ - Ah, c'était au premier semestre ? Ah, pardon, alors c'était le premier semestre, oui.

LS - Ouais, ça, c'était au premier semestre. Non, mais c'est, c'est intéressant. C'était le, c'était le « job interview » au premier semestre, ouais.

EZ - Ouais.

LS - OK, donc, vous avez parlé de vous, c'est intéressant. OK, A., est-ce que t'as l'impression...

AW - Moi, je trouvais que c'était...

LS - Oui.

AW - C'était le dernier là, avec la fraude, les arnaques, où fallait dire si on a déjà été victime ou pas, et, et du coup, si on avait été victime, on racontait ce qui s'était passé, quoi.

EZ - Ouais.

LS - Ouais. Donc ça, donc du coup là, voilà, ça c'est encore une autre différence, parce que, dans votre cours, je demandais pas forcément de détailler, si vous, vous aviez déjà été victime et cetera.

AW - Ah, d'accord.

LS - Alors que dans le cours de A., il fallait, il fallait raconter. Voilà, c'est une autre différence, donc du coup, c'est pour ça que je pose aussi la question. donc toi, A., du coup, dans... en Week nine, là, pour le, les, les, enfin, « être victime d'une MLM, » t'avais l'impression d'avoir pu parler, de partager des choses que tu savais ?

AW - Oui et que, enfin...

LS - OK.

AW - Du coup, le fait de partager mon expérience, je me suis dit « Bon ça se trouve les gens ils savaient pas et maintenant ils sauront ». Et j'ai vu que, que même dans les autres, dans ce que les autres avaient écrit, il y en avait plusieurs qui s'étaient fait arnaquer.

LS - OK.

AW - Qu'il fallait faire attention et que, même, il y a en a, ils donnaient des conseils par ci par là.

LS - Donc ça, tu trouvais ça intéressant, finalement ?

AW - Oui, enfin, au niveau de l'expérience personnelle, je trouve c'est, ça peut arriver. Si ça leur est arrivé, ça, ça peut arriver à tout le monde, donc on connaît la situation, quoi.

LS - OK, très bien, c'est intéressant. Et, É. et K., est-ce que c'est quelque chose qui vous aurait intéressé ça aussi, de, dans votre cours, de, d'avoir plus de moments où il faut parler de soi ?

KW - Ça va dépendre des sujets. Genre, si on a rien à dire, c'est un peu compliqué.

EZ - Ouais, ça serait chiant, ouais, mais si c'est un truc intéressant, ...

KW - Si ça aurait été intéressant de pouvoir parler de nous.

EZ - J'aurais, ouais, j'aurais bien apprécié de raconter ma vie.

LS - Oui, après ça dépend des, bien sûr, ça dépend des... Oula, attendez, j'ai un truc dans la gorge... C'est bon, vous m'entendez ?

KW - Oui.

AW - Oui.

EZ - Oui.

LS - Ouais, oui, en fait, ça dépend forcément du, des, enfin, du thème aussi. Si on vous demande de parler de vous, concernant un Ponzi schème, vous allez pas forcément vous sentir concernés aussi. Mais du coup, c'est aussi, c'était, c'était aussi l'idée de, d'aborder des questions de manière générale et pas limiter ça, au monde de la banque, pour voir aussi, pour que vous puissiez aussi vous imaginer la chose, parce que bon, on est au courant que vous êtes en L1, vous êtes pas encore forcément dans le monde du travail, donc ça permet aussi de, de réfléchir à ça. Donc, du coup ça vous aurait intéressé, mais en fonction du sujet ? C'était ça que vous vouliez dire ?

KW - Oui.

LS - OK, OK, est-ce que par rapport au langage que vous utilisez sur le forum, donc je sais que, voilà, forum c'est pas idéal, c'était pas forcément votre, enfin, une solution idéale, mais par rapport au

langage que vous utilisez sur le forum, est-ce que vous aviez l'impression que c'était comme vous parliez normalement en anglais, comme vous faites d'habitude ? Bon, je sais que voilà, c'est à l'écrit, donc c'est pas, c'est parfois difficile de comparer, mais est-ce que c'était le langage que vous utilisez d'habitude, ou est-ce que c'était contrôlé, enfin, qu'est-ce que vous en pensez ?

KW - Je pense que c'était un peu contrôlé, parce que si ça aurait été comme d'habitude, déjà on aurait cherché, enfin, on aurait un peu hésité, parce qu'on aurait pas eu tous les mots d'un coup et là, on avait le temps d'aller chercher sur Internet et tout, et du coup, on avait des trucs vraiment bien construits. Du coup, je pense, et on devait être gentils un peu, donc bon.

LS - « On devait être gentils », envers les autres, tu veux dire ?

KW - Genre, on devait être en accord avec les autres, enfin, commenter un truc, fallait pas être vraiment trop gentil, enfin, non, je sais pas comment le dire, mais vous avez compris.

LS - Alors, je suis pas sûre d'avoir compris, tu veux dire qu'il fallait être, il fallait être bienveillant envers les autres, c'est ça ?

KW - Ouais, voilà.

LS - OK, enfin, en gros, ça veut dire, tu, ce que tu, enfin, si je comprends bien, si tu trouvais que le travail de quelqu'un était pourri, fallait pas leur dire, c'est ça que tu veux dire ?

KW - Ouais, enfin je l'aurais moins dit, enfin, j'avais dit à F. en dernier, parce que je trouvais que c'était pas ouf, mais, ou sinon avant je le disais pas.

LS - OK. Mais, au bon d'un moment, t'as osé quand même dire, « C'est pas fou », ...

KW - Ouais, mais parce qu'il a rien fait, donc.

LS - Non, mais, en même temps, c'est le but, hein, moi... Justement, l'idée c'est qu'il y a pas que moi et que vous aussi, vous avez le droit de dire, « T'aurais pu faire plus », c'est très bien, enfin moi je trouve ça très bien, en tout cas, d'avoir dit. OK donc contrôlé, parce qu'on prépare ce qu'on écrit, forcément, ça je, ça je veux bien. Et les filles, qu'est-ce que vous pensez ?

AW - Moi, je trouvais que, oui, on était, on va dire, moins directs puisque, s'il y avait, on avait... plutôt, par peur de vexer la personne, qu'elle... Par exemple, si on disait « Oui, c'est un peu, un peu court », ou je sais pas, et il se dit, bon, il a fait son travail, donc, enfin, il le voit comme, comme il veut, du coup. Je pense, c'était plus, les commentaires, c'était plus des compliments que des, que, que des critiques qui font avancer, je veux dire. Enfin, on va dire ça comme ça, puisque, enfin, les seuls commentaires qu'on reçoit, on va dire, c'était deux, trois personnes à chaque, à chaque production, et c'est souvent « Oui, c'est bien, bien structuré », mais en même temps, on n'a que ça à dire.

LS - Ouais.

AW - Enfin, on, on est un peu personne pour juger, quoi.

LS - Après, ça c'est... Oui, en fait c'est, ça dépend des gens. Il y a des gens qui ont confiance en eux, qui vont dire « moi je suis fort en anglais, donc ce qu'elle a fait c'est nul, donc je vais, je vais lui dire », mais, après, effectivement, on peut se dire « je suis pas le prof, donc j'ai pas, j'ai pas raison de le faire » mais, c'est... En fait, c'était pas interdit en soi, on...

EZ - Oui.

LS - Il y avait écrit qu'il fallait laisser des commentaires, rien vous empêchait de dire « Ça c'était bien, mais ça c'était pas bien », mais après bon, l'idée du, l'idée du cours c'est...

AW - Oui, enfin, on est plus restreints, quoi.

LS - Ouais, c'est sûr. OK, et après par rapport au langage que vous utilisez, est-ce que vous avez l'impression que vous parliez, enfin, je sais, je connais, je sais pas si vous avez... Enfin, déjà, est-ce que vous avez l'habitude, entre guillemets, de parler anglais sur Internet, autrement ou pas, chacun ?

AW - Je vais, enfin, dans, dans le forum, c'est plus soutenu, on va dire. Enfin, on va moins utiliser les contractions déjà, enfin, moi j'utilise pas les contractions à l'écrit sur Moodle, mais par exemple sur les réseaux sociaux, enfin, il y aura plus, déjà d'abréviations, et, et ça sera moins soutenu, on va dire.

KW - Et on va pas parler...

LS - J'ai, j'ai pas compris la fin, pardon ?

AW - Enfin, ça sera moins soutenu, on va dire, enfin, moins complet, les phrases.

LS - OK, donc là, oui, il y avait quand même un effort de faire des phrases correctes parce que c'était le cours, quoi.

AW - Oui.

LS - OK, et K., t'allais dire quoi ?

KW - C'était pareil, genre, quand on va parler à quelqu'un d'autre en anglais, ça sera pas comme dans le cours, parce qu'en cours, on est un peu, on est un peu genre soutenu, et là on sera plus familier que... Du coup, ça change.

LS - OK, É., t'as un avis sur ça, ou pas ? Je sais pas, elle est partie ?

KW - É. ?

LS - Allô, É. ? Je crois qu'elle est partie faire sa vie, je sais pas ? On va voir si, si elle répond après. OK, donc du coup, donc langage adapté, et est-ce que par rapport à un cours, en classe, même si, encore une fois, je sais que c'est à l'écrit, donc c'est pas forcément évident de comparer, mais est-ce que par rapport à un cours en classe, c'était plus soutenu, ou moins soutenu, ou pareil ?

KW - C'était pareil, mais du coup, en classe, on cherchait tous les mots ensemble, et du coup, là, on cherchait tout seul.

LS - OK.

KW - Genre, on faisait le cours avec les élèves et la prof et là, on le faisait un peu tout seul, je trouve. Enfin, moi j'aimais vraiment pas, en fait. Je voulais trop qu'il y a au moins une heure de TD d'anglais et qu'on avait les QCM, par exemple, en ligne. Et je vous dis...

LS - OK, donc toi...

KW - Il y a pas que pour moi, genre, j'ai... beaucoup de gens, ils pensaient ça parce que, en fait, vu qu'anglais, c'est grave important, on préfère le maîtriser à l'oral que à l'écrit et à distance. Du coup, au moins une heure l'année prochaine, ce serait impeccable, parce qu'en fait, on a un TD d'espagnol, mais on a pas de TD d'anglais, du coup, c'était illogique, un peu.

LS - Du coup, vous avez deux... Ah non, tu veux dire, ceux qui font espagnol, ils ont un TD et ceux qui font anglais, ils ont pas de TD, c'est ça ?

KW - Ouais, voilà.

