



**HAL**  
open science

**Etude de la complexité des environnements  
d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la  
conception, la mise en place et l'évaluation d'un  
dispositif en anglais**

Aude Labetoulle

► **To cite this version:**

Aude Labetoulle. Etude de la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais. Linguistique. Université de Lille, 2019. Français. NNT : 2019LILUH025 . tel-02478945

**HAL Id: tel-02478945**

**<https://theses.hal.science/tel-02478945v1>**

Submitted on 14 Feb 2020

**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.

## THÈSE

pour obtenir le grade de DOCTEUR

DE L'UNIVERSITE DE LILLE Discipline

:didactique de l'anglais

Etude de la complexité des environnements d'apprentissage et  
d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et  
l'évaluation d'un dispositif en anglais

Présentée et soutenue publiquement le 11/10/2019 par:

Aude LABETOULLE

Sous la direction de Mme la Professeure Annick RIVENS MOMPEAN (Université de Lille) et de M. le  
Professeur émérite Jean-Claude BERTIN (Université du Havre)

Laboratoire « Savoirs, textes, langage » (STL)- UMR 8163

Université de Lille

### Membres du jury:

- Emmanuelle ANNOOT, Professeure des universités, Université de Rouen Normandie
- Jean-Claude BERTIN, Professeur émérite, Université du Havre
- Eike NISSEN, Professeure des universités, Université Grenoble Alpes (rapporteure)
- Annick RIVENS MOMPEAN, Professeure des universités, Université de Lille
- Cédric SARRE, Maître de conférences, Université Paris-Sorbonne
- Robert VANDERPLANK, Professeur émérite, Université d'Oxford

Etude de la complexité des environnements d'apprentissage  
et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en  
place et l'évaluation d'un dispositif en anglais



# Remerciements

J'ai eu la chance de m'inscrire dans un système propice au bon déroulé du processus de thèse :

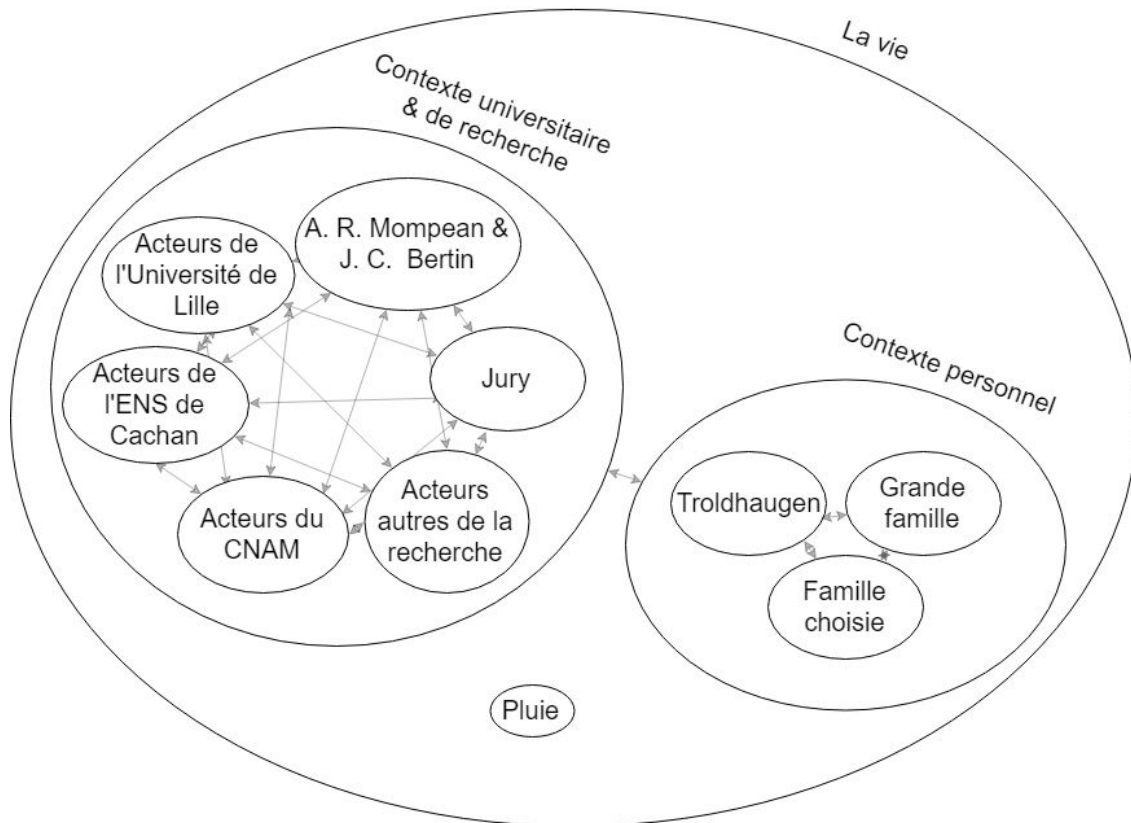


Figure 0 – Contexte de travail de la thèse

Merci Annick, merci Jean-Claude, pour votre humanité, la richesse scientifique que vous m'avez apportée et la liberté que vous m'avez laissée. Je pense que votre influence transparait assez clairement dans les écrits qui suivent. Merci d'être de formidables modèles.

Merci aux membres du jury, Mme Annot, Mme Nissen, Mme Toffoli, M. Sarré et M. Vanderplank, qui ont accepté de prendre part à cette recherche-action en participant à l'étape d'(in)validation par la communauté de spécialistes.

Cette thèse a impliqué de nombreux acteurs de l'Université de Lille :

- les étudiants et anciens étudiants de la licence de musique et musicologie, qui n'ont jamais hésité à témoigner de leurs frustrations ou de leur contentement ;



- les responsables de formations et du LANSAD – malgré toutes leurs responsabilités, ils ont su trouver du temps pour répondre à mes incessantes questions et ils m’ont accompagnée dans la découverte de l’université et des formations ;
- les collègues enseignants, qui ont trouvé la patience et l’endurance de participer au dispositif, puis de le continuer ;
- le personnel administratif et technique, qui a fait des miracles ;
- les collègues du laboratoire STL – leurs remarques pertinentes ont fait avancer mon travail.

Tout en me donnant l’opportunité de terminer sereinement la thèse, mon recrutement au Cnam Paris (Conservatoire national des arts et métiers) m’a permis de rencontrer les membres de l’unité de recherche Formation et apprentissages professionnels et l’équipe du CLE (Communication en langues étrangères), qui n’ont aussi pas hésité à questionner et encourager mon travail.

Dans le cadre de conférences et de journées d’études, j’ai eu la chance de pouvoir partager les résultats de mes travaux tout au long de ces quatre années. En plus du plaisir que j’ai pu éprouver à discuter, les retours ont été toujours bienveillants et m’ont permis de progresser. Merci donc aux collègues, et en particulier à la grande famille du GERAS. Merci aux chercheurs qui ont eu la grande gentillesse de m’envoyer leur thèse et leur manuscrit.

Il me faut aussi remercier l’Ecole Normale Supérieure de Cachan pour l’opportunité qui m’a été offerte de mener une thèse dans des conditions idéales, et pour les diverses rencontres que j’ai pu y faire qui m’auront marquée profondément intellectuellement et humainement.

Merci à ma petite (Troidhaugen) et à ma grande (AFS) famille, à qui je dois tout : joies, courage, enthousiasme, inspiration. Merci chers amis, famille choisie, de Paris, de Sydney, de Molde ou encore de Chiscas.

Merci à la chaleureuse pluie lilloise, qui m’a permis de rester au bureau sans de trop grandes frustrations.

Merci à la vie, son chaos et son ordre, pour être une source inépuisable de questionnements.

# Sommaire

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>PARTIE 1 : CARACTERISATION DE LA POSTURE SCIENTIFIQUE &amp; DEFINITION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DU DISPOSITIF D'ANGLAIS LANSAD.....</b>                        | <b>8</b>   |
| CHAPITRE 1 : REALISME NON FIGURATIF ET EPISTEMOLOGIES CONSTRUCTIVISTES (FILTRE 1).....   | 11         |
| CHAPITRE 2 : L'APPROCHE DES SYSTEMES DYNAMIQUES COMPLEXES (FILTRE 2) .....   | 17         |
| CHAPITRE 3 : DEMARCHE INGENIERIQUE ET MODELISATION (FILTRE 3) .....  | 35         |
| CHAPITRE 4 : DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS (FILTRE 4) .....  | 45         |
| CHAPITRE 5 : CONTEXTE LANSAD (FILTRE 5) .....  | 81         |
| CHAPITRE 6 : CADRE STRATEGIQUE SPECIFIQUE (FILTRE 6).....  | 103        |
| CONCLUSION DE LA PARTIE 1.....   | 115        |
| <b>PARTIE 2 : ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE, CONCEPTION, MISE EN PLACE ET EVALUATION DU NOUVEAU DISPOSITIF D'ANGLAIS LANSAD &amp; EVALUATION DE LA DEMARCHE .....</b> | <b>118</b> |
| CHAPITRE 7 : PRE-ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE .....  | 120        |
| CHAPITRE 8 : ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE .....  | 139        |
| CHAPITRE 9 : CONCEPTION ET MODALITES D'EVALUATION DU NOUVEAU DISPOSITIF D'ANGLAIS LANSAD .....   | 158        |
| CHAPITRE 10 : MISE EN PLACE ET EVALUATIONS FORMATIVES SUR 4 CYCLES.....  | 207        |
| CHAPITRE 11 : ÉVALUATION SOMMATIVE DU DISPOSITIF D'ANGLAIS LANSAD .....  | 266        |
| CHAPITRE 12 : ANALYSE DU TRAVAIL DE RECHERCHE .....  | 304        |
| <b>CONCLUSION .....</b>  | <b>327</b> |
| <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>   | <b>333</b> |
| <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>   | <b>349</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES .....</b>   | <b>351</b> |
| <b>LISTE DES CAPTURES D'ECRAN .....</b>  | <b>352</b> |
| <b>INDEX DES AUTEURS.....</b>  | <b>353</b> |
| <b>GLOSSAIRE DES CONCEPTS-OUTILS PRINCIPAUX.....</b>   | <b>356</b> |
| <b>TABLE DES MATIERES.....</b>   | <b>375</b> |

# Introduction

## I. Éléments contextuels

### MACRO-CONTEXTE : LE CONTEXTE LANSAD

L'acronyme « LANSAD » (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), forgé en 1993 par Michel Perrin (Mémet, 1995), fait référence au secteur d'enseignement universitaire des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues (SAES, 2011, p. 2). Il s'agit par exemple des cours d'anglais dispensés en master d'informatique, des cours d'espagnol en licence d'économie ou encore des cours d'allemand regroupant des spécialistes de différentes disciplines. Ces vingt-cinq dernières années, les politiques linguistiques européennes, avec en leur centre le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et le développement de la mobilité dans le cadre du Processus de Bologne, la massification des formations, l'usage de plus en plus répandu des outils numériques, le développement des savoirs sur la cognition et l'apprentissage, ainsi qu'un intérêt marqué pour l'innovation pédagogique, sont des facteurs qui ont concouru au développement du secteur (Poteaux, 2015) qui est maintenant d'une importance considérable. En effet, 90% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français suivraient des cours LANSAD ; c'est donc le premier secteur d'enseignement des langues au sein du supérieur en termes d'effectifs étudiants, et les apprenants, les enseignants et les enseignants-chercheurs concernés sont en augmentation constante (Causa & Derivry-Plard, 2013, pp. 91-92 ; Mémet, 2005, p. 34). Le « marché » est donc bien « important », comme le souligne Nicole Poteaux (2015, p. 37). Cela est d'autant plus marqué en anglais LANSAD<sup>1</sup>, l'anglais étant la langue vivante 1 la plus répandue chez les étudiants LANSAD (Braud *et al.*, 2015).

Dès les années 1970s, les chercheurs se sont intéressés au LANSAD (Azam-Pradeilles, 2008). Le terrain semblerait particulièrement riche car il s'agit d'un secteur d'où, selon Linda Terrier, « émergent un grand nombre de questions linguistiques (au sens large du terme), didactiques, épistémologiques et politiques, propres à interroger les chercheurs et acteurs du terrain » (2016, para. 6). Les revues traitant des questions en lien avec le LANSAD sont apparues dès les années 1980-90 (ASP du GERAS, les *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT* pour l'anglais), et les colloques et journées d'études sont fréquents. Si Michel Van der Yeught déplorait en 2014 que « [c]es secteurs [LANSAD et LEA – Langues Etrangères Appliquées] sont faiblement investis dans la recherche, les doctorats y sont donc rares et les carrières peinent à y progresser » (para. 29), force est

---

<sup>1</sup> Nous adoptons la proposition terminologique de Linda Terrier : « J'utilise la composition 'anglais-Lansad' pour faire spécifiquement référence à l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, le terme 'Lansad' seul faisant référence au secteur (ou filière) des langues pour spécialistes d'autres disciplines » (2017, Note 1, p. 31).

## Introduction

de constater que les thèses qui prennent explicitement pour terrain d'étude le secteur LANSAD sont de plus en plus nombreuses<sup>2</sup>.

Malgré tout, si la définition générale du LANSAD est largement acceptée, un effort de construction et de définition du LANSAD n'en demeure pas moins encore nécessaire, en particulier pour ce qui est du secteur LANSAD à l'université<sup>3</sup>. Michel Van der Yeught avance l'idée que « le LANSAD reste un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes » (2014, para. 27). Cela fait écho au texte approuvé par la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES) à propos de l'évolution et des enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD, qui rappelle que le terme « secteur LANSAD » peut revêtir des « réalités différentes selon les institutions » (2011, p. 2), ou les résultats d'une étude similaire menée quatre ans plus tard qui confirme qu'« [i]l y [a] presque autant d'intitulés que de structures [...], [et que] le secteur LANSAD en France fait montre d'une identité aux multiples facettes » (Brudermann *et al.*, 2016, para. 6). Du point de vue de la recherche, Cédric Sarré résume la situation en quelques mots : « Beaucoup de questions, peu de réponses » (2017). Le nombre de questions est d'autant plus important que le champ des investigations en rapport avec le LANSAD est très large : il touche à la définition de l'identité du secteur LANSAD, à la recherche en didactique, ou encore à la caractérisation des diverses variétés spécialisées d'une langue.

C'est dans ce secteur d'enseignement et d'apprentissage d'une importance considérable, dont la recherche s'est emparée mais dont la caractérisation est toujours à poursuivre, que la recherche qui suit s'inscrit.

### MESO-CONTEXTE : LES FORMATIONS D'ANGLAIS LANSAD ALLSHS

Qu'il s'agisse d'analyses de besoins ou de la description de formations d'anglais LANSAD, dans la littérature française ou anglophone, on trouve encore peu d'études menées en arts, langues, lettres et sciences humaines et sociales (ALLSHS). Du côté de la recherche francophone, nous pouvons tirer les mêmes conclusions des recensions de Monique Mémet et Michel Van der Yeught (2008) et de Jean-Louis Trouillon (2010). Des 508 articles, éditoriaux et comptes rendus publiés dans la revue *ASp*, la revue du GERAS, entre 1993 et 2008, moins d'une dizaine ont été publiés en lien avec les sciences

---

<sup>2</sup> Sur *theses.fr* en décembre 2018, nous avons relevé cinq thèses en préparation (auxquelles s'ajoute la nôtre) sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en contexte LANSAD : Fierro Porto (« Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant Lansad ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ? »), Shug (« English courses across the disciplines, a question of motivation »), Brantley (Lansad et langue de spécialité : objectifs langagiers, point de vue des apprenants, et besoins de formation pour un dispositif favorisant l'apprentissage en autonomie »), Molaie (« Apprentissage de l'anglais en contexte universitaire : motivation, créativité et rétention »), Bloor (« La question de la règle et du rapport à la règle au sein des pratiques didactiques pour l'apprentissage de l'anglais. Une étude menée dans le cadre d'une ingénierie didactique collaborative pour l'anglais Lansad »).

<sup>3</sup> Ce flou serait particulièrement marqué dans les universités, qui se distingueraient des autres structures du supérieur. L'étude de Valérie Braud *et al.* (2015) tend en effet à montrer que les IUT et les Grandes écoles se sont plus rapidement dotés de départements de langues, et la collaboration est plus étroite entre enseignants disciplinaires et enseignants de langues qui sont partie prenante des décisions pédagogiques et administratives (p. 50).

## Introduction

humaines (Mémet & Van Der Yeught, 2008) (par exemple Baud, 2003, sur le cinéma et Gould, 2001, sur l'art). Jean-Louis Trouillon a lui recensé la thématique des articles de recherche publiés dans *ASP* entre 1993 et 2007 et dans la revue *English for Specific Purposes* de 1980 à 2010, et conclut que « [...] certaines disciplines sont sur-représentées alors que d'autres ne sont pratiquement jamais, voire jamais abordées : aucune occurrence pour la géographie n'a été trouvée par exemple » (p. 52). De la même façon, des 32 analyses de besoins recensées par Ellen J. Serafini *et al.* (2015) entre 1984 et 2014, seulement deux se rapportent aux sciences humaines (Sešek, 2007, dans l'enseignement, et Gilabert, 2005, dans le journalisme).

Voici l'explication donnée par Linda Terrier pour expliquer cette situation en France :

La sous-représentation du domaine des arts, lettres et sciences humaines et sociales dans les recherches en anglais de spécialité s'explique peut-être par la structuration tardive du secteur LANSAD dans les universités d'arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales par rapport aux universités de sciences ou droit (Terrier et Maury §31-32). Il semblerait selon Trouillon que les recherches menées en France sur les langues de spécialité sont, pour l'instant, avant tout liées aux domaines de spécialité dans lesquels les enseignants sont amenés à intervenir. Or [...] les recrutements d'enseignant-chercheurs spécialistes de l'anglais de spécialité ou de la didactique pour le secteur LANSAD dans les universités ALLSHS restent encore minoritaires. (Terrier, 2016, para. 21)

Par ailleurs,

Au niveau national, cette structuration tardive pourrait s'expliquer [aussi] par le fait que les universités ALLSHS possédaient déjà une formation en langue pour spécialistes, reléguant ainsi au second plan les quelques enseignements optionnels à dispenser aux étudiants « non-spécialistes », dont les besoins de spécialisation en langue n'étaient pas pris en compte. (Terrier & Maury, 2015, para. 32)

Cela explique les appels des chercheurs à caractériser le domaine. En témoigne par exemple l'appel à contributions pour le numéro spécial de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* sur le thème « LANSAD et langues de spécialité : enseigner et apprendre les langues dans les domaines des arts, lettres et sciences humaines et sociales » en 2018 :

De fait, les recherches en langues de spécialités et en didactique des langues en ALSHS sont encore assez peu développées et restent sous-représentées par rapport, par exemple, aux langues de spécialités pour le droit ou la médecine. L'un des objectifs de ce deuxième numéro spécial « LANSAD et LSP » est à la fois de combler ce manque et de faire un point sur les avancées de la recherche sur les langues-cultures spécialisées des ALSHS. (Terrier, 2018)

## MICRO-CONTEXTE : LES COURS D'ANGLAIS LANSAD EN LICENCE DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE A L'UNIVERSITE DE LILLE ET LE PROFIL DE L'APPRENTI-CHERCHEUR

A notre arrivée en licence de musique et musicologie à l'Université de Lille en septembre 2015, nous avons constaté que la formation d'anglais existante ne semblait pas satisfaire la majorité des acteurs. Des étudiants déclaraient « perdre leur anglais » pendant leur scolarité, l'absentéisme était marqué ; les enseignants ne restaient souvent pas plus d'un semestre, certains parce qu'ils n'avaient pas aimé leur expérience d'enseignement dans ce parcours. En revanche, si un enseignant souhaitait travailler à une nouvelle définition de la formation d'anglais LANSAD, il disposait d'un terrain idéal, entre autres grâce au soutien des collègues et des responsables LANSAD et disciplinaires.

Si nous avons choisi d'endosser cette responsabilité, la décision n'allait cependant pas initialement de soi. D'une part, nous n'avions que deux années d'expérience d'enseignement. D'autre part, ayant suivi l'essentiel de notre formation dans le supérieur dans des établissements autres que l'université (école préparatoire et grandes écoles), l'université n'était pas un terrain familier. Et Nicole Poteaux nous mettait en garde :

L'enseignant.e de langues qui accepte aujourd'hui un poste ou une vacation à l'université sur un profil LANSAD [...] n'imagine sûrement pas la complexité du contexte. Il s'agit de ne *pas* enseigner à des étudiants qui ne sont plus des adolescents mais pas encore des adultes confirmés, qui sont engagés dans des spécialités variées alors qu'ils sont non-spécialistes en langues, et qui ne savent pas encore quelle sera exactement leur activité professionnelle. Le tout dans un paysage de mondialisation économique, de concurrence entre les universités en pleines restrictions budgétaires et sur fond de politiques linguistiques européennes ambitieuses. (2015, para. 20, souligné par l'auteur)

Cependant, la méconnaissance du contexte et le manque d'expérience peuvent avoir un avantage, celui d'une prise de recul peut-être plus facile. S'extraire d'une réalité qu'on connaît bien n'est en effet pas toujours chose aisée :

On serait tenté de dire, en faisant référence à Kuhn, que l'individu se retrouve enfermé dans une sorte de paradigme. Dans ce cas, plus longue serait l'expérience professionnelle, et plus il serait difficile de s'extraire de ce paradigme. (Arthaud, 2009, p. 220)

Un autre atout dont nous disposions était le temps : contrairement aux collègues enseignants qui devaient assurer des services complets d'enseignement, l'aménagement de notre emploi du temps grâce à l'obtention d'un contrat doctoral nous permettait de nous consacrer pleinement à la redéfinition d'une formation.

Notons par ailleurs qu'à notre connaissance seulement deux études ont été conduites en anglais de spécialité en lien avec la musicologie sur lesquelles nous aurions pu nous adosser. Un dispositif hybride LANSAD a été mis en place à la *Fryderyk Chopin University of Music* (Varsovie,

Lesiak- Bielawska, 2014) à destination de futurs instrumentistes (ce qui, nous le verrons, ne correspond pas au profil majoritaire des étudiants à Lille). Par ailleurs, nous avons, dans le cadre du Master 1, tenté d'offrir une ébauche de caractérisation de l'« anglais de la musique » à partir de 15 articles de recherche en musicologie, mais cette étude était très circonscrite (nous avons étudié les marques de positionnement des auteurs dans leurs textes) et donc peu exploitable pour la mise sur pied d'une formation.

Tout naturellement, notre objet de recherche a donc émergé peu à peu du terrain, à partir de considérations praxéologiques, ainsi que dans un contexte de recherche spécifique : le dispositif d'anglais LANSAD, ancré dans un contexte particulier en arts, lettres et sciences humaines, la licence de musique et musicologie de l'Université de Lille.

## II. Questions de recherche et structure de la thèse

### QUESTION ET OBJET DE RECHERCHE, INTERET DU PROJET

Lorsqu'on souhaite concevoir une formation d'anglais LANSAD, les éléments à prendre en compte sont multiples et complexes, les questions nombreuses. La plupart des questions et thématiques qui dominent la recherche en apprentissage et enseignement LANSAD – les variétés spécialisées de la langue, l'anglais comme *lingua franca*, la définition des objectifs des programmes, l'apprentissage par la tâche, l'utilisation des outils numériques, l'analyse des besoins, la création de contenus, etc. (Sarré & Whyte, 2016) – doivent toutes être prises en considération.

Cependant, malgré le dynamisme de la recherche dans ces domaines, le praticien est toujours confronté à un nombre intimidant de questions et d'incertitudes. Par exemple, comment prendre en compte l'absentéisme des étudiants ? Leur manque de motivation ? Ou encore l'insatisfaction des enseignants ? Comment utiliser les outils numériques ? Quels objectifs adopter pour une formation comprenant des apprenants aux besoins hétérogènes ? Et comment tenter d'articuler tous ces éléments pour proposer une formation pertinente ?

Notre question de recherche principale est la suivante : comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais adapté ? Nous souhaitons comprendre et articuler la diversité des éléments qui composent un terrain d'anglais LANSAD afin de concevoir, mettre en place et évaluer une formation cohérente, dans le contexte spécifique des cours d'anglais en licence de musique et musicologie à l'Université de Lille.



Nous l'avons dit, le dispositif d'anglais LANSAD s'inscrit dans un secteur aux enjeux forts et dans un courant de recherche dynamique. L'intérêt de notre recherche se veut alors double. Notre premier objectif est définitoire : nous souhaitons contribuer à la caractérisation du secteur LANSAD à l'université, en particulier dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en arts, lettres et sciences humaines<sup>4</sup>. Cet objectif s'articule avec un deuxième objectif, un objectif méthodologique : compte-tenu du « dispositif d'anglais LANSAD », nous souhaitons proposer une méthodologie spécifiquement adaptée à l'objet de recherche et à sa complexité pour mettre en place une formation dans un contexte particulier.

### STRUCTURE DE LA THESE

Cette thèse est structurée en deux parties : « Partie 1 : Caractérisation de la posture scientifique & définition théorique et méthodologique du dispositif d'anglais LANSAD » et « Partie 2 : Analyse du cadre stratégique, conception, mise en place et évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD & évaluation de la démarche ». La Partie 1 est le pendant théorique et méthodologique de notre hypothèse qui fait réponse à la question de recherche, et la Partie 2 est le pendant pratique, validant ou infirmant cette hypothèse. Ainsi, dans la Partie 1, nous construisons le dispositif d'anglais LANSAD en tant qu'objet de recherche théorique et générique. Pour ce faire, nous le définissons progressivement, et nous proposons une méthodologie de construction et d'évaluation des dispositifs d'anglais LANSAD. Nous précisons aussi notre démarche et notre positionnement scientifiques. Dans la Partie 2, nous nous intéressons à un terrain et un dispositif singulier. Nous présentons et justifions la démarche de conception, de mise en place et d'évaluation d'un nouveau dispositif d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie à l'Université de Lille qui repose sur le travail théorique présenté dans la Partie 1. A la fin de cette partie, nous évaluons la pertinence de l'ensemble de la démarche, et donc l'hypothèse apportée en réponse à la question de recherche.

Chaque partie est divisée en six chapitres<sup>5</sup>. La succession entre les chapitres est chronologique, afin que les lecteurs puissent retracer le processus de construction de l'objet de recherche (Partie 1) et les différentes étapes pour la mise en place et l'évaluation d'un dispositif d'anglais LANSAD particulier (Partie 2).

---

<sup>4</sup> Dans le cadre de cette thèse, l'objectif n'est pas de caractériser un domaine et une langue de spécialité (en lien avec la musique et la musicologie), mais de réfléchir à la construction et l'évaluation d'une formation. Il sera bien question de la langue de spécialité car c'est une composante importante de la formation, mais cet élément devra être articulé avec de nombreux autres, de sorte que la caractérisation de la langue-culture de spécialité ne sera pas au cœur de notre propos.

<sup>5</sup> Si la longueur des chapitres est inégale, c'est parce que nous nous attardons sur les concepts et les outils qui nous semblent les plus pertinents, pour passer plus rapidement sur les éléments davantage connus et/ou moins centraux pour la compréhension et la construction de l'objet de recherche.

**Partie 1** : Caractérisation de la posture scientifique &  
définition théorique et méthodologique du dispositif d'anglais  
LANSAD

Cette première partie sert quatre objectifs :

- 1) Construire le dispositif d'anglais LANSAD en tant qu'objet de recherche théorique,
- 2) Définir une méthodologie et une grille d'analyse de l'objet,
- 3) Proposer une méthodologie de construction et d'évaluation d'un dispositif d'anglais LANSAD,
- 4) Préciser notre démarche et notre positionnement scientifiques.

Une fois ces objectifs atteints, nous pourrons alors construire, mettre en place et évaluer un dispositif d'anglais LANSAD en licence de musicologie à l'Université de Lille dans la seconde partie de la thèse. Ces éléments sont liés car d'une part, c'est de la définition théorique du dispositif d'anglais LANSAD que nous pourrons établir la manière de l'analyser et de le construire. D'autre part, les choix faits pour définir l'objet de recherche relèveront nécessairement d'un positionnement spécifique du chercheur (Narcy-Combes, 2005, p. 97).

Nous serons amenée à évoquer un grand nombre de notions qui pourraient chacune faire l'objet d'une thèse ; nous nous proposons alors de nous restreindre à l'utilisation de « concepts-outils », conçus comme « moyen[s] d'aide à la conception [qui] fonctionne[nt] à l'aise dans le champ de la praxéologie » (Gillet, 1988, pp. 23-32, cité dans Ardouin, 2013, p. 12).

Afin de construire le dispositif d'anglais LANSAD en tant qu'objet de recherche théorique, nous souhaitons présenter chacune des étapes de sa construction, des considérations générales initiales jusqu'à la spécification et la concrétisation de l'objet. Nous avons donc sélectionné des cadres théoriques qui fonctionnent à la manière de filtres<sup>6</sup>, allant d'un cadre épistémologique très général à une définition située du dispositif ; le « dispositif d'anglais LANSAD » s'esquisse ainsi progressivement. La Figure 1 qui suit schématise le processus de définition théorique et méthodologique entrepris. Le premier filtre est un filtre gnoséologique et épistémologique : nous justifierons pourquoi, en tant qu'apprenti-chercheur, nous nous situons dans la tradition du réalisme non figuratif et des épistémologies dites constructivistes. Le second filtre est ontologique : le dispositif d'anglais LANSAD nous apparaît comme un « système dynamique complexe ». Le troisième filtre propose de concevoir le dispositif d'anglais LANSAD dans une perspective ingénierique, en lien avec la modélisation. Parce qu'il s'agit de travailler sur un dispositif de formation en anglais, le quatrième filtre est celui de la didactique de l'anglais. Le filtre suivant renvoie à l'analyse de la dimension LANSAD proprement dite du dispositif. Le dernier filtre nous permet d'aboutir à un objet d'étude concret et spécifique : il est situé, intégré à un environnement d'apprentissage et d'enseignement particulier.

Chacun des filtres fera l'objet d'un chapitre. Cette démarche de caractérisation de l'objet nous permet à la fois de proposer progressivement une grille d'analyse et une méthodologie de construction des dispositifs d'anglais LANSAD, et d'affiner notre démarche et notre positionnement scientifiques. Ainsi, les deux dernières parties de chaque chapitre listent quelques-unes des questions que nous pouvons nous poser pour analyser et construire un dispositif d'anglais LANSAD et explicitent l'impact de chacun des filtres sur notre posture scientifique et méthodologique.

---

<sup>6</sup> Jean-Paul Narcy-Combes parle lui de la « technique des entonnoirs », qui est « la façon d'étudier les diverses théories en fonction des besoins et limites du contexte de recherche, qui conditionnent les choix et les positionnements du chercheur en fonction de sa question de recherche, laquelle filtre sa lecture » (2005, p. 98).