LS - Ouais, après, je, voilà, je rentre pas dans les détails non plus, parce que je travaille pas à Malakoff, mais je sais que l'anglais en ligne, c'est que en L1 pour l'instant, parce qu'en gros, voilà c'est, c'était plus facile comme ça, même si on sait que c'est pas la situation idéale non plus. Mais a priori, l'année prochaine, vous allez avoir un TD normal d'anglais. C'est, entre guillemets, enfin, c'est pas qu'ils jugent que la L1 c'est le moins important, mais c'est, voilà, c'est la L1 qui a été choisie en tout cas pour mettre en ligne, et après les années suivantes, où y a moins de monde, c'est, c'est des TD, mais, voilà, on sait que forcément, c'est pas idéal pour tout le monde... Ah, je crois qu'elle est partie É ?

AW - Parce que on l'entend pas. Elle, elle me dit, demandait si je l'entendais et je lui ait dit de revenir.

LS - Ah, mince.

AW - Puisque depuis tout à l'heure, elle parle et j'entends, enfin, on l'entend pas.

LS - Ah mince. attends, on va voir si elle revient, non ? Elle saura comment faire du coup... Ah oui, elle est là.

EZ - Vous m'entendez, là ?

LS - Oui.

AW - Oui, c'est bon.

LS - Oui, on t'entendait plus.

EZ - Oui, tout à l'heure, je vous, je vous ai répondu, hein, quand vous m'avez parlé. Donc, j'ai essayé mais...

LS - Ah, et et avant ?

EZ - Comment ?

LS - T'avais dit d'autres choses avant ou pas ?

EZ - Oui, oui, j'avais, j'avais répondu à votre question après là, je, je, j'entends, vous me dites « É. », mais j'ai pas compris pourquoi.

LS - Ah non, on t'entendait plus du tout, mais du coup t'avais, si tu veux, enfin, rattraper ce que t'as dit, voilà, y a pas de souci. C'était, c'était sur quelle question ?

EZ - Je répondais à la question pour le langage.

LS - OK, alors, on était encore là, donc...

EZ - Je disais que moi, j'utilisais des contractions, différent, différent, différemment d'A., parce qu'elle a dit qu'elle utilisait pas, et j'espère que c'était pas si grave que ça, parce que... Pour moi, le forum c'était comme, enfin, c'était pas vraiment hyper soutenu, mais il fallait quand même faire un effort de faire des bonnes phrases et de, de pas trop être comme si on parlait à nos amis, comme d'habitude quoi.

LS - OK, donc c'est intéressant, donc, du coup, toi tu trouves que c'est quand même pas aussi soutenu que, par exemple, un devoir écrit ?

EZ - Ouais, c'est ça, exactement.

LS - Il y avait quand même, un petit, voilà, un côté, parler sur Internet.

EZ - Ouais, voilà.

LS - OK, c'est intéressant, donc c'est quand même un peu, vous avez quand même des avis différents, c'est bon à savoir. OK, et est-ce quand vous écriviez, je pense connaître la réponse, quand vous écrivez, vous aviez plutôt l'impression d'écrire pour les autres ou d'écrire pour moi, ou enfin, pour la personne qui va noter ?

KW - Je faisais les deux.

EZ - Ouais, les deux, ouais.

AW - Ouais.

LS - Donc, c'est-à-dire, vraiment quand vous, quand vous écriviez, c'était pas, c'était pas que en mode « Faut que j'écrive ça, parce que la prof elle va lire » ?

EZ - Non, non, non.

LS - Vous arriviez quand même à vous dire, « j'écris pour les autres » ?

EZ - Non, c'était pour tout le monde.

KW - Oui, on regardait son truc.

LS - OK.

KW - On dit à lui précisément, mais en même temps, on savait que vous allez lire ce qu'on écrit, du coup, on alternait, en fait. Il fallait être, que ça, ça devait être bien et ça, le, enfin, la personne à qui c'était adressé devait comprendre aussi.

LS - OK, donc du coup, le langage que vous utilisez, vous... C'était pas pour vous, c'était plutôt adapté aux, aux, à vos camarades, ou adapté pour le, enfin, pour la personne qui vous note, ou pour tout le monde ?

KW - Pour, le prof.

LS - Donc, si jamais, enfin, je sais que c'est une situation qui n'arriverait jamais, mais, si jamais il y avait un forum sur Moodle où y avait pas de prof, mais que pour une raison quelconque, vous parliez quand même anglais, vous pensez que ça aurait été moins soutenu ?

KW - Ah oui, clairement.

AW - Ouais.

EZ - Oui, c'est, c'est obligé, ouais.

LS - Mais du coup, dans quel, dans quel sens, enfin, si, alors je sais que c'est une question un peu imaginaire de parler anglais sur Moodle pour aucune raison, mais...

AW - Ouais.

LS - Entre vous, mais, ça aurait donné quoi, enfin, selon vous quelles auraient, auraient été les différences, du coup, en termes de, du langage ?

EZ - ...

KW - Déjà, il y aurait eu plus d'abréviations et les phrases elles seraient pas complètes, on aurait grave raccourci, on aurait pas fait attention à la conjugaison, la grammaire, enfin, vite fait, on...

EZ - Enfin, c'est pas, non, mais c'est pas qu'on n'aurait pas fait attention, c'est juste qu'on aurait fait moins attention, voilà.

LS - OK.

EZ - Parce qu'on sait que y a pas de prof qui regarde notre truc, du coup, on aurait peut-être un peu bac... baclé.

LS - Ouais.

EZ - Enfin, on se serait, on serait moins motivé que si on aurait eu un prof, quoi.

LS - D'accord, OK. Ouais, après, voilà, je sais que c'est une question un peu, enfin, ça n'arriverait pas, de toute façon, enfin, (...) c'est pas le moyen de communiquer le plus utilisé, hein, bien sûr. OK, donc c'est, voilà, donc le langage adapté quand même à tout le monde, pas juste au prof, donc pour vous trois ?

KW - Oui.

LS - OK, ça marche, donc du coup, est-ce que vous arriviez quand même, bon, ça recoupe un peu ce que j'ai déjà dit, mais c'est juste rapidement, est-ce que vous arriviez à faire le lien entre, du coup, le contenu du cours et ce que vous... et votre expérience, ce que vous connaissiez déjà ?

KW - Je trouve que ça nous apprend de nouveaux trucs par le cours, il les complète un peu, et moi je connaissais pas trop, donc ouais. Ça nous aide, en fait, à découvrir d'autres domaines.

EZ - Ouais, le vocabulaire et tout, ça nous a fait découvrir en même temps et le vocabulaire, le monde, de la banque de, et cetera, l'économie et tout.

LS - OK, et est-ce que, du coup, peut-être plus pour A., parce que, encore une fois, c'est le, un cours différent, est-ce que t'arrivais à faire des liens entre, du coup, ce qu'on voyait en cours et des choses que toi tu avais vu ailleurs ?

AW - Moi, personnellement, je connaissais pas du tout le monde de l'économie, enfin, tout ce qui est Madoff, Nick Lar... Enfin, Nick et tout, je, je connaissais pas du tout, donc j'ai tout découvert, donc difficile de faire des liens, mais, enfin...

LS - OK.

AW - Je savais pas que... Du coup, ça m'a appris, ça m'a appris beaucoup de choses.

LS - OK.

AW - Et voilà, mais faire des liens avec ce que je connaissais. si je connaissais pas grand chose, c'est assez difficile.

LS - OK. Et pour les activités qui étaient un peu plus...

AW - Parce que j'étais pas du tout en filière économique, j'étais pas du tout en filière économique du coup...

LS - T'avais fait quoi comme bac avant ?

AW - Scientifique.

KW - Moi aussi.

EZ - Moi aussi.

AW - On a tous fait scientifique.

LS - Ouais, vous avez tous fait S, OK, donc... De manière générale, même si ça reste, ça a rien de trop complexe, c'était quand même nouveau. OK, c'est intéressant aussi à savoir. Et est-ce que, du coup, A., dans le cours, dans les éléments qui étaient un peu moins liés à l'économie, donc par exemple le mensonge, les techniques et cetera, est-ce que t'arrivais à faire des liens avec des choses que tu, que tu connaissais ou que t'avais vues ? Parce que, par exemple, y avait une activité où vous deviez, pour les types de mensonges, donner un mensonge que vous aviez vu, sur, en ligne quelque part.

AW - Ah oui, oui. C'est facile de faire des liens, comme « mentir par omission » et tout. C'était... on se rendait pas forcément compte, peut-être que c'était vraiment une technique de mensonge.

LS - OK, donc dans ce cas là, ça aidait, du coup, de, d'être obligé de faire un lien avec quelque chose qu'on avait vu, c'était, c'était une aide, dans ce cas-là ? Tu trouves, enfin, tu trouves que c'était une aide, du coup, dans ce, dans ce cas-là, c'est ça ?

AW - Allô, désolée, ça a buggé, je sais pas si vous m'avez entendu ?

LS - Ah, OK, non j'ai pas du tout entendu.

EZ - Non, on t'as pas entendu.

AW - Ah, OK, du coup je disais que, que les techniques comme mentir par omission ou par commission, enfin, c'est pas forcément des, des, des techniques, enfin, on sait... je saurais pas mettre des termes sur ce genre de technique, et que en, en sachant la définition, on se rend compte que c'est, c'est plutôt répandu. Par exemple, on devait donner des exemples personnels, il y avait quelqu'un qui avait mis l'exemple de, d'une maman qui disait « Oui t'inquiète, viens là, je, je vais pas te taper » et que, moi, je, enfin, je, pour moi, c'était juste, juste une action banale, et là, j'arrive à mettre un mot sur ça, et que beaucoup de techniques découlent de ça, quoi.

LS - OK, ouais, donc là, du coup, c'était utile, ouais, d'avoir des situations un peu anodines, de tous, de tous les jours pour faire un lien avec, avec les termes qu'on a vu, quoi.

AW - Oui, même avec l'actualité avec, je sais plus, avec la naine, psychopathe là, il y avait une fille, elle avait mis l'exemple de ça et tout. Du coup ça, ça a relié et j'ai fait « Ah, ouais », mais c'est, c'est la même technique quoi.

LS - Ouais, du coup, ça faisait des liens, en fait, entre des choses, même s'il y avait rien à voir avec la banque, ça, ça faisait des liens entre les éléments. OK, pas mal, d'autres choses sur ça, sur l'expérience personnelle dans le cours, et d'autres commentaires ou pas ?

AW - Non, pas pour moi, personnellement.

LS - Non ?

EZ - Non, non, pas...

KW - Ah oui, pourquoi ce semestre on avait pas le... Vous voyez, à chaque fois en dessous des vidéos, elle nous mettait le texte aussi ?