Partie 1 : Caractérisation de la posture scientifique & définition théorique et méthodologique du dispositif d'anglais LANSAD

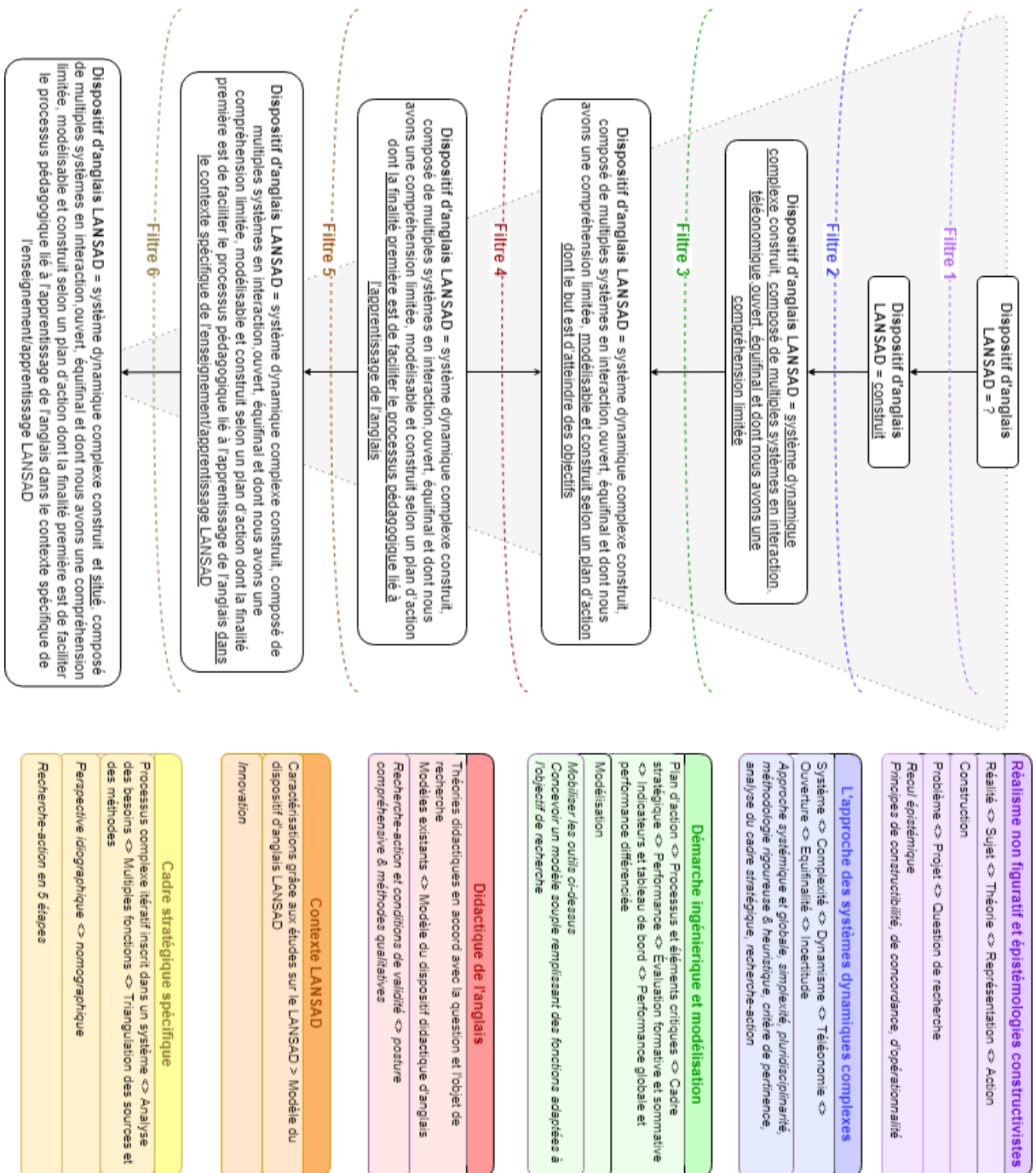


Figure 1 – Définition théorique et méthodologique progressive du dispositif d'anglais LANSAD

# Chapitre 1 : Réalisme non figuratif et épistémologies constructivistes (Filtre 1)

*Définition 1 : Le dispositif d'anglais LANSAD est construit*

Comment concevons-nous le réel, et que peut en dire la science ? Si au premier regard il peut s'agir de questions qui semblent un peu éloignées de notre objet de recherche, les considérations gnoséologiques et épistémologiques nous permettent non seulement une première caractérisation du dispositif d'anglais LANSAD, mais elles auront un impact sur la cohérence de l'ensemble et l'autorité accordée à nos conclusions scientifiques (« 1.2 Conséquences du Filtre 1 »). Nous allons expliciter pourquoi le réalisme non figuratif et les épistémologies dites constructivistes sont des positionnements qui nous semblent les plus à même de rendre compte de notre perception de la démarche scientifique (« 1.1 Définition du filtre gnoséologique et épistémologique du travail de recherche »).

## 1.1. Définition du filtre gnoséologique et épistémologique du travail de recherche

Le réalisme non figuratif et les épistémologies constructivistes nous permettent une première caractérisation de ce travail de recherche. Ils nous invitent à faire appel aux concepts-outils de « réalité », de « sujet », de « théorie », de « représentation », d'« action », de « construction » ou encore de « problème », de « projet » et de « question de recherche », comme l'indique la Figure 1.

### REALISME NON FIGURATIF

Afin de définir un cadre épistémologique à la recherche en didactique des langues, Jean-Paul Narcy-Combes (2005) présente l'opposition traditionnelle entre le réalisme et l'instrumentalisme et propose d'adopter une position intermédiaire qu'Alan F. Chalmers (1987) appelle le « réalisme non figuratif ». Dans une conception réaliste, les sciences ont pour objectif de proposer des théories qui décrivent la réalité. Jean-Louis le Moigne (2012) précise qu'elles atteignent leur objectif asymptotiquement car même si notre connaissance du monde est encore imparfaite du fait des limitations de nos instruments, nous progressons vers la « vérité » (pp. 13-28). Dans la lignée d'Auguste Comte ou de Descartes, la démarche réaliste invite à segmenter l'objet de recherche en partie analysables simples en appliquant les principes de raison suffisante, en soumettant des

hypothèses dites « déterministes » et en adoptant comme critères de validité la vérifiabilité ou la falsabilité des théories (Le Moigne, 2012, pp. 13-18 & pp. 25-35).

Cependant, Edgar Morin nous rapporte que des observations en thermodynamique, en microphysique et en cosmo-physique invalident l'idée que la science peut découvrir un ordre caché sous une réalité qu'on perçoit désordonnée :

Le développement même de la science physique, qui s'employait à révéler l'Ordre impeccable du monde, son déterminisme absolu et perpétuel, son obéissance à une Loi unique et sa constitution d'une manière première simple (l'atome), a finalement débouché sur la complexité du réel. On a découvert dans l'univers physique un principe hémorragique de dégradation et de désordre (second principe de la thermodynamique) ; puis, à la place supposée de la simplicité physique et logique, on a découvert l'extrême complexité micro-physique ; la particule est, non pas une brique première, mais une frontière sur une complexité peut-être inconcevable ; le cosmos est, non une machine parfaite, mais un processus en voie de désintégration et d'organisation à la fois. Enfin, il est apparu que la vie est, non pas une substance, mais un phénomène d'auto-éco-organisation extraordinairement complexe qui produit de l'autonomie. Dès lors, il est évident que les phénomènes anthropo-sociaux ne sauraient obéir à des principes d'intelligibilité moins complexes que ceux désormais requis pour les phénomènes naturels. Il nous faut affronter la complexité anthropo-sociale, et non plus la dissoudre ou l'occulter. (1990, p. 22)

Ce bouleversement en physique a favorisé l'apparition de conceptions épistémologiques alternatives, en particulier celles qui explicitent le positionnement de l'observateur dans la démarche scientifique. Avec l'instrumentalisme, on reconnaît qu'il existe une barrière infranchissable entre « connaissance » et « vérité » du fait de la capacité limitée de nos sens, de notre intellect et de nos instruments d'observation (Arthaud, 2009, pp. 24-25). Par conséquent, les théories scientifiques deviennent des « instruments pour relier des séries d'états observables » (Narcy-Combes, 2002, p. 40). Mais dans sa version radicale, l'instrumentalisme peut mener à un relativisme dans lequel toute théorie est bonne, et la vérité n'existe pas en tant que telle (Narcy-Combes, 2005, p. 68).

Nous en venons alors au réalisme non figuratif. D'une part, il repose sur l'idée que la réalité existe, qu'elle est telle qu'elle est, indépendamment du sujet et de la connaissance que l'on en a ; d'autre part, il stipule que nous n'y avons jamais accès indépendamment de nos théories, qui sont comprises comme des outils permettant de parler du monde avec un certain degré d'efficacité. Les théories actuelles sont donc

[...] applicables [sur le monde] à un degré ou à un autre, et, en général, à un degré supérieur que les théories qui [les] ont précédée[s], pour la plus grande partie de ses aspects. Le but de la [science] sera d'établir des limites à l'application des théories actuelles et de développer des théories qui sont applicables au monde avec un plus grand degré d'approximation dans une grande variété de circonstances. (Chalmers, 1987, p. 211)

Ces principes permettent de définir les conditions de validité des théories.

## EPISTEMOLOGIES CONSTRUCTIVISTES

La nature du lien entre le sujet connaissant, la connaissance et la réalité est aussi au centre des préoccupations des épistémologies dites « constructivistes ». Elles ont pour point commun avec le réalisme non figuratif d'affirmer que nous ne connaissons la réalité que de manière indirecte. Si différentes interprétations du constructivisme sont possibles, elles partagent toutes l'idée que les connaissances se « construisent » (Astolfi *et al.*, 2008). Jean Piaget est le premier à utiliser l'expression « épistémologies constructivistes » en 1967 (Le Moigne, 2001, note 6) ; Michel Hurtig et Jean-Adolphe Rondal résument sa pensée ainsi :

Les contenus de la connaissance ne peuvent venir, tels quels, de l'extérieur : ils sont filtrés, réinterprétés et assimilés. Cette assimilation est active : le sujet construit ses connaissances grâce à des inter-réactions incessantes avec l'environnement, et ne peut connaître que ce sur quoi il agit. (1981, p. 46)

De manière schématique, la démarche épistémologique que nous adoptons pour la construction du dispositif d'anglais LANSAD est donc le résultat d'interactions incessantes entre nos connaissances préalables articulées en représentations mentales et de nouvelles données mobilisées dans l'action.

Avec l'action se pose la question de l'intentionnalité, des finalités, en d'autres termes l'« hypothèse téléologique » telle que formulée par Jean-Louis Le Moigne :

En attribuant au sujet connaissant le rôle décisif dans la construction de la connaissance, l'hypothèse phénoménologique oblige en quelque sorte à prendre en compte l'intentionnalité ou les finalités de ce sujet connaissant. (2012, p. 76)

Ainsi, les épistémologies constructivistes substituent l'hypothèse téléologique à l'hypothèse déterministe de l'épistémologie dite positiviste et réaliste. La science répond à un projet, et c'est ce que Gaston Bachelard défend lorsqu'il écrit que

[a]u-dessus du sujet, au-delà de l'objet, la science moderne se fonde sur le projet. Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet. (1934, p. 15)

La définition du projet de recherche repose sur une démarche de questionnement qui émerge de l'identification et de la formulation de problèmes par le chercheur. Gaston Bachelard est en accord avec Karl Popper *et al.* (1999) lorsqu'il écrit :

[...] quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. (1938, p. 14)

Notre projet et notre question de recherche ont déjà été définis. Il s'agit de déterminer comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD

pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais adapté, en définissant le « dispositif d'anglais LANSAD », en proposant une méthodologie d'analyse et en mettant en place un dispositif d'anglais LANSAD concret. Ce projet a pris forme parce que des problèmes ont été identifiés : la complexité du processus de création et d'évaluation d'une formation d'anglais LANSAD et une formation existante insatisfaisante à l'Université de Lille.

## **1.2. Conséquences du Filtre 1**

Cette première définition du dispositif d'anglais LANSAD a des conséquences sur notre démarche et notre positionnement qui sont présentés en italique dans la Figure 1 (p. 10) : nous allons maintenant introduire le concept-outil de « recul épistémique » et les principes de constructibilité, de concordance et d'opérationnalité.

### **1.2.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement**

**Comment définir la validité de nos travaux dans le cadre du réalisme non figuratif et des épistémologies constructivistes ?**

Étant donné que nous considérons qu'il n'y a pas de correspondance iconique entre les représentations et la réalité, et que la connaissance du chercheur, du créateur du dispositif LANSAD et de ses usagers repose sur des représentations, quelle validité pourra-t-on donner aux conclusions de notre travail ? Leur validité ne sera-t-elle pas toute relative ?

Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (2007) proposent d'articuler subjectivité, objectivité, engagement et distanciation. En suivant Norbert Elias, Jean Piaget et Gaston Bachelard, ils invitent à prendre en compte notre propre subjectivité dans le processus de recherche. Le chercheur est nécessairement engagé, impliqué dans la recherche qu'il entreprend, et il importe d'en évaluer les biais. L'évaluation de l'impact de la subjectivité du chercheur sur son travail ne peut se faire que s'il fait preuve de distance, de « recul épistémique ». Cela passe par un travail cognitif conscient qui nous mène de l'objet réel à l'objet construit, pour reprendre la distinction de Gaston Bachelard (1938). Ce recul est particulièrement essentiel dans les sciences sociales nous dit Séverine Wozniak, qui parle de « réflexivité » et de « pensée réflexive » :



Le chercheur se doit sans cesse de soumettre ses hypothèses, sa démarche de recherche et ses conclusions à une lecture critique de sa propre position et de ses propres biais par rapport à son objet. Pour P. Bourdieu, cette réflexivité est nécessaire car, et c'est une particularité de la recherche en sciences sociales, le processus de recherche modifie l'objet de la recherche en ce que le chercheur exerce inévitablement une influence sur les acteurs et sur l'objet de sa recherche. (2012, para. 7)

Le recul épistémique ne peut nous conduire à l'omniscience ; « la recherche permet de passer d'une rationalité conditionnée à une rationalité limitée, car le recul ne saurait assurer une rationalité absolue » (Narcy-Combes, 2005, p.98).

La distance se construit en partie grâce à une méthodologie rigoureuse :

Elias nous conduirait presque à écrire que l'explicitation de ce qui est subjectif, et la mesure des effets de la subjectivité, assurent l'objectivité si l'on respecte une méthodologie attestée. Pour reprendre ce point, la méthodologie est ce qui assure la distanciation du chercheur et son objectivité [...]. (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 6)

À l'emploi d'une méthodologie adéquate s'ajoute la validation par les pairs :

En acquisition des langues, Jordan (2004 : 83) écrit que l'objectivité de la connaissance scientifique est issue de sa nature de construit social créé par une communauté. Il affirme que la pratique de la science est consensuelle dans une rationalité partagée (2004 : 88). Nous comprenons que, de son point de vue, l'objectivité relève bien du respect du fonctionnement de la communauté, ce qui rejoint l'analyse de Kuhn (1970) sur les périodes de science normale [...]. (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 6)

Ainsi, nous pensons que pour que notre démarche scientifique soit (in)validable et vérifiable, elle devra être nécessairement explicitée et déconstruite, car sa validation reposera sur un accord partagé par les pairs (principe de constructibilité). On admettra aussi que tant qu'il y a concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que proposent les théories, celles-ci restent valides (principe de concordance). L'objectif de la science est alors d'établir les limites de l'application des théories actuelles et de développer des théories qui sont applicables au monde avec le plus grand degré d'approximation possible, dans une grande variété de circonstances. Sa valeur se mesure en termes d'utilité et d'efficacité (point de vue instrumental), et non en termes de vérité ou de fausseté (principe d'opérationnalité). Nous tenterons alors de proposer un dispositif d'anglais LANSAD qui se veut adapté, résultat de choix construits (et déconstructibles) et argumentés.

### 1.2.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD

L'affirmation que le dispositif d'anglais LANSAD est construit par son(s) concepteur(s) et ses utilisateurs a des conséquences épistémologiques non négligeables. Une question pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD apparaît dès à présent :

| Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD |  |
|--|--|
| Construction <sup>7</sup>  | Comment les acteurs se représentent-ils et construisent-ils le dispositif d'anglais LANSAD ? |

Tableau 1 – Le dispositif d'anglais LANSAD dans le cadre du réalisme non figuratif et des épistémologies constructivistes : questions à se poser

---

<sup>7</sup> Le titre de gauche reprend les termes de la définition du dispositif qui introduit le chapitre (dans le cas présent, « Définition 1 : Le dispositif d'anglais LANSAD est construit », cf. page 10).

## Chapitre 2 : L'approche des systèmes dynamiques complexes (Filtre 2)

*Définition 2 : Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit, composé de multiples systèmes en interaction, téléonomique, ouvert, équifinal et dont nous avons une compréhension limitée.*

Nous nous sommes positionnée sur la façon de construire notre objet de recherche du point de vue gnoséologique et épistémologique. Explicitons maintenant notre conception de la nature ontologique du dispositif d'anglais LANSAD. Notre objet d'étude étant complexe, enrichir notre positionnement initial par une approche prenant pleinement en compte cette complexité nous semble pertinent. Nous allons donc d'abord introduire les théories systémiques (« 2.1 Les théories systémiques : un paradigme émergent ? »), avant de caractériser notre propre approche qui se veut adaptée à l'objet d'étude, l'« approche des systèmes dynamiques complexes » (« 2.2 Approche retenue »). Nous évoquerons ensuite les conséquences de ce filtre sur notre démarche et notre positionnement, et les questions qu'il suscite pour l'analyse et la construction du dispositif LANSAD (« 2.3 Conséquences du Filtre 2 »).

### 2.1. Les théories systémiques : un paradigme émergent ?

Les théories dites « systémiques » se proposent de rendre compte des phénomènes complexes. D'après Daniel Durand (2013), les prémisses de ces théories remonteraient aux principes fondamentaux du structuralisme du début du XX<sup>ème</sup> siècle : structure, organisation et construction. À partir des années 1940, de nouvelles disciplines, comme la cybernétique et l'analyse des systèmes, ont questionné les épistémologies en vigueur et permirent l'avènement de la théorie générale des systèmes. Cette dernière conduit à un renouvellement de la pensée et de la méthode scientifique en proposant une approche nouvelle : la démarche analytique, cartésienne, mécaniste, réductionniste et linéaire des siècles précédents fait place à une pensée complexe, globale, mettant les concepts de « système », de « relations » ou encore d'« interactions dynamiques » au cœur de la compréhension des phénomènes. Ainsi, découper les objets en parties indépendantes ne permet qu'une intelligibilité limitée de la totalité ; étudier les relations qui les lient est indispensable. Par exemple, si les isomères sont des composés chimiques identiques, leurs agencements détermineront des comportements différents. L'apparition de ces comportements est un phénomène émergent : des propriétés *a priori* non déductibles des propriétés élémentaires du système apparaissent. Les processus de symbiose en biologie et de rétroaction en cybernétique témoignent aussi du fait que les systèmes sont composés

d'éléments qui interagissent et qui sont interdépendants ; décomposer les processus en enchaînements linéaires de causalités n'est plus pertinent. Le rejet des notions classiques de déterminisme et de causalité constitue un changement de perspective majeur : parce qu'une cause peut avoir un effet qui impacte aussi la cause (on parle alors de « boucle rétroactive »), la causalité devient circulaire. Elle est alors remplacée par la notion de finalité introduite par la cybernétique (De Rosnay, 1975, pp. 118-121). La réduction du complexe au simple induisait une hyperspécialisation, alors que les approches pluri- et interdisciplinaires se développent et de nouveaux outils apparaissent, telle que la modélisation cybernétique. Par la suite, la systémique influence et se nourrit de nouvelles disciplines telles que l'ingénierie, la psychologie ou la théorie des organisations.

Il nous apparaît alors que l'approche systémique peut être particulièrement appropriée à l'étude de la situation d'apprentissage et d'enseignement, conçue comme un système complexe. Freerkien Waninge, Zoltán Dörnyei et Kees De Bot identifient des points de convergence entre différents courants de recherche actuels en linguistique appliquée et parlent de « perspective des systèmes dynamiques complexes » ou de « terme englobant de Théorie des Systèmes Dynamiques ». Selon eux, il s'agit d'étudier les phénomènes

in a holistic and systemic manner by acknowledging the interrelated nature of the components within the system and the often nonlinear manner of self-organisation and emergence by which the system evolves and responds to both external and internal stimuli. (2014, p. 705)

On retrouve ici un grand nombre d'idées centrales aux théories systémiques. Elles sont utilisées comme cadre ou partie du cadre de référence dans l'étude d'objets très divers en didactique et en acquisition du langage. Par exemple, dans l'ouvrage de Jean-Claude Bertin, Patrick Gravé et Jean-Paul Narcy-Combes (2010), il est question de comprendre et de concevoir des formations en langue à distance ; les auteurs construisent une « approche aux références multiples » qui accorde une place centrale aux théories systémiques (pp. 2-5). Annick Rivens convoque une « approche par la complexité », la « théorie des systèmes dynamiques » et l'« émergentisme » (2013, pp. 359, 365 & 366) pour sa construction épistémologique du Centre de Ressources en Langues. Denyze Toffoli adopte la « théorie des systèmes complexes et dynamiques » comme cadre structurant pour définir « l'apprenant.e de langue 2020 » (2018). Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, Kees De Bot, Wander Lowie et Marjolijn Verspoor considèrent la langue comme un système dynamique compris comme « un ensemble de variables qui interagissent dans le temps » et proposent que la Théorie des Systèmes Dynamiques soit « une candidate pour une théorie englobante du développement linguistique » (2007, introduction). Ces mêmes auteurs présentent un modèle du lexique mental (*mental lexicon*) comme « un système dynamique » et « un micro-système inscrit dans un système d'apprentissage plus large » (2007, pp. 16 & 51). Citons un dernier exemple du côté du dispositif de formation ; la définition proposée par Monique Linard semble aussi faire écho à certains principes systémiques :

Organisation ou agencement systématique par un agent intentionnel des éléments et des moyens (physiques et symboliques, naturels et artificiels) d'une action et/ou situation en vue de générer certains résultats. (1996, résumé)

Malgré tout, force est de constater que ce qu'on appelle parfois un « paradigme » scientifique ne semble pas encore véritablement stabilisé et institutionnalisé dans notre domaine. De la convocation à une théorie très formalisée pensée en termes de gnoseologie, d'épistémologie et de méthodologie (comme chez Edgar Morin ou Jean-Louis Le Moigne) à des emprunts ponctuels de concepts tels que la complexité, le système ou l'émergentisme, ce que recouvre le terme de « systémique » varie souvent d'un auteur à un autre. Des courants similaires, relevant de près ou de loin aux théories systémiques sont aussi apparus, complexifiant un peu davantage les tentatives de synthèse : l'Émergentisme pensé comme une théorie à part entière, la Théorie de la Complexité ou encore la Théorie du Chaos. Freerkien Waning *et al.* parlent d'ailleurs des « paradigmes liés de l'Émergentisme, de la Théorie de la Complexité et de la Théorie des Systèmes Dynamiques » (2014, p. 705). Les statuts des théories systémiques varient aussi : « paradigme » ou « ensemble de paradigmes » pour Freerkien Waning *et al.* (2014), « métaparadigme » pour Jean-Louis Le Moigne (2012), « métathéorie » pour Denyze Toffoli (2018), « méthode » pour Daniel Durand (2013) et Joël de Rosnay (1975) ; on y rattache aussi parfois l'idée d'une « révolution considérable » (Morin, 1990, p. 73) ou d'un « changement paradigmatique » (Waning *et al.*, 2014, p. 705).

Ces instabilités terminologiques et ontologiques témoignent peut-être de la relative nouveauté de ce cadre de pensée, ainsi que de son dynamisme et de la complexité des objets qu'il se propose d'étudier. Dans tous les cas, il nous faut déterminer quels concepts-outils empruntés aux théories systémiques retenir pour poursuivre la caractérisation du dispositif d'anglais LANSAD. Un effort définitoire nous semble donc nécessaire. Afin de discerner des traits que nous considérerons pertinents pour la compréhension de notre objet de recherche, nous nous appuyerons entre autres sur les synthèses de Jean-Claude Bertin *et al.* (2010), Joël de Rosnay (1975), Daniel Durand (2013), Edgar Morin (1990) et Freerkien Waning *et al.* (2014).

## 2.2. Approche retenue

Nous avons sélectionné sept concepts-outils pour concevoir ce que nous nommons « l'approche des systèmes dynamiques complexes ». Ces concepts se veulent englobants (des sous-notions seront évoquées) et ils sont liés les uns aux autres. Les trois premiers, celui de système, de complexité et de dynamisme, sont centraux à la plupart des approches systémiques et ont déjà été évoqués brièvement dans la partie précédente. Les notions de téléonomie, d'équifinalité, d'ouverture et d'incertitude sont elles convoquées plus ou moins explicitement d'un auteur à l'autre, mais elles siéent particulièrement bien aux spécificités de notre objet de recherche, un dispositif de formation

en langues. Le terme sélectionné, l'« approche des systèmes dynamiques complexes »<sup>8</sup>, permet de ne pas entrer dans les débats sur son statut (« approche » plutôt que « théorie » ou « méta-paradigme ») d'une part, et d'autre part, nous mettons en avant les caractéristiques principales que nous avons retenues pour minimiser l'ambiguïté.

## SYSTEME

Dans son ouvrage *Introduction à la pensée complexe*, Edgar Morin écrit :

[...] dans un sens toute réalité connue, depuis l'atome jusqu'à la galaxie, en passant par la molécule, la cellule, l'organisme et la société peut être conçue comme système, c'est-à-dire association combinatoire d'éléments différents. (1990, p. 28)

Le terme de « système » se retrouve de plus en plus fréquemment dans la littérature en didactique, en sciences du langage et en sciences de l'éducation. Le mot est si souvent utilisé pour désigner un dispositif de formation que les termes semblent interchangeables :

Le B.A. de la FOAD mis au point par le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance en 2005 (FFFOD, 2005) ne lève pas l'ambiguïté en indiquant ceci. Dispositif : Définition courante → On appelle « dispositif » tout système de formation. (Demaizière, 2008, p. 57)

Lorsque Jean-Paul Narcy-Combes présente les équivalents français-anglais des termes clefs en didactique et en recherche en acquisition des langues, « dispositif » est ainsi traduit par « système » (2005, p. 134).

« Système » provient du grec ancien *sustêma* signifiant « assemblage, composition » (Petit Robert, 1993). Le dispositif d'anglais LANSAD est considéré comme un système dans le sens où il est composé d'éléments qui interagissent entre eux et forment un tout (Durand, 2013, pp. 7-8). Intéressons-nous d'abord aux éléments constitutifs du dispositif d'anglais LANSAD, qui sont très variés. À titre d'exemple, Maguy Pothier propose une grille descriptive des dispositifs en langues qui inclut le public visé, les objectifs, les modalités de travail, la structuration (nombre de cycles, durée des séances, etc.), les ressources humaines, les ressources matérielles, les modalités d'évaluation de l'apprentissage, les modalités d'évaluation du système/dispositif et les rôles des enseignants (2003, pp. 100-102). Jean-Paul Narcy-Combes ajoute que

[...] le dispositif est nécessairement plus qu'une simple organisation humaine et matérielle. Puisque la responsabilité de praticien-chercheur est également engagée au niveau des activités cognitives des apprenants, il doit regarder plus loin [c'est-à-

---

<sup>8</sup> On retrouve ce terme dans la littérature, notamment en sciences de l'éducation (Raia, 2005, Koopmans & Stamovlasis, 2016, par exemple), en linguistique appliquée, en apprentissage des langues secondes ou en didactique (De Bot, Lowie, & Verspoor, 2007 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2008 ; Mercer, 2011 ; Smith & Thelen, 2003). Cependant, il est compris de manière légèrement différente d'une source à l'autre, d'où notre choix de l'explicitier et de l'adapter à notre objet de recherche.

dire s'intéresser aux processus cognitifs, restituer] la réflexion dans le champ spécifique de l'acquisition des langues. (2005, p. 128)

Quels rapports établir entre des éléments du dispositif aussi divers en nature que les processus cognitifs, les modalités d'évaluation ou encore les ressources matérielles ? L'idée de Michel Foucault que le terme « dispositif » permet de désigner un « ensemble résolument hétérogène » composé, par exemple, « du dit, aussi bien que du non-dit » (1977, p. 299), prend ici tout son sens. Les éléments du dispositif d'anglais LANSAD peuvent donc être discrets, comme les apprenants, les enseignants, les contenus, l'input, *etc.* ou plus abstraits, comme les objectifs, les principes d'évaluation ou la motivation.

Pour concevoir le dispositif, nous devons donc nous demander quels éléments du système prendre en compte. Cela implique de déterminer le degré de granularité que nous souhaitons observer. Les propos de Jean Davallon dans le domaine des sciences de l'information et de la communication s'appliquent bien à notre domaine lorsqu'il parle du choix de l'« échelle d'observation » :

À quelle échelle observe-t-on le mieux un processus ? Et, corollairement, quelle est l'échelle déterminée par la construction d'un composite ? Le chercheur est obligé sans arrêt de faire de tels choix non seulement entre des approches « micro » ou « macro » (ce qui renvoie souvent à des postures générales liées aux processus étudiés), mais encore de repérer le niveau où il trouvera les données pertinentes à l'intérieur des complexes communicationnels. (2004, p. 35)

Si le système est composé d'éléments hétérogènes, Hugues Peeters et Philippe Charlier précisent, à la suite de Michel Foucault, que l'emploi du terme souligne aussi une certaine cohésion entre ces éléments, car il permettrait de « traiter cette hétérogénéité » (1999, p. 15). Annick Rivens relève que

[l]e dispositif, de par sa nature même, fait le lien entre des concepts disjoints en apparence mais qui s'opérationnalisent dans un seul et même objet, créant ainsi les conditions de son existence. (2013, p. 158)

La notion de système implique que les éléments sont liés les uns aux autres par des réseaux de relation, que ce soit parce qu'ils sont en interaction directe (l'apprenant avec le contenu par exemple), ou indirecte (les directives du pôle LANSAD impactent moins directement l'apprentissage de l'apprenant). La description du déroulement d'une tâche permet d'explicitier les relations entre des éléments divers qui peuvent composer un dispositif :

[...] a task assigned by the teacher can lead learners to search for necessary informational resources, seek language learning help, interact with other learners, request guidance from the teacher or tutor, and present a final report, almost all of which is mediated by the computer. (Fischer cité dans Bertin *et al.*, 2010, pp. xviii-xix)

La tâche, l'enseignant, l'apprenant, les ressources, les autres apprenants, les objectifs et l'ordinateur sont ici liés d'une manière ou d'une autre.

L'idée du réseau de relations est peut-être une des plus fécondes pour décrire le dispositif d'anglais LANSAD :

[C']est un concept fondamental et particulièrement riche. Contrairement en effet à ce qu'enseignait la science classique, la relation entre deux éléments n'est pas généralement une simple action causale d'un élément A sur un élément B, elle comporte une double action de A sur B et de B sur A. (Durand, 2013, para. 18-20)

Autrement dit, comme nous l'ont d'abord démontré la cybernétique et la biologie, les relations ne sont pas seulement linéaires ; elles sont faites d'interactions sous forme de réactions et de rétroactions plus ou moins complexes. Jean-Claude Bertin *et al.* proposent un autre exemple :

The components of the system continually interact and are mutually dependent. Illustration: a change in the curriculum entails pedagogic adjustments in terms of contents, methods and modes of teaching/learning. The other components are affected by these changes. (2010, p. 5)

Ainsi, changer le programme, en incluant par exemple des tâches complexes dont une partie est réalisée en ligne, impactera de nombreux éléments de la formation. L'enseignant devra peut-être revoir les contenus et ses méthodes d'enseignement, l'apprenant devra lui s'adapter à un nouvel exercice qui requiert des compétences spécifiques. Les apprenants devront aussi avoir des ordinateurs connectés à internet à leur disposition. Si le changement de programme est réussi, il se peut que l'on décide d'intégrer davantage de tâches de ce type, ce qui modifiera de nouveau l'ensemble du dispositif.

Une autre idée centrale pour décrire un système est celle qui postule que le dispositif s'inscrit dans un « tout » plus général, un contexte ; en cela il possède des frontières qu'il nous faudra délimiter pour l'analyser, en ayant en tête que définir les frontières d'un système n'est pas toujours une tâche facile :

Indeed how can we set limits between interregional, regional or local systems of education? How is it possible to draw the precise perimeter of a learning environment? To what extent is it historically, geographically or sociologically situated? Should the environment be considered at the macro-sociological level of international education policy (e.g. developing language learning in the world) or at the microsociological level of the teacher-learner relationships (e.g. tutoring practices in distance learning settings)? In the same way, from what moment can we identify the system from its environment? (Bertin *et al.*, 2010, pp. 3-4)

Ce sont des questions sur lesquelles nous devons nous positionner.



## COMPLEXITE

Edgar Morin a grandement contribué à articuler la notion de système à celle de complexité en développant une nouvelle *Méthode* (1977-2004) et un « Paradigme de la complexité ». Si la science est souvent conçue comme « ayant pour mission de dissiper l'apparente complexité des phénomènes afin de révéler l'ordre simple auquel ils obéissent » (Morin, 1990, p. 9), l'auteur est formel :

[p]ourtant, le philosophe des sciences, Bachelard, avait découvert que le simple n'existe pas : il n'y a que du simplifié. [...] Georges Lukacs, le philosophe marxiste, disait dans sa vieillesse, critiquant sa propre vision dogmatique : « Le complexe doit être conçu comme élément primaire existant ». (1990, p. 24)

Dès lors, il faut se résoudre à l'idée de la complexité dans notre conception du dispositif. Selon Françoise Demaizière, l'utilisation même du terme de « système » pour désigner un dispositif témoigne d'un parti-pris indiquant que l'on comprend une certaine complexité :

Je me risquerai à dire qu'il me semble que le terme sert surtout à marquer que l'on se situe dans un contexte (pour utiliser un autre terme du moment) qui n'est plus celui des années antérieures et à indiquer que l'on est pleinement conscient de l'interaction complexe entre divers paramètres. (2008, p. 159)

Il faut alors tenter de déterminer ce qui fait la complexité du dispositif/système d'anglais LANSAD lorsque Jean-Claude Bertin *et al.* écrivent que « les systèmes éducatifs sont particulièrement complexes » (2010, p. 5). Daniel Durand considère que la complexité d'un système tient au moins à trois séries de causes :

[...] celles inhérentes à la composition même du système, au nombre et aux caractéristiques de ses éléments et surtout de ses liaisons ; celles provenant de l'incertitude et des aléas propres à son environnement ; celles enfin qui tiennent aux rapports ambigus entre déterminisme et hasard apparent, entre ordre et désordre, rapports que de nombreux travaux scientifiques récents ont mis en évidence. (2013, Chapitre 1, para. 27-31)

La complexité du dispositif d'anglais LANSAD apparaît ainsi à de multiples niveaux.

Jean-Claude Bertin *et al.* explicitent les phénomènes liés à la première série de cause en synthétisant les propos de Jean-Louis Le Moigne (1983) et de Joël de Rosnay (1975) :

The system includes a large variety of specialized elements, organized into sub-systems. Interactions are non-linear. The number of elements may be difficult to identify. Interactions are largely variable. (2010, p. 5)

Ainsi, d'une part, les éléments qui constituent le système complexe sont eux-mêmes très nombreux et complexes. Comme exemple d'éléments complexes du dispositif/système, prenons un élément concret – les apprenants. On peut considérer qu'il s'agit d'un sous-système (« sub-system » dans la citation précédente) du système plus général qu'est le dispositif d'anglais LANSAD. Ce système est composé de multiples éléments hétérogènes : le corps, l'âge, la fatigue, la motivation, l'estime de soi,

les expériences passées, le niveau langagier, *etc.* Ces différents éléments interagissent entre eux, parfois dans des boucles rétroactives où la cause agit sur l'effet et l'effet sur la cause, puisque la motivation peut avoir un impact sur le niveau de compétence langagière, qui peut à son tour agir sur la motivation. Si on peut définir de manière générale un apprenant, chaque individu, chaque membre du dispositif est nécessairement singulier : « [h]umans may be neurobiologically similar, but their psychological and social construction makes them all different » (LeDoux, 2003, cité dans Bertin *et al.*, 2010, p. xiv). Le dispositif d'anglais LANSAD étant composé de multiples apprenants, il peut donc être compris comme constitué de multiples sous-systèmes complexes qui interagissent les uns avec les autres. Or la seule étude de ce sous-système qui se voudrait globale en prenant en compte tous ses aspects – si l'on admet que ce soit réalisable – nécessiterait de faire appel à des domaines scientifiques variés : neurophysiologie, neurobiologie, théories de l'acquisition des langues secondes, linguistique cognitive, ergonomie, *etc.* Ainsi, Freerkien Waninge *et al.* notent à propos des théories systémiques appliquées à l'étude de l'apprentissage des langues secondes que « it [...] adds further layers to the research paradigms necessary to study the complex interaction of language, agent, and environment » (2014, p. 705).

L'analyse se complique aussi dès lors que l'on prend en considération le « principe systémique ou organisationnel » ou « concept de globalité » (Durand, 2013) : à la différence de ce que pourrait nous faire croire le raisonnement cartésien, le système n'est pas réductible à ses parties, ou autrement dit, « [i]n the case of an organized system, complexity arises from the difficulty to describe it fully or to infer its organization from the observation of its parts (Melèze, 1972, pp. 50-51) » (cité dans Bertin *et al.*, 2010, p. 21). Tout d'abord, à la suite de Pascal, Edgar Morin affirme qu'il est impossible de connaître le tout sans connaître les parties et de connaître les parties sans connaître le tout (1999, pp. 255-265). Or comment tenter de connaître le « tout » et les « parties » du dispositif d'anglais LANSAD s'il est composé d'éléments complexes en interaction constante ? D'autre part, une autre caractéristique des propriétés des systèmes complexes qui est liée à celle du concept de globalité est celle de propriétés émergentes : « [I]e tout est davantage qu'une forme globale, il implique l'apparition de qualités émergentes que ne possédaient pas les parties » (Durand, 2013, para. 21-22). Ainsi, un des objectifs du dispositif d'anglais LANSAD sera précisément de favoriser l'émergence de nouvelles compétences chez les apprenants, et l'agencement que nous proposerons des différents éléments devra faciliter le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la deuxième série de causes de la complexité des systèmes, « l'incertitude et [l]es aléas propres à son environnement » – dans notre cas un environnement qui inclut une formation disciplinaire et une institution universitaire – nous pouvons d'ores et déjà anticiper que nous devons nécessairement accepter un degré d'incertitude pour comprendre et concevoir le dispositif. L'idée d'incertitude est centrale à notre compréhension du dispositif d'anglais LANSAD, nous l'avons donc retenue parmi les sept concepts-outils pour définir notre approche (*cf.* « Incertitude » p. 29).

Les « rapports ambigus entre déterminisme et hasard apparent, entre ordre et désordre », troisième série de causes, sont ici explicités par Edgar Morin :

Au début du XXe siècle, la réflexion sur l'univers se heurtait à un paradoxe. D'un côté, le deuxième principe de la thermo-dynamique indiquait que l'univers tend à l'entropie générale, c'est-à-dire au désordre maximal, et, d'un autre côté, il apparaissait que dans ce même univers les choses s'organisent, se complexifient et se développent. [...] Nous voyons comment l'agitation, la rencontre au hasard, sont nécessaires à l'organisation de l'univers. On peut dire du monde que c'est en se désintégrant qu'il s'organise. Voici une idée typiquement complexe. Dans quel sens ? Dans le sens où nous devons unir ensemble deux notions qui, logiquement, semblent s'exclure : ordre et désordre. (1990, pp. 82-84)

En partant du principe que l'organisation est une propriété clef de tout système, Daniel Durand nous propose alors des outils permettant de tenter de percevoir l'ordre dans le désordre. Il distingue par exemple des modalités d'organisation :

[...] la première est de type fonctionnel, on parle alors d'organisation en sous-systèmes ou en modules ; la seconde est de type hiérarchique, en niveaux. Tout système complexe peut être décomposé, plus ou moins facilement, en sous-systèmes spécialisés : le système entreprise par exemple comprend des sous-systèmes de production, commercial, financier, de direction... (qui eux-mêmes comportent un certain nombre d'éléments). [...] La seconde modalité d'organisation d'un système est l'organisation en niveaux hiérarchiques. On dira par exemple que dans une entreprise il y a cinq niveaux de décision, ce qui veut dire qu'une décision qui aura été prise au niveau de la direction générale devra franchir quatre échelons pour parvenir au niveau d'exécution de base. (2013, Chapitre 1, para. 48-51)

Mobiliser ce type d'outils permet alors de penser et d'agir, malgré/en tenant compte de la complexité du monde.

## DYNAMISME

Selon Freerkien Waninge *et al.*, on peut parler de système dynamique lorsqu'au moins deux éléments non seulement interagissent, mais se transforment avec le temps (2014, p. 706). Concevoir le dispositif d'anglais LANSAD comme un système dynamique semble alors aller de soi. Dans sa revue d'articles sur la notion de dispositif de formation en ligne, Luc Massou note ainsi une référence presque systématique à un processus dynamique (2010, p. 63). Monique Linard et Christiane Montandon vont dans le même sens lorsque la première précise qu'« un dispositif étant l'organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis, il impose toujours des structures et des rapports nouveaux » (Linard, 1996, p. 16) ou lorsque Christiane Montandon insiste qu'il faut

[...] envisager les rétroactions, le poids des interactions entre les apprenants et la tâche, et les ajustements inévitables qui s'ensuivent si les enseignants tiennent

compte du feedback que leur renvoient ces interactions. Une acception du dispositif comme système implique donc une conception évolutive, dynamique du dispositif. (2002, p. 12)

Au cœur du dispositif d'anglais LANSAD, on trouvera donc des processus. Ces processus sont nombreux et se produisent à des échelles différentes, donc mettent en relation des éléments de sous-systèmes et de niveaux variés. Le premier processus qui vient généralement à l'esprit est le processus d'apprentissage. Comme le montre la citation ci-dessous de Jean-Claude Bertin *et al.*, il n'est possible que grâce au bon déroulement de multiples processus sous-jacents :

If we consider the learners, this dimension consists in raising their initial levels of competence (input) by implementing teaching strategies considered as operating variables. If we turn to the learning environment, a needs analysis system will start from the description of a given situation (input) and build an organized and appropriate syllabus for a specific audience (output). Modifications and adaptations will be based on the collection, processing, analysis and interpretation of data. The notion of a system takes it for granted that it is capable of transforming input into output. (2010, p. 3)

Ainsi, on peut aussi penser au processus d'enseignement (*by implementing teaching strategies*), ou encore au processus de construction, d'analyse et d'évaluation du dispositif lui-même (*a needs analysis system et modifications and adaptations*). La motivation et l'autonomisation peuvent aussi être comprises comme des processus à l'œuvre à l'échelle globale du dispositif.

Même si l'aspect dynamique des systèmes complexes tel que le dispositif d'anglais LANSAD semble aller de soi, Violaine Appel, Hélène Boulanger et Luc Massou notent que peu d'études analysent spécifiquement la dimension dynamique des dispositifs :

La majeure partie des recherches identifiées ici, et notre ouvrage en fait partie, proposent l'analyse d'un dispositif à un instant donné, mais sans évaluer sa transformation dans la durée, sous l'effet des interactions en jeu. L'étude spécifique de la dimension interactionnelle est sous-représentée, la majeure partie des travaux actuels identifiant les composants d'un dispositif et leurs liens pour en déduire une forme de structure (ou de système), mais sans approfondir ni la nature ni les effets des interactions entre ces éléments constitutifs [...] (2010, pp. 15-16).

En effet, concrètement, comment parvenir à prendre en compte les multiples processus d'évolution, de reconfiguration, de changement des agencements à l'œuvre dans un système aussi complexe qu'un dispositif d'anglais LANSAD ? Freerkien Waninge *et al.* se posent aussi la question : « With the emphasis on variability and nonlinear change in DST [Théorie des Systèmes Dynamiques], one might rightly ask how it is possible at all to study a dynamic system » (2014, p. 85). Par conséquent, entreprendre une démarche faisant la place à une compréhension dynamique du système nous conduit dans des domaines encore peu explorés : « operationalizing this dynamic relationship in specific theoretical and measurement terms takes us into rather uncharted territories, with few specific guidelines or templates currently available to follow » (Dörnyei, 2009, p. 244).

## TELEONOMIE

Joël de Rosnay à propos du système, Michel Foucault et Christiane Montandon à propos du dispositif : tous s'accordent à penser que l'un comme l'autre ne peuvent être compris si on ne prend pas en considération l'intention qui les sous-tend. La définition la plus complète du système selon Joël de Rosnay est celle d'un « ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (1975, p. 93), et ce même auteur considère que la systématique est « [a]u-delà de la simple description des systèmes de la nature : [c'est aussi] une méthode et des règles d'action » (1975, p. 118). Les systèmes ont donc un but, qui est lié à l'action. Pour ce qui est du dispositif, c'est une « formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence » (Foucault, 1977, p. 299), ou encore un « [...] agencement complexe d'objets ou d'instruments, qui sont là pour une finalité spécifique et dont les objectifs doivent être explicités » (Rivens, 2013, p. 159). Hugues Peeters et Philippe Charlier notent pourtant que cette dimension du dispositif a été diversement appréciée dans l'histoire du concept :

Certains semblent faire l'hypothèse que cette dimension intentionnelle ou stratégique constitue l'élément du concept permettant d'analyser, d'ordonner l'hétérogénéité qu'on prétend traiter grâce à lui [...]. Pour d'autres, on peut observer des dispositifs dont l'intention est tombée dans l'oubli, ou des dispositifs pouvant échapper à l'intention qui les a fait naître [...] (1999, p. 22)

La définition de la finalité d'un système semble particulièrement essentielle lorsqu'il est question de systèmes humains comme le dispositif d'anglais LANSAD, et il va de soi que la définir dans le cas d'une formation n'est pas souhaitable mais indispensable. À première vue, la finalité du dispositif d'anglais LANSAD sera celle de toute formation en langue : « [t]he goal corresponds to the expected output (e.g. level of language competence to be reached) » (Bertin *et al.*, 2010, p. 5). À nous ensuite de la transformer en objectifs opérationnels en ayant préalablement identifié les processus à l'œuvre et les options didactiques qui en découlent (Bertin *et al.*, 2010, p. 5).

Dans le domaine du management, Dominique Bériot souligne qu'il existe une pluralité de finalités inhérente à tout système social (2006). On conçoit tout à fait que chacun des apprenants et l'enseignant aient chacun des objectifs différents, et qui ne sont pas nécessairement tous langagiers. Jean-Paul Narcy-Combes fait la distinction entre les objectifs langagiers, les objectifs d'apprentissage (comme « développer le travail individuel et autonome ») et les objectifs institutionnels et organisationnels (« gérer de lourds effectifs ») (2005, p. 181). Or cette pluralité est susceptible de créer des tensions à l'intérieur du système. Ainsi, « la déclinaison de la finalité en niveaux d'objectifs cohérents entre eux [doit] oriente[r] les actions et mobilise[r] les énergies dans un même sens » (Bériot, 2006, p. 302) lorsqu'il d'agira de construire, de mettre en place et d'évaluer un dispositif d'anglais LANSAD.

Pour terminer, en indiquant que « des dispositifs [peuvent] échapper à l'intention qui les a fait naître », la citation de Hugues Peeters et Philippe Charlier met aussi en lumière l'idée que si des

objectifs ont été définis, le dispositif d'anglais LANSAD peut échapper à l'intentionnalité de son concepteur. Il devra organiser et rendre possible des processus, mais il n'en garantira pas l'actualisation (Peeters & Charlier, 1999, p. 18). Le dispositif ne s'actualise que dans les usages, celui des apprenants et des enseignants, et dans un cas comme dans l'autre, il sera impossible de les prévoir avec certitude. Nous ne sommes aussi pas à l'abri d'une éventuelle réorientation du déroulement prévu si des obstacles inattendus indépendants des acteurs se présentaient (Muller, 2015, p. 304), comme l'annulation d'une séquence de cours ou des ressources indisponibles.

## OUVERTURE

Les termes de « système ouvert » et de « système fermé » ou « clos » sont d'abord apparus en thermodynamique. Les systèmes ouverts pratiquent des échanges nombreux avec ce qui les entoure, tandis que les systèmes fermés vivent repliés sur eux-mêmes. Cependant, le concept de « système fermé » est en réalité purement théorique ; seuls se rencontrent des systèmes plus ou moins ouverts (Durand, 2013, Chapitre 1, para. 41-43 & 78). Le dispositif d'anglais LANSAD s'inscrit nécessairement dans un environnement plus large avec lequel il interagit. L'étude de cette notion a dégagé un autre concept – celui de « nesting » ou d'« imbrication » :

Every complex system is a changing part of a greater whole, a nesting of larger and larger wholes leading eventually to the most complex dynamical system of all, the system that ultimately encompassed whatever we mean by order and chaos – the universe itself. (Briggs & Peat, 1989, pp. 147-148)

Dans le cadre d'un dispositif de formation universitaire, on pourra ainsi considérer que l'université constitue son environnement, et qu'elle peut aussi être comprise comme un système. Le système et son environnement sont « en interaction constante, l'un modifiant l'autre » (De Rosnay, 1975, p. 102). Les changements de politique des langues de l'université pourront impacter les objectifs du cours de langue ; un dispositif pilote pourra en retour lancer une dynamique d'innovation dans l'établissement.

## EQUIFINALITE

L'équifinalité est un autre principe des théories systémiques qui caractérise les systèmes ouverts. Si « dans un système fermé l'état final est déterminé de façon univoque par les conditions initiales [...], il n'en va pas ainsi dans les systèmes ouverts. Ici, le même état final peut être atteint à partir de conditions initiales différentes ou par des chemins différents » (Von Bertalanffy, 1973, p. 38). On peut en effet concevoir que de nombreux dispositifs d'anglais LANSAD soient potentiellement pertinents pour notre terrain. Lors de la conception d'une formation en ligne, Jean-Claude Bertin *et al.* se demandent ainsi « [...] what possible forms can computer mediation take ? Asking the question in this way clearly shows that there can be no one single answer, no 'one best way' » (2010, p. 19). N'est-ce pas l'idée sur laquelle repose le principe de liberté pédagogique ? On pourra aussi contempler l'idée que les apprenants étant tous différents (en termes de niveaux langagiers, de stratégies

d'apprentissage, de besoins, etc.), il faudra peut-être proposer des modalités de formation variées. À l'inverse, deux systèmes qui ont des conditions initiales semblables peuvent évoluer vers un état final différent. Ce principe permet d'anticiper les évolutions différentes des apprenants qui participent tous au même dispositif.

## INCERTITUDE

La complexité, l'ouverture, le dynamisme du dispositif, tous ces éléments contribuent à penser l'incertitude comme caractéristique inhérente au dispositif d'anglais LANSAD. En effet, selon Edgar Morin, l'idée même de complexité comporte en elle une part d'incertitude, « l'impossibilité d'unifier, l'impossibilité d'achèvement, [...] une part d'indécidabilité et la reconnaissance du tête-à-tête final avec l'indicible » (1990, p. 127). Le nombre et la complexité des éléments composants les systèmes complexes tels que notre objet d'étude, les interactions constantes entre les sous-systèmes qui le constituent et son environnement rendent la compréhension totale impossible :

Complex systems [...] are ultimately unanalysable, irreducible into parts, because the parts are constantly being folded into each other by iterations and feedback. Therefore, it is an illusion to speak of isolating a single interaction between two particles and to claim that the interaction can go backward in time. Any interaction takes place in the larger system and the system as a whole is constantly changing, bifurcating, iterating. (Briggs and Peat, 1989, pp. 147-148 cités dans De Bot, Lowie & Verspoor, 2005, p. 15)

En sciences de l'éducation, Michel Develay écrit que

Chacune des sciences qui en font partie doit accepter la non-maîtrise des anticipations instrumentales qu'elle peut proposer. Ce qui soude au sein des sciences de l'éducation, le psychologue, le sociologue, le philosophe, le didacticien, c'est que chacun doit accepter que ses recherches, ses propositions [...] viennent buter sur l'incertitude de la stratégie, de la méthode, de la technique qu'il a prévues, face à la liberté de celui qui lui fait face. (2001, p. 59 cité dans Narcy-Combes, 2005, p. 74)

Il en va de même en didactique des langues. Jean-Paul Narcy-Combes nous invite à accepter que les sciences de fondement sur lesquelles s'appuie la didactique « ne sont que des descriptions au vu de l'état actuel de la compréhension des faits par les chercheurs, et non la réalité » (2005, p. 69), « que tout n'est pas encore explicable dans la compréhension des phénomènes et que nombre de décisions pédagogiques se prendront sans certitude sur leur validité » (p. 142). Un dispositif d'anglais LANSAD impliquera nécessairement des phénomènes qui ne seront pas directement observables (comme les processus cognitifs d'apprentissage), que la recherche ne peut encore expliquer, et des événements imprévus. Dans le domaine de l'ingénierie des entreprises, Christophe Eveaere parle de la nécessité de faire preuve d'une capacité d'adaptation « sous la double contrainte de l'incertitude [...] et de l'urgence » (Eveaere, 1997 cité dans Clivillé, 2004, p. 17). Ces conclusions nous semblent tout à fait transférables au terrain didactique.

## 2.3. Conséquences du Filtre 2

Cette deuxième définition du dispositif d'anglais LANSAD a des conséquences sur notre démarche et notre positionnement. « approche systémique » ou « globale », « simplicité », « pluridisciplinarité », méthodologie « rigoureuse mais heuristique », « pertinence », « cadre stratégique », et « recherche-action » sont les concepts-outils permettant de penser le dispositif que nous allons maintenant évoquer (en italique dans la Figure 1, « Filtre 2 », p. 10).

### 2.3.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement

Ce deuxième filtre, celui de l'approche des systèmes dynamiques complexes, se veut en adéquation avec le filtre précédent du réalisme non figuratif et des épistémologies constructivistes. D'ailleurs, Jean-Louis Le Moigne mêle les deux dans sa description des « épistémologies constructivistes ». Par exemple, lorsqu'il définit un « système » dans une perspective constructiviste, il parle d'« hypothèse téléologique », de complexité, et il souligne l'importance de l'action. La confrontation de notre objet de recherche avec l'approche des systèmes dynamiques complexes fait émerger des questions épistémologiques et méthodologiques. Si la systémique peut se comprendre comme une théorie, Joël de Rosnay insiste que c'est aussi une méthodologie :

Il ne faut pas la considérer comme une « science », une « théorie » ou une « discipline », mais comme une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action. (1975, pp. 91-92)

Les principes méthodologiques de l'approche des systèmes dynamiques complexes que nous adoptons s'inspirent en grande partie de la description par cet auteur de l'approche systémique, opposée à l'approche analytique (1975, p. 119) :

- L'approche systémique s'appuie sur une perception globale, et non sur la précision des détails (approche analytique).
- L'approche systémique se concentre sur les interactions entre les éléments, et non sur les éléments eux-mêmes ; elle considère les effets des interactions et non leur nature en premier lieu.
- Il s'agit de modifier et de prendre en compte des groupes de variables simultanément et non une variable à la fois.
- Elle intègre la durée et l'irréversibilité et ne considère ainsi pas les phénomènes comme réversibles.
- Elle reconnaît que les modèles sont insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais qu'ils sont utilisables dans la décision et l'action.
- Cette approche conduit à une action par objectifs.



En appliquant les principes méthodologiques de l'approche systémique à notre méthodologie pour analyser et construire le dispositif d'anglais LANSAD, nous pouvons répondre à certaines questions épistémologiques et méthodologiques qui se posent.

**1) Quelles conséquences ont les principes d'équifinalité et d'incertitude sur la construction du dispositif et les conclusions de notre recherche ?**

Plusieurs dispositifs d'anglais LANSAD sont concevables *a priori* pour notre contexte, et nous élaborons un projet de recherche sur des bases incertaines. Tout comme le réalisme non figuratif et le constructivisme, l'approche des systèmes dynamiques complexes pourrait nous conduire à un relativisme absolu dans lequel nous considérons qu'étant « condamnés à la pensée incertaine, à une pensée criblée de trous, à une pensée qui n'a aucun fondement absolu de certitude » (Morin, 1990, pp. 92-93), nos résultats n'auraient qu'une valeur toute relative. « Mais nous sommes capables de penser dans ces conditions dramatiques » ajoute Edgar Morin (p. 93) ; les principes méthodologiques identifiés en conséquence de notre positionnement réaliste non figuratif et constructiviste (méthodologie rigoureuse, validation par les pairs, constructibilité, concordance et opérationnalité) sont les garants de la valeur de notre analyse et de nos résultats.

**2) Concrètement, comment appliquer le principe systémique (ou « organisationnel ») à notre méthodologie de recherche ? Comment prendre en compte la complexité du système et malgré tout proposer des actions efficaces ?**

Les mêmes principes méthodologiques s'appliquent ici ; une méthodologie rigoureuse semble être le meilleur outil pour penser l'action. D'autre part, le principe systémique qui stipule que la compréhension du dispositif d'anglais LANSAD ne peut se réduire à une analyse des éléments simples qui le constituent (sous peine de faire preuve de réductionnisme) nous invite à adopter ce que les épistémologues appellent une « approche globale », qu'il faut définir concrètement. La proposition de Daniel Durand est la suivante :

L'approche globale semble s'opposer à l'approche analytique de Descartes ; en fait, elle la complète en la dépassant : elle remet les choses à leur place en privilégiant la vue d'ensemble par rapport aux détails. (2013, Conclusion, para. 1)

Ainsi, nous ne rejetons pas l'approche analytique ; l'approche globale pourrait nous mener à étudier d'abord chacun des éléments et des processus du système afin d'avoir une vision d'ensemble. Dans l'idéal, nous dit Joël de Rosnay, « [c]haque boucle est considérée séparément et son influence sur le comportement des différents sous-ensembles du système est évaluée » (1975, p. 123). Des études de phénomènes circonscrits en apprentissage des langues secondes qui adoptent cette méthodologie sont très convaincantes, comme par exemple l'analyse de la motivation des apprenants par Freerkien Waninge *et al.* (2014) qui ont noté pour chaque apprenant le niveau de motivation toutes les cinq minutes sur quatre heures de cours en transcrivant tous les échanges en classe et en prenant en compte de multiples variables. Dans notre cas cependant, à l'échelle d'une formation, ce serait un travail d'une part infini, et d'autre part impossible étant donné l'état actuel des connaissances.

Nous devons donc nous contenter d'une image parcellaire de l'objet de recherche. Il nous faudra sélectionner les éléments qui nous paraissent les plus pertinents – et ce faisant proposer une image globale du dispositif en choisissant une échelle d'observation, en identifiant les relations qui les lient et en les hiérarchisant (De Rosnay, 1975, pp. 121-123). En d'autres termes, il s'agit de « simplifier », pour reprendre le concept développé par Alain Berthoz (2009) :

La simplicité, telle que je l'entends, est l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer l'acte et en projeter les conséquences. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir. Ce ne sont ni des caricatures, ni des raccourcis ou des résumés. Ce sont de nouvelles façons de poser les problèmes, parfois au prix de quelques détours, pour arriver à des actions plus rapides, plus élégantes, plus efficaces (résumé).

Du fait de l'hétérogénéité des éléments qui constituent le dispositif (humains, matériels, ou encore abstraits comme les objectifs), l'approche globale nous invite à faire appel à de nombreuses sciences de référence, et donc à adopter un positionnement pluridisciplinaire qui consiste à combiner

[...] theoretical and methodological references deriving from several academic disciplines to consider how each can contribute to a common conceptual framework based on the systemic and interactionist paradigms. (Bertin et al., 2010, p. 2)

La démarche pluridisciplinaire est d'ailleurs centrale aux théories systémiques, à tel point qu'Edgar Morin écrit qu'une des vertus de la systémique est

de se situer à un niveau transdisciplinaire, qui permet à la fois de concevoir l'unité de la science et la différenciation des sciences, non seulement selon la nature matérielle de leur objet, mais aussi, selon les types et les complexités des phénomènes d'association/organisation. (1990, p. 29)

Ce positionnement semble d'ailleurs de plus en plus fréquent en didactique, en particulier dans le domaine de l'étude des outils numériques, nous dit Carol A. Chapelle (2009)<sup>9</sup>.

Afin de prendre en compte les phénomènes imprévisibles, la dimension dynamique (et évolutive) et dans une certaine mesure imprévisible du dispositif et nos propres limites qui se manifesteront nécessairement au cours du processus de recherche, Edgar Morin nous invite à considérer une épistémologie ouverte : « [l']épistémologie n'est pas pontificale ni judiciaire ; elle est le lieu à la fois de l'incertitude et de la dialogique » (1990, p. 64). Nous tenterons alors d'adopter une méthodologie de recherche rigoureuse, mais heuristique. Nous appliquerons aussi ce principe au fonctionnement du dispositif qui devra être suffisamment ouvert pour être en mesure d'intégrer les

---

<sup>9</sup> « I argue that the pragmatic goal of computer-assisted language learning (CALL) developers and researchers to create and evaluate learning opportunities pushes them to consider a variety of theoretical approaches to second language acquisition (SLA), which have developed, in part, in response to the need to theorize the role of instruction in SLA » (Chapelle, 2009, résumé).

processus émergents. Dans la partie suivante, nous allons aussi mentionner deux outils qui vont nous permettre de penser l'organisation dans la complexité : la démarche ingénierique et la modélisation (cf. p. 34).

**3) Quel degré de granularité souhaitons-nous observer ? Comment définir les frontières d'un système ? Quels critères nous inciterons à sélectionner un élément plutôt qu'un autre, telle relation plutôt qu'une autre ?**

Nous en venons maintenant à des questions plus concrètes. Le positionnement que nous avons pris concernant le Filtre 1 nous permet déjà de répondre : le critère de sélection de l'échelle d'observation, des frontières, des éléments et des relations sera celui de la pertinence. Les composants retenus devront contribuer à une compréhension de l'environnement d'apprentissage existant et nous aider à prendre des décisions adéquates nous permettant d'atteindre nos objectifs.

**4) Comment déterminer la finalité et les objectifs du dispositif ?**

Si l'amélioration du niveau de langue des apprenants est une finalité évidente pour un dispositif d'anglais LANSAD, elle devra être affinée et prendre en compte les objectifs – peut-être contradictoires – des différents usagers. Une analyse du cadre stratégique sera donc la deuxième étape de la construction du dispositif après la construction théorique de l'objet (cf. p. 120).

**5) Quelle démarche de recherche peut nous permettre de prendre en compte l'aspect dynamique du dispositif ?**

À l'échelle du dispositif, nous proposons d'adopter une démarche de recherche-action. Elle semble particulièrement adaptée à l'étude d'objets complexes dynamiques dans un cadre systémique. Elle peut nous permettre une analyse diachronique en évaluant régulièrement le dispositif et en faisant le point sur les processus à l'œuvre à un moment T.