LS - Ah, parce que, c'est censé être plus dur que la semestre d'avant.

AW - Mais, on est au niveau...

LS - Donc c'est, c'est fait exprès, enfin, c'est fait exprès, c'est, c'est comme le cours est censé être du... un niveau un peu au-dessus du cours du premier semestre, c'est une, enfin, ça a une difficulté, du coup, ajoutée, quoi.

KW - D'accord.

AW - Ah, du coup, on est passé à un niveau plus haut, au deuxième semestre ?

LS - Officiellement, le cours, il... ce qui vous, ce qui vous est demandé, c'est un niveau quand même plus... supérieur à ce qui est demandé...

AW - Au premier semestre.

LS - Au premier semestre.

AW - Ouais, ça se voit.

LS - Et en fait, ce qui ont fait le cours, parce que, du coup, il y a aussi un cours sur Suits, au premier semestre de L1, et du coup, les gens qui ont fait, vous vous avez fait The Big Short au premier semestre, et le cours sur le mensonge et cetera au deuxième, et eux, ils ont fait Suite au premier et The Big Short au deuxième, c'était un peu en décalé.

AW - D'accord, ça se sentait la différence, déjà.

LS - OK, donc *** c'était plus dur.

EZ - Mais, personnellement, moi, il y avait sous-titres sur les vidéos.

LS - Ah oui, parce qu'après, en fonction des, des vidéos, on peut mettre... YouTube créé les sous-titres.

EZ - Ah, ouais.

LS - Fait générer les sous-titres, effectivement.

EZ - Ouais, c'est ça.

KW - Là, on avait pas de Glossary, aussi.

AW - Comment ?

EZ - Ouais, on n'avait pas ça.

LS - Y avait pas le glossaire, mais en même temps, le glossaire, il avait eu des mauvais, enfin, les gens... Beaucoup de personnes avaient dit qu'ils avaient trouvé ça un peu chiant, je sais pas si...

KW - Ouais.

EZ - Ouais, c'est vrai, parce qu'en fait, parce qu'en fait, on pouvait pas mettre les définitions qu'on voulait, parce que si on faisait un peu plus tard le, le, le devoir, la personne avait, avait déjà mis la définition et du coup, on trouvait peut-être plus, on avait peut-être plus d'idées pour, pour mettre dans le, l'Economy Glossary.

LS - Ah oui, parce qu'il fallait pas faire doublon, donc il fallait...

EZ - Ouais.

LS - Être, être le premier ou bien, on était, on se retrouvait...

EZ - Ouais. (...)

LS - Comment ?

KW - Pourquoi on reçoit pas les notes des activités, aussi ? Genre, au fur et à mesure ?

LS - Parce que, la manière dont la note est calculée prend en compte différents éléments, ce qui fait qu'il y aurait pas forcément d'intérêt à vous donner une note sur vingt pour chaque production, en fait. C'est surtout ça. Et, en plus, comme les gens font en décalé, on, on pourrait donner les notes au fur et à mesure, mais en fait, il y a des gens qui font après, ou qui font, qui font à l'arrache à la fin du semestre, donc c'est, après, enfin, c'est surtout pour une, des raisons de simplicité que... Après, on sait que, voilà, vous ça vous, ça vous aiderait d'avoir les notes, mais, voilà on, globalement, on fait un retour, même si le retour est vraiment toujours positif. Vous arrivez quand même à vous... dans les commentaires, si c'est, si vous avez pas fait un truc complètement à côté de la plaque, en tout cas. Et en plus, enfin, à partir du moment où vous avez tout fait à l'heure, bien, soigneusement, vous avez quasiment, enfin, vous avez une bonne note de toute façon.

KW - D'accord.

LS - Il y a pas de, voilà, les gens qui ont, les gens qui ont pas une bonne note, c'est les gens, soit les gens qui ont fait, qui ont tout fait en retard, parce que du coup, dès que c'est en retard, on perd des points, ou les gens qui font que les quiz en se disant « Ah, j'ai dix sur dix à tous les quiz, nickel », et, en fait, on peut pas valider le cours sans faire les activités sur le forum. Donc ça c'est, les gens qui ont des mauvaises notes en fait, c'est juste ces gens-là. Sinon, c'est très, c'est difficile d'avoir une mauvaise note en faisant tout.

EZ - OK.

LS - De toute manière, vous verrez vos notes, mais à mon avis, vous serez pas déçus.

KW - On a même pas eu les notes du premier semestre.

EZ - Ouais, on a même pas eu, on a juste eu la note globale, mais pas...

LS - Vous avez pas eu de note, d'aucune matière ?

KW - Ouais, et l'activité trois, genre, j'ai 119, je sais même pas c'est quoi, et on n'a pas de note sur vingt, on a pas les notes des activités deux, non plus.

LS - Oui, mais ça, c'est, normalement la scolarité qui vous donne la note finale. Nous, on communique une note sur vingt à la scolarité, votre moyenne, et c'est la scolarité qui vous donne les notes, normalement.

AW - On a reçu aucune note au S1.

EZ - Je sais pas pourquoi.

LS - Vous avez aucune note du premier semestre ?

KW - On a juste la note de, d'économie et de maths.

AW - On en a deux, on en a deux, mais c'est pas validé par le jury en fait, c'est juste la prof qui a, qui a dit, mais c'est pas officiel.

EZ - Ouais.

LS - Vous aurez sûrement tout, vous aurez sûrement tout, du coup, là, en fait.

AW - On espère bien. Enfin, c'est bien d'avoir ses... Ouais.

LS - En tout cas, la note d'anglais, elle... oui, pour vous c'est pas terrible, en fait, de continuer sans même savoir si vous avez validé le premier semestre. C'est un peu abusé, quoi. Enfin, enfin je, après, malheureusement, je suis pas dedans, mais je, je pense que ce, cette année avec la grève, et ça a été compliqué le premier semestre, donc ça doit être lié, quand même. Bon, je cont... j'avance pour pas vous garder non plus trois heures. Je me doute que vous avez d'autres choses à faire. Alors, qu'est-ce qui, pour vous, le mot, le mot « expert », est-ce que, qu'est-ce que ça implique pour vous d'être un expert ?

EZ - Expert en quoi ?

LS - Justement, je vous demande.

AW - En général ?

KW - Expert, c'est être un génie, un peu.

EZ - Exceptionnel, ouais.

LS - OK.

AW - Je pense que, c'est quelqu'un qui connaît, qui est vraiment spécialiste.

EZ - Ouais.

AW - Dans le, dans le domaine.

LS - Alors, vas-y, A. ?

AW - C'est quelqu'un qui est vraiment ce spécialiste dans le domaine, qui a fait des études sur ça et qui, qui, dans son quotidien ou quoi.

KW - Genre, il est ciblé dedans, il connaît tout ce qu'il fait, genre.

LS - OK.

KW - Perfectionniste.

LS - OK. Et É. ?

EZ - Pareil, genre, quelqu'un qui conn... qui sait ce qu'il fait et qui, comme A. a dit, a fait des études, mais enfin, qui, qui connaît bien le domaine, quoi.

LS - OK, et du coup, est-ce que vous vous avez l'impression, vous, d'être expert en éco-gestion ou pas du tout ? Parce que ça correspond à ce que vous dites. Vous dites, c'est quelqu'un qui fait des études dans un domaine, donc du coup, est-ce que vous êtes expert en, en éco-gestion, d'une certaine manière, ou pas du tout ?

AW - Non.

KW - On est dans ce domaine, mais on n'est pas forcément, on connaît pas forcément tout, on a des difficultés.

AW - Ouais.

EZ - Ouais.

AW - On est, on est apprenti, on va dire.

KW - Ouais, voilà, on est apprenti.

EZ - On peut pas nous dire, on peut pas nous prononcer comme expert, quoi.

KW - Les experts, c'est les profs.

EZ - Ouais.

LS - OK. Alors, les experts, c'est les profs, mais est-ce qu'un prof d'anglais, il est expert en éco-gestion ?

KW - Non, il est expert dans sa matière.

EZ - Ouais.

LS - OK, du coup, est-ce que vous pensez que vous pourriez être plus expert que, que le prof d'anglais en éco-gestion ?

KW - On peut connaître peut-être plus de choses que lui, peut-être.

LS - OK.

KW - Mais peut-être.

EZ - Ouais, peut-être.

LS - OK, est-ce que dans ce qu'on a vu dans le cours, est-ce que vous avez l'impression que vous étiez, expert, ou en tout cas que vous vous y connaissiez particulièrement bien sur certains aspects ? Et je parle pas que des aspects économiques ou des trucs de Madoff, et cetera, mais vraiment tout ce qu'on a pu voir, donc les mensonges, les techniques de communication, les stratégies, et cetera. Est-ce qu'il y a des choses dans tout ça, où vous vous dites « Ouais, ça quand même, je m'y connais particulièrement bien, ou peut-être mieux que les autres » ?

KW - En fait, ça dépend des consignes et des fois, y a des activités, on le sent mieux, du coup on se dit, « Bon, ça c'est, c'est bien », ça facilite, quoi.

EZ - Ouais.

KW - Du coup, on se sent déjà à l'aise avec...

LS - T'as un exemple, K., de ça ?

KW - Moi, c'est mon pre... mon truc préféré, c'était la vidéo, du coup, ça, je le sentais, c'était, c'était bien, genre, l'imiter et tout, j'étais à l'aise, on va dire.

LS - OK. Donc par rapport au fait d'être à l'aise, ça tu... du coup, forcément, tu, t'as l'impression de bien t'y connaître ?

KW - Oui.

LS - OK.

KW - Si on maîtrise pas trop le sujet, on n'est pas trop à l'aise, enfin, on n'est pas trop motivé déjà.

LS - D'accord.

KW - Alors que s'il y a un truc qui nous, qu'on est motivés, c'est bon.

LS - OK, d'autres idées ?

AW - Moi je trouvais que je me sentais pas, pas du tout experte dans, enfin, je me suis jamais sentie experte et parce que, j'apprenais toujours des nouvelles choses et je pense que l'expert, il devrait tout savoir quoi.

LS - OK.

AW - Enfin, pas tout, pas tout forcément, mais avoir les bases, alors que moi j'avais, là, ici aucune base, on va dire.

LS - OK. Et, par contre, si on pense aux, par exemple, bon après, si... Enfin, A., comme tu disais tout à l'heure, parler du, de mensonges et de dire « Ah c'est un peu comme quand une mère dit à son enfant, ceci cela », là tout le monde peut s'y connaître, finalement ?

EZ - Ouais.

AW - Oui.