### 2.3.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD

Les questions sous-jacentes pour l'analyse et la construction d'un dispositif LANSAD que nous avons retenues sont les suivantes :

|                     | Notions liées   | Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD   |
|---------------------|---|--|
| <b>Système</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éléments hétérogènes</li> <li>- Réseaux de relations</li> <li>- Frontières</li> </ul>  | Quelles sont les frontières du système, les éléments qui le constituent et les relations qu'ils entretiennent ?  |
| <b>Complexité</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éléments complexes et nombreux</li> <li>- Sous-systèmes en interaction</li> <li>- Principe systémique</li> <li>- Propriétés émergentes</li> <li>- Organisation (sous-systèmes et niveaux)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi le dispositif est-il « complexe » ?</li> <li>- Comment est-il organisé (sous-systèmes et niveaux) ?</li> <li>- Comment soutient-il les processus favorisant l'apprentissage de l'anglais ?</li> </ul> |
| <b>Dynamisme</b>    | Processus   | Quels processus sont centraux au dispositif d'anglais LANSAD et comment les favoriser/freiner ?  |
| <b>Téléonomie</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalité</li> <li>- Objectifs</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la finalité du dispositif ? Quels sont les objectifs qui le sous-tendent ?</li> <li>- Sont-ils en adéquation avec les objectifs des différents acteurs du dispositif ?</li> </ul>                  |
| <b>Ouverture</b>    | Imbrication   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles frontières donnons-nous au dispositif ?</li> <li>- Quels liens entretient-il avec son environnement ?</li> </ul>  |
| <b>Équifinalité</b> | X   | Quels sont les autres scénarii possibles pour servir la finalité du dispositif ?   |
| <b>Incertitude</b>  | X   | Comment l'incertitude est-elle prise en compte dans la conception et la mise en place du dispositif ?  |

Tableau 2 – Le dispositif d'anglais LANSAD comme système dynamique complexe : questions à se poser

## Chapitre 3 : Démarche ingénierique et modélisation (Filtre 3)

**Définition 3 :** *Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équi-final et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et conçu selon un plan d'action dont le but est d'atteindre des objectifs.*

Épistémologies constructivistes, approche des systèmes dynamiques complexes, ingénierie et modélisation : nombreux sont les auteurs faisant des liens entre ces notions. Si l'approche des systèmes dynamiques complexes nous semble pertinente pour tenter de mieux comprendre notre objet de recherche, la démarche ingénierique (« 3.1 Démarche ingénierique ») et la modélisation (« 3.2 Modélisation ») permettent d'agir dans des environnements complexes et incertains. Leur utilisation impactera nécessairement notre positionnement et notre démarche d'analyse et de construction du dispositif d'anglais LANSAD (« 3.3 Conséquences du Filtre 3 »).

### 3.1. Démarche ingénierique

Nous allons explorer les liens qu'entretiennent l'ingénierie, l'approche des systèmes complexes et le « dispositif » et identifier des outils issus de l'ingénierie qui nous permettraient de penser le dispositif d'anglais LANSAD, tels que le plan d'action, les processus critiques et le tableau de bord. Les concepts-outils de « performance » et d'« évaluation » seront aussi questionnés sous l'angle de cette discipline.

#### INGENIERIE, APPROCHE DES SYSTEMES DYNAMIQUES COMPLEXES ET DISPOSITIF

Remarquons tout d'abord que les définitions communes du terme d'« ingénierie » semblent en adéquation avec notre conception du dispositif d'anglais LANSAD comme système dynamique complexe, dans le sens où l'ingénierie propose une démarche qui consiste à tenter de penser un système dans sa globalité, en comprenant et en articulant les éléments variés qui le composent. L'ingénierie est en effet

[l'étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, sociaux), coordonnant les études particulières des spécialistes. (Petit Robert, 2010)

[l'él]tude d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, monétaires et sociaux). Elle nécessite un travail de synthèse coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de spécialistes. (Petit Larousse, 2011)

Jean-Claude Bertin *et al.* soulignent aussi que la démarche ingénierique et la didactique reposent toutes les deux sur des processus de transformation :

To a certain extent, language learning can be compared to the industrial situation as they both focus on a transformation process, in our case the transformation of a human being who acquires and assimilates new knowledge and skills. (2010, p. 16)

Dans les deux cas, ces processus sont mis en place pour atteindre un objectif, et on retrouve ici le principe téléonomique de tout système.

D'autre part, Françoise Demaizière note qu'il semble parfois difficile de distinguer le « dispositif » du cadre de l'« ingénierie » : « On constate, en ingénierie de formation, un usage répété du terme "dispositif". Beaucoup de "formations" ou de "systèmes de formation" sont maintenant des "dispositifs" » (2008, p. 157). Des termes habituels en ingénierie sont réemployés dans la description des dispositifs de formation. Hugues Peeters et Philippe Charlier indiquent ainsi que le dispositif « a une visée d'efficacité », « d'optimisation des conditions de réalisation » ou encore qu'il est « soudé au concept de stratégie » (1999, p. 18). Dans l'ouvrage de Jean-Claude Bertin *et al.* (2010), il est question de « critères » (*criteria*), de « réussite » (*success*) et d'« échec » (*failure*) de la formation en langue à distance et « d'amélioration de l'action », et d'« indicateur », d'« évaluation » et de « performance » dans l'ouvrage d'Annick Rivens (2013) au sujet du dispositif d'apprentissage qu'est le CRL (Centre de Ressources en Langues).

## OUTILS METHODOLOGIQUES

L'approche ingénierique nous permet alors d'enrichir notre perspective initiale en nous proposant de nouveaux outils pour l'étude du dispositif d'anglais LANSAD :

On retrouve l'objectif qu'il faut atteindre, le plan d'action qu'il faut élaborer et mettre en œuvre sur les processus critiques vis-à-vis de cet objectif, la performance qu'il faut évaluer et interpréter dans un cadre stratégique donné [...]. (Bond, 1999, cité dans Clivillé, 2004, p. 24)

Nous pouvons d'ores et déjà établir un parallèle avec la démarche de construction, de mise en place et d'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD, dans laquelle « objectif », « plan d'action », « processus critiques », « cadre stratégique », « performance » et « évaluation » seront des termes clefs.

La dimension téléonomique du dispositif d'anglais LANSAD telle que présentée dans les deux filtres précédents est ici affinée. Vincent Clivillé, dans son approche systémique de la performance des entreprises, parle « [d]es sorties espérées du système [...] piloté » (2004, p. 30), ce qui peut se traduire

par un certain niveau de langue ou un taux de motivation des apprenants plus élevé suite à la mise en place du dispositif par exemple. On note aussi que conformément à notre analyse précédente, plusieurs objectifs, liés les uns aux autres, sont définis puisqu'« à partir d'un objectif global défini à un niveau donné, des objectifs au niveau inférieur sont identifiés. Leur atteinte contribue à celle de l'objectif global » (Atkinson, 1997, cité dans Clivillé, 2004, p. 26). Par souci de clarté, on parlera de « finalité » pour désigner un objectif hyperonyme, tel que « favoriser la progression en anglais des apprenants », et d'« objectifs » pour décrire les buts qui permettraient d'atteindre la finalité (comme « favoriser la motivation des apprenants »).

Le plan d'action est la méthodologie rigoureuse de mise en place et d'évaluation du dispositif. Il comprend plusieurs étapes, dont l'analyse de l'environnement d'apprentissage existant et l'identification de « variables d'action » des processus, soit les « entrées sur lesquelles agir pour modifier l'état du système » (Clivillé, 2004, p. 30) :

un plan d'action est un ensemble construit d'opérations à mener sur les variables d'action d'un processus, d'une activité, d'un système ou d'un sous-système pour que ce dernier atteigne l'objectif visé [...]. [D]es moyens d'actions sont définis, c'est-à-dire les éléments actifs pour l'amélioration de la performance considérée ; ils concernent les ressources (capacité...), les processus (méthodologie...) ainsi que les échéances. (AFGI, 1992 cité dans Clivillé, 2004, pp. 28-29)

Dans un dispositif de formation, le concepteur et le praticien ne peuvent avoir un impact direct sur toutes les variables : le niveau initial des apprenants, l'horaire du cours, les règles de présence définies par l'université, etc. Il nous faudra donc distinguer les variables sur lesquelles nous pouvons avoir un impact, et celles qui sont hors de notre contrôle. Un processus est dit « critique » lorsqu'il est directement concerné par l'amélioration envisagée. Son déroulement et sa performance conditionnent la réalisation des finalités du projet. Précédemment, nous avons mentionné des exemples de processus potentiellement à l'œuvre dans le dispositif d'anglais LANSAD, tels que le processus d'apprentissage, d'enseignement, ou encore la motivation. Nous pouvons établir une distinction entre les processus dits « positifs » – autrement dit des processus qui permettent d'atteindre les objectifs, comme la motivation qui peut faciliter l'apprentissage, et les processus « négatifs », comme l'absentéisme, qui freinent l'atteinte de ces objectifs. De la même manière, nous parlerons d'éléments critiques positifs et négatifs, comme le nombre d'apprenants ou les équipements dans les salles. Il faut alors tâcher de les identifier pour proposer une organisation du dispositif favorisant les processus et éléments positifs, et modérant les processus et éléments négatifs.

Le cadre stratégique est quant à lui le contexte dans lequel s'inscrit le dispositif de formation, qu'il faut caractériser afin de définir la finalité, les objectifs et les modalités du dispositif. C'est tout l'enjeu de l'analyse du cadre stratégique (plus communément appelée « analyse des besoins ») sur laquelle nous allons nous attarder dans les premiers Chapitres de la Partie 2 (pp. 120-139).

## PERFORMANCE ET EVALUATION DU DISPOSITIF

« Efficacité », « optimisation », « performance », sont des termes fréquemment employés dans l'approche ingénierique :

Il ressort très nettement que la finalité première d'une démarche d'ingénierie, quel que soit le domaine, est la recherche d'une optimisation de l'investissement. Les objectifs, du point de vue de l'ingénierie en général, se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. L'ingénierie cherche donc à se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possibles compte tenu des contraintes de l'environnement. (Ardouin, 2013, p. 22)

Cette perspective est en adéquation avec le terme de « dispositif » selon Hugues Peeters et Philippe Charlier :

Avec la notion de dispositif, on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin. Le dispositif a une visée d'efficacité [...], d'optimisation des conditions de réalisation [...], il est soudé au concept de stratégie. (1999, p. 18)

Or nombreux sont les chercheurs et les praticiens qui nous invitent à être critiques de ces notions, en particulier de celle de performance. Jean-Paul Narcy-Combes note que « [...] la vie économique et la mondialisation des marchés (compétitivité individuelle et internationale), et le développement des TIC favorisent le développement d'un besoin de performance. Les systèmes éducatifs n'échappent pas à cette tendance » (2005, pp. 126-7). Cette tendance peut être tout à fait néfaste lorsqu'elle contribue à une industrialisation des formations qui dédouane les institutions de leurs responsabilités et relègue les valeurs humanistes au second plan (Annoot, 2012).

L'enjeu alors, pour concevoir notre dispositif, sera « de ne pas aborder ces questions uniquement d'un point de vue économique et utilitariste » (Rivens, 2013, p. 41). Dans une optique nuancée donc, Hugues Peeters et Philippe Charlier nous invitent à effectuer un recentrage sur l'individu, sur la conception d'un dispositif s'appuyant d'abord sur « les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs » (1999, p. 18). Ainsi, plutôt que de rejeter l'emploi du terme, il nous faudra bien définir la finalité et les objectifs du dispositif d'anglais LANSAD, centrés sur les besoins des différents acteurs. La performance sera pour le chercheur et le praticien un simple outil d'évaluation qui s'inscrit dans une méthodologie particulière.

Comment caractériser alors la performance d'un système ? Cela pose la question de l'évaluation. L'évaluation consiste à « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1980, cité dans De Ketele *et al.*, 2007, section 2.1). Il s'agit d'un processus qui s'articule avec l'ensemble du processus plus général de construction de la formation. D'une part, il doit y avoir un alignement entre l'évaluation, les objectifs et les moyens, car « l'évaluation de la formation n'a de sens que par rapport aux objectifs et aux moyens » (Ardouin, 2013, p. 251). D'autre part, les résultats



de l'évaluation seront réinvestis dans le dispositif, dans l'action ; elle marquera alors « le début du processus de rétroaction qui est tout aussi important que l'évaluation » (De Ketele *et al.*, 1997, p. 37).

L'évaluation de la performance, soit le « degré d'atteinte des objectifs » (Clivillé, 2004, p. 11), se fait à un moment T et participe au processus général d'évaluation. Vincent Clivillé propose deux types de mesure pour évaluer la performance d'un système :

Sachant que ces objectifs évoluent sans cesse et que les consommations ne peuvent être totalement maîtrisées, l'écart constaté entre prévision et réalisation montre que la planification seule ne peut suffire pour les atteindre. Il est nécessaire de la compléter par un suivi et une correction des actions entreprises en fonction des écarts. Le pilotage stratégique, qui planifie les actions de l'entreprise et ne vérifie leur exécution qu'à moyen et long termes, doit être enrichi par le pilotage opérationnel qui permet de corriger sur le court terme, les écarts survenus en production. (2004, p. 19)

On cherchera alors à traduire l'évaluation du « pilotage stratégique » en évaluation sommative du dispositif, et « pilotage opérationnel » en évaluation formative qui nous permettra de réajuster des éléments et des processus du dispositif d'anglais LANSAD dans l'action. Pour terminer sur ce point, n'oublions pas qu'en tant que processus, l'évaluation pourra être amenée à être modifiée dans le temps alors que se transforme le dispositif d'anglais LANSAD (Arthaud, 2009, p. 185).

Quels outils mobiliser alors ? L'indicateur est une « donnée quantifiée, qui mesure l'efficacité et/ou l'efficacité de tout ou partie d'un processus ou système [...] par rapport à une norme, un plan ou un objectif déterminé et accepté dans le cadre de la stratégie [...] » (AFGI, 1992, cité dans Clivillé, 2004, p. 35). Dans le domaine éducatif, leur

fonction primordiale [...] est de caractériser la nature d'un système à travers ses composantes, les relations d'interdépendance existant entre celles-ci, et leur modification dans le temps. Ces informations peuvent servir à mesurer les progrès accomplis vers la réalisation d'un objectif ou d'une norme, par rapport à un point antérieur, ou encore par comparaison avec les résultats d'un système ou d'un pays différent. (Shavelson *et al.*, 1989, p. 4, cité dans Demeuse & Strauven, 2013, p. 235)

On pourra penser au taux de satisfaction des acteurs par exemple, au taux d'échec et de réussite ou au taux de présence.

Les indicateurs peuvent être réunis dans le « tableau de bord » ou « système d'indicateurs », défini comme « une liste d'indicateurs destinés à étayer un jugement sur le fonctionnement d'un centre de responsabilité » (Clivillé, 2004, p. 20). Thierry Ardouin précise :

C'est un outil d'aide à la décision à tout moment de l'action : en amont dans le choix de stratégie de formation, pendant l'action comme moyen d'analyse d'une situation et mise en application de mesures correctrices, et enfin d'action pour mesurer et/ou évaluer l'impact. (2013, p. 193)

Étant donné la diversité des objectifs et donc des indicateurs potentiels pour un dispositif en langue, comment alors penser la cohérence du tableau de bord ? La question se pose aussi en ingénierie industrielle :

[L]a mise en place d'indicateurs suivant des critères multiples et à des niveaux différents rend leur exploitation conjointe et simultanée difficile : comment prendre une décision sur la base d'indicateurs de coût, de qualité, de délai... sachant que des décisions prises à d'autres niveaux sur d'autres parties de l'entreprise, ou à l'extérieur de l'entreprise, auront également une influence sur ces mêmes indicateurs ? (Clivillé, 2004, p. 25)

Vincent Clivillé présente deux solutions :

La première d'entre elles consiste à agréger les différentes performances en une seule performance qualifiée de globale, la décision étant alors plus facile à prendre. Pour agréger les performances, il est nécessaire de leur donner un sens commun malgré la diversité de leurs univers de discours. [...] Une autre solution [...] consiste à laisser coexister des indicateurs suivant des grandeurs différentes [qu'on appellera « performance différenciée »]. C'est alors au pilote d'interpréter les différents indicateurs pour prendre une décision « équilibrée » suivant des règles qu'il est le seul à maîtriser. (2004, pp. 25-26)

Pour reprendre les termes précédents, nous pourrions associer la performance globale à la « finalité » du dispositif d'anglais LANSAD. Notre hypothèse est que la performance globale permettra d'avoir un aperçu général de l'état du système : des résultats faibles témoigneront de l'échec global du dispositif, et inversement, des résultats positifs seront synonymes de réussite. La performance différenciée sera elle associée aux « objectifs » qui sous-tendent la finalité. Cette conception de l'ingénierie semble bien prendre en compte les aspects complexes, dynamiques ou encore téléonomiques de notre démarche et du système LANSAD.

## 3.2. Modélisation

Un des outils des épistémologies constructivistes, de l'approche systémique et de la démarche ingénierique, mais aussi des sciences humaines, est la modélisation. Nous allons d'abord la définir, avant de déterminer comment elle peut être utile pour concevoir et évaluer le dispositif d'anglais LANSAD.

### CARACTERISATION DE LA MODELISATION

La modélisation est utilisée dans de nombreux domaines. Joël de Rosnay note que « [l]a création de modèles et la simulation comptent au nombre des méthodes les plus largement utilisées par l'approche systémique, au point que, pour beaucoup, ils en constituent, en fait, l'essentiel » (1975,

p. 121). Jean-Louis Le Moigne constate que « [l]e développement contemporain des pratiques puis des principes méthodologiques de la modélisation systémique semble étroitement associé au développement concomitant dans les cultures scientifiques des épistémologies constructivistes » (2012, p. 79). Quant aux sciences humaines, les chercheurs convoquent généralement la définition bourdieusienne du modèle :

Pour décrire, vérifier ou expliquer, prévoir, on peut construire un modèle qui est toujours une simplification de la réalité réduite à des descripteurs, plus précisément, un système de relations entre propriétés [...] construit à des fins de description, d'explication ou de prévision. (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968, p. 250)

Les formes que peuvent prendre les modèles sont multiples : schéma statique comme la Figure 1 présentant le fonctionnement de notre cadre théorique et méthodologique (p. 10), schéma dynamique (les cartes météorologiques interactives par exemple), ou encore tableau. Dans chacun de ces cas, le langage graphique est utilisé. En complémentarité du langage discursif, linéaire, il permet d'avoir une vision plus « globale » de systèmes complexes, pour reprendre le terme employé en systémique (cf. p. 30) :

Il présente l'avantage de mieux mettre en évidence les relations entre éléments d'un système et de permettre une meilleure appréhension globale tout en conservant la possibilité de focaliser l'attention sur le détail local. (Durand, 2013, Chapitre 3, para. 36-37)

Une autre caractéristique de la modélisation est qu'il s'agit d'un processus construit, car elle exprime la « méditation de l'objet par le sujet » pour reprendre les propos de Gaston Bachelard (1934, p. 15). Comme le souligne Daniel Durand, la modélisation est « un art et non [...] une technique établie, et il convient de préserver la subjectivité du meneur de jeu, modélisateur, car tout système peut être représenté selon des points de vue divers » (Durand, 2013, Chapitre 3, para. 76). Tout processus de modélisation doit ainsi impliquer nécessairement une distanciation.

Enfin, le modèle sera retenu selon plusieurs critères : l'objet et les objectifs de recherche, les sciences de référence (et donc leurs fondements épistémologiques), ainsi que les outils que nous avons à disposition (Durand, 2013). Les trois critères sont liés, puisque les objectifs découlent de l'objet de recherche, qui se conçoit en fonction d'un cadre de référence, qui offre au chercheur des outils pour le penser. Nous avons déjà en partie défini notre cadre théorique, l'objet de recherche et nos objectifs – qui vont être complétés avec les filtres suivants.

## FONCTIONS DE LA MODELISATION

Le modèle servira notre objectif de construction et d'évaluation d'une formation, et en cela il sera téléonomique (il est mobilisé dans l'optique d'atteindre un but). Afin de nous aider à atteindre cet objectif, le modèle peut alors jouer plusieurs rôles. Dans son ouvrage de 1977 intitulé *Systèmes et*

modèles, introduction critique à l'analyse de systèmes, Bernard Walliser définit huit fonctions qu'un modèle est susceptible d'assurer :

1. une fonction cognitive : le modèle sert à représenter les relations qui existent entre variables d'entrée et variables de sortie du système ;
2. une fonction prévisionnelle : le modèle sert à prévoir comment évolueront les variables de sortie du système, en fonction de l'évolution probable des variables externes et d'hypothèses de fixation des variables de commande ;
3. une fonction décisionnelle : le modèle sert à déterminer comment fixer les variables de commande pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés sur les variables de sortie, compte tenu de l'évolution probable des variables externes ;
4. une fonction normative : le modèle sert à représenter les relations souhaitables entre variables d'entrée et variables de sortie du système ;
5. une fonction pédagogique : le modèle sert de support commode et simple à la représentation de phénomènes relativement complexes ;
6. une fonction de recherche (dite aussi « heuristique ») : le modèle sert d'appui à une exploration systématique du domaine d'analyse ;
7. une fonction de concertation : le modèle sert de terrain sur lequel se confrontent des propositions d'action ;
8. une fonction idéologique : le modèle sert de référence plus ou moins absolue à un discours de propagande. (pp. 179-180)

Or le modèle doit nous servir à :

1. Analyser l'environnement d'apprentissage existant
2. Construire un dispositif adapté à cet environnement
3. Évaluer ce dispositif

Pour atteindre ces objectifs, le modèle devrait donc, théoriquement, tenter de remplir toutes les fonctions identifiées par Bernard Walliser, à l'exception de la dernière (fonction idéologique).

Concrètement cependant, étant donné les spécificités de notre objet de recherche, le modèle remplit certaines fonctions plus facilement que d'autres. Ainsi, Jean-Paul Narcy-Combes se demande si l'on peut parvenir à des modèles prédictifs (fonction prévisionnelle) en didactique des langues (2005, pp. 81-82). Jean-Claude Bertin *et al.* lui répondent en partie : « No model in human sciences can hope to give a final representation of phenomena and processes [...] » (2010, p. 26). En effet, contrairement à ce qu'il est possible de faire avec les modèles mathématiques, le modèle en didactique ne peut prétendre à vouloir prédire, et donc à être normatif « puisqu'aucune théorie de l'apprentissage d'une langue étrangère ne fournit de base acceptable à la prédiction » (Bertin, 2015, para. 10-16). Le modèle aura donc essentiellement une fonction de recherche et une fonction cognitive « dans la mesure où il doit se montrer apte à guider la réflexion, à faire émerger des questions appropriées pour le contexte spécifique dans lequel il est appliqué » (Bertin, 2015, para. 10-16).

Le modèle aura aussi une fonction pédagogique. Pour adopter une approche globale et prendre en compte leur aspect complexe, nous suivons l'avis de Daniel Durand qui stipule que la

représentation du dispositif d'anglais LANSAD « doit être assez simplifiée pour être intelligible mais suffisamment fidèle pour être utile et fiable » (2013, Chapitre 3, para. 38). Joël de Rosnay précise :

Confrontés à la complexité et à l'interdépendance, nous utilisons tous des modèles analogiques simples. Ces modèles, établis à partir d'une analyse préalable, cherchent à réunir les principaux éléments d'un système pour permettre des hypothèses sur son comportement d'ensemble ; et tout en tenant compte, le mieux possible, de l'interdépendance des facteurs. (1975, pp. 121-123)

Du fait de nos objectifs – à savoir concevoir un dispositif de formation, le mettre en place, et le rendre plus performant, nous ajoutons à la fonction heuristique du modèle le fait qu'il doit guider l'action, nous permettre de prendre des décisions adaptées. En cela, le modèle aura aussi une fonction décisionnelle et une fonction de concertation. Selon Daniel Durand, il s'agit de

donner une représentation simplifiée d'un système réel en ne retenant que les éléments et les interactions les plus significatifs du système [et] [...] fournir au décideur des schémas qui lui permettent de prendre rapidement une décision en présence soit d'une information trop abondante et donc difficilement maîtrisable, soit au contraire d'une information lacunaire ou incertaine. (2013, Chapitre 3, para. 40-44)

Comment alors prendre en compte et rendre compte de l'aspect dynamique du système si nous ne pouvons pas proposer de modèle prédictif ou de simulations ? Annick Rivens propose le recours à un modèle souple :

De ce fait, le dispositif est évolutif : évolutif en temps et en lieu. Il pourra s'adapter au contexte en même temps qu'aux usagers. Ceci demande d'envisager une modélisation qui ne soit pas contraignante ni ne fige la description. (2013, p. 161)

La souplesse du modèle s'observera dans sa capacité à s'adapter à l'évolution du dispositif d'anglais LANSAD dans le temps et à d'autres dispositifs correspondant à d'autres terrains.

### **3.3. Conséquences du Filtre 3**

#### **3.3.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement**

**Comment inscrire la construction et l'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD dans une perspective ingénierique et modélisante ?**

Afin de mettre en place un dispositif d'anglais LANSAD en adéquation avec son environnement d'apprentissage, il nous faut d'abord identifier les processus critiques positifs et négatifs à l'œuvre à partir de l'analyse du cadre stratégique (l'environnement d'apprentissage existant où l'on souhaite intégrer le nouveau dispositif d'anglais LANSAD). À partir de ces données, nous pourrions identifier des

problèmes, déterminer la finalité et les objectifs du nouveau dispositif puis concevoir un plan d'action en sélectionnant et en organisant les moyens pour atteindre les objectifs et ainsi construire le nouveau dispositif. Pour ce faire, la modélisation sera un de nos principaux outils. Il s'agira d'abord de définir un modèle générique pertinent en nous appuyant sur les modèles existants en didactique. Dans le cadre de l'analyse du cadre stratégique, ce modèle générique aura une valeur à la fois heuristique – il permettra de faire émerger les questions pertinentes pour l'analyse – et de guidage – puisqu'il doit nous aider à prendre des décisions adaptées pour la construction du dispositif. Nous pourrons ensuite définir les modalités d'évaluation du dispositif (évaluation formative et/ou sommative, de la performance globale ou différenciée), en sélectionnant les indicateurs pertinents organisés dans un tableau de bord.

### 3.3.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD

Adopter une démarche ingénierique et modélisante nous conduit à nous poser les questions suivantes :

|  | Notions rattachées  | Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD   |
|--|---|--|
| <b>Construction selon un plan d'action dont le but est d'atteindre des objectifs le plus efficacement possible</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalité et objectifs</li> <li>- Plan d'action</li> <li>- Processus critiques (positifs ou négatifs) et variables d'action</li> <li>- Cadre stratégique</li> <li>- Performance (globale et différenciée), sorties espérées</li> <li>- Évaluation formative et sommative</li> <li>- Indicateurs et tableau de bord</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les objectifs du dispositif d'anglais LANSAD, définis à partir du cadre stratégique ?</li> <li>- Quels sont les processus critiques clefs pour atteindre ces objectifs ?</li> <li>- Quel plan d'action est envisagé pour mettre en place et évaluer le dispositif ?</li> <li>- Quel type d'évaluation est mise en place ?</li> <li>- Quels sont les indicateurs permettant d'évaluer sa performance ?</li> </ul> |
| <b>Modélisation</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonctions essentiellement heuristique, cognitive et pédagogique, décisionnelle et de concertation</li> <li>- Modèle souple</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels modèles existants nous permettent de concevoir un modèle adapté à notre terrain ?</li> <li>- Quel modèle allons-nous adopter pour comprendre et agir dans un contexte LANSAD ?</li> </ul>   |

Tableau 3 – Le dispositif d'anglais LANSAD modélisable dans une démarche ingénierique : questions à se poser

## Chapitre 4 : Didactique de l'anglais (Filtre 4)

**Définition 4 :** *Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équi-final et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et conçu selon un plan d'action dont la finalité première est de faciliter le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais.*

Notre dispositif est un système « au sein duquel s'opérationnalisent les processus d'apprentissage » et d'enseignement (Bertin, 2015, para. 10). Ainsi, en le percevant toujours à travers les filtres décrits précédemment, nous allons maintenant inscrire le « dispositif d'anglais LANSAD » dans le cadre de la didactique de l'anglais. Suite à l'explicitation de ce que nous entendons par « didactique de l'anglais » (« 4.1 Filtre de la didactique de l'anglais »), nous commenterons quelques modèles de situations d'apprentissage et d'enseignement (« 4.2 Présentation de modèles didactiques existants ») qui serviront de points d'appui pour construire une première version de notre modèle (« 4.3 Premier modèle du dispositif d'anglais LANSAD » et « 4.4 Caractérisation du processus pédagogique »). Une fois encore, nous mentionnerons l'impact de ce filtre sur notre démarche et sur la construction de l'objet de recherche (« 4.5 Conséquences du Filtre 4 »).

### 4.1. Filtre de la didactique de l'anglais

Nous allons d'abord proposer une définition de la didactique de l'anglais qui se veut en adéquation avec le cadre établi jusqu'à présent. S'il existe des définitions consensuelles sur lesquelles nous pouvons nous appuyer, nous verrons alors que dans les faits, la didactique de l'anglais est une discipline transverse complexe en construction, ce qui rend le positionnement du chercheur indispensable.

#### DEFINITION DE LA DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS

Pour Maguy Pothier (2003), comme pour Claire Tardieu (2008), la didactique de l'anglais est une discipline transverse. La première représente la didactique des langues sous forme de marguerite comme carrefour de plusieurs disciplines : sciences du langage, sciences psychologiques, sciences de l'éducation et sciences sociales, humaines et de la communication (2003). Claire Tardieu positionne la didactique de l'anglais entre les trois branches traditionnelles de l'anglistique en France qu'elle identifie (linguistique, littérature, civilisation) et à laquelle, à la suite de Michel Perrin, elle ajoute

l'anglais de spécialité (dans Whyte, 2015, p. 21). Cédric Sarré et Shona Whyte vont dans ce sens lorsqu'ils écrivent que

In this view, language didactics is seen as an overarching dimension with interrelations with all the other main aspects of English studies. It is legitimate to take an interest in the teaching and learning of the literature of English-speaking countries, of their culture, and of linguistic aspects of the many forms English takes; teaching and learning to translate into and out of English are also worthy of attention. (2016, p. 144)

Une définition englobante de la didactique des langues, dans laquelle la didactique de l'anglais s'inscrit, s'impose donc. La définition de Danielle Bailly, dont voici un extrait, est largement adoptée. En s'extrayant de « l'immédiateté pédagogique »,

[il s'agit] d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. (1997, p. 10)

Cette conception de la didactique semble en adéquation avec nos filtres précédents et permet d'enrichir la définition du dispositif d'anglais LANSAD. Il s'agit bien d'analyser les différents éléments hétérogènes du dispositif (objet d'enseignement, buts), et les processus à l'œuvre (stratégies, transformations), qu'ils soient d'ordre pratique ou théorique. Ainsi, notre modèle pourra inclure les éléments cités ci-dessus : l'objet d'enseignement, soit un « contenu » ou « objet » ; les « buts poursuivis », soit les objectifs des différents acteurs ; les « stratégies utilisées par l'enseignement », soit plus communément les « méthodes » et « méthodologies » ; les « transformations de compétences et de conduites », l'apprentissage, ainsi que les « stratégies d'appropriation de l'objet », les stratégies d'apprentissage.

### COMPLEXITE DU CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Cependant, une des difficultés est que la définition de ces différents termes ne fait pas toujours consensus. Comment définir un contenu ? Est-il seulement linguistique ? Inclut-il une dimension culturelle ? Doit-on le penser en termes de compétences ? Quelles méthodes et méthodologies sont les plus adaptées à l'apprentissage ? Les théories en didactique sont multiples et Jean-Paul Narcy-Combes parle d'« absence de champ théorique construit », de « paradigme unifié » (2005, p. 78). Par conséquent, il est nécessaire de se positionner :

Tant en ce qui concerne les pratiques que la recherche, on se trouve face à un foisonnement de théories, et donc de définitions des termes [...]. Rien qu'au niveau de l'acquisition des langues, Jordan cite plus de 60 théories (2004 : 360). Face à l'absence de paradigme dominant, chaque chercheur est amené à trouver sa méthodologie, à se trouver une méthodologie, mais également à définir ses termes. (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 9)



Or selon Yvon Rolland, ce foisonnement peut être une richesse pour la démarche scientifique :

La multiplicité des apports théoriques est certes déroutante à première vue, mais elle est aussi le gage d'une richesse de fondements qui s'avèrent souvent incontournables, car remettant en cause des concepts pouvant poser problème. (2004, para. 2)

Ainsi nous sommes en accord avec Jean-Claude Bertin *et al.* :

Each of the models of (language) learning [...] points to a specific interpretation and cannot offer a comprehensive representation of the situation: their variety points to the need to widen horizons and to accept Morin & Lemoigne (1999)'s conception of complex thought, whereby specific elements of knowledge must be related the one with the other, leaving room for uncertainty and flexibility. (2010, p. 9)

Nous allons donc poursuivre la construction du dispositif d'anglais LANSAD en appréhendant différentes théories didactiques et en analysant leur degré d'adéquation avec notre cadre établi jusqu'ici d'une part, et notre objet de recherche d'autre part. Dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies, Nicolas Guichon parle de « travail de meccano conceptuel que les chercheurs vont devoir déployer à partir des références théoriques existantes » (2012, para. 63). Jean-Paul Narcy-Combes propose lui de concevoir les théories sous l'angle du kaléidoscope :

[t]hese theories deal with the same phenomena that can be viewed as the crystals of a kaleidoscope. Each tilt of the kaleidoscope will lead to a different interpretation of how these phenomena can be organized or explained (Narcy, 1990). (2010, p. 78)

On envisagera donc les théories comme autant de systèmes explicatifs disponibles en acceptant que telle ou telle théorie apportera la meilleure réponse pour un objet/contexte donnés. Le parcours est celui d'une « intégration raisonnée et cohérente des diverses théories [...], en fonction de la question de recherche et d'un contexte particulier, pour conduire à une problématique qui, elle-même, sera validée ou invalidée en fin de parcours » (Narcy-Combes, 2005, p. 80). On répètera les limites inévitables de notre positionnement, déjà présentées, du fait de l'incomplétude, des incertitudes dans le domaine de recherche qui nous poussent toujours à spéculer. Afin de définir nos termes et poursuivre notre construction du dispositif d'anglais LANSAD, nous allons maintenant passer en revue divers modèles existants de dispositifs didactiques.

## 4.2. Présentation de modèles didactiques existants

Les modèles que nous convoquons partagent de nombreux points communs, et diffèrent sur d'autres :

- ils ne modélisent pas nécessairement les mêmes objets (dispositif en langues ou dispositif rattaché plus généralement aux sciences de l'éducation) ;

- ils adoptent les principes systémiques de manière plus ou moins poussée ;
- ils adoptent le dispositif comme point d'entrée (l'approche que nous avons adoptée jusqu'ici), ou le pensent comme un élément d'un système parmi d'autres (au même titre que la langue par exemple) ;
- ils ne présentent pas le même niveau de granularité ;
- ils intègrent les outils numériques ou non.

La liste de modèles retenue n'est pas exhaustive et d'autres modèles auraient pu être mentionnés (on pensera à Henner Stanchina, 1976, Donnay et Charlier, 1990, Altet, 1997, Poisson, 2003, Wallet, 2010, ou encore Narcy-Combes & Miras, 2012). De plus, ces modèles sont la transcription de constructions complexes dont nous ne pouvons retenir qu'une vision superficielle ; à titre d'exemple, le modèle de Joseph Rézeau est l'aboutissement d'un travail de thèse dont nous ne pouvons reproduire fidèlement tous les aspects. Nous nous contentons alors d'étudier les éléments qui nous paraissent les plus adaptés à notre objet d'étude, afin ensuite de proposer notre propre modèle.

#### LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE (HOUSSAYE, 1988)

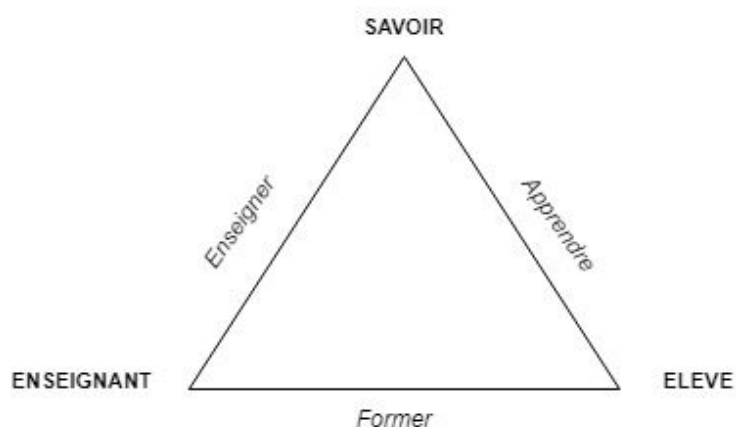


Figure 2 – Le triangle pédagogique (Houssaye, 1998)

Commençons par le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988, pp. 40-42) :

- Les trois éléments fondamentaux du dispositif de formation sont le pôle « professeur », le pôle « élèves » et le pôle « savoir ». Le « savoir » correspond au contenu de la formation et peut prendre plusieurs formes (savoir-faire, savoir-être, etc.). Le « professeur » transmet ou fait apprendre le savoir à l'« élève » qui acquiert le savoir grâce à la situation pédagogique.
- Les sommets du triangle sont reliés par des « processus » : « enseigner », « apprendre » et « former ». Dans la relation « Enseigner », l'enseignant, l'expert, possède le savoir et le transmet aux

élèves que l'on considère souvent dans ce cas comme « passifs ». Le cours magistral en est l'exemple classique. Lorsqu'il s'agit d'« apprendre », l'enseignant crée des conditions favorisant les relations élève/savoir et les élèves intègrent par eux-mêmes le savoir. Le travail en autonomie, certaines formes de pédagogies différenciées, ou encore d'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) peuvent être situées sur cet axe (Vellas, 2007, p. 3). Lorsque l'enseignant « forme » des élèves, il construit une relation forte avec eux afin de leur apprendre à chercher, à prendre position. Sous cet axe, on peut regrouper les pédagogies libertaires et non directives (Vellas, 2007, p. 3).

- Dans toute situation pédagogique, la relation de deux éléments sur trois du triangle est privilégiée, et le troisième élément fait le fou – c'est le principe du « tiers-exclu » (Houssaye, 1988, p. 233). Par exemple, dans le cas d'un cours magistral où l'on favorise la relation entre les pôles « enseignant » et « contenus », l'apprenant sera davantage passif comparé à une formation à distance où la relation élève-savoir prime.

Dans le cadre de notre définition didactique du dispositif d'anglais LANSAD, nous retenons donc du modèle Jean Houssaye ses trois éléments constitutifs, ainsi que les processus qui les relie, tout en étant amenés à les enrichir voire à les redéfinir avec les modèles qui vont suivre. Nous devons avoir conscience que dans tout dispositif, les processus à l'œuvre peuvent avoir un poids variable qui est en partie la conséquence de choix didactiques et pédagogiques et des objectifs de la formation.

### LE MODELE SOMA (LEGENBRE, 1988 ET GERMAIN, 1989)

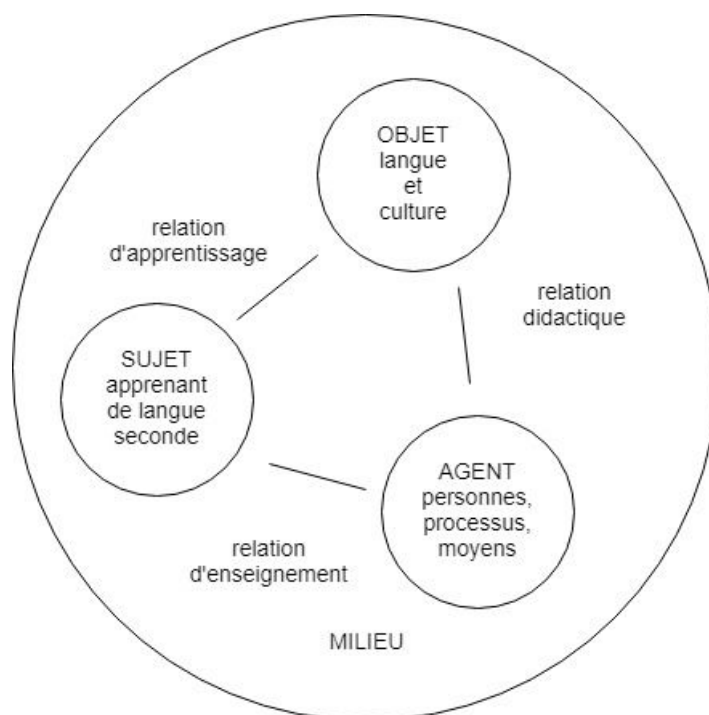


Figure 3 – Le modèle SOMA (Germain, 1989)

Le modèle SOMA (Sujet, Objet, Milieu, Agent) de Renald Legendre (1988), adapté par Claude Germain à la didactique des langues (1989), redéfinit en partie les relations entre ces trois pôles et les éléments qui constituent le triangle dans une perspective que Claude Germain appelle lui-même « systémique » (1989, p. 63) :

- L'élève est un « sujet », ce qui renvoie à une conception plus holistique de la personne. Le savoir devient objet, objet double, à la fois langue et culture. L'enseignant fait place à l'agent, qui représente des personnes (non seulement l'enseignant, mais aussi les autres apprenants), les moyens (livres, matériels audiovisuels) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.). Plus que des éléments isolés, nous pourrions dire que nous avons affaire ici à des sous-systèmes du système plus général qu'est la situation pédagogique. Notons aussi qu'ici, aucun élément n'est au sommet du triangle.

- Une des spécificités de ce modèle est l'apparition d'un nouvel élément, le « milieu », soit l'environnement éducatif humain (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.), les opérations (inscription, évaluation, etc.) et les moyens (finances, temps, locaux, équipements, matériel didactique). Il n'est pas placé comme pôle du système mais englobe les trois autres pôles parce qu'il conditionne les interactions et processus à l'œuvre.

- Afin de rendre compte de la complexité d'une situation pédagogique concrète, Claude Germain intègre des strates au modèle. Selon lui, toute situation pédagogique s'insère dans une infrastructure pédagogique, qui fait elle-même partie intégrante d'une infrastructure administrative. L'infrastructure pédagogique reproduite dans la Figure 4 est composée de cinq éléments : « les besoins des éduqués », « les plans de formation (ou objectifs) », « les méthodes », « l'évaluation » et « la gestion des apprentissages » (Germain, 1989, pp. 68-69). L'imbrication de ces strates permet de signifier qu'ils sont tous « en interrelation » (p. 70).

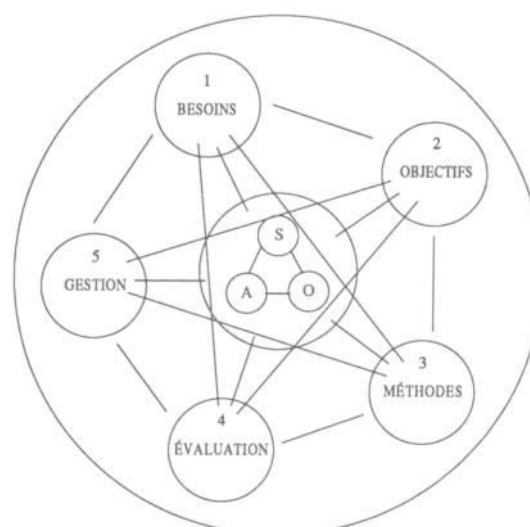


Figure 4 – L'infrastructure d'une situation pédagogique (Germain, 1989)

- Les processus sont aussi redéfinis. Le processus « apprendre » devient la « relation d'apprentissage ». Elle est à double sens : « le développement du Sujet est fonction de l'Objet », et « l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet » (Legendre, 1988, p. 490). Le processus « former » devient la « relation d'enseignement » : « le développement du Sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent », et « la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du Sujet » (p. 490). Enfin, le processus « enseigner » est remplacé par la « relation didactique » : « La nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'Agent », et « la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'objet préconisé » (p. 490). La « relation pédagogique » est quant à elle « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique » (p. 491). Nous avons ici un modèle qui prend en compte les processus complexes d'interdépendance entre les éléments.

- Claude Germain nous invite alors à « caractériser chacune des parties d'ensemble » (1989, p. 67), ce qui implique de prendre position quant à la définition de chaque pôle et la relation pédagogique. Par exemple, dans le pôle « Sujet », nous sommes encouragés à nous demander quelle conception nous avons de l'apprentissage et du rôle de l'apprenant. Pour ce qui est de la relation didactique (Objet <-> Agent), l'enseignant doit déterminer comment présenter le contenu et quel est le rôle de la L1 (p. 67). Ainsi, dans une certaine mesure, ce modèle se veut heuristique car il met en lumière les questions que nous devons nous poser pour définir plus en avant le dispositif.

- Joseph Rézeau commentant ce modèle note cependant que les frontières entre le pôle « Agent » et le « Milieu » ne sont pas claires ; par exemple, l'enseignant apparaît dans les deux à la fois (2001, p. 43). De plus, intégrer la notion de processus au sein de ce qui pourrait être un sous-système (les « processus » dans le pôle « Agent ») nous semble problématique, puisque dans notre définition du dispositif d'anglais LANSAD, l'ensemble du système est traversé de processus. Si ce modèle s'avère riche d'inspiration pour concevoir et modéliser le dispositif d'anglais LANSAD, il nous faut tenter d'articuler les éléments présentés différemment. Nous prenons note de la nouvelle définition des processus qui est proposée ; nous tenterons aussi de prendre en compte différents niveaux dans l'analyse, et conférerons une dimension heuristique semblable à notre modèle.

### L'APPROCHE TERNAIRE DE LA FORMATION (CARRE ET AL., 1997)

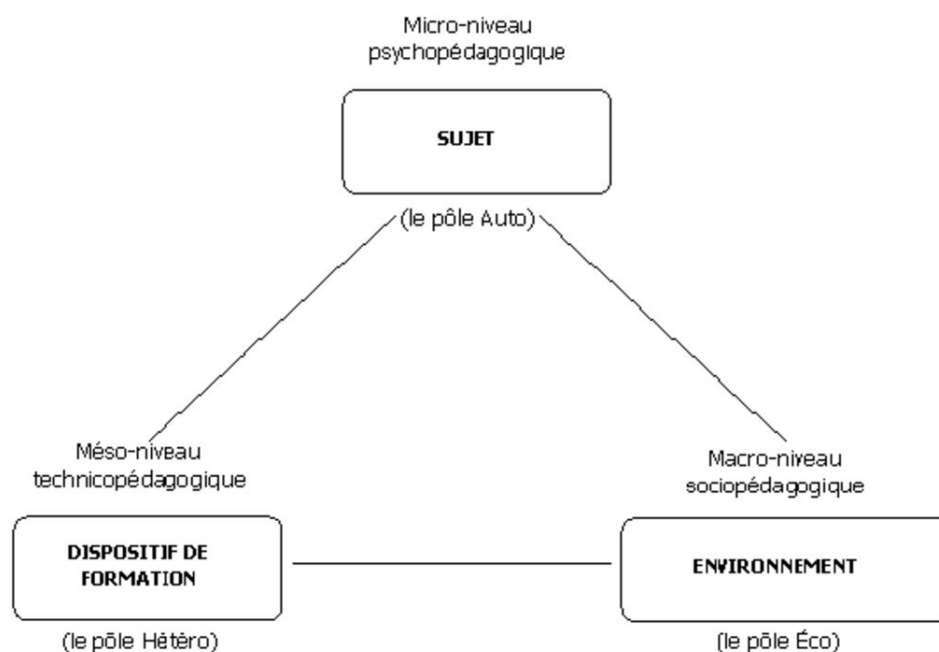


Figure 5 – L'approche ternaire de la formation (Carré *et al.*, 1997)

Le modèle d'autoformation de Philippe Carré *et al.* (1997) est aussi ternaire mais ne repose pas sur les mêmes axes. Les pôles figurés représentent à la fois des éléments et des niveaux d'analyse :

- Le « dispositif de formation » est compris comme un élément en relation avec un « environnement » et le « sujet », qui n'est plus inclus dans le dispositif. Le « micro-niveau psychopédagogique » correspond au sujet dans ses aspects conatifs/motivationnels et cognitifs. Le « méso-niveau technopédagogique » renvoie au dispositif, soit « le domaine de l'ingénierie (étude globale des différents aspects d'un projet pédagogique) et de la technologie (au sens large, de théorisation et formalisation spécifique des "façons de faire" en matière éducative) » (Carré *et al.*, 1997, p. 39). Le « macro-niveau sociopédagogique » désigne l'environnement social et professionnel.
- Si nous avons fait le choix dès le départ de considérer le dispositif d'anglais LANSAD comme le système hyperonymique regroupant des sous-systèmes tels que les apprenants (le pôle « sujet » ici), d'autres angles d'analyse sont effectivement possibles. Nous retenons alors l'idée que les trois niveaux proposés par Philippe Carré *et al.* sont pertinents dans l'analyse du dispositif d'anglais LANSAD et que nous devons les prendre en compte. Par ailleurs, Joseph Rézeau (2001, p. 49) note que l'importance ainsi donnée à l'environnement se justifie par le contexte spécifique de l'autoformation, les sujets étant des adultes engagés dans des milieux socioprofessionnels qui doivent être pris en compte. Cela nous semble aussi être le cas des enseignements LANSAD, pour lesquels la question de la spécialisation et de la professionnalisation des contenus se pose. Le contexte d'autoformation permet aussi d'expliquer pourquoi l'enseignant a disparu du modèle. Cependant, Joseph Rézeau note

à la suite de Claude Springer (1996), que fusionner l'enseignant et les supports d'apprentissage sous l'étiquette de « dispositif de formation » « paraît préjudiciable à l'analyse de ce qui fait la spécificité du dispositif humain d'une part et des dispositifs non humains d'autre part » (2001, p. 49), et ce même dans le cas d'une formation à distance uniquement médiée par l'ordinateur. Nous sommes d'avis de les faire réapparaître dans le modèle.

### LE CARRE PEDAGOGIQUE (REZEAU, 2001)

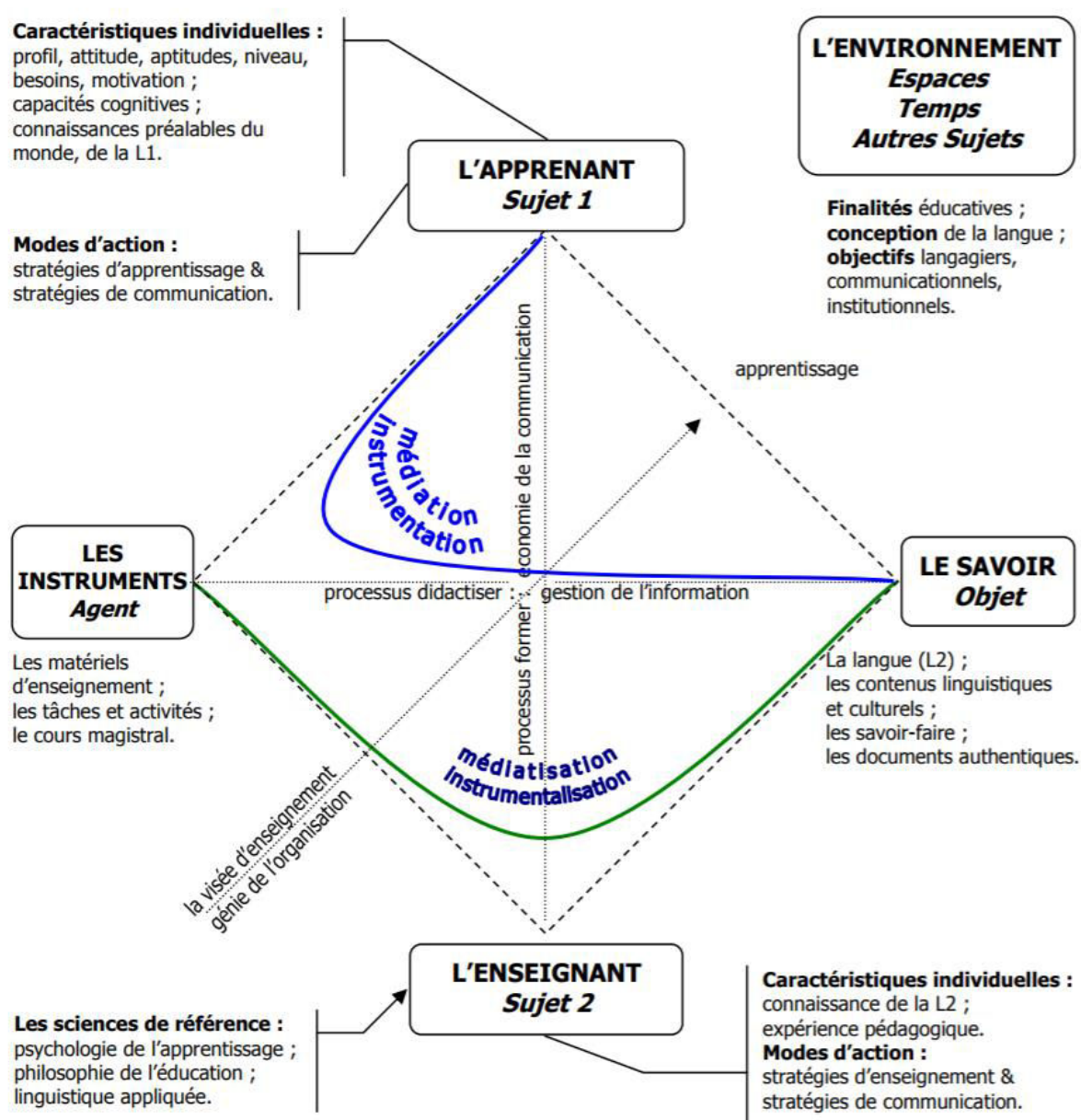


Figure 6 – Le carré pédagogique (reproduit depuis Rézeau, 2001, p. 207)

En ce sens, le modèle de Joseph Rézeau, plus directement adapté aux dispositifs d'apprentissage des langues, nous convient davantage. L'enseignant réapparaît distinctement et est détaché des « Instruments », faisant ainsi passer le modèle à quatre pôles, tous inclus dans « l'Environnement ». Tous les éléments présentés dans les modèles précédents sont mentionnés et enrichis.

- Le pôle « Enseignant » se définit par les caractéristiques individuelles de l'enseignant (connaissance de la L2 et expérience pédagogique) et ses modes d'action (stratégies d'enseignement et de communication).

- Le pôle « Apprenant », en haut du schéma, est décrit de la même manière : caractéristiques individuelles (profil, attitudes, aptitudes, niveau, besoins, motivation ; capacités cognitives ; connaissances préalables du monde, de la L1) et modes d'action (stratégies d'apprentissage et de communication).

- Dans le pôle « Savoir », les savoir-faire et les documents authentiques s'ajoutent aux contenus linguistiques et culturels. Associer ici les contenus/savoirs et des supports (comme les documents authentiques) est un choix original qui a le mérite de présenter à la fois l'« objet théorique » de l'enseignement et de l'apprentissage, et l'« objet concret » présenté et mobilisé dans le dispositif.

- L'« Environnement » est constitué par le cadre spatio-temporel et les « Autres sujets » (comme les pairs), ainsi que par les finalités éducatives, la conception de la langue, les objectifs langagiers, communicationnels et institutionnels et les ressources. En reprenant les propos de Monique Linard, Joseph Rézeau précise que pour faire sens de cette hétérogénéité, il faut se demander

comment mettre utilement à [la] disposition de l'apprenant les diverses ressources disponibles, les siennes, celles de son environnement humain (enseignants et pairs) et celles des TIC et comment les répartir de façon appropriée aux divers moments du parcours d'action et l'apprentissage ? (Linard, 2000, para. 6 cité dans Rézeau, 2001, p. 239)

- L'environnement s'articule avec le nouveau pôle Instruments, qui se situe lui au plus près des apprenants : les matériels d'enseignement, les tâches et activités, et les modalités d'enseignement (tel que le cours magistral). L'instrument est le médiateur des relations entre le sujet et l'objet. En cela, il joue un rôle similaire dans ce modèle à l'Agent dans le modèle SOMA, même s'ils regroupent des éléments différents.

- L'emploi du terme « Instrument » renvoie au concept de « genèse instrumentale » de Pierre Rabardel. La genèse instrumentale comporte deux types de processus associés qui ont une place centrale dans le modèle. Le processus d'instrumentalisation est dirigé



[...] vers l'artefact : sélection, regroupement, production et institution des fonctions, détournements, attribution des propriétés, transformation de l'artefact, de sa structure, de son fonctionnement, *etc.* jusqu'à la production intégrale de l'artefact par le sujet. (Rabardel, 1995, p. 12)

Ainsi, selon Joseph Rézeau, « didactiser c'est instrumentaliser ; en d'autres termes, pour l'enseignant, didactiser c'est ajouter aux objets du monde une conception du monde dirigée vers le développement des compétences des apprenants » (2001, p. 195). À contrario, le processus d'instrumentation est relatif

[...] au sujet : à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur évolution par accommodation, coordination et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, *etc.* (Rabardel, 1995, p. 12)

Ce processus est davantage orienté vers l'apprenant qui « accède au savoir *via* la médiation de l'instrument » (Rézeau, 2001, p. 200).

Le tout doit être conçu dans une perspective systémique :

[...] les paramètres de chacun de ses cinq éléments (l'apprenant, l'enseignant, le savoir, les instruments et l'environnement) agissent sur ceux de chacun des autres et sont modifiés par eux ; la situation globale est ainsi régulée. Une caractéristique de la situation que le schéma ne permet pas de représenter est le dynamisme de chaque élément, c'est-à-dire sa capacité à se mouvoir le long de n'importe quel axe. Par exemple, plus on s'éloigne d'une situation d'hétéroformation vers une situation d'autoformation, plus l'enseignant tend à se confondre avec les instruments dans lesquels s'incarne sa médiation du savoir. Dans le cas de l'autoformation maximale, on peut également imaginer, comme nous l'avons proposé plus haut, que l'apprenant (Sujet 1) se « dédouble » et aille jouer le rôle normalement dévolu à l'enseignant (Sujet 2), en « glissant » en quelque sorte le long de l'axe du processus « former ». (Rézeau, 2001, p. 211)

Ainsi, si Joseph Rézeau propose cinq éléments pour l'analyse, il souligne que le modèle n'est pas figé et qu'il est modifiable en fonction des spécificités de la situation d'apprentissage (en autonomie, à distance, *etc.*), les éléments présentés jouant alors le rôle d'une grille d'analyse. Nous souhaitons aussi retenir de ce modèle les divers éléments constituant les pôles, même s'il sera nécessaire de les hiérarchiser en fonction des objectifs de l'analyse, des possibilités de recherche et des éléments sur lesquels le concepteur du dispositif aura une influence. Pour terminer, nous proposons aussi d'adopter les concepts d'instrumentalisation et d'instrumentation.

### LE MODELE ALADIN (RIVENS MOMPEAN, 2013)

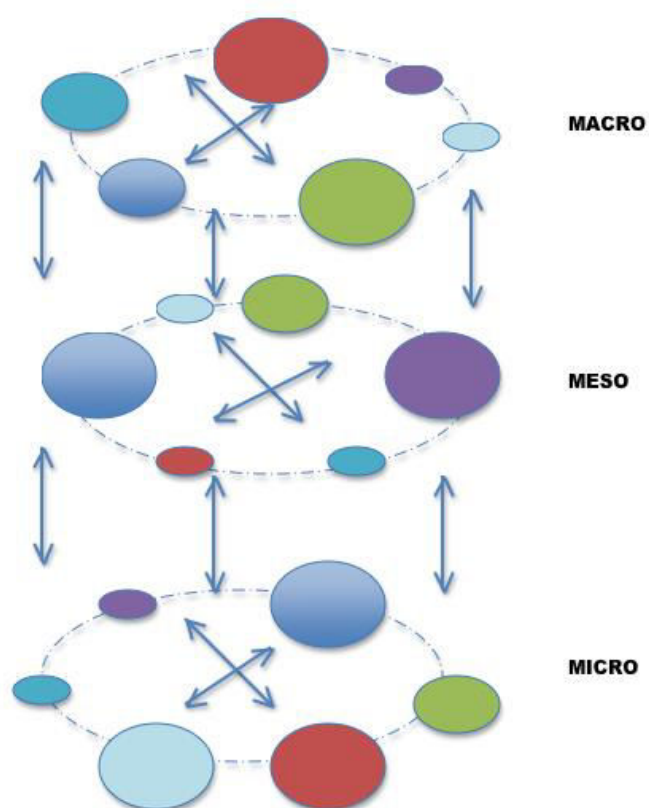


Figure 7 – Système ALADIN (reproduit depuis Rivens Mompean, 2013, p. 411)

Comme l'indique le titre *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage* (2013), Annick Rivens propose dans son ouvrage de modéliser le CRL, étape par étape, en variant les perspectives sur son objet d'étude grâce à une analyse historique, une modélisation à deux niveaux ou encore une modélisation autour de l'acte d'apprendre. Sa proposition finale est le modèle ALADIN dit « émergent » et « systémique évolutif » (2013, pp. 406-413). Il est composé de six sous-systèmes ou pôles en interaction (figurés par les cercles et les flèches sur le schéma) :

- Le sous-système « Apprentissage », défini par les choix didactiques et de recherche, représente les théories d'apprentissage, la didactique des langues, les choix de l'approche par la recherche. Ce dernier élément en particulier paraît très intéressant dans notre contexte puisque nous allons mener une recherche-action ; nous sommes invités ici à le prendre en compte dans le modèle.
- Le sous-système « Langue » est l'élément constitutif du CRL car il est l'objet central de l'apprentissage, caractérisé par la conception et le statut de la langue. On peut ici prendre en considération la langue de spécialité, les compétences, le CECRL, la politique des langues, la

certification ou encore la Communication Médiée par Ordinateur. Si ces éléments sont centraux dans les CRL, ils sont aussi tout à fait pertinents pour le dispositif d'anglais LANSAD.

- Le sous-système « Autonomie » est central dans ce modèle puisqu'il est question d'un dispositif d'autoformation. Sa place dans le modèle sera redéfinie en fonction de chaque contexte d'apprentissage/enseignement spécifique.