EZ - Quand c'était des trucs de la, de la vraie vie, on se sentait plus à l'aise, quoi.

LS - OK.

AW - Oui.

EZ - On pouvait mieux comprendre aussi.

LS - OK, donc du coup, t'as un exemple, de, dans le truc de la vraie vie, du coup, tu... ?

EZ - Ouais, on peut dire ça, ouais.

LS - Et qu'est-ce que, qu'est-ce que alors, qu'est-ce qu'il y avait comme trucs dans la vraie vie pour vous, dans le cours ?

AW - Il y avait organiser l'événement, je pense, présenter le PowerPoint, là...

EZ - Ouais.

AW - Même si c'était pas forcément ce qu'on, enfin, c'était un peu, on va dire un exposé et je trouve ça, c'est, ça faisait partie de notre vraie vie quoi. On devait présenter certains thèmes, ou même c'était quoi ?

EZ - C'était les techniques de neutralisation.

AW - Oui, voilà.

EZ - De mensonges, et cetera.

AW - Oui, je trouvais, ça, ça s'en rapprochait, et aussi...

LS - Ça, c'est des choses...

EZ - C'est des choses qu'on peut faire tous les jours, ouais. C'est des choses qu'on pouvait faire tous les jours, quoi.

AW - Et ça nous entoure au quotidien.

EZ - Même sans être expert, on peut, on peut faire ça, quoi.

LS - OK, donc sans être expert, mais ça on peut s'y connaître, enfin, ouais. Du coup, vous étiez plus à l'aise et l'impression de plus y connaître quand c'était les choses qui touchaient à la vraie vie...

EZ - Ouais.

LS - Plutôt que les choses qui touchaient à l'économie.

EZ - Pour ma part, oui.

LS - OK, ça marche. K., t'es là ou pas ?

KW - Oui, je suis là.

LS - T'as des choses à rajouter sur ça ou pas ? Donc, le fait d'être à l'aise, sur les choses de la vraie vie, donc, en même temps, tu l'as dit, t'as dit le, l'audio t'étais plus à l'aise. Il y a d'autres choses où t'étais particulièrement à l'aise ou pas ?

KW - De quoi ?

LS - Est-ce qu'il y a d'autres activités où t'avais l'impression de mieux t'y connaître que d'autres ?

KW - Les PowerPoints.

LS - OK, donc comme É., c'est intéressant, OK. Donc des choses que voilà... Ouais ?

KW - Les en... en fait, moi c'était, j'aimais pas quand, je sais pas, quand il fallait faire autre chose que, les audios et tout, genre, je sais pas comment dire. Des fois, il y avait d'autres activités, mais je me rappelle plus.

LS - T'aimais pas quand c'était pas, en fait, t'aimais pas les trucs d'écrit, mais t'aimais bien les trucs, ...

KW - Ouais, voilà.

LS - OK, donc si c'était un truc vraiment production, cré... un peu plus créatif à rendre, c'était bien, mais les trucs juste écrits, ça l'était pas, c'est ça ?

KW - Mais après, c'était un peu plus long quand on devait faire les PowerPoints.

LS - Ouais, c'était des, des plus longs travaux.

AW - On s'applique plus quoi.

EZ - Ouais, c'est ça.

AW - C'est pas que du texte, il y a aussi la présentation et tout.

LS - Oui, c'est ça. Et est-ce que du coup, par rapport à ce qui était demandé, est-ce que ça se rapproche de ce que vous faites vous, en dehors des cours ou pas ?

AW - Comment ?

LS - Qu'est-ce qui a été demandé, les choses qui étaient demandées, pour le cours...

AW - Ouais.

LS - Est-ce que c'est des choses qui se rapprochent de ce que vous faites en dehors des cours, ou pas ? Est-ce que c'est le genre de choses que vous pourriez faire en dehors d'un cours d'anglais, ou même en dehors d'un cours tout court, donc, ce qui a été demandé, enfin, ce qui a été demandé ?

AW - Oui, enfin, par exemple les expressions écrites, enfin, où on devait donner notre avis, on donne notre avis autre part, mais aussi les PowerPoints, je pense au niveau management, ça aurait été plausible que, qu'on en fasse un pour présenter une entreprise. Mais, par contre, les audios peut-être moins.

LS - OK.

KW - Ouais, l'audio c'est qu'en anglais, je crois.

EZ - Ouais.

LS - OK, et par rapport à ce que vous vous faites, si on pense maintenant à ce que vous vous faites, genre, sur Internet en anglais, à la maison, est-ce qu'il y a des éléments qui se recoupaient avec le cours ?

EZ - Est-ce qu'il y avait des quoi ?

AW - ...

LS - Est-ce qu'il y a des éléments de, du cours qui se recoupaient avec ce que vous faites à la maison, sur Internet, en anglais ? É., vas-y.

EZ - Je sais pas, je peux parler de la vidéo où on devait faire un truc à manger ?

LS - Oui, tu peux, vas-y, vas-y.

EZ - Ouais, ça, c'était un truc qu'on fait tous les jours quoi, et la vidéo c'était assez divertissant de le faire et tout, avec le montage et cetera. Ça, j'ai bien aimé.

LS - OK, donc plus c'est créatif, plus c'est...

EZ - Ouais.

KW - Comment ça, on le fait tous les jours ?

EZ - On cuisine tous les jours.

KW - Ah.

LS - Oui, après le fait de se filmer, peut-être que c'est pas...

KW - Ah, elle parle de...

LS - Il y a des gens qui se filment, mais... Mais, effectivement, le fait de cuisinier, oui, bien sûr, c'est, c'est sûr que ça fait tout... C'est, enfin, on fait tous les jours. Et d'autres choses sur ça, ou pas ?

KW - Moi, anglais, je passe juste mes séries en anglais, sinon, je sais pas.

LS - Le cours, c'est de regarder des, regarder les petits morceaux de films. On peut dire que ça recoupait quand même un peu.

KW - Ouais.

EZ - Oui.

AW - Oui.

LS - Même si c'est pas forcément les films que vous auriez regardés

AW - Ou même les petites, les petites vidéos parfois les, les plateaux télé, là, souvent, moi j'en regarde, peut-être pas sur le sujet, le même sujet, mais...

LS - Ouais.

AW - C'est à peu près la même chose.

LS - OK, donc en termes du contenu qui était déjà présent, ça peut ressembler à ce que vous faites, et ce que vous regardez en dehors, c'est ça ?

AW - Oui.

LS - Mais après, ce qu'il y avait à faire, c'était pas forcément des choses que vous faites en dehors, si je résume ?

AW - Non, pas vraiment.

LS - OK, ça marche, je regarde juste ce qu'il me reste... Et du coup, est-ce que c'était, vous étiez à l'aise du fait que ce soit quand même, qu'il y ait un peu des... que ce soit quand même un peu économique, ou est-ce que vous préférez que ce soit un cours d'anglais plus général ?

KW - C'est mieux économique, parce que c'est notre domaine. Du coup, on connaît pas trop, donc ça nous aide aussi un peu, mais après, on peut alterner aussi, ça peut être plus général, économique, genre, on n'est pas obligé de rester que sur ça.

EZ - Ouais.

LS - Donc, pour le coup, ça vous arrange que ce soit économique parce que, justement, vous connaissez pas, pas parce que vous connaissez ?

KW - Oui, voilà.

LS - OK, donc c'est pas, c'est pas en mode « Je connais, donc je suis à l'aise ». C'est plutôt « Je connais pas, j'ai envie d'apprendre » ?

KW - Donc j'apprends, genre.

LS - OK. Les autres, vous êtes d'accord avec ça ? Google et l'autre de d'accord avec toi.

EZ - Oui.

AW - Oui.

LS - OK. donc, par rapport à... Ça, j'ai déjà dit... Est-ce que vous avez l'impression que vous vous connaissiez plus, moins que vos camarades ou, pareil, en termes de tout ce qu'il fallait, des choses qu'il fallait savoir ?

EZ - Comment ça ?

KW - On sait pas.

AW - Leur personnalité ?

LS - Non, dans, dans ce qui était demandé dans le cours, est-ce que vous avez l'impression de mieux, mieux vous y connaître sur certaines choses que vos camarades, ou pas ?

AW - Ah.

EZ - Non.

KW - On sait pas leur niveau.

EZ - Ouais, on est tous au même niveau, donc on peut pas, on peut pas dire.

AW - Moi je trouvais, c'était... Mais y en avait, ils étaient, mais y en avaient, ils étaient vraiment...

EZ - Ouais, ils avaient...

AW - On avait l'impression qu'ils savaient plus que nous, en tout cas.

EZ - Ouais, voilà.

KW - Ouais, c'était les gens là, qui étaient, dès le lundi, ils sont au taquet. Moi, je comprends pas comment ils peuvent être au taquet comme ça.

EZ - Ouais, voilà.

LS - Ouais, vous êtes en... Est-ce qu'il y en a un de vous trois qui est en bi-licence ou pas ?

EZ - Non.

AW - Non.

KW - Non.

EZ - On est tous pareil.

LS - J'ai l'impression que ceux qui postent super tôt, c'est les bi-licences.

AW - Oui.

LS - Je pense qu'ils, ils ont besoin de s'organiser, et, enfin, pas que vous ayez pas besoin de vous organiser, mais, eux, je pense qu'ils ont quand même beaucoup de matières et, à mon avis, ils se disent « Le lundi, je fais mon anglais », parce que j'ai l'impression que ceux qui postaient tout le temps en avance, c'était les bi-licences.

EZ - C'est ça.

LS - Je pense qu'il y a sûrement un lien. Donc, du coup, eux, vous avez l'impression que, enfin, du coup, ça vous mettait mal à l'aise ceux qui postaient tout le temps en avance ? Vous, ça vous, vous vous sentiez...

KW - Ouais, ils ont déjà tout fait, nous on a rien fait encore, comment ils font ?

EZ - Ouais, ça nous stressait un peu, quand même.

LS - OK, mais juste par rapport au fait qu'ils étaient, ils postaient tôt, ou vraiment par rapport à ce qu'ils disaient aussi, vous aviez l'impression de pas être au même niveau ?

EZ - Par rapport au fait qu'ils postaient tôt, un peu.

KW - Par rapport au fait qu'ils postent tôt, ils sont plus forts, peut-être, je sais pas.

EZ - Ouais.

AW - Ouais.

AW - Ils ont compris plus vite.

EZ - Mais, mais, grâce à eux... Ouais, grâce à eux, des fois, je comprenais aussi le... ce qu'il fallait faire.

LS - Ah, d'accord, ça c'est intéressant, donc ils servaient... ils faisaient un modèle, quoi ?

EZ - Ouais, exactement. Par exemple je, par exemple, je comprenais pas trop le sujet, après j'allais voir ce qu'ils faisaient, ça me, ça me, ça, ça me faisait mieux comprendre ce qu'il fallait faire quoi, la consigne.

LS - D'accord, OK, c'est intéressant.

KW - Des fois, du coup, des fois, les... il y en a, ils étaient pas d'accord avec, comment c'est, je me rappelle c'était au semestre un, genre, on avait fait deux trucs à part, je me rappelle plus c'était quoi, mais, genre, il y en a, ils ont répondu biz... autrement et du coup, je comparais et je voyais qu'en fait, on n'était pas d'accord. Il y en a, ils se disaient...

EZ - C'était pas là, le truc de Justin Bieber ?

KW - Ouais, peut-être, je m'en rappelle plus.

LS - Ah, oui,

EZ - Il y en a...

LS - Fallait écrire directement à Justin...

KW - Ah, voilà.

EZ - Ouais, il y en a, ils, il y en a, ils...

KW - Et du coup, pareil, et je me suis dit « Ah ouais, non, là, il y en a, ils se trompent » et tout, mais du coup, après, on a laissé un message qu'en fait non, et tout, mais du coup, les... vu que moi, je venais que le samedi ou le dimanche, donc...

LS - Après, ça peut aussi être que la personne qui a posté en premier s'est trompée, il faut pas non plus partir du principe que celui qui poste en premier, il a raison, hein. Il faut...

EZ - Ouais, ouais, c'est ça.

KW - Tout le monde, quand ils ***, ils se trompent, peut-être.

EZ - Faut toujours vérifier, quoi.

LS - Ouais, et est-ce que, alors là, c'est plus pour A., encore une fois, est-ce que tu as l'impression d'avoir pu apprendre des choses aux autres, ou pas ?

AW - Je pense que, moyen, peut-être le fait que, qu'il y a pas vraiment de retours des autres élèves, on sait pas si quelqu'un les a, quelqu'un a consulté notre, notre document ou pas, en fait.

LS - OK.

AW - Mais le fait que, parfois, on était obligés de commenter certaines productions, là on se disait « Ah, c'est bon. Il y a quelqu'un qui, qui a lu, qui a lu et qui a posté » et que peut-être, on a eu l'occasion de leur apprendre quelque chose.

LS - OK, et est-ce que le fait de partager, du coup, des ressources, de partager des liens ou de comparer avec ce que... ton expérience, est-ce que ça, t'as, t'as l'impression que peut-être que, enfin, toi, t'as appris des choses d'autres personnes en fait, comme tu disais tout à l'heure par rapport au mensonge, par exemple ?

AW - Oui.

LS - OK, donc ça tu trouves que c'était utile pour... ?

AW - Moi, je postais, et ensuite, après, y avait pas de personnes qui disaient « Ah oui, j'ai regardé » ou quelque chose comme ça, mais après, si la personne a cliqué, tant mieux, quoi.

LS - Oui, on peut pas savoir, en fait, sauf si quelqu'un dit « Ah, merci, je savais pas », voilà...

AW - Oui, mais j'ai eu l'impression de, d'aider, pas plutôt d'apprendre quelque chose, mais plus dans l'optique d'aider. Je postais dans l'optique d'aider.

LS - D'accord, OK, ça c'est bien, c'est intéressant, OK. Et É. et K., est-ce que vous avez l'impression, vous, soit d'avoir appris des choses, ou d'avoir pu apprendre grâce à, à ce que les autres ont fait ?

EZ - Comme j'avais dit, j'avais appris, enfin, j'avais mieux compris quelques fois grâce à ce qu'ils faisaient les autres. Mais, on pouvait pas forcément savoir si les autres, ils regardaient ce qu'on faisait. Du coup, on peut pas vraiment savoir s'ils ont appris sur nous, enfin, sur ce qu'on a fait, quoi.

LS - OK, d'accord, OK. Est-ce que par rapport aux ou... aux outils qu'il fallait utiliser, donc Word, PowerPoint, notamment, audio, et mettre sa voix dans un PowerPoint, qu'il y avait aussi à faire, est-ce que c'est des choses que vous saviez bien faire, ou est-ce que c'est des choses que, enfin, vous avez un peu dû travailler, enfin, revoir pendant ce cours, ou est-ce que c'était aucun problème pour vous d'utiliser tout ça ?

EZ - Non, pas de problème, perso.

AW - Non, y a pas de problème. c'est des outils qu'on utilise tous les jours, quoi.

EZ - Ouais.

LS - Et K. ?

KW - Non, non, ouais, c'est...

AW - A part l'audio, enfin, le PowerPoint avec l'audio, enfin, moi j'ai découvert ça, je savais même pas que c'était possible.

LS - OK, non, parce que du coup, ça, ça m'intéresse aussi, du coup, de savoir, est-ce que ça c'est quelque chose que vous aviez découvert, OK.

AW - Oui, surtout ça, c'est, ouais.

KW - Ouais, moi aussi.

LS - Ça resservira ou pas ?

EZ - Ouais, sûrement.

AW - Je pense, oui.

KW - A d'autres projets, oui.

EZ - Ouais.

LS - OK, c'est, c'est déjà quelque chose. Après, ça, bon utiliser, s'enregistrer sa voix sur son téléphone, ça a rien de... d'extraordinaire. Est-ce que vous pensez que, votre, enfin, j'ai pas envie de faire pitié, mais votre génération, de, enfin, votre, les gens de votre âge, est-ce que vous avez l'impression que, naturellement, vous êtes bon à, à utiliser tout ça ?

EZ – Normalement, oui.

KW - Normalement, oui.

EZ - Parce qu'on naît avec ça, enfin, on est né avec ça, presque, c'est...

LS - Oui. Mais, alors, normalement oui, mais est-ce que, alors, est-ce que c'est vous, enfin, si vous pensez à, aux gens de votre âge, ce qu'ils savent faire sur Internet, est-ce que vous trouvez que c'est que des choses, est-ce que tous les jeunes savent faire des choses utiles sur Internet, ou est-ce que, est-ce que vous croyez que y a des jeunes qui savent que faire des choses, pas forcément, ...

EZ - Juste jouer aux jeux vidéo, quoi ?

LS - Voilà, est-ce que, qu'est-ce que vous pensez voilà globalement des jeunes sur Internet ? Est-ce que c'est que, est-ce que tout le monde sait utiliser PowerPoint, Excel... ?

EZ - Ça dépend de notre âge.

KW - Ça dépend alors. Moi, je sais que...

EZ - Et ça dépend des personnes.

LS - Si on prend les gens en L1, globalement.

EZ – Ouais. Normalement, on devrait tous savoir utiliser Excel, PowerPoint, Word. Enfin, c'est la base quoi.

AW - Le truc, les trucs Office et tout...

EZ - Ouais.

AW - Enfin, on a tous eu, on a des cours d'informatique depuis, depuis le primaire.

EZ - Avant le collège, normalement.

AW - Même maintenant, aussi. Du coup, je pense, c'est accessible à tous.

EZ - Exactement.

LS - Et si on pense au fait de faire des recherches, donc, s'il faut faire des recherches pour le travail bon, A., plus que É. et K. parce que c'était pas le même cours, mais le fait de faire des recherches en ligne, est-ce que ça c'est quelque chose que vous vous trouvez que les gens en L1 savent bien faire, donc trouver une information rapidement, sur quelque chose.

AW - Oui, les recherches, moi, je trouve qu'au niveau des recherches...

EZ - Ça devrait pas poser de problème, ça.

AW - Ça pose pas de problème, c'est juste le tri d'informations, enfin, juger si l'information est utile, la source, peut-être....

LS - Ouais.

AW - C'est pas le plus facile, on va dire.

LS - OK. Reconnaît... Et est-ce que ça dans, dans le cours, t'as, A., t'as l'impression d'avoir eu besoin de réfléchir à ça ? Est-ce que la, la source est fiable, est-ce qu'il faut que je vérifie ailleurs, et cetera ?

AW - Pas vraiment, puisque quand ils postaient, enfin, personnellement, les gens du groupe, quand ils postaient, c'était souvent New York Times, ABC, et enfin les, les gros sites, les premiers liens qui arrivent, on va dire.

LS - Oui, personne n'a rien posté de trop étrange...

AW - Oui, voilà.

LS - OK, et est-ce que les sites, du coup, justement, tous ces sites dont tu parles, est-ce que ça, ça se recoupe aussi avec ce que vous faites en dehors des cours ou pas ? Après, K., je sais que toi, t'as dit que tu faisais que les séries en anglais, mais É. et A., est-ce que vous, à part les séries, qu'est-ce que, est-ce que vous utilisez Internet en anglais pour autre chose ?

EZ - Pas vraiment. si, quelques fois...

AW - Moi, juste les vidéos.

EZ - Ouais, les vidéos, sur YouTube, et tout.

LS - OK, du coup...

EZ - Et, et peut-être des fois pour rechercher des informations.

LS - OK, du coup, ça peut être en anglais aussi ?

EZ - Ouais.

AW - Oui.

LS - Et ça, est-ce que du coup, est-ce qu'il y a des éléments du cours qui recoupaient un peu avec ce que vous faites, ou est-ce que c'était quand même pas tout à fait pareil ?

EZ - Comment ?

LS - Est-ce que les choses qu'il y avait à faire pour le cours, donc par rapport aux recherches qu'il fallait faire pour le cours, est-ce que ça se recoupait avec ce qu'il fallait, ce que vous avez l'habitude de faire à la maison, donc chercher des infos, regarder des vidéos, ou est-ce que c'était quand même assez distant ?

AW - Si, si, c'est ça recoupait quand même.

LS - OK. Oui, parce qu'A., tu disais par exemple, tu regardais les trucs en, sur plateau télé, donc ça...

AW - Oui.

LS - OK, alors dernière cho... Enfin, dernière, attendez... Comme vous êtes trois, ça prend un peu plus de temps que j'ai envie d'écouter tout le monde. OK, ça, vous m'avez déjà dit... Du coup, le cours vous

avez pas forcément l'impression que vous êtes entraînés à faire des recherches, c'est quelque chose que, pour vous, vous saviez déjà faire ?

EZ - Ouais.

AW - Ouais, c'est naturel, on va dire.

EZ - Ouais.

LS - OK, c'est naturel. K. aussi ?

KW - Oui.

LS - OK, et pour finir du coup, je parle juste un peu de, enfin, de, en gros, de votre métier plus tard. Est-ce que le fait d'avoir des films, ça vous aidait à vous projeter un peu dans la vie professionnelle, ou est-ce que comme c'était pour de faux, c'était pas quelque chose que vous vous demandiez ?