- Le « dispositif » est ici un élément du système englobant qu'est le CRL. C'est lui qui permet de combiner des éléments distincts en plaçant les acteurs en son centre : ressources, usagers, enseignants, ingénierie et fonctionnement administratif. La distinction entre système global et dispositif semble particulièrement pertinente dans le cas du CRL, qui, « plus qu'un centre de ressources est aujourd'hui un centre de 'dispositifs pluriels', un méga-dispositif » (2013, p. 408). Dans notre cas, cette distinction est peut-être moins appropriée et nous décidons de conserver la perspective que nous avons adoptée jusqu'à maintenant, à savoir celle du dispositif d'anglais LANSAD comme la résultante générale de la combinaison des différents éléments/sous-systèmes. Il nous faudra donc articuler les éléments de ce pôle différemment dans notre modèle.

- Le sous-système « Institution » renvoie au contexte universitaire et sociétal. Il est question de politique des langues, mais aussi d'innovation, d'évaluation, des statuts et des questions de budgets.

- Pour terminer, le sous-système « Numérique » invite à prendre en compte le recours aux outils numériques qui permettent, entre autres, de multiplier les modalités d'accès et de pratiques à la langue. Si les outils numériques ne sont pas nécessairement présents dans toutes les situations d'apprentissage de type LANSAD, à la différence des Formations Ouvertes et à Distance par exemple, les prendre en compte dans un modèle adaptable à tout contexte LANSAD nous semble indispensable.

- Notons par ailleurs que les apprenants n'apparaissent pas en tant que sous-système distinct ; du fait de leur place centrale, ils sont au cœur du dispositif au sein duquel ils apparaissent de façon transversale.

- Les notions de temporalité et d'émergence sont ensuite ajoutées au modèle. Il s'agit de rendre compte du fait que les éléments constitutifs n'ont pas la même importance selon les moments de l'analyse d'une part – par exemple en fonction de l'évolution des outils qui induisent certains types de pratiques plutôt que d'autres, et selon l'angle d'approche d'autre part. C'est pourquoi, dans le modèle, la taille des cercles varie en fonction du temps. En ce qui concerne l'angle d'approche, l'auteure propose plusieurs perspectives, dont une approche par niveau micro-, méso- et macro-éducatif ; le même élément peut être décliné selon différentes modalités selon qu'on l'aborde à un niveau ou à un autre. Par exemple, on ne se posera pas les mêmes questions à propos de l'évaluation dans le contexte de la salle de classe, de l'institution universitaire ou à l'échelle nationale. De même, le système et les éléments qui le constituent peuvent être perçus de manière différente en fonction de l'approche disciplinaire ; ainsi, dans le cadre de la didactique des langues, le pôle Langues aura peut-être une plus grande importance, quand une approche par les sciences de l'éducation pourra

donner davantage de poids à l'analyse du pôle Institution (2013, pp. 410-413). Ces diverses perspectives d'analyse des éléments du système rendent compte de la complexité et du dynamisme du dispositif systémique et proposent des pistes de représentations modélisables.

### LE MODELE D'ERGONOMIE DIDACTIQUE (BERTIN ET AL., 2010)

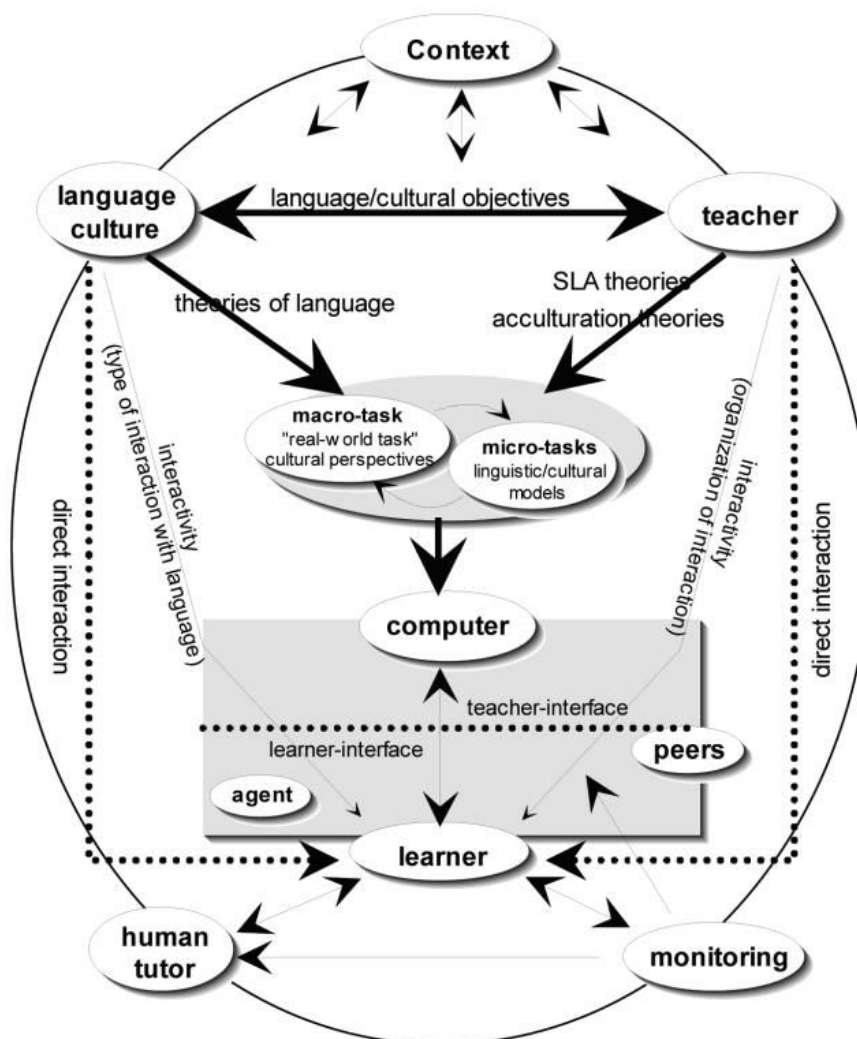


Figure 8 – Le modèle d'ergonomie didactique (reproduit depuis Bertin *et al.*, 2010, p. 27)

Le modèle correspondant le mieux à notre positionnement épistémologique et épistémique est celui de l'ergonomie didactique, telle qu'initialement présentée par Jean-Claude Bertin (2000) puis complétée dans Jean-Claude Bertin *et al.* (2010).

- Ici, le « dispositif » est le système global, conçu comme

the general setting in which learning takes place, which includes both the computer mediated environment and the direct (*i.e.* not mediated) interactions between the three original poles of the language learning situation [...]. This global 'learning environment' (for which French has a specific word - *dispositif*) directly results from the didactic intention of the teacher and/or institution. (Bertin *et al.*, 2010, p. 20)

- Les auteurs proposent un modèle à 5 pôles dans le cadre de l'enseignement à distance médié par ordinateur : les pôles « apprenant », « enseignant », « langue/culture », « contexte » et « technologie ». Les relations possibles entre ces pôles sont analysées, tout comme les éventuelles implications pédagogiques.

- Le modèle s'inscrit dans un cadre systémique qui prend en compte les aspects dynamiques, complexes et l'incertitude :

En se situant dans une posture systémique [...], il s'intéresse au jeu d'interactions mises en œuvre dans tout dispositif intégrant une technologie. Son objectif est de guider l'enseignant, le concepteur ou le chercheur dans une démarche globale, en suscitant des questions qu'une focalisation sur un niveau micro ne mettrait pas suffisamment en évidence. Cette vision holistique du dispositif, construite à partir des constantes relevées dans la littérature scientifique du domaine, permet de repérer les pôles qui le constituent et de se forger une idée de la manière dont chacun interagit avec les autres dans une relation complexe. (Bertin, 2015, para. 24-25)

- Tout comme pour Joseph Rézeau, les principes de la genèse instrumentale de Pierre Rabardel pour penser la technologie sont centraux. Parce que l'outil est un médiateur, il est positionné entre les différents éléments du modèle triadique. L'optique anthropo-technologique empruntée à Pierre Rabardel (1995) stipule que « [t]echnology should in no way affect the balance of this triangle and should therefore appear as a centre of gravity around which the process is organized » (Bertin *et al.*, 2010, p. 16). Dans l'ensemble, « [c]ette représentation [...] respecte l'idée selon laquelle le processus didactique n'est dominé ni par le professeur, ni par la langue-objet, ni même par l'outil en tant que tel [...] » (Bertin, 2000, p. 46).

- Initialement conçu pour tenter de comprendre et concevoir des dispositifs d'apprentissage des langues médié par ordinateur, le modèle a depuis été utilisé dans des contextes variés, que ce soit pour explorer les représentations et les attitudes au regard de l'utilisation des lecteurs MP3 dans l'apprentissage de l'anglais au lycée (Saverna, 2016) ou l'impact potentiel de l'intégration de MOOC dans des cours LANSAD (Labetoulle, 2015). Cela témoigne de la pertinence et de la souplesse du modèle.

### 4.3. Premier modèle du dispositif d'anglais LANSAD

Rappelons qu'un modèle est construit en fonction de l'objet et des objectifs de recherche, des sciences de référence, ainsi que des outils que nous avons à disposition (Durand, 2013). Les modèles qui viennent d'être présentés peuvent être considérés comme des outils qui nous permettent de proposer un modèle qui se veut en adéquation avec nos principes épistémologiques et épistémiques et l'objectif de notre recherche. Notre premier modèle du dispositif d'anglais LANSAD ci-dessous fait figurer les éléments et processus principaux d'un dispositif didactique. Nous avons retenu quatre pôles qui fonctionnent comme des sous-systèmes du système hyperonymique qu'est le dispositif didactique, lui-même intégré à un contexte :

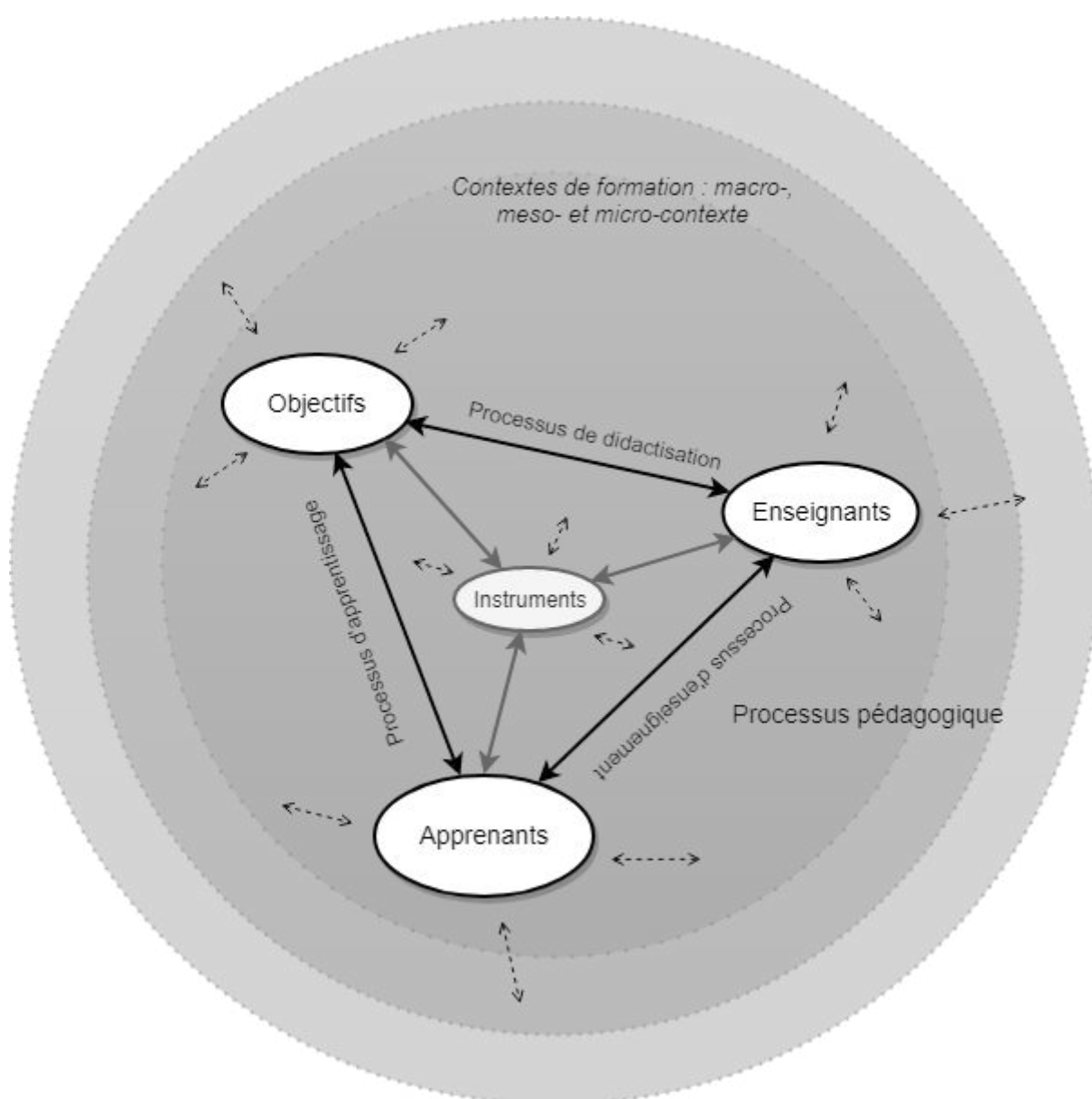


Figure 9 – Modèle du dispositif didactique

## POLES

Nous conservons les pôles du modèle triadique « Apprenants », « Enseignants », mais préférons celui d'« Objectifs » à celui plus classique d'« Objets »/« Contenus », auxquels nous ajoutons le pôle « Instruments ».

- Nous n'avons pas souhaité mettre un pôle en évidence (en haut de la pyramide), car nous considérons que le poids donné à un pôle/processus dépend de chaque contexte, des besoins de l'analyste.
- Le pôle « Apprenants » comprend chaque apprenant et ses pairs. Les différents éléments mentionnés dans les modèles précédents peuvent être exploités, à nous de sélectionner et de hiérarchiser ceux qui nous semblent les plus pertinents dans notre contexte : rôles, besoins, profils, attitudes, aptitudes, niveaux, capacités cognitives, connaissances préalables du monde et de la L1, objectifs, stratégies d'apprentissage et de communication, *etc.*
- Dans le pôle « Enseignants », nous pouvons questionner les connaissances de la L2 des enseignants, leur conception didactique, leurs rôles, leur posture ou encore leur expérience d'enseignement. A la description du pôle proposée dans les modèles, nous ajoutons les rôles possibles de chercheur et de concepteur de dispositif.
- Traditionnellement, les deux pôles ci-dessus sont complétés par un pôle « Contenus »<sup>10</sup>, « Savoir », ou « Langue-culture ». Nous avons préféré un pôle « Objectifs » pour deux raisons. D'une part, nous souhaitons mettre en avant l'importance accordée à la définition des objectifs de la formation (en lien avec notre approche systémique et ingénierique). D'autre part, le choix du terme « Objectifs » nous permet d'englober une grande diversité d'objets. En effet, les enseignants n'ont généralement pas uniquement des objectifs langagiers : il peut s'agir aussi de trouver une méthode adaptée à des grands groupes, d'individualiser la formation, ou encore de lutter contre l'absentéisme. Jean-Paul Narcy-Combes distingue alors les objectifs langagiers (qui peuvent être présentés sous forme de contenus en lien avec la langue – langue générale, de spécialité, culture, savoirs, de compétences, ou encore de niveaux), les objectifs d'apprentissage (tel que « développer le travail individuel et autonome ») et les objectifs institutionnels/organisationnels (tel que « gérer de lourds effectifs ») (2005, p. 181).
- Le pôle « Instruments » désigne les éléments non humains du dispositif mobilisés par les apprenants et les enseignants au service du processus pédagogique pour atteindre les objectifs. Il regroupe un système d'éléments hétérogènes, allant des ressources (à la fois authentiques et

---

<sup>10</sup> Dans ce travail de recherche, le terme « contenus » désigne l'objet concret d'enseignement. Il peut s'agir de grammaire, de vocabulaire, de prononciation ; de savoir, de savoir-faire, de savoir-être ; ou encore de langue de spécialité et de culture. Les supports utilisés (documents authentiques par exemple) et la méthodologie employée pour que l'apprenant acquière ce contenu (approche par tâche par exemple) sont considérés comme des instruments pour atteindre un objectif langagier et/ou d'apprentissage (« pouvoir présenter son instrument en 10 minutes à l'oral », « connaître le vocabulaire de l'orchestre de chambre », *etc.*).

didactisées), aux activités et au programme, ainsi que les instruments numériques<sup>11</sup>. Les instruments impliquent une instrumentation et une instrumentalisation, soit une modification de l'artefact par le sujet, et l'évolution du sujet par son utilisation de l'artefact, pour reprendre la terminologie de Pierre Rabardel. Par exemple, l'enseignant pourra aménager un programme que lui propose le coordinateur (instrumentalisation), et il pourra aussi en tirer des idées pour d'autres formations qu'il n'aurait sinon pas eues (instrumentation) ; lorsque l'enseignant propose une tâche à l'apprenant, il souhaite que celui-ci, grâce à l'activité, progresse (instrumentation) ; l'apprenant peut alors s'approprier la tâche de manière inattendue et conduire l'enseignant à la modifier par la suite (instrumentalisation). A l'image du modèle de Jean-Claude Bertin *et al.* (2010), nous avons positionné les instruments au centre, non pour souligner leur importance par rapport aux autres pôles du modèle, mais parce que dans l'optique anthropo-technologique qui est la nôtre, l'instrument joue le rôle de médiateur entre les autres pôles.

Ces pôles sont inclus dans un système englobant qu'est le « Contexte ». Nous distinguons trois niveaux qui fonctionnent chacun comme des systèmes imbriqués les uns dans les autres :

- Le macro-contexte renvoie à la politique linguistique au niveau national et européen.
- Le meso-contexte fait référence à l'établissement dans lequel s'intègre la formation. À ce niveau, nous pouvons étudier les locaux et les équipements, la politique linguistique (certifications, CECRL, évaluation, innovation), le statut de la formation en langues et sa valeur en ECTS, *etc.*
- Enfin, le micro-contexte renvoie à la formation en langues et à la formation plus générale à laquelle elle peut être rattachée (la licence de musique et musicologie dans notre cas).

## PROCESSUS

Tous ces pôles/systèmes interagissent sous forme de processus. L'approche systémique nous invite à considérer que tous les pôles sont mobilisés lors de la réalisation de ces processus, mais certains le sont davantage que d'autres. Ainsi, le contexte institutionnel aura un impact sur l'apprentissage, mais son rôle sera moindre que celui des apprenants.

- Les principaux processus que nous souhaitons mettre en avant sont le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement. Ils participent du processus plus général qu'est le processus pédagogique<sup>12</sup>. Nous définissons le processus d'apprentissage comme le processus qui

---

<sup>11</sup> « Instrument numérique » est la désignation ici choisie car le terme « numérique » est un terme « agréablement neutre » à la différence des termes tels que EAO (Enseignement assisté par ordinateur) et TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) qui « sont souvent le reflet des courants didactiques, des positionnements épistémologiques et des approches pédagogiques du moment » (Grosbois, 2015, para. 2). Par ailleurs, nous avons préféré le terme « instrument » à « outil » pour être en cohérence avec l'optique anthropo-technologique empruntée à Pierre Rabardel.

<sup>12</sup> Nous reprenons et adaptons le terme de « relation pédagogique » de Claude Germain, qui la définit comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique » (1989, p. 491).



mobilise en premier lieu le pôle Apprenants. Il s'agit d'un processus sous-tendu par de nombreux autres processus, tels que la mémorisation et la motivation.

- De la même façon, le processus d'enseignement concerne davantage les interactions liées au pôle Enseignants. Il désigne la sélection, la création et l'organisation des instruments (structuration de la formation, didactisation des supports, création du programme, etc.), ainsi que l'utilisation des instruments pour favoriser le processus d'apprentissage (traitement de l'erreur, l'évaluation, les modalités de travail comme le travail en groupes ou par tâches, la gestion de la progression, le rôle de la L1, etc.). Nous allons davantage développer notre conception de ces processus dans la partie suivante (cf. « Caractérisation du processus pédagogique », p. 64).

- Le modèle se complexifie dès lors qu'il faut penser aux processus d'instrumentalisation et d'instrumentation générés par les instruments entre les différents pôles. Les instruments numériques, par exemple, complexifient la situation d'apprentissage et d'enseignement :

One of the most striking features of computer integration within the language learning situation is the enhanced complexity of the concept of pedagogic mediation as well as of the relationships' between language, learners and teachers. (Bertin *et al.*, 2010, p. xi)

Terminons sur le fait que, comme le soulignait Renald Legendre (1988), ces éléments (pôles et processus) interagissent et se définissent les uns par rapport aux autres. Par exemple, la progression des apprenants est fonction des ressources proposées, tout comme les ressources doivent être fonction du niveau de développement des apprenants. De la même façon, la nature des objectifs est en partie tributaire des ressources des enseignants, et la nature des ressources des enseignants se définit par rapport aux objectifs préconisés.

### LECTURES DU MODELE

Cette représentation du dispositif d'anglais LANSAD se veut délibérément statique et simple afin d'être adaptable à différents contextes. Le choix d'une analyse plus fine d'un sous-système (ce que nous avons appelé précédemment « l'échelle d'observation », cf. p. 20), l'angle d'analyse, voire la réorganisation des éléments du modèle, seront liés aux besoins de l'analyste et au dispositif spécifique étudié. Par exemple :

- Le modèle peut être reconfiguré afin de correspondre aux caractéristiques du terrain. Il est possible de rajouter des sous-systèmes au Pôle Enseignants, si l'équipe est composée de personnes aux rôles distincts : concepteur, tuteur, enseignant. De la même façon, les apprenants du cours d'anglais LANSAD peuvent être issus de formations différentes (des étudiants en musique et en philosophie par exemple), ou un groupe classe peut être divisé en groupes de niveau, ce qui pourrait là aussi être représenté par deux sous-systèmes.

- Chaque sous-système/pôle peut être étudié à un très grand nombre de niveaux. Les objectifs peuvent être analysés en fonction des différents niveaux contextuels, et ainsi se décliner en objectifs langagiers et/ou institutionnels par exemple.
- Un élément peut devenir l'objet central de l'étude et être spécifiquement analysé dans sa relation avec les autres éléments. Par exemple, Jean-Claude Bertin (2000) propose de penser l'intégration des instruments numériques grâce à une grille de lecture à sept entrées : l'apprenant, le groupe classe, l'enseignant, la formation en langue, la filière de formation, l'institution et la politique de l'éducation.
- Pour un même dispositif, les éléments constitutifs n'ont pas la même importance selon les moments, ce qui implique une dynamique dès lors qu'on considère le dispositif dans le temps. Ainsi, une première analyse d'un dispositif pourrait nous conduire à nous focaliser sur certains éléments (l'absentéisme par exemple) et à penser un dispositif spécifiquement adapté pour répondre à ce problème, et donc à reconstruire l'ensemble du modèle en fonction de cette entrée précise. Il est alors possible qu'avec le temps le problème initial disparaisse et que d'autres éléments soient mis en lumière, modifiant ainsi la modélisation du contexte et du dispositif.

Ainsi, le modèle n'est pas figé ; il doit être (re)construit en fonction des spécificités de la situation d'apprentissage et des besoins de l'analyse. Chaque élément du système/sous-système pourra alors être questionné et caractérisé par l'analyste qui prendra position, par exemple sur la conception de la langue, de l'apprentissage et de l'enseignement, et le modèle pourra alors prendre une forme nouvelle. Ce modèle peut être couplé à d'autres outils, comme un tableau présentant le programme pour inscrire le dispositif dans le temps. Il permet alors une lecture à la fois didactique – en schématisant et en guidant l'analyse des pôles et de leurs interactions – puis pédagogique – la meilleure compréhension du dispositif permettant alors de prendre des décisions plus adaptées.

#### **4.4. Caractérisation du processus pédagogique**

Nous souhaitons insister à ce stade sur la définition du processus pédagogique, car l'explicitation de notre positionnement impactera nécessairement notre travail de construction et d'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD :

[...] la manière d'agir dans la situation d'apprentissage (techniques et matériels) découle de principes élaborés (consciemment ou non) par rapport aux représentations sur l'objet langue et sur la manière dont on l'acquiert. (Starkey-Perret, 2015, para. 9, à propos de Tardieu, 2014)

Nous allons nous pencher sur le processus d'apprentissage, le processus d'enseignement, la motivation et l'engagement ainsi que l'autonomie et l'autonomisation.

## LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Les théories voulant rendre compte du processus d'apprentissage sont si nombreuses qu'en 1993 Michael B. Long en relevait entre quarante et soixante (p. 225). Ces dernières années, les théories qui adoptent une perspective systémique se développent :

Over the last decade, applied linguistics has seen an intriguing dynamic turn in research approach as an increasing number of scholars started to adopt aspects of a complex dynamic systems perspective on language development. (Waninge *et al.*, 2014, p. 704)

Le cadre systémique peut varier en fonction de l'objet de recherche mais les études ont en commun de concevoir l'apprentissage comme un processus téléonomique complexe, reposant sur des sous-systèmes en interaction, analysables à de multiples niveaux et nichés les uns dans les autres, dont la compréhension nous échappe encore en partie. On mentionnera par exemple d'abord le système cognitif, réseau de réseaux de neurones. À ce niveau, le processus d'apprentissage d'une langue est sous-tendu par les processus d'assimilation et d'accommodation, de fossilisation, de nativisation, de mémorisation, ou encore d'attention et de prise de recul. Ce système est imbriqué dans des systèmes plus larges : l'individu, soit un système d'interactions, lui-même en interaction avec un système qui l'englobe, son environnement, qui inclut les pairs. Alors, le nombre potentiel de facteurs à prendre en compte dans l'apprentissage est d'autant plus difficile à cerner que les facteurs internes et externes, les dimensions intra- et interpersonnelles, interagissent constamment. C'est ainsi que l'apprentissage des langues est un processus à la fois universel et idiosyncratique :

It could be said that our brain is genetically adapted for the production of language, but for each individual human being its development will be the product of the social interactions s/he has been involved in and it will become the locus for the construction of his/her subjectivity. (Narcy-Combes, 2005, p. 59, synthétisant les propos de LeDoux, 2003)

Cette conception de l'apprentissage peut être articulée avec différentes théories de l'apprentissage des langues : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. La perspective cognitiviste dépasse l'approche béhavioriste en révisant le rôle de la répétition qui conserve cependant une place essentielle dans l'apprentissage, et ajoute au couple stimulus-réponse l'étude des phénomènes intermédiaires, processus mentaux étudiés par les sciences cognitives qui témoignent de la constante organisation et ré-organisation de la structure cognitive lors de l'apprentissage. Le constructivisme piagétien tel que développé à partir des années 1920 peut s'inscrire dans cette conception de l'apprentissage :

[...] le système cognitif est un système qui fonctionne en évoluant vers des états d'équilibre. L'apprentissage est le fruit d'une interaction permanente entre le sujet et le milieu, milieu auquel l'individu s'adapte par "deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation" (Piaget, [1935] 1969 : 208). (cité dans Rézeau, 2001, p. 123)

Le constructivisme piagétien effectue un recentrage sur l'apprenant d'une part, et inscrit le processus d'apprentissage dans autre système, formé par les interactions entre l'apprenant et son environnement. Le socioconstructivisme tel qu'initialement développé par Lev Vygotski élargit encore le système. Il repose sur l'idée

[...] qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction individu-tâche-alter). (Jean-Paul Roux, 2001, p. 1)

Les interactions interpersonnelles – et non intrapersonnelles – avec les agents culturels et sociaux deviennent essentielles à l'apprentissage. Les théories qui s'y rattachent se veulent davantage pluridisciplinaires en incluant dans le modèle d'apprentissage des facteurs auparavant négligés par les descriptions psycholinguistiques, telles que le rôle de l'enseignant ou encore les facteurs culturels (Bertin *et al.*, 2010, p. 84). Les approches interactionnistes soutiennent aussi que « le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales » (Doehler, 2000, para 8). Dans le domaine de l'apprentissage médié par ordinateur, l'interaction est complexifiée par l'apparition d'un nouveau système : « [t]he interactionist approach focuses upon learning interactions that by necessity involve two or more people, or a person and the computer (Chapelle 2003) » (Levy & Hubbard, 2016, p. 29). Les instruments numériques deviennent alors partie prenante des interactions favorisant l'apprentissage :

CALL [Computer Assisted Language Learning] programs and later CMCL [Computer Mediated Collaborative Learning] applications can provide language learners with comprehensible input, but also with a platform for interaction where they can work with texts (CALL) or negotiate meaning with peers and tutors (CMCL). Computers also have given learners the opportunity to produce comprehensible output. (Lamy & Hampel, 2007, p. 22)

Ainsi, la conception systémique du processus d'apprentissage nous invite à joindre plutôt que disjoindre ces différentes théories. Elles semblent toutes avoir leur pertinence, et nous sommes d'avis que

[c]omme le rappellent Levy et Stockwell (2006 : 111), il ne s'agit pas tant d'avancer que les théories cognitives nient le rôle du social dans l'apprentissage ou que les théories socioconstructivistes ou interactionnistes délaissent les aspects individuels, il s'agit plutôt de déterminer où est placé le curseur et sur quel périmètre du fait "apprendre et enseigner une langue [...]" porte la théorie convoquée. (Guichon, 2012, para. 65)

## LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

Le processus d'enseignement est « une activité sociale qui consiste à concevoir, organiser, suivre et évaluer des systèmes d'apprentissage dans lesquels travaillent des apprenants » (Narcy-Combes, 2005, p. 142). Il s'agit du choix des méthodes d'enseignement, de la manière d'utiliser les

instruments que l'enseignant a à sa disposition ou qu'il a créé. En d'autres termes, il s'agit d'instrumentaliser différents outils en vue d'atteindre l'objectif de progression des apprenants. Ce processus est marqué par différentes étapes, et il prend plusieurs formes. Par exemple, en tant que « transposition didactique » (que nous considérons donc comme une instrumentalisation),

[il] peut être considéré comme un parcours au cours duquel un « objet de savoir » est transformé en « objet à enseigner » (à la suite d'une acclimatation institutionnelle) pour finalement devenir « objet d'enseignement » lorsque les savoirs ont été préparés à être enseignés. (Chevallard, 1985, p. 20)

Il s'articule à différents niveaux :

Au niveau de la sélection et de la conception des tâches et des activités (macro / micro-tâches) ;

Au niveau des choix des matériaux liés à l'exécution des tâches et de l'*input* : choix de la métalangue, des documents, des sources pour réaliser la tâche, type de langue utilisée lors des échanges en direct ou médiatisés, etc ;

Au niveau du suivi : tout ce qui touche au traçage de l'activité, au diagnostic et au type de *feedback* (contenus, activités, éléments métacognitifs, etc.). (Bertin *et al.*, 2009, pp. 117-118)

Ce processus dépend du processus d'apprentissage, de telle sorte que Paul Arthaud le qualifie d'« accompagnement de l'apprentissage » (2009, p. 40) ; il renvoie ainsi aux concepts de « médiation/étayage », pour reprendre les concepts de Lev Vygotsky (1934) et de Jérôme Bruner (1983). En effet, « [p]ar son intervention pédagogique initiale, le concepteur anticipe [...] les réactions des apprenants et organise la tâche de façon à déclencher les processus efficaces au moment opportun » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 58).