AW - Moi, je trouve que ça projetait quand même, un peu. Enfin, ça nous faisait découvrir l'envers du décor, on va dire. Parce que, quand, quand on va à la banque, on sait pas, enfin, à notre âge, on sait pas forcément, par exemple, faut négocier, faut avoir un bon dossier, les choses comme ça, quoi.

LS - OK.

AW - Ou que même quand, enfin, même au niveau des, des stocks, là, les...

LS - Ouais ?

AW - Au niveau de la bourse, les actions, enfin, moi je, je comprenais pas trop comment ça fonctionnait et que fallait...

EZ - Ouais.

AW - Des fois et que des fois, ça valait rien. Enfin, moi, je pensais toujours que ça valait quelque chose et que c'était à peu près sûr, puisque ça vient d'un expert, justement. Mais que, parfois, on peut se faire piéger pour, pour que lui sauve sa peau. C'était un sujet d'ailleurs que, qu'on a eu, si, qu'on devait annoncer qu'on avait vendu des actions qui valaient rien...

LS - Ouais.

AW - Et du coup, moi je savais pas du tout que, enfin, que c'était un peu parfois malhonnête.

LS - D'accord, ouais. OK, ça c'est intéressant, ouais.

AW - Et ça m'a fait réfléchir sur si je voulais travailler là-bas, et que les conditions, enfin...

LS - OK, pas mal. É., t'avais autre chose sur ça ?

EZ - Moi, ça m'a fait découvrir, tout ce qu'on a fait, ça m'a fait découvrir déjà le monde, de l'économie, la banque, mais je, je suis un peu perdue niveau orientation, du coup, je peux pas vraiment savoir.

LS - Oui, c'est ce que j'allais dire, est-ce vous, je, je disais, enfin, voilà, je, je me doute bien que vous savez pas forcément si ça se recoupe avec ce que vous voudriez faire. Là, je me doute bien que c'est un peu tôt. Mais, et est-ce que vous avez l'impression un peu de, d'avoir, vous, découvert des choses, enfin, sur, comment les gens se comportent aussi au travail ? Pas juste, enfin, les connaissances qu'il faut avoir, mais...

AW - Oui.

LS - Sur, voilà, les collègues, les choses comme ça, est-ce qu'il y a des choses là-dedans qui vous ont marqué ou pas ?

EZ - Ouais, parce que forcément, on peut pas forcément savoir directement qu'il y a ça dans ce monde là, parce qu'on est encore début... Enfin, on est début, débutants, et ça, ça nous a permis de, de découvrir un peu comme A. a dit, l'envers du décor, quoi, de, de, du métier.

LS - OK, et est-ce que vous avez l'impression d'avoir découvert des choses sur, enfin voilà, vous avez vu un peu les choses sur le monde de l'entreprise aussi et pas juste sur, pas juste sur le monde de la banque, par rapport à... On peut s'imaginer de manière plus large, quoi, pas juste être banquier, ou être...

AW - Ouais, oui.

EZ - Ouais, si on se... surtout l'ambiance, enfin...

AW - Au niveau de la hiérarchie, que c'était aussi, enfin, aussi autoritaire. On va dire que, des fois on est, on est contraints à faire des choses, qu'on veut, qu'on veut pas, même si on a décidé de faire ce métier, quoi.

LS - OK, ouais. K., t'as...

AW - Et aussi, même l'ambiance des collègues qui courent, enfin, qui courent après Nick, par exemple, et que lui il fait que d'esquiver, du coup, ça, ça crée un peu des, des problèmes quoi. C'est pas forcément quelque chose qu'on se pose, enfin, la question qu'on se pose. On pense que tout va bien, mais en fait, parfois, c'est plus compliqué.

LS - Oui, en fait, et ça, c'est même pas juste par rapport au fait d'être dans le monde de la banque, ça c'est n'im... n'importe où, quoi.

AW - Oui, partout, en général. Enfin, le monde professionnel.

LS - Le gars qui veut pas, qui veut pas assumer. Voilà, c'est ça, OK, donc ça vous a quand même permis de réfléchir un peu à ça.

AW - Oui.

LS - OK, K., t'as d'autres choses sur ça, ou pas ?

KW - Non, la même chose que A.

LS - OK, ça c'est bon, je vous ai demandé... Donc, oui, vous savez pas forcément ce que vous allez faire plus tard, donc, ça c'est normal.... Ça vous m'avez dit... Est-ce que les, les devoirs qu'il y avait à faire, est-ce que ça pouvait préparer ou... à plus tard ?

EZ - J'ai pas entendu.

LS - Est-ce que les devoirs qu'il y avait à faire, dans le cours, est-ce que ça pouvait préparer à des choses que vous auriez à faire plus tard, dans la vie ?

AW - Oui, enfin, au niveau des PowerPoints, des présentations, au niveau des commentaires, ou, enfin, il fallait avoir quand même certaines techniques d'argumentation, on va dire, qu'il y ait une introduction, l'argumentation. Ça aidait aussi, si on devait rendre un, un, un rapport par exemple.

LS - OK, ouais, très bien, c'est vrai, OK.

KW - Et ça nous aide aussi, l'anglais, c'était utile dans notre domaine, donc, ouais.

EZ - Ouais, le vocabulaire ça, ça, ça nous aide, ouais.

LS - OK, très bien, d'autres choses sur ça, c'est bon ?

EZ - Moi, c'est bon.

LS - OK, et du coup, pour finir, donc, qu'est-ce que, vous, enfin, on a déjà *** mais juste, je reprends un petit peu, est-ce que le fait que ce soit sur... Bon, K., je sais que non, mais est-ce que le fait que ça soit sur un forum, donc, donc du coup, vous vous voyez pas, est-ce que, d'une part, c'était quand même positif ou pas ?

EZ - Ouais, un peu, ouais.

LS - Alors, É, vas-y, pourquoi ?

EZ - Ça aurait toujours été mieux, des cours en vrai, mais le, sur le forum, je me sentais un peu plus libre de...

LS - C'est-à-dire ?

EZ - C'est-à-dire qu'on pouvait, enfin, faire les devoirs, pas au dernier moment, mais on pouvait les faire quand on voulait, on avait une semaine pour les faire, et on avait toujours le même rythme de travail.

LS - OK, donc justement par rapport à ça, est-ce que l'organisation du cours, vous avez trouvé ça bien que ce soit une semaine et on s'organise comme on veut dans la semaine, ou est-ce vous auriez préféré que ce soit, soit des choses à rendre, par exemple le lundi à 18h00, il faut, enfin, entre 16h00 et 18h00, on poste les activités et il faut les rendre, ou, carrément, on poste tout en janvier et débrouillez-vous jusqu'à, jusqu'à mai ?

EZ - Non, non.

KW - Là...

AW - Non, semaine par semaine, c'était bien.

EZ - Toute une semaine, toutes les semaines.

KW - Janvier, on aurait, enfin, il y en a, ils l'auront tous fait à la fin, genre.

EZ - Ouais, au dernier moment, quoi. Et ça nous aurait moins motivé, alors que là, petit à petit, ça, ça motive.

AW - Ça donne des objectifs.

EZ - Ouais.

LS - OK. Mais...

EZ - Comme des devoirs... Comment ?

LS - Vous auriez pas aimé quelque chose, par exemple, entre guillemets, le cours d'anglais sur l'emploi du temps, je sais pas, je dis n'importe quoi, de 16h00 à 18h00, le lundi, et les activités, elles sont postées à 16h00, et à 18h, il faut avoir tout fait.

EZ - Non, là, ça serait un peu court.

AW - Ah, non, non.

KW - Pas que deux heures, c'est impossible.

EZ - Ouais.

LS - Bon, OK, d'accord, peut-être pas deux heures, mais admettons, voilà, le lundi matin et vous avez jusqu'au lundi soir ?

AW - Non, enfin, je pense que ça, ça poussera plus à bâcler l'affaire.

KW - Non.

LS - OK.

EZ - Alors que là, on peut prendre notre temps pour faire, et tout, pour s'organiser, et cetera.

LS - OK.

EZ - On savait que la, la, la date limite c'était dimanche, quoi.

LS - Ouais, oui, c'est ça, comme c'était toujours la même chose, ça permettait de...

EZ - Ouais.

LS - OK, est-ce que le fait de pas vous voir, enfin, que ce soit à l'écrit et que ce soit un peu, même si c'est pas anonyme, mais est-ce que ça vous, vous avez l'impression que ça vous aidait quand même un peu, à vous exprimer, ou pas ?

AW – Moi, je trouvais que ça aidait à s'exprimer, puisque, mais après ça dépend des gens. Moi, je suis plutôt de nature, enfin, j'ai, je, j'ose pas commenter, on va dire. Si ça va être en face à face, j'aurais pas, j'aurais pas dit mon avis, et que là, comme c'est par écrit, on va dire, on se voit pas, on se connaît pas, enfin, moi je connais personne dans mon forum, enfin, dans mon groupe. Du coup, je me suis dit, enfin, si je l'écris, enfin, voilà quoi, je peux, je peux me le permettre.

LS - OK.

KW - En fait, ça aide les personnes timides, on va dire. Mais, pour les gens qui *** déjà en anglais, c'est un peu nul.

LS - OK. Ouais, c'est, c'est ça en fait. Du coup, ça, enfin, il y a des gens à qui ça va et des gens à qui ça, ça va pas. Est-ce que É. et K., vous connaissez des gens dans votre, dans, dans le même sous-groupe, je me souviens pas ?

EZ - Non, que nous deux.

LS - Vous connaissez personne d'autre, OK.

KW - Je connais juste A., moi.

LS - A., OK, d'accord, et est-ce que le fait de, du coup, de tout voir c'était, ça vous, vous aimiez bien, du coup, de voir, enfin, vous avez déjà dit que ça permettait de faire un modèle, du coup, de voir ce que tout le monde avait écrit, c'était plutôt une bonne chose ?

KW - Moi, je regardais juste vite fait un travail mais je, je regardais pas tout. Enfin, y avait trop de...

LS - OK, oui, tu vérifiais pour voir, tu regardais une personne pour vérifier ?

KW - Ouais, voilà.

LS - OK, et, É. ?

KW – « Vous commentez trois personnes », je prenais les trois avant moi, genre.

LS - OK, d'accord.

EZ - C'était quoi la question ?

LS - Est-ce que c'était une bonne chose de voir, tout, de pouvoir tout voir, ce que tout le monde avait fait ?

EZ - Ouais, ça nous donnait des, des exemples, et, on apprenait plus sur le sujet, enfin, sur, sur le concept. Si on comprenait pas, on pouvait voir le travail des autres pour peut-être comprendre mieux, ce qu'on devait faire.