Ainsi, les dix principes de l'enseignement des langues proposés par Rod Ellis (2005, pp. 18-33) que nous allons maintenant explorer découlent d'une certaine compréhension du processus d'apprentissage, qui nous semble cohérente avec notre description précédente :

1. Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence
2. Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning
3. Instruction needs to ensure that learners also focus on form
4. Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge
5. Instruction needs to take into account the learner's built-in syllabus
6. Successful instructed language learning requires extensive L2 input
7. Successful instructed language learning also requires opportunities for output
8. The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency
9. Instruction needs to take account of individual differences in learners
10. In assessing learners' L2 proficiency it is important to examine free as well as controlled production.

Selon ces principes, le processus d'enseignement doit prendre en compte l'aspect idiosyncratique du processus d'apprentissage. Ainsi, « enseigner » consiste à concevoir des activités adaptées aux besoins de chacun, en prenant en compte « the learner's built-in syllabus » (Principe 5) – ou sa Zone Proximale de Développement (ZPD) en des termes vygotskiens, et les différences individuelles en termes de stratégies d'apprentissage et de motivation notamment (Principe 9). Rod Ellis conseille alors aux enseignants d'adopter « a flexible teaching approach involving a variety of learning activities » (p. 30).

Rod Ellis se positionne aussi quant aux processus universels dans l'apprentissage. Il avance que le processus d'enseignement doit aider au développement de l'apprentissage implicite, sans négliger l'apprentissage explicite<sup>13</sup> (Principe 4). Pour rappel, l'importance de l'apprentissage implicite et de l'apprentissage explicite, des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales<sup>14</sup> et les liens qu'ils entretiennent font débat. Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes adoptent une position proche de celle de Rod Ellis et précisent :

Les chercheurs s'orientent vers un accord sur le fait que les deux formes de connaissances cohabitent. Les connaissances explicites permettraient le repérage (*noticing*), en focalisant l'attention de l'apprenant sur les aspects qui lui posent problème, tant en production qu'en réception. Ce repérage conscient, résultant du fonctionnement des capacités attentionnelles, est nécessaire. Il permettrait une première construction consciente d'un "énoncé", construction qui déclencherait les processus favorisant le fonctionnement à partir de connaissances implicites, et contribuerait ainsi à mettre ce dernier en place. La stabilisation de connaissances implicites exige une forme d'entraînement, car il est difficile de concevoir une implication immédiate. (2005, p. 47)

Cette citation nous invite par ailleurs à explorer la façon dont le processus d'enseignement peut venir soutenir l'attention et la répétition qui sont essentiels dans le processus d'apprentissage. Si le rôle de l'attention fait débat,

---

<sup>13</sup> L'auteur propose les définitions suivantes : « Implicit knowledge is procedural, is held unconsciously and can only be verbalized if it is made explicit » (2005, p. 23). « Explicit knowledge is the declarative and often anomalous knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic and socio-critical features of an L2 together with the metalanguage for labelling this knowledge » (p. 23).

<sup>14</sup> Chez Françoise Cordier et Daniel Goanac'h (2005), la mémorisation est un processus complexe, mobilisant différents sous-systèmes en interaction, emboîtés les uns dans les autres. Claire Tardieu, dans sa synthèse faite à partir de l'étude des théories structurales de la mémoire (Goanac'h et Cordier, 2005, Goutéraux, 2003, Tulving, 1983, etc.) et de la psychologie cognitive (Atkinson et Schiffrin, 1968), décrit alors le processus de mémorisation comme

[...] une activité cognitive complexe qui part de l'attention sélective [Broadbent, 1958], sensorielle, pour aller vers l'encodage en mémoire sémantique, épisodique et procédurale, en passant généralement par un traitement intermédiaire en mémoire transitoire. (2014, p. 139)

Ce qui nous préoccupe le plus ici est de déterminer comment faire en sorte que les informations s'ancrent dans la mémoire procédurale, que les connaissances déclaratives deviennent des connaissances procédurales, autrement dit, que la compétence devienne automatique, sans effort conscient. Dans une situation de classe, les connaissances sont souvent d'abord présentées de manière explicite, que ce soit « through selective learning (the learner searching for information and building testing hypotheses) » ou « via given rules (assimilation of a rule following explicit instruction) » (Ellis, 1994, p. 2 cité dans De Bot *et al.*, 2005, p. 9) ; l'objectif de l'enseignant est alors que ces connaissances soient automatisées.

[i]n consciousness research, it is commonly accepted that some level of attention is required to be able to notice something, and that noticing is crucial in obtaining new information or uptake. (De Bot *et al.*, 2005, pp. 7-8)

L'attention est donc cruciale pour que les connaissances se procéduralisent, et ce même dans le cas d'un apprentissage implicite car ce dernier « ne désigne pas un processus automatique, il requiert l'attention du sujet » (Tardieu, 2014, p. 26). Afin d'attirer l'attention des apprenants sur des éléments pertinents, l'enseignant peut mettre en valeur des éléments variés du système langue : il peut s'agir d'un « focus on meaning », d'un « focus on form » ou d'un « focus on forms »<sup>15</sup> (Long, 1991, Principes 2 et 3 d'Ellis, 2005), de blocs lexicalisés ou de règles (Principe 1 d'Ellis, 2005). L'attention peut être sollicitée à des moments différents : en amont ou en aval de la production (par exemple sous forme de « planned Focus on Form » et d'« incidental Focus on Form »<sup>16</sup>). On peut aussi y faire appel sous différentes formes : grâce à une modification de l'*input* (« enhanced input », Smith, 1993), ou en proposant un feedback correctif<sup>17</sup> en demandant une reformulation ou une complexification (Arthaud, 2009, p. 57) par exemple. Si diriger l'attention de l'apprenant est fondamental pour l'apprentissage de la L2, l'attention ne permet pas à l'apprenant d'acquérir la langue de manière automatique ; elle n'est qu'une condition à l'acquisition. La répétition joue alors un rôle crucial. D'abord mise en avant par les théories béhavioristes, elle semble avoir été réhabilitée : elle est essentielle au processus de mémorisation (Trocmé-Fabre, 1987). Cependant, elle doit s'ancrer dans des activités de décontextualisation et de recontextualisation, car elle sera pertinente « [...] as long as it remains contextualized and follows, and is followed by, meaningful activities » (Bertin *et al.*, 2010, p. 88). Des activités de production contrôlée peuvent alors permettre de travailler sur la répétition d'éléments pertinents, en ayant bien conscience que « [t]he ability to get a multiple choice question right amounts to very little if the student is unable to use the target feature in actual communication » (Ellis, 2005, p. 31). C'est la raison pour laquelle Rod Ellis invite l'enseignant à proposer et à évaluer des activités de production à la fois libres et contrôlées (Principe 10).

Chez Rod Ellis, « input », « output » et interactions ont tous une place centrale dans l'apprentissage, et donc dans l'enseignement. Les apprenants doivent être confrontés à une grande quantité d'*input* pour progresser (Principe 6) ; « [u]ne exposition fréquente, importante et signifiante

---

<sup>15</sup> Jean-Paul Narcy-Combes précise que « [c]es trois options sont complémentaires et il serait pertinent de les intégrer dans un dispositif de tâches fonctionnant parallèlement les unes aux autres » (2006, para. 31). Cela est cohérent avec les principes 2 et 3 de Rod Ellis, même si ce dernier donne la primauté à l'attention au sens.

<sup>16</sup> Jean-Claude Bertin *et al.* les présentent ainsi :

Planned FoF [Focus on Form] involves the treatment of pre-selected forms in activities which focus the learner's L2 Learning Processes attention on meaning whereas in incidental FoF, attention occurs incidentally without prior preselection. Incidental FoF is more flexible and less linear, but important aspects may be overlooked. FoF can be reactive (a problem has arisen in the learning situation), or preemptive (a problem is predictable: frequency and importance). (2010, p. 90).

Ces mêmes auteurs précisent que pour le moment, « [i]t is not easy to determine the best time to give feedback in terms of the attention it may demand » (2010, pp. 86-87). Nous postulons donc que ces deux formes de médiation peuvent être potentiellement bénéfiques.

<sup>17</sup> Claire Tardieu indique qu'« il semble [...] possible de tirer parti de toute la panoplie du *feedback* correctif en fonction des spécificités des apprenants et des circonstances de l'apprentissage » (2014, pp. 117-8).

à la langue est nécessaire » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 234). Le principe 7 indique que l'enseignant doit pouvoir offrir des opportunités de production (« output »). Quant au principe 8, il souligne l'importance des interactions pour l'apprentissage :

While it is useful to consider the relative contributions of input and output to acquisition, it is also important to acknowledge that both co-occur in oral interaction and that both computational and sociocultural theories of L2 acquisition have viewed social interaction as the matrix in which acquisition takes place. (Ellis, 2005, p. 29)

Ces différents principes peuvent constituer des lignes directrices qui guideront le processus d'enseignement. Cependant, si l'enseignant décidait d'agir selon tous ces principes, leur application devrait se faire en prenant aussi en compte les différentes caractéristiques du cadre stratégique. Ainsi, dans le cas d'une formation d'anglais LANSAD comprenant un nombre d'heures de cours très limité, l'enseignant devra peut-être concevoir des activités permettant aux apprenants d'être au contact de la langue hors de la salle de cours (Principe 6). Dans le cas de formations avec de grands effectifs, il ne sera pas forcément évident de prendre en compte les différences individuelles (Principes 5 et 9).

De la même façon, le programme, les contenus, les instruments mobilisés dépendront tous nécessairement des caractéristiques du cadre stratégique : des objectifs de la formation, des compétences des enseignants, ou encore des contraintes contextuelles. A titre d'exemple, Gary Motteram propose un modèle témoignant de la complexité du processus de création des supports de cours par l'enseignant :

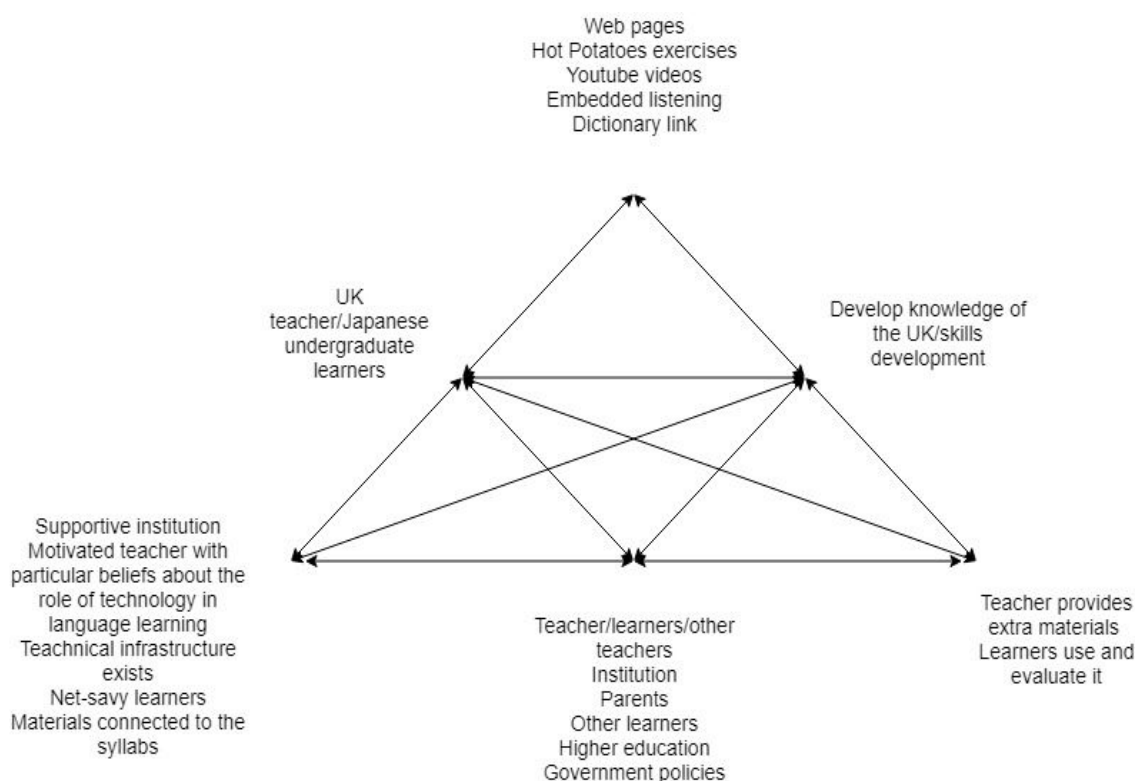


Figure 10 – Modélisation du processus de création des supports de cours (Motteram, 2016, p. 93)



Les outils, les objectifs, les rôles des acteurs, la communauté, les contraintes et opportunités du contexte et les enseignants et les apprenants sont tous à prendre en compte, et s'impactent mutuellement. C'est dans cette conception systémique du processus d'enseignement que nous nous inscrivons.

## MOTIVATION ET ENGAGEMENT

Les facteurs influençant l'apprentissage ne peuvent être tous listés, mais nous pouvons nous attarder sur la motivation qui est essentielle, puisque selon Maurice Bloch, « [l]es apprentissages reposent à de rares exceptions près sur une motivation » (1999, p. 153 cité dans Arthaud, 2007, p. 121). Il existe de nombreuses définitions du terme<sup>18</sup>, et nous retiendrons la définition que Françoise Raby propose car elle s'inscrit dans le contexte spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère en situation académique et introduit la notion d'« engagement », processus observable et mesurable<sup>19</sup> :

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel. (2008, p. 2)

Les facteurs influençant la motivation sont très nombreux. La distinction souvent faite entre la motivation intégrative et la motivation utilitaire ou instrumentale (Gardner & Lambert, 1959, 1972) implique des facteurs tels qu'une disposition d'esprit ouverte à la culture et aux individus qui parlent une autre langue, voire à une volonté d'intégrer le groupe de la langue cible, et les gains potentiels et pragmatiques, immédiats ou sur le plus long terme. Dans l'opposition entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 1985, 1991), il est question de plaisir, d'une activité pratiquée pour elle-même et de circonstances extérieures à l'individu (les notes par exemple).

Le modèle de Zoltan Dörnyei et Istvan Otto (1998) repris par Zoltan Dörnyei (2005) nous semble en adéquation avec les principes systémiques. Ils proposent un modèle articulé autour de processus et d'objectifs (augmenter la motivation des apprenants de L2). Il est admis que la motivation est un processus continu qui donne forme et sous-tend l'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage (Ushioda, 2001, p. 94) et qui « within the context of institutionalized learning [...] the

---

<sup>18</sup> Anne Kleinginna et Paul Kleinginna relevaient déjà 102 définitions de la motivation en 1981 dans leur article « A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition ».

<sup>19</sup> Bonny Norton Peirce (1995) et Jean-Paul Narcy-Combes (2005) parlent eux d'« investissement » (*investment*). Le sens d'« engagement » et d'« investissement » est proche, car ils impliquent tous deux l'idée qu'ils s'observent et se mesurent. Cependant, l'investissement sous-entend aussi que l'apprenant peut attendre un retour sur son « investissement », nuance qu'on ne trouve pas dans « engagement ».

common experience would seem motivational flux rather than stability » (Ushioda, 2001, p. 21). Le processus central est divisé en trois phases afin de rendre compte de sa dimension évolutive :

This model [...] [breaks] down the motivational process into several discrete temporal segments, organized along the progression that describes how initial *wishes* and *desires* are first transformed into goals and then into operationalized intentions, and how these *intentions* are *enacted*, leading (hopefully) to the accomplishment of the goal and concluded by the final *evaluation* of the process. (Dörnyei, 2005, p. 84, souligné par l'auteur)

Chaque phase est associée à des facteurs différents :

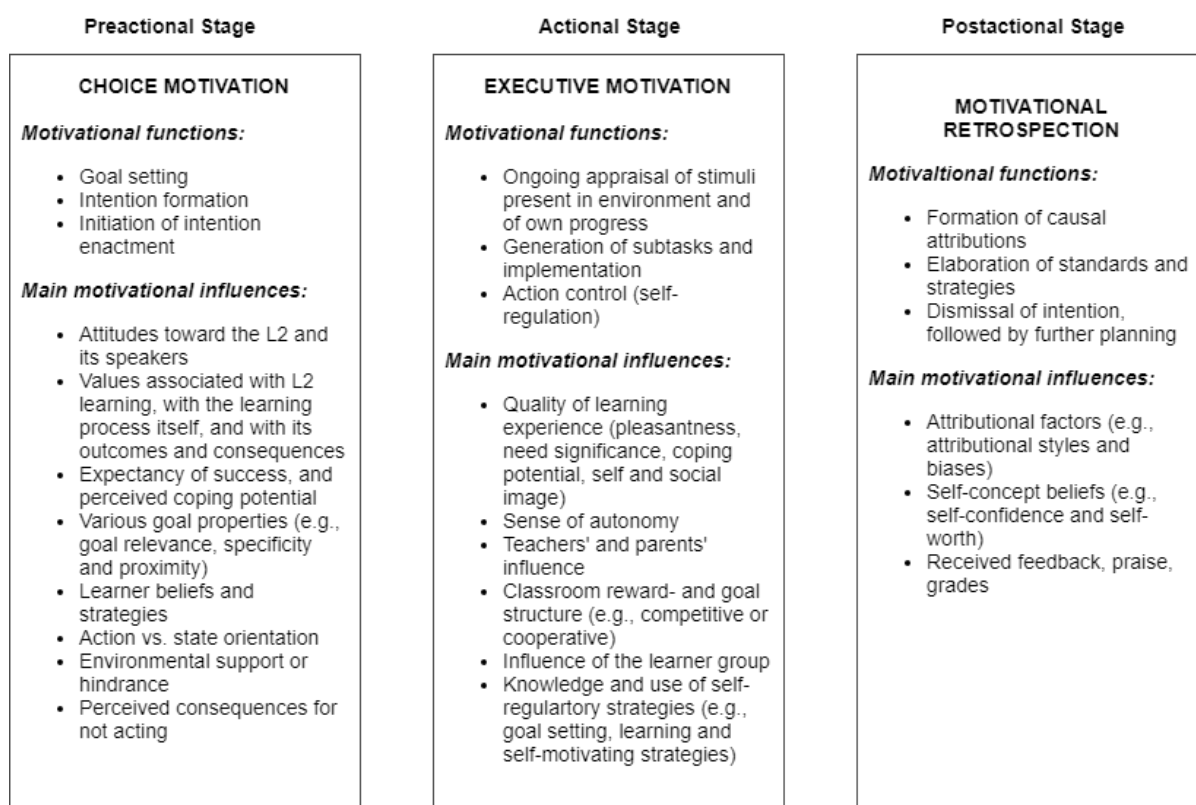


Figure 11 – A Process Model of L2 Motivation (Dörnyei, 2005, p. 85)

Parmi ces facteurs, on retiendra notamment l'importance de la pertinence et de la clarté des objectifs, perçus comme faisant sens et que l'on peut atteindre. L'enseignant est aussi un élément clef : « teachers can [...] exert a direct motivational influence by actively socialising the learners' motivation through appropriate modelling, task presentations, and their feedback » (Dörnyei & Otto, 1998, p. 59) (voir aussi Khandelwal, 2009). La conception qu'a l'apprenant de l'apprentissage de la L2, la qualité de l'expérience d'apprentissage, le sentiment d'autonomie, l'influence des autres apprenants sont aussi à prendre en compte :

motivational influences encompass all the various motives discussed in the motivation literature, including cognitive, affective, and situational factors or conditions. (Dörnyei & Otto, 1998, p. 51)

Rod Ellis conclut sa synthèse sur la motivation en écrivant que

Ultimately, motivation is a highly situated phenomenon; the factors that shape it will vary according to macro- and micro-settings learners find themselves in and will change dynamically in both the short and long term. (2005, Chapitre 3, « Motivation »)

La motivation est donc un processus extrêmement complexe, dont on ne pourra pas rendre totalement compte dans une étude globale d'un environnement et d'un dispositif d'anglais LANSAD ; il nous faudra alors déterminer quelles questions sont les plus pertinentes à poser pour la création et l'évaluation d'une formation.

### **AUTONOMIE ET AUTONOMISATION**

La motivation et l'autonomie de l'apprenant sont fortement liées :

Motivation et autonomie sont effectivement souvent associées dans une relation à deux directions. D'un côté, on suppose que l'apprenant se sent plus motivé s'il est plus autonome et s'il a davantage de contrôle sur son apprentissage (Dörnyei & Ushioda, 2010). De l'autre côté, on reconnaît que la capacité à devenir autonome présuppose une motivation initiale à s'engager dans l'apprentissage (Benson, 2011 : 84). (Freund, 2016, para. 25)

L'autonomie est d'autant plus importante dans un contexte où :

[...] le concept d'autonomie est mis en avant à cause de la massification de l'enseignement et de la psychologisation de la société. La première impose des dépenses que la situation économique rend de plus en plus lourdes et la seconde conduit à une meilleure perception des besoins de l'individu par une majeure partie des citoyens. (Narcy-Combes, 2005, pp. 126-127)

Par ailleurs, dans le cadre de la formation,

les qualités d'autonomie, d'initiatives et de prise de responsabilités de l'étudiant sont particulièrement valorisées car elles sont la clé de son développement tout au long de l'existence. L'étudiant du XXI<sup>e</sup> siècle doit donc non seulement apprendre mais aussi apprendre à apprendre. L'objectif est d'autant plus ambitieux dans l'université de masse que la plupart des étudiants n'ont pas été initiés dans leur milieu d'origine à cette méthodologie du travail intellectuel. (Annoot, 2012, p. 77)

Nous définirons d'abord l'autonomie comme un « objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage » (La Borderie, 1998, p. 14). Il s'agit de prendre en charge son apprentissage (Holec, 1981) en étant en mesure de prendre du recul (Little, 1991). Il ne faut cependant pas la concevoir de manière statique ; c'est un phénomène complexe, qui « doit plutôt être vu comme un processus, pour lequel le terme d'autonomisation (basé sur une dynamique) est préférable » (Rivens, 2013, p. 131). Marie-José Barbot ajoute que, comme tout processus, le processus d'autonomisation « se déroule

dans la durée et est donc imprévisible » (2006, p. 41). La prise en compte de ce processus conduit à une redéfinition des interactions traditionnelles entre les pôles. « C'est le couple enseigner-apprendre qui est en jeu ici » nous dit Claire Tardieu (2014, p. 41).

Ainsi définie, l'autonomie est à la fois un processus et une visée qui se développent à partir de compétences clés qui sont d'origine cognitive, sociale et psychologique (Barbot et Camatarri, 1999, pp. 3-4 ; Carré *et al.*, 2010, p. 206). Plusieurs typologies existent<sup>20</sup>. Nous adoptons ici la classification d'Elke Nissen (2019) à partir des travaux de Brigitte Albero (2003) car elle est spécialement conçue pour la compréhension des dispositifs hybrides, et nous serons amenée à la convoquer de nouveau par la suite :

|  |  |
|--|--|
| La compétence organisationnelle <sup>21</sup>    | Savoir gérer et planifier le travail et l'apprentissage                    |
| La compétence méthodologique                     | Savoir réaliser la tâche de manière adéquate                               |
| La compétence sociale                            | Savoir interagir   |
| La compétence psycho affective / motivationnelle | Savoir se prendre en main  |
| La compétence cognitive                          | Savoir transférer et développer ses connaissances et compétences           |
| La compétence langagière                         | Savoir agir en langue cible  |
| La compétence métacognitive                      | Savoir être / devenir conscient et savoir améliorer sa manière d'apprendre |
| La compétence informationnelle                   | Savoir rechercher et traiter des informations                              |
| La compétence technique                          | Savoir utiliser ou prendre en main les outils techniques                   |

Tableau 4 – Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant (adapté de Nissen, 2019, p. 207)

Il existe alors différentes modalités de mise en place du processus d'autonomisation, allant de l'autoformation à l'autonomie guidée dans des parcours qui tendent vers l'hétéro-formation. Le choix de la modalité, des outils, des ressources, des activités et des interlocuteurs impactera l'autonomisation. Une fois ce processus mis en place, nous devons avoir en tête que « les apprenants ne peuvent effectuer ce degré de choix et de contrôle que s'ils sont conscients des outils et ressources qui sont à leur disposition, s'ils se sentent capables et à l'aise pour les utiliser et s'ils comprennent comment leur utilisation peut les aider à atteindre leurs objectifs ou correspondre à leurs besoins spécifiques (Murphy & Southgate, 2001, traduction de Nissen, 2019, p. 209). Cela va de pair avec un scénario clair et bien présenté aux apprenants (Nissen, 2019, p. 209).

<sup>20</sup> Par exemple, Candice Stefanou *et al.* (2004) identifient trois catégories qui regroupent différentes compétences : la catégorie organisationnelle, la catégorie procédurale et la catégorie cognitive. Annick Rivens et Martine Eisenbeis (2009) distinguent l'autonomie d'apprentissage, l'autonomie langagière et l'autonomie dite « générale ».

<sup>21</sup> Elke Nissen rapporte que si les compétences métacognitive, organisationnelle et méthodologique sont dans les faits très proches, la distinction tient en ce qu'elles renvoient à la gestion de l'apprentissage, du travail et de la réalisation de la tâche respectivement.

Notons pour terminer que certains chercheurs soulignent la difficulté pour l'élève d'accepter dans certains cas de « s'approprier une partie de la compétence d'un enseignant de langue » (Pothier, 2003, p. 85) :

Un nouveau paradoxe émerge de cette démarche : on « contraint » des apprenants à devenir autonomes, à engager un processus d'autonomisation, alors qu'ils se satisfaisaient peut-être d'un parcours basé sur la transmission de savoirs, dans un modèle formaté et traditionnel. Un certain nombre d'études ont montré que l'étudiant qui n'est pas préparé à une formation en autonomie, aura du mal à changer de paradigme et cherchera toujours à reproduire des situations d'enseignement connues auparavant. (Rivens, 2013, p. 134)

## 4.5. Conséquences du Filtre 4

### 4.5.1. Conséquences sur notre démarche et sur notre positionnement

Cette première ébauche du modèle du dispositif d'anglais LANSAD nous permet de répondre en partie à certaines des questions que nous avons posées dans l'étude des filtres/chapitres précédents. Concernant les questions évoquées dans le cadre de l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD du Filtre 2<sup>22</sup> (cf. p. 34), nous avons en effet schématiquement délimité les frontières du dispositif d'anglais LANSAD, identifié certains éléments principaux, offert une première caractérisation des processus qui les relient et donné un aperçu de sa complexité. Nous avons aussi défini en partie la finalité du dispositif. Nous avons ainsi pu présenter des modèles nous aidant à concevoir un premier modèle adapté à notre terrain (cf. Filtre 3<sup>23</sup>, p. 44). Nous affinerons nos réponses à ces questions en poursuivant la caractérisation du dispositif d'anglais LANSAD avec les filtres suivants.

Par ailleurs, l'ancrage du dispositif d'anglais LANSAD dans un cadre didactique nous semble impliquer au moins trois questions d'ordre méthodologique.

#### 1) Quelle méthodologie de recherche est la plus adaptée à l'objet didactique et à nos objectifs ?

Si nous avons déjà évoqué la pertinence de la recherche-action afin de prendre en compte l'aspect dynamique du dispositif et son inscription dans une démarche ingénierique et de modélisation (cf. pp. 17 & 43), l'ancrage du dispositif dans la didactique semble renforcer la correspondance entre

---

<sup>22</sup> « Quelles sont les frontières du système, les éléments qui le constituent et les relations qu'ils entretiennent ? », « En quoi le dispositif est-il "complexe" ? », « Comment est-il organisé ? » « Quels processus sont centraux au dispositif LANSAD ? », « Quelle est la finalité du dispositif ? »

<sup>23</sup> « Quels modèles existants nous permettent de concevoir un modèle adapté à notre terrain ? », « Quel modèle allons-nous adopter pour comprendre et agir dans un contexte LANSAD ? »

cet objet et cette méthodologie. La recherche-action est la forme de recherche la plus couramment employée en didactique des langues (Resweber, 1995). Elle est ainsi définie par Dominique Macaire :

[...] une recherche-action en didactique des langues est une *intervention* sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un *individu ou par un groupe*, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière *collaborative*, et dont le *changement* constitue l'un des axes majeurs. [...] [U]ne recherche-action *s'inscrit dans le temps* et dure rarement plus de *trois ans*, eu égard au fait qu'elle *sollicite fortement les enseignants* en dehors de leurs pratiques. Une recherche-action débouche sur un *produit validé*, que ce soit dans un *contexte isolé*, ou mieux, de manière large, le produit pouvant être une tâche, un dispositif, une publication, un rapport, une manifestation, des outils de cours, *etc.* Cette étape garantit la possibilité du *transfert* parce que les acteurs se sont situés dans le cadre de l'évaluation de leur intervention. (2007, p. 98) [nous soulignons]

Cette auteure, mais aussi Jean-Paul Narcy-Combes (2005) et les chercheurs auxquels il fait référence (Danièle Manesse, Neville Ellis, David Nunan), considèrent que la recherche-action est la méthodologie la plus pertinente pour l'étude d'objets didactiques parce que la didactique des langues s'intéresse à une pratique sociale, voire est même « une praxéologie » (Narcy-Combes, 2005, p. 95). Elle permet la prise de recul en articulant l'action et la réflexion, elle propose un « va-et-vient entre pratique, recul et analyse, apports théoriques et ancrage dans un nouveau contexte » (Macaire, 2007, p. 98), et l'action permet alors de valider ou d'invalider le modèle de référence (Narcy-Combes, 2005, p. 77).

## **2) Qu'implique l'inscription de notre objet dans le cadre de la didactique en termes de conditions de validité de nos travaux ?**

Dominique Macaire (2007, p. 108-116) et Françoise Demaizière associée à Jean-Paul Narcy-Combes (2001, pp. 113-117, 2005, p. 212 et 2007, pp. 12-13) nous invitent à suivre les lignes suivantes afin de s'assurer de la validité de la recherche-action :

- Clarifier les référents théoriques ;
- Problématiser la situation de départ ;
- Être réaliste dans ses objectifs et se focaliser sur du faisable et du mesurable ;
- Prévoir une durée d'expérimentation relativement courte (généralement jusqu'à trois ans) ;
- Mettre en place des protocoles rigoureux incluant des validations ponctuelles et longitudinales ;
- Se reposer sur un groupe d'acteurs permettant une action collective ;
- Mobiliser plusieurs types d'outils issus des approches qualitatives ;
- Considérer plusieurs indicateurs, comme la progression des apprenants, leur satisfaction, un fort degré de participation, motivation ou implication, l'impact, la faisabilité ou encore la rentabilité du dispositif ;
- S'appuyer sur des produits et des traces écrites pour analyser, réguler et évaluer l'action ;

- Instaurer des pratiques réflexives régulières, en particulier pour évaluer les décisions et mesurer les effets de l'action ;
- Être en mesure de « faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 15-6) ;
- Distinguer les effets de contexte dans la réussite ou non de l'action<sup>24</sup> ;
- Assurer une validation sociale en diffusant les résultats de la recherche-action<sup>25</sup>.

Par ailleurs, la recherche-action implique une double posture pour le chercheur : « [l]e chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, pp. 15-16). Cela implique nécessairement l'existence de biais, ce à quoi nous devons prêter attention tout au long de notre recherche, en tentant d'appliquer rigoureusement les principes méthodologiques énoncés plus tôt (cf. p. 31). Nous nous proposons de suivre ces lignes pour notre recherche-action.