LS - OK, et est-ce que ça vous dérangeait que le commentaire du tuteur soit sur le forum, pour tout le monde, que tout le monde puisse le voir ?

EZ - Non.

AW - Non.

LS - Non, OK.

KW - De quoi ?

LS - Est-ce que ça dérangeait et que le commentaire du prof soit sur le forum ?

KW - Ah, non.

LS - Non, OK, et est-ce que vous donniez la même valeur aux commentaires laissés par le prof que les commentaires laissés par les camarades ?

AW - Non.

KW - Non.

EZ - On, on prenait plus en compte votre commentaire, enfin, le commentaire du professeur.

LS - OK. Mais si par exemple, bon je sais parfois les commentaires, c'était un peu genre « Bravo, super », mais s'il y avait des commentaires plus constructifs, parce qu'il y en avait, souvent, c'était quand même vachement constructif, s'il y avait une petite critique, est-ce que, quand même, vous prendriez en compte, ou est-ce que vous vous diriez « lui, qu'est-ce qu'il en sait »... ?

EZ - Si, si, on prendrait en compte.

AW - Si, si, on prendrait en compte.

EZ - Ouais.

KW - Ouais.

LS - OK, mais globalement, c'est pas la même chose que le commentaire du prof ?

EZ - Ouais, enfin, même, ça a pas la même valeur, quoi.

LS - OK, d'ac. (...) Et du coup, quand vous post... Oui, ça vous m'avez déjà dit. Et est-ce que donc, je pense, par rapport à ce que K. disait, le fait d'avoir des, quelque chose en synchro, donc, par exemple, imaginons, c'est, voilà, c'est vraiment imaginaire, mais que le cours, il soit à distance, tout le temps, mais que, en gros, il y a une, une semaine sur deux, ce soit en live comme sur Skype ou un truc comme ça ?

KW - Vous pouvez répéter la question, s'il vous plaît.

EZ - J'ai pas compris.

LS - Je disais, le cours, au lieu d'être complètement en ligne sur Moodle, que ce soit quand même complètement à distance, donc il y a jamais cours en classe, mais en fait, une fois sur deux, c'est, par exemple, sur Skype.

EZ - Je trouve, c'est mieux.

LS - Ça, ça serait quand même un apport supplémentaire par rapport à, au cours que comme est actuellement, c'est ça ?

EZ - Oui.

KW - En fait, c'est mieux que ce qu'on a déjà là, mais c'est encore mieux d'avoir un cours, comme en, comme au lycée.

EZ - En interaction, avec des...

LS - Donc l'idéal, l'idéal ce serait par exemple une semaine sur deux en ligne, une semaine sur deux en classe, par exemple ?

KW - Voilà, ça, c'est parfait.

EZ - Ouais, ouais.

LS - OK.

EZ - Ça serait bien, ouais.

LS - OK.

AW - Ouais, comme ça, on parle spontanément, on va dire, enfin, on peut, on peut pas se préparer, on... C'est, c'est plus dans la vie réelle.

LS - OK.

KW - Et vu qu'on est un peu des groupes de quarante élèves, on peut faire des demi-groupes, peut-être, je sais pas.

EZ - Ouais.

LS - C'est aussi le, là, c'est ce qui se discute, enfin, c'est ce qui se discutait, en, aussi en, dans les années au-dessus de vous. Donc en, et même en droit, je crois qu'ils parlaient de ça, et justement, en fait, de, c'est ça, faire une semaine sur deux sur Moodle, pour que, du coup, ils puissent faire des groupes plus petits. Donc après... Mais après moi, je, honnêtement, je sais pas pour la L1, en, en éco-gestion, ce qui va, ce qui va se passer non plus, mais, en tout cas l'année prochaine en L2, vous aurez un TD normal.

EZ - Ah, OK.

LS - Je vais juste revenir sur des choses, enfin, c'est pas du tout pour vous *** personnellement, mais je finis juste sur des trucs que j'avais notés sur chacun de vos questionnaires. Je regarde, si on est, si on a déjà, si on en a déjà parlé ou pas. Donc, du coup, K, t'as dit que t'avais pas trop aimé les cours en ligne, ça, on avait vu.

EZ - Ah, oui, j'ai une question sur le, le questionnaire de fin.

LS - Ouais.

EZ - Il y avait marqué qu'on pouvait mettre plusieurs réponses, mais à chaque fois, on pouvait cocher qu'une seule réponse.

KW - Oui.

AW - Ah oui, c'est vrai, oui.

EZ - Ouais, ça marquait « Plusieurs réponses possibles », mais après, ils disaient « Non, pas le droit à plusieurs réponses », et du coup, fallait choisir une seule réponse.

LS - Ah, tu te souviens de la, de quelle question en particulier ou pas ?

KW - Il y en avait...

EZ - De toutes les questions.

KW - Genre, à chaque question, on pouvait pas.

EZ - Toutes les questions.

LS - Ah, mince.

EZ - Toutes les questions où on disait, ils disaient, ouais, « Plusieurs réponses possibles », on ne pouvait pas. Après, quand on appuyait sur valider, ils nous disaient...

AW - En plus, ça nous stoppait, ouais.

AW - Ouais, ils nous disaient « Non, impossible de valider parce que c'est qu'une seule, une seule case » qu'il fallait choisir.

LS - Ah bon ? C'est bizarre...

EZ - Ouais.

LS - Non, parce que ça, normalement c'est ça, mais je me, je me...

EZ - Et pour le premier semestre, je crois que c'était comme ça aussi, si je me souviens bien.

LS - Ah, ouais ? C'est peut-être, c'est peut-être une erreur du coup, dans Moodle, enfin, c'est peut-être Moodle qui fait ça, parce que moi, il me semblait bien que j'avais sélectionné ce qu'il fallait. Bon, j'irai voir quand même.

EZ - en fait, il y a écrit, on peut faire plusieurs réponses

KW - Ouais, ouais, c'était marqué qu'on pouvait...

AW - Ouais, ouais, ouais.

EZ - Mais c'est Moodle nous permettait pas, quoi.

KW - On cochait, ça nous arrêtait et on devait cocher qu'une seule réponse.

EZ - Ouais.

LS - Mais, c'était un rond ou c'était un carré ?

EZ - Des carrés.

KW - Non, c'était des...

LS - Parce que normalement, normalement quand c'est un rond...

EZ - C'est une seule réponse.

LS - C'est programmé pour sélectionner une seule réponse, et quand il y a un rond...

EZ - Non, c'était les...

AW - C'était des carrés.

EZ - C'était des carrés, parce qu'on...

LS - Alors ça c'est un bug, alors, parce que carré, normalement, c'est, justement les ronds, c'est quand il y a une seule réponse possible, et carré, ça veut dire que c'est plusieurs. Donc ça c'était un bug, ça veut dire.

EZ - Là, même aussi pour les carrés, ouais, on pouvait prendre qu'une seule réponse.

LS - OK, bon, ça doit un bug du *** Mais c'est bien de me dire, merci, parce que, du coup, je, je vais aller voir et peut-être réparé.

EZ - OK.

LS - Après, il y a rien de particulier ou ça vous a bloqué non plus de dire des choses ?

EZ - Non, non.

AW - Non.

LS - OK, alors je vérifie juste dans mes... ce que j'avais noté sur vous personnellement. (...) OK, je pense que c'est bon, alors j'ai juste une dernière question, que... la question joker. qui trichait pour les QCM ? C'est pas une question, ça n'influencera pas, ça n'influencera pas votre note, mais je, c'est une question que je vous pose pour des raisons...

EZ - C'est-à-dire ?

LS - Qui, enfin, comment ça, enfin, qu'est-ce que vous savez sur la triche aux QCM ? Parce qu'on sait que les gens trichent aux QCM, mais du coup ça nous intéresse aussi de savoir qui fait quoi, et comment.

EZ - C'est-à-dire ?

LS - Est-ce que vous savez s'il y a, est-ce que vous savez s'il y a des gens qui se filent les réponses, par exemple, aux QCM ?

EZ - Non, je savais pas.

KW - Moi, c'est en méthodo, genre, le cours de méthodo.

LS - Non, mais là, en cours de, moi je parle d'en cours d'anglais.

KW - Dans le cours d'anglais...

EZ - Non, parce qu'en fait, on pouvait faire plusieurs fois, du coup ça, ça changeait rien, d'avoir le QCM avant.

LS - Nous c'est ce qu'on pensait, enfin, nous, le but du truc, c'est qu'on puisse le faire plusieurs fois, et pour s'entraîner et que de toute façon, c'est la dernière, c'est la dernière réponse qui compte, parce que, du coup, si la personne a fait l'effort de faire plusieurs fois et qu'il a fini avec dix sur dix, tant mieux. Donc, effectivement, c'est, c'est sûr que y a pas de... C'était fait exprès pour ça, mais, du coup, y a des gens qui les font même pas, en fait, qui, enfin, soit qui mettent zéro, enfin, qui font exprès d'avoir zéro, puis après, ils regardent les réponses et remplissent, ou il y a des gens, qui peut-être quelqu'un qui est dans cette conversation, qui, a dix sur dix à tous ses quiz sans exception, sans avoir ouvert aucun document nécessaire aux quiz. Donc, c'est pour ça que je demande, est-ce que vous savez, enfin, et qui, comment les gens s'organisent de manière générale, est-ce que vous savez... Enfin, c'est pas du tout pour, pour pénaliser, hein, c'est vraiment juste pour nous faire remonter après, le fonctionnement du cours ?

KW - Déjà, les, les quiz, ils sont plus simples à chaque fois. Enfin, enfin, si on a bien vu la vidéo.

EZ - Ouais. Moi je trouvais, moi je trouvais que les quiz...

LS - Est-ce que, du coup, est-ce que vous aviez tendance, est-ce que vous aviez tendance à, à faire le quiz, enfin, parce que, souvent, la vidéo elle apparaissait dans le quiz.

EZ - Non, moi, moi je la regardais toujours avant.

LS - Tu la regardais avant.

EZ - Ouais.

KW - Ouais, parce qu'après on a pas le temps. Enfin, c'est...

AW - Ah, non, moi, je trouvais que...

LS - Alors, attendez.

EZ - Parce que je savais pas qu'il y avait la vidéo, après, dedans et, du coup, je regardais toujours bien la vidéo, et après je faisais le quiz.

LS - Alors... OK. Et A. et K. ?

AW - Et moi, je faisais pas la même chose. Je, enfin, moi, y avait la vidéo, qui s'affichait en haut, et, enfin, je lisais les questions d'abord, et enfin, ça suivait le, la chronologie de la vidéo, on va dire, et du coup, je faisais pause...

EZ - Ouais.

AW - Et je répondais petit à petit.

EZ - Ouais, ça dépendait des vidéos, en fait. Y avait des vidéos, il y avait des vidéos plus longues, avec des quiz plus longs, du coup, forcément, on devait reregarder la vidéo et ça nous aidait, ça nous permettait de voir la vidéo sans quitter la page, aussi.

LS - Parce que, par exemple, le dernier quiz dans la dernière semaine...

AW - Le dernier, ouais, le dernier, moi, j'ai fait comme ça.

EZ - Ouais.

LS - Il était long.

EZ - Ouais.

AW - Ouais.

LS - OK.

EZ - Mais, enfin, je trouvais qu'il y avait toutes les réponses dans les vidéos, enfin, surtout pour, compléter les, les, les mots.

AW - Ouais, compléter les phrases.

KW - Ouais, et en plus, on peut regarder plusieurs fois les vidéos.

EZ - Ouais.

LS - On pouvait quoi, pardon, j'ai pas compris ?

KW - On pouvait regarder plusieurs fois les vidéos.

LS - Ah oui, ouais, OK, donc vous vous avez pas, enfin, c'est, voilà, c'est pas pour, piéger qui que ce soit, mais vous avez pas de connaissances, vous, enfin, pour vous, c'était pas évident que tout le monde trichait aux QCM.

EZ - Non, on connaît pers... Enfin, je connais pas d'autres gens.

AW - Moi je conn... Moi, je connais personne dans mon groupe.

EZ - Ouais.

LS - OK, non, mais, voilà, il y a des gens, parfois, on leur demande, et ils disent « oui, de toute façon, tout le monde sait qu'il y a plein de gens qui trichent, na na na ». Enfin, ils le disent...

AW - Après, je pense, c'est, enfin, je pense, c'est possible, quoi. Enfin, je pense c'est possible...

LS - C'est naturel que les gens tentent, puisque c'est possible de tricher, mais c'est juste que, en fait, nous quand, quand on corrige et qu'on voit, par exemple, que quelqu'un a zéro sur dix à tous les quiz, mais la deuxième fois... Parce que nous, en fait, le, c'est ça qui, le truc qui... C'est que nous sur Moodle, on voit tout, on voit votre adresse IP, on voit qu'à 1h02 du matin, vous avez cliqué sur tel truc, et qu'à 1h03, vous étiez déjà au quiz d'après, et cetera. Donc toutes ces choses-là, nous, on voit tout, donc quand on met les notes, on n'est pas, on regarde pas juste « Ah, ils ont eu dix sur dix à tout, donc c'est bon, ils ont, ils ont dix ». Nous, on regarde, à chaque quiz, combien de fois vous l'avez fait, est-ce que vous avez tout bon du premier coup, à tous les quiz, toutes les semaines en trente secondes, c'est suspect. Ou bien si vous avez zéro sur dix, pour, après avoir les réponses et après la deuxième fois, vous avez vingt, et pareil, et donc ces gens-là on leur met pas les points. Donc, c'est ça la différence, c'est qu'en fait, si on estime que oui, vous avez eu bon, parce que vous avez, vous êtes, vous avez pris des notes ou parce que vous, c'était facile pour vous, y a pas de souci. Par contre, si c'est suspect en mode, vous avez mis trente secondes à faire trois quiz un dimanche soir, on met pas les points. Mais, c'est aussi pour ça que, qu'on se, enfin, qu'on se renseigne aussi, pour savoir qui fait quoi, qui sait quoi. Voilà.

AW - Mais, après, au niveau des, des quiz, par exemple, par exemple, quand on avait faux pour un seul mot dans les textes à trous, dans le gros texte à trous, par exemple...

EZ - Fallait recommencer.

AW - Ouais, souvent, je, je mettais les mots dans l'ordre et que, je mettais le mot, j'avais faux.

LS - Oui, en fait, le quiz, parfois, le texte à trous, il était sur un point, au lieu d'être sur... Et du coup, ça donnait une note de zéro virgule quelque chose, sur un, et effectivement...

AW - Oui, voilà. Et ensuite, je recommençais tout, mais du coup je gardais les, mes anciennes réponses, et que je mets, je remets tout, quoi.

LS - Ouais.

AW - Mais ça, c'est parce qu'on avait plusieurs essais. Du coup, je gardais les trucs à côté.

LS - Oui, vu qu'on sait qu'on peut faire plusieurs fois, de toute façon, y a pas de se priver. Et justement *** on regarde dans le détail de chaque personne. On préfère avoir quelqu'un qui a essayé jusqu'à avoir dix, que quelqu'un qui, sans explication, a dix à tout, super... Enfin, en une minute quoi, c'est ça. Nous, on préfère largement voir quelqu'un qui a essayé plusieurs fois. Et c'est pour ça, c'est pour ça qu'on limite pas le nombre de tentatives, parce qu'on trouve ça bien, que les gens retravaillent le quiz.

AW - Oui, parce que, bon, des fois, on faisait trois, quatre tentatives pour avoir le maximum.

LS - Oui, voilà. Et ça c'est intéressant d'un point de vue...

AW - Bon, c'était long mais...

LS - Oui, mais, c'est ça, mais, en fait, du point de vue de, vous, pour apprendre, c'est pas mal, parce que vous faites plusieurs fois et jusque... C'est pour ça que ça nous intéresse aussi de savoir qui, envoie juste la photo des réponses à tout le monde, et du coup, c'est, enfin, ne profite pas, du coup, du fait, de pouvoir le faire plusieurs fois, parce que pour nous, c'est une bonne chose. Après, c'est pour ça que ça nous intéresse de savoir. Donc voilà, je voulais juste savoir...

KW - Mais, si on prend des notes à côté de chaque vidéo, c'est bon, genre, normalement, ça, ça facilite la compréhension. Genre, déjà...

LS - normalement, si, si tu prends des notes au fur à mesure, et qu'après, une fois que tu fais le quiz, t'as dix, on peut rien, enfin, on peut rien dire, oui, forcément, si t'as dix parce que t'as dix, on pourra rien dire (...)

AW - Ça bug.

EZ - Ça bug. (...) On entend pas bien. J'entends plus.

AW - Ouais, moi aussi, j'entends plus

KW - Moi aussi, j'entends plus.

EZ - Madame, je crois, vous buguez un peu.

AW - Ouais. Enfin, ça, on entend, un tout petit peu les mots.

LS - Ah, attendez, attendez.

EZ - Ouais.

LS - Il y a écrit, il y a écrit que j'ai une connexion, attendez.

AW - Une mauvaise connexion, non ?

LS - Ah, c'est, revenu, c'est bon, là ?

AW - Oui, c'est bon, c'est bon.

EZ - Oui, c'est bon.

LS - Ah, ça m'a mis, connexion pourrie, enfin, c'est revenu. Oui, je disais, par exemple, si vous avez s'il y a un quiz et que vous avez tous les points, alors que vous... Parce qu'en fait nous, on voit aussi le PDF, par exemple, si c'est un PDF où il y a l'article sur, Rogue Trader, ou un truc comme ça, nous, on voit si vous avez ouvert ou pas le PDF. Donc, par exemple, si vous avez tout bon au quiz, mais que vous avez même pas ouvert le PDF, on sait que vous avez triché, donc, c'est, c'est, en fait, c'est ces choses-là que nous on voit. Mais, après le fait de prendre des notes avant un quiz, il y a pas de problème, enfin, tout le monde peut le faire. Par contre, si vous avez fait tous les quiz de la semaine à 19h02, 19h03, 19h04 et que vous avez ouvert aucun document, mais vous avez dix sur dix, là on se dit « y a un problème ». Mais bon, après, voilà, c'est pas pour accuser qui que ce soit, c'est juste que ça nous intéresse de savoir comment, comment ça se, enfin, qui fait quoi, parce qu'on sait qu'il y a des gens qui trichent et, qui, enfin, ça nous intéresse aussi de savoir. Voilà, est-ce que vous avez des questions, parce que moi, c'est bon, j'ai, je vous ai bien embêté. Vous avez des questions ?

EZ - Non, pas, pas personnellement.

KW - Non.

LS - Non ?

AW - Non.

KW - Juste avoir des cours normaux.

LS - Oui, je fais remonter le... Mais, de toute façon, en L2, normalement, il y aura des TD normaux, de toute façon. C'est juste, la L2 qui est comme ça, c'est, voilà. C'est un truc *** depuis quelques années, ça a été lancé comme ça. Voilà, mais après, il faut pas oublier que, en, en TD de L1 en anglais, ça peut aussi être, voilà, quarante personnes, tu parles pendant trente secondes, ou bien tu fais des, des, des textes sur, enfin, de compréhension écrite sur la constitution britannique et chacun parle chacun son tour. Donc il faut aussi se, enfin, je dis pas que ce que nous en fait c'est parfait, c'est génial, et cetera, mais il faut aussi se dire « OK, mais un TD d'anglais en L1, qu'est-ce que ça donnerait ? », et s'il faut te lever à 8h du mat' pour faire des compréhensions écrites sur un article de la BBC. Tu vois, c'est pas, enfin, faire un TD d'anglais, c'est pas forcément super interactif, on rigole bien comme au lycée, tu vois. Enfin, je pense qu'un TD d'anglais à la fac, c'est quand même pas pareil qu'en cours d'anglais au lycée, c'est, enfin, c'est juste ça que je veux dire. Donc, effectivement je, je note que, que toi tu, tu serais vraiment pour des cours en présentiel, mais voilà. Voilà, s'il y a pas... Ouais ? C'est bon ?

EZ - Ouais, c'est bon.

LS - Merci à vous en tout cas, s'il y a pas de questions, je vous laisse partir. C'était un peu plus long que j'avais envisagé, mais voilà, comme je voulais écouter tout le monde parler. Allez, merci beaucoup, c'est très gentil d'avoir pris le temps de, d'avoir parlé avec moi, et ...

EZ - De rien.

LS - J'espère que ça ne va pas...

EZ - Non.

AW - Non, on a pas grand chose à faire, de toute façon en confinement...

LS - C'est ce que je me suis dit aussi en vous contactant. Je me suis dit « Au moins, il y aura pas trop d'excuses ». Enfin, les gens auront sûrement pas avoir non plus grand chose à faire, donc tant mieux.

EZ - Ouais.

LS - Et merci à vous, et puis bonne fin de semaine, bon week-end, et bon courage pour les, les notes qui vont arriver et la fin de l'année.

EZ - Merci beaucoup, à vous aussi. Au revoir.

AW - Merci.

LS - Au revoir, merci.

[FIN]