### **3) Quelle approche de recueil et d'analyse des données adopter, et qu'implique-t-elle pour l'évaluation de la recherche ?**

L'inscription du dispositif dans la didactique et la recherche-action impactera aussi les méthodes de recueil et d'analyse des données. La posture compréhensive<sup>26</sup> et les méthodes qualitatives<sup>27</sup> sont plus fréquemment mobilisées dans le cadre de la recherche-action, bien que des méthodes quantitatives puissent « s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats » (Cartroux, 2002, para. 24). Ainsi, il faudra expliciter les caractéristiques de la recherche, afin d'adopter une méthodologie en cohérence avec le positionnement du chercheur et les caractéristiques de l'objet de recherche, en exploitant les bénéfices de la « dialectique » entre les démarches (Saada-Robert & Leutenegger, 2002, p. 15).

---

<sup>24</sup> Nous reviendrons sur ce point p. 111.

<sup>25</sup> « La diffusion des résultats contribue également à assurer cette validation sociale, et les publications qui [font régulièrement état] des progrès de l'expérience impos[ent] une discipline certaine » (Narcy-Combes, 2005, p. 212).

<sup>26</sup> Jean-Paul Narcy-Combes (2005, p. 101) différencie l'optique explicative (dans la tradition de Durkheim) et l'optique compréhensive (tradition de Weber) à l'aide de paramètres. Dans l'approche compréhensive, qui est la plus courante en sciences humaines, le chercheur tend à souligner l'interdépendance des parties du champ, et se focalise moins sur les fonctionnements et le rôle d'une partie du champ (paramètre « approche »). La recherche part davantage de l'observation de phénomènes qu'elle organisera conceptuellement, et non d'un corps de théorie qu'elle validera (paramètre « objectif »). Le contrôle des variables est généralement plus faible, et la subjectivité du chercheur transparaît plus clairement (paramètre « contrôle »). Enfin, les données recueillies sont moins explicites, moins itemisables et mesurables (paramètre « données »).

<sup>27</sup> Zoltan Dörnyei (2007) donne les définitions suivantes des méthodes quantitatives et qualitatives : la démarche quantitative « involves data collection procedures that result primarily in numerical data which is then analysed primarily by statistical methods » ; la démarche qualitative « involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods » (p. 24).

#### 4.5.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD

Les nouvelles questions dans le Tableau 5 découlent de cette première ébauche du modèle. Elles sont volontairement ouvertes, correspondant ainsi à la définition pour l'instant très générale du dispositif d'anglais LANSAD.

- Notons d'une part qu'un certain nombre de questions posées dans les trois filtres précédents sont ici reformulées afin qu'elles soient plus adaptées à la dimension didactique du dispositif d'anglais LANSAD. C'est le cas des questions « Quels processus sont centraux au dispositif d'anglais LANSAD ? », « Comment soutient-il [le dispositif] les processus favorisant l'apprentissage de l'anglais ? » (Approche des systèmes dynamiques complexes, *cf.* p. 34) et « Quels sont les processus critiques clés pour atteindre ces objectifs ? » (Ingénierie, *cf.* p. 44), qui sont reformulées en « Quelles sont les stratégies d'apprentissage des apprenants ? Quelles sont les méthodes et les méthodologies employées par les enseignants<sup>28</sup> ? Comment les contenus ont-ils été sélectionnés et organisés par les enseignants ? ».
- D'autres questions sont reprises telles quelles, par exemple, les questions liées à la nature téléonomique du dispositif d'anglais LANSAD (*cf.* p. 34) (« Quelle est la finalité du dispositif ? Quels sont les objectifs qui le sous-tendent ? Sont-ils en adéquation avec les objectifs des différents acteurs du dispositif ? »).
- D'autres se recoupent et sont donc rassemblées sous un même intitulé. C'est le cas de « Quelle est la finalité du dispositif ? Quels sont les objectifs qui le sous-tendent ? Y a-t-il adéquation entre les objectifs des différents acteurs ? » (Téléonomie, *cf.* p. 34) et de « Quels sont les objectifs du dispositif d'anglais LANSAD, définis à partir du cadre stratégique ? » (Ingénierie, *cf.* p. 44).
- Nous avons rattaché au « Processus pédagogique » les questions liées à la conception, la mise en place et l'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD (« Quels sont les autres scénarii possibles pour servir la finalité du dispositif ? Quel plan d'action est envisagé pour mettre en place et évaluer le dispositif ? », Ingénierie, *cf.* p. 44).

---

<sup>28</sup> Nous incluons ici la question de l'évaluation « Quel type d'évaluation est mise en place ? » (Ingénierie, *cf.* p. 44).



- Dans cette approche systémique qui est la nôtre, n'oublions pas que toutes les questions ci-dessous sont liées. Par exemple, les réponses apportées au niveau macro-contextuel permettront d'apporter un éclairage quant aux niveaux meso- et micro-contextuels ; si le CECRL est mis en avant au niveau macro-, on se demandera alors quelle est sa place aux autres niveaux contextuels : est-il un outil valorisé dans la politique des langues de l'établissement ? Est-il mobilisé par les enseignants ?

- Pour terminer, à ces questions qui permettront une caractérisation de chacun des pôles/éléments/processus principaux du système, il faut ajouter un certain nombre de questions qui sont transversales, c'est-à-dire qu'elles se posent au niveau de plusieurs pôles, ou qu'il est nécessaire d'analyser chaque pôle avant de pouvoir y répondre. Dans le premier cas, il s'agit de déterminer comment tous les acteurs concernés (apprenants, enseignants, mais aussi donneurs d'ordre aux niveaux contextuels) se représentent et construisent le dispositif d'anglais LANSAD (Filtre 1). La plupart des questions présentées ci-dessous prennent ainsi en compte les représentations des acteurs. Pour tous les acteurs, et cela concerne donc plusieurs pôles, il est aussi important de sonder leur satisfaction. Dans le second cas, la perspective ingénierique nous invite à déterminer dans quelle mesure il y a adéquation entre les différents pôles, notamment en ce qui concerne la finalité et les objectifs de la formation (sont-ils les mêmes pour tous ?) afin d'évaluer le degré de cohérence du dispositif d'anglais LANSAD.

|  | Pôle                         | Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif Lansad  |
|--|------------------------------|---|
| Processus d' apprentissage d' une langue | <b>Contextes</b>             | <p>Quel est le contexte et quelles conclusions peut-on en tirer quant aux besoins objectifs et aux modalités pédagogiques et pratiques de la formation ?</p> <p><u>Macro-</u> : Quelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – en particulier de l'anglais – semble véhiculée par les textes publiés par les instances nationales et européennes ?</p> <p><u>Meso-</u> : Quelle est la politique des langues de l'établissement ?</p> <p><u>Micro-</u> : Qui compose l'environnement éducatif humain autre que l'enseignant et les pairs, et comment se caractérise la collaboration ? Quels objectifs pouvons-nous déduire de l'analyse des recommandations des responsables ? Quelles sont les considérations pratiques à prendre en compte (format, locaux, équipements, statut et valeur de formation, nombre d'étudiants, etc.) ?</p> |
|  | <b>Apprenants</b>            | Qui sont les apprenants et quels sont leurs objectifs ?   |
|  | <b>Enseignants</b>           | Qui sont les enseignants et quels sont leurs objectifs ?  |
|  | <b>Objectifs</b>             | Quelle est la finalité du dispositif ? Quels sont les objectifs qui le sous-tendent ? Y a-t-il adéquation entre les objectifs des différents acteurs ?  |
|  | <b>Instruments</b>           | Quels sont les instruments mobilisés par les enseignants et les apprenants (outils numériques, programme, ressources, etc.) ?   |
|  | <b>Processus pédagogique</b> | Quelles sont les stratégies d'apprentissage des apprenants ? Quelles sont les méthodes employées par les enseignants ? Comment les contenus ont-ils été sélectionnés et organisés par les enseignants ? Quels sont les autres scénarii possibles pour servir la finalité du dispositif ? Quel plan d'action est envisagé pour mettre en place et évaluer le dispositif ?  |
|  | <b>Transversal</b>           | Comment les acteurs se représentent-ils et construisent-ils le dispositif ? Les acteurs sont-ils satisfaits du dispositif ? Y a-t-il adéquation entre les différents pôles du dispositif ?  |

Tableau 5 – Le dispositif d'anglais LANSAD comme dispositif didactique en langues : questions à se poser

## Chapitre 5 : Contexte LANSAD (Filtre 5)

**Définition 5 :** *Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équifinal et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et conçu selon un plan d'action dont la finalité première est de faciliter le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage Lansad.*

Le dispositif à construire est un dispositif d'anglais LANSAD, c'est-à-dire qu'il « renvoie au secteur d'enseignement universitaire des spécialistes d'autres disciplines que les langues » (Terrier *et al.*, 2016, para. 1). Si ce point de départ est consensuel, nous avons souligné dans l'introduction de cette thèse qu'un effort de construction et de définition du LANSAD est indispensable. Nous allons d'abord nous appuyer sur des propositions de caractérisation existantes (« 5.1 Caractérisations des contextes LANSAD ») afin d'enrichir notre modèle initial (« 5.2 Deuxième modèle du dispositif d'anglais LANSAD ») et ainsi faire émerger des invariants pour la construction de l'objet « dispositif d'anglais LANSAD » en contexte universitaire. Pour terminer nous enrichissons ensuite la liste de questions à se poser pour analyser et construire le dispositif d'anglais LANSAD (« 5.3 Conséquences du Filtre 5 »).

### 5.1. Caractérisations des contextes LANSAD

Si les analyses qui vont suivre nous permettent toutes de caractériser le secteur LANSAD dans les universités françaises, notons cependant qu'elles décrivent des contextes plus ou moins larges, allant de l'étude d'un terrain spécifique à la caractérisation générale du secteur LANSAD, qu'elles adoptent les principes systémiques de manière plus ou moins poussée et proposent parfois des modèles, et qu'elles concernent majoritairement l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

#### SARRE ET WHYTE (2016)

Cédric Sarré et Shona Whyte (2016, pp. 155-156) revisitent la définition de l'*English for Specific Purposes* de Tony Dudley-Evans et Maggie Jo St John (1998) en s'intéressant à l'enseignement-

apprentissage de l'anglais de spécialité en France<sup>29</sup> (« ASp » en français, « ESP » – *English for Specific Purposes* en anglais). Leur objectif est de « présente[r] les premières étapes d'un travail sur le développement d'un cadrage théorique spécifique à ce champ de recherche » (« Résumé »), en s'appuyant notamment sur les interventions de chercheurs dans le domaine<sup>30</sup>. Ils proposent d'examiner la nature transversale des situations d'apprentissage et d'enseignement et d'isoler les caractéristiques absolues et les variables de ces situations (p. 149) :

Absolute characteristics:

- Interaction between language and content knowledge: content and/or methodologies are derived from specific disciplines or occupations, the specialist domain (Douglas 2010);
- Goal-directedness: the objectives of ESP learning and teaching are specific and directed towards particular skills and knowledge (language and culture) of a given discipline or occupation, learner ability to complete tasks as “real-world activities”;
- Needs analysis: the objectives of ESP learning and teaching are determined through careful needs analysis;
- Institutional constraints:
  - Student background and level: highly heterogeneous groups at university (slightly less so for more selective pathways – e.g. engineering schools)
  - ESP as a course requirement, which impacts student motivation
  - Group size
  - Contact time (very restricted)

Variable characteristics:

- Primacy of task completion (over language accuracy): performance vs. accuracy, ESP as an example of English as a Lingua Franca (ELF);
- Primacy of specific language skills development;
- Use of authentic materials;
- Use of language certification, specific ESP testing, development of ESP certification exams;
- Basic teacher training in ESP (often limited or absent) for non-research professionals.

---

<sup>29</sup> La confusion est souvent faite entre le cours LANSAD et le cours de langue de spécialité. Dans un texte de 2011 faisant maintenant référence, la Commission formations de la SAES a clarifié l'articulation des termes « LANSAD », « ASp » et « didactique » :

[...] [on] distingue notamment désormais le secteur d'activité Lansad, l'objet d'étude scientifique identifié comme *Anglais de Spécialité (ASP)* et la réflexion *didactique* propre à garantir la qualité des apprentissages. (p. 1, souligné par l'auteur)

Autrement dit, il n'est pas nécessairement question d'anglais de spécialité dans une formation LANSAD ; par exemple, « [c]ertains cursus adossent une langue à des formations disciplinaires sans que l'on y enseigne la langue de spécialité correspondante. D'autres dispensent des cours de langues à des étudiants de disciplines différentes réunis dans les mêmes groupes » (Van der Yeught, 2014, para. 27).

<sup>30</sup> Ils s'appuient sur seize interventions dans le Groupe de Travail DidASP. Le groupe de travail a pour objectif de « tenter d'identifier une intersection claire entre didactique et ASP de manière à voir si un objet 'didactique de l'ASP' peut émerger et quels en seraient les contours » (Sarré & Whyte, 2014, p. 2).

Les auteurs en viennent à modéliser ce qu'ils appellent la situation d'apprentissage et d'enseignement de l'ASp comme un système dynamique qui s'inspire du modèle d'ergonomie didactique de Bertin *et al.* présenté plus haut :

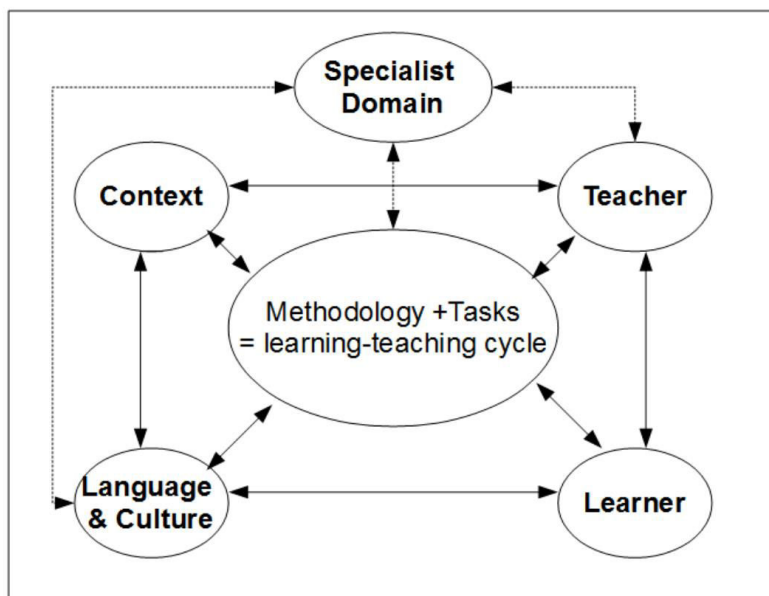


Figure 12 – The ESP teaching and learning situation (Sarré & Whyte, 2016, p. 156)

Ce qui distingue principalement ce modèle des précédents est l'apparition d'un nouvel élément, le domaine de spécialité. Selon les auteurs, il influence tous les pôles du modèle, de manière directe ou indirecte. De manière directe (les lignes en pointillés), il impacte le pôle Langue & Culture puisque chaque domaine implique des genres, des discours, une terminologie et des cultures différents. Une méthodologie d'enseignement spécifique peut découler du domaine, et influencer le processus d'apprentissage et la motivation des apprenants (Mémet, 2003). Le domaine de spécialité impacte aussi les connaissances et les compétences attendues des enseignants de langue, et conséquemment leur formation. Il influence aussi d'autres pôles de manière plus indirecte ; par exemple, l'enseignant peut mettre en place une analyse des besoins en lien avec le domaine de spécialité, pour ensuite créer un programme d'enseignement qui fait partie du contexte dans ce modèle (Sarré & Whyte, 2016, p. 157).

### **BERTIN (2013)**

Cédric Sarré et Shona Whyte reprennent en cela les propos de Jean-Claude Bertin (2013) qui met en avant quelques-unes des questions qui se posent lorsque l'on tente de caractériser le modèle d'ergonomie didactique en y intégrant un domaine de spécialité. Nous les avons synthétisées dans le modèle ci-dessous :

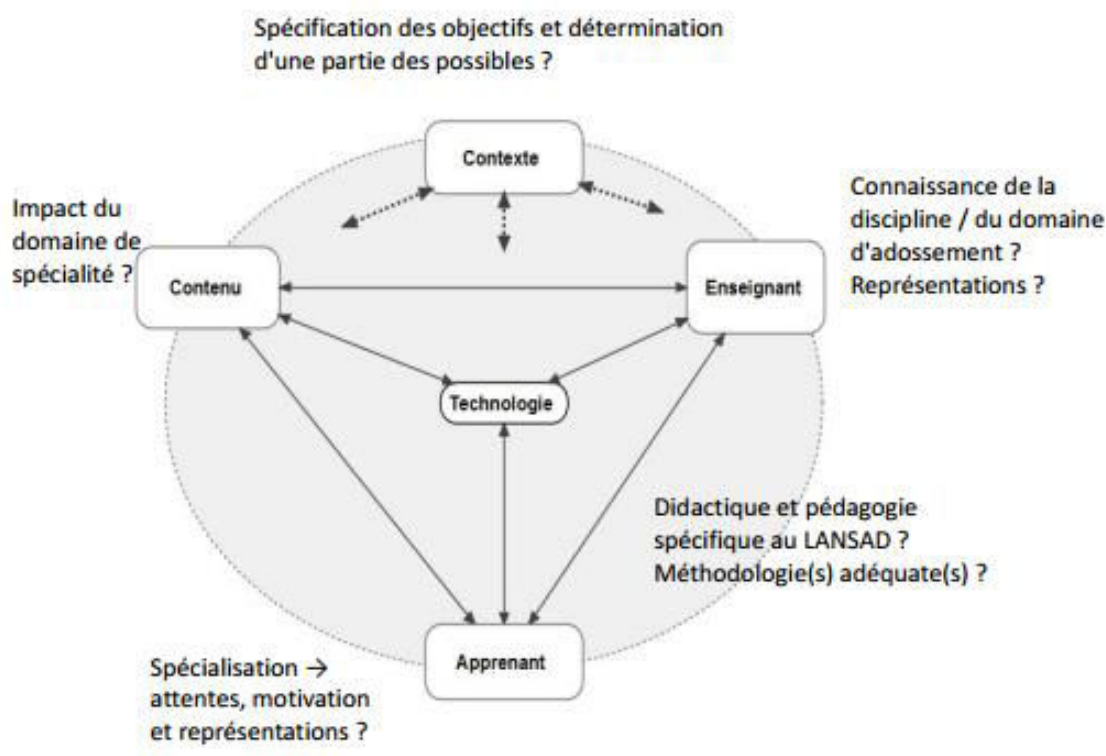


Figure 13 – L’impact potentiel du domaine de spécialité sur le modèle d’ergonomie didactique (reproduit depuis Labetoulle, 2014, p. 21, adapté de Bertin, 2013)

Si nous décidons alors d’intégrer le domaine de spécialité dans notre modèle du dispositif d’anglais LANSAD, il nous faudra avoir ces questions en tête.

### COMMISSION FORMATIONS POUR LA SAES, BRUDERMANN ET AL. (2016, 2018<sup>31</sup>)

Cédric Brudermann, Marie-Annick Mattioli, Anne-Marie Roussel et Cédric Sarré, membres de la « Commission formations » de la SAES, ont mené une enquête nationale en 2015 afin de « tenter de cerner au mieux les contours du secteur des langues pour spécialistes d’autres disciplines (LANSAD) en France » dans les universités (Bruderman *et al.*, 2016, para. 1). Le questionnaire en ligne proposé aux responsables des structures LANSAD s’articule autour de trois axes :

<sup>31</sup> L’enquête nationale a été menée en 2015. Les résultats détaillés ont ensuite été publiés en 2016 dans la revue en ligne *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité – Cahiers de l’APLIUT*. Le Livre blanc de la formation en études anglophones, qui a pour objectif de présenter l’état des lieux de la formation dans le domaine de l’anglistique entre 2013 et 2017, est paru en 2018. Le Chapitre 2 est consacré au secteur LANSAD et reprend les résultats de l’enquête de 2015.

- le cadre de formation : données générales sur les structures LANSAD ;
- la politique des langues dans le secteur LANSAD : personnels, responsabilités administratives, recherche, formation continue ;
- les besoins et les perspectives en matière d'encadrement, de formation de formateurs et de recrutement de spécialistes du domaine. (para. 4)

Nous avons synthétisé ci-dessous une partie des analyses tirées des trente-six retours qui ont été obtenus :

| <b>Cadre de formation</b>             |  |
|---------------------------------------|--|
| Dénominations des 'structures LANSAD' | « presque autant d'intitulés que de structures »   |
| Langues enseignées                    | Offre de formation assez large (21 langues), avec une prédominance de la langue anglaise (100% des réponses collectées) ; nombre de langues proposées très variable, allant de 1 à 12 langues (la moyenne étant de 4,77 langues)   |
| Volumes horaires                      | Disparité des situations ; volume moyen = 6 031 heures (TD)/an (valeur minimale = 100h/an ; valeur maximale = 21 600h/an). Durée moyenne des modules de langue = 25,78 heures (TD)/semestre (valeur minimale = 12h/semestre ; valeur maximale = 50h/semestre)  |
| Nombre d'étudiants                    | Moyenne = 5 350 étudiants/an (valeur minimale = 164 étudiants/an ; valeur maximale = 40 000 étudiants/an)  |
| Domaines disciplinaires               | 3 grands domaines disciplinaires : Sciences et techniques, SHS, Droit, Économie, Gestion   |
| Organisation des enseignements        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La majorité des structures proposent des cours rattachés aux départements d'enseignement (47%) ; Cours dans lesquels les étudiants sont ventilés par groupes à partir de plusieurs départements de provenance (21%) ; Combinaison des deux (23%) ; Formation en centre de langues et en ateliers complémentaires (9%)</li> <li>- 61% des structures déclarent avoir recours à un test de positionnement</li> <li>- 61% des structures indiquent proposer aux étudiants de passer une certification en langue, avec une prédominance des Cles (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) 1 et 2, majoritairement en L3 et en M2</li> <li>- En termes de contenus, de méthodologies et d'objectifs, les répondants indiquent proposer par ordre de fréquence : des modules qui suivent l'approche actionnelle, qui préparent à une certification, des cours de conversation, des parcours innovants (hybrides, plateformes...), du Tandem, des approches EMILE, des projets interculturels, des modules civilisationnels ou encore des cours de remédiation</li> <li>- Format des enseignements : TD (100%), TP (1 réponse), cours magistraux (11%). Enseignement hybride (33%), enseignement à distance (16%)</li> </ul> |

| <b>Politique des langues</b>   |   |
|--|---|
| Taille des équipes   | 11 en moyenne (valeur minimale = 1 ; valeur maximale = 36)  |
| Personnels non enseignants   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnels administratifs présents dans 80% des structures</li> <li>- Personnel technique présent dans 16% des structures</li> <li>- 1 structure sur 5 fonctionne sans support administratif</li> </ul>  |
| Pilotage   | - Pilotage assuré par un directeur et un ou plusieurs coordonnateurs (la moitié), un ou plusieurs coordonnateurs (un peu plus de 20%), autre organisation (près d'un tiers).  |
| Personnels enseignants   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 61% de personnels non titulaires, de statuts divers (chargés de cours, tuteurs-étudiants, lecteurs, moniteurs, ATER et maîtres de langues)</li> <li>- Personnels titulaires essentiellement des enseignants de statut « second degré » (31%) : PRAG (15%), PRCE (12%), PRAG docteurs (3%) ou PRCE docteurs (1%)</li> <li>- 8% d'enseignants-chercheurs (7% de MCF et 1% de PU)</li> </ul>  |
| Place de la recherche  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 collègue impliqué dans des activités de recherche dans le domaine = 36% des structures ; Nombre variable = 31% ; Aucun collègue = 18% ; 3 collègues = 15%</li> <li>- 1/3 de la recherche menée par les personnels chercheurs intervenant en secteur LANSAD sans lien direct avec leur charge d'enseignement en LANSAD ; 53% en didactique ; 14% dans le champ de la langue de spécialité (LSP)</li> <li>- 61% des structures indiquent ne pas avoir mis en place de dispositifs pédagogiques issus de la recherche ou ne répondent pas à cette question ; concernant les 39 % restants, 64% des dispositifs font appel au numérique, 16% relèvent de la LSP et de l'EMILE, 8% concernent la formation de formateurs, 8% visent à développer la mobilité et 4% sont en lien avec l'ouverture à l'autre (tandems)</li> <li>- Parmi ces applications de la recherche, prépondérance du travail sur les Tice (contenus en ligne, dispositifs hybrides, portfolios numériques, TBIs, plateformes), la didactique (autonomie de l'apprentissage, rétroactions correctives, tandems interculturels), la LSP et les approches EMILE</li> </ul> |
| <b>Besoins et les perspectives en matière d'encadrement, de formation de formateurs et de recrutement de spécialistes du domaine</b> |   |
|  | Il existe des dispositifs de formation continue dans un peu plus de la moitié des structures interrogées. Les déplacements constituent d'importants vecteurs de formation. Il est nécessaire de développer les financements de projets innovants.   |

Tableau 6 – Résultats de l'enquête de la Commission Formations pour la SAES concernant le secteur LANSAD (2015)



La conclusion des auteurs est claire : « les cadres de formation sont très divers et non homogènes » (para. 45). Si la richesse des dispositifs évoqués témoigne du foisonnement de la recherche et de ses applications dans le secteur LANSAD (para. 28),

les données font apparaître un tableau contrasté où coexistent ces nombreuses structures sans irrigation par la recherche et un nombre réduit de structures s'inscrivant dans une dynamique de mise en œuvre raisonnée et informée d'approches et de contenus pour l'apprentissage des langues. (para. 30)

Les besoins en recherche sont forts, même s'ils ne sont pas nécessairement ressentis sur le terrain (para. 41) :

[...] le besoin d'adosser les formations mises en place en LANSAD à une activité de recherche n'est que rarement exprimé, sans doute en raison de l'absence de spécialistes en poste dans les structures. Il semble en effet difficile d'envisager des besoins dans le domaine, sans présence avérée de spécialistes pouvant effectuer les recherches voulues.

Les auteurs notent aussi des besoins en matière d'encadrement et de recrutement – besoin global d'enseignants en poste, titulaires, toutes catégories confondues (para. 39), et de formation – en didactique, à l'anglais de spécialité et aux approches EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère) notamment (para. 42).

### **BRAUD ET AL. (2015)**

Valérie Braud, Philippe Millot, Cédric Sarré et Séverine Wozniak dressent un bilan institutionnel du secteur LANSAD à partir de 23 retours d'universités françaises. D'un point de vue contextuel, ils rappellent que ce secteur « en pleine transition » (p. 59) s'inscrit dans un contexte de politique linguistique européenne volontariste, mais aussi

dans un contexte de forte mutation de l'enseignement supérieur lié, entre autres, au plan LMD, à la Loi organique relative aux lois de finance (LOLF) et à la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) (Daniel & Maury 2011). (p. 49)

Ces contextes européens et nationaux ont contribué au développement des unités transversales de langue et des cours d'anglais de spécialité en particulier :

Les résultats montrent tout d'abord que la réforme LMD a conduit à certains effets bénéfiques, en particulier, le fort développement des cours d'anglais de spécialité dès le niveau de la licence. (résumé)

Les cursus universitaires français, en particulier les formations de licence, sont aujourd'hui tous dotés d'unités transversales de langues, obligatoires ou optionnelles. (p. 47)

La généralisation des cours de langue dans les formations ne s'est cependant pas systématiquement accompagnée d'une réflexion aboutie et d'une structuration cohérente. Concernant le fonctionnement des différentes structures universitaires LANSAD (« départements des langues », « centres de ressources en langues » et « maisons des langues »), les résultats de leur enquête les mènent à conclure que

la politique des langues présente une grande hétérogénéité allant d'universités où le secteur LANSAD est fortement structuré à des universités où ce secteur est davantage considéré comme une prestation de service au sens péjoratif du terme. (p. 53)

Les auteurs soulignent, en reprenant les propos d'Annick Rivens (2013, p. 276), que le « secteur manque encore cruellement de structuration, en particulier dans les universités de lettres et de sciences humaines » (Braud *et al.*, 2015, p. 51). Ces universités s'appuient alors sur des politiques des langues qui correspondent « bien trop souvent » au

maintien du statu quo (on fait comme on a toujours fait), [au] résultat des luttes que se livrent diverses factions (on fait comme dit celui qui a réussi à s'imposer), ou [à] l'application des idées parfois baroques d'une présidence qui s'intéresse aux langues. (Frath, 2005, p. 18 cité dans Braud *et al.*, 2015, p. 48)

Une des causes est que

les collègues en poste dans les filières langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) qui siègent dans les commissions *ad hoc* [...], par le biais des critères retenus pour la sélection des candidats, définissent par défaut la politique des langues pour les étudiants LANSAD locaux. Quant aux postes peu nombreux d'enseignants-chercheurs dans le secteur LANSAD (anglicistes ou hispanistes de spécialité), ils sont menacés de disparition à chaque mutation ou départ à la retraite et sont soumis, encore plus que les postes de statut « second degré », au recrutement par les collègues affectés dans des UFR de spécialistes. (Braud *et al.*, 2015, pp. 47-48)

À cela s'ajoute l'inadéquation ressentie entre les besoins en matière d'enseignement-apprentissage et les moyens institutionnels. Les répondants l'imputent à un manque de pilotage politique, un éclatement institutionnel, le manque manifeste de formation initiale en langue de spécialité des linguistes français et le manque de moyens officiellement affectés aux enseignements LANSAD. Les auteurs déplorent le fait que

[p]eu après le passage au LMD (Licence-master-doctorat), Michel Petit [2006, p. 3] alertait déjà notre communauté lorsqu'il écrivait que bien souvent les choix faits en termes de politique des langues sont plus le résultat de « pures contraintes organisationnelles dues à la paucité des ressources disponibles que de celui d'une vraie liberté d'appréciation et de jugement sur ce qu'il est souhaitable de faire » (Braud *et al.*, 2015, p. 48).

Dans ce secteur confronté aux économies d'échelle, les auteurs rejoignent Pierre Frath (2005) et Annick Rivens (2013) pour affirmer que dès lors,

la question de l'intégration des nouvelles structures aux dispositifs préexistants et des contenus et des objectifs spécifiques aux formations du secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) et celle de l'adossement de ces contenus à la recherche en langue de spécialité et en didactique des langues passent alors au second plan. (Braud *et al.*, 2015, p. 47)

Voilà de nouvelles caractéristiques que nous pouvons retenir pour définir le « dispositif d'anglais LANSAD ».

### TERRIER ET MAURY (2015)

Linda Terrier et Cristelle Maury souhaitent elles définir les invariants pour la construction de l'objet « LANSAD » à partir d'un exemple local (Université Toulouse 2 Jean Jaurès)<sup>32</sup>. En s'intéressant aux dimensions politiques, structurelles, didactiques et pédagogiques de leur terrain spécifique, les auteures définissent un « cadre didactique contraint du LANSAD enrichi ». Le tableau qui suit se veut « un essai de définition d'un cadre institutionnel "large" commun à un grand nombre de formations LANSAD au niveau national » ; les éléments généralisables sont soulignés par les auteures :

| Critères                          | Caractéristiques propres au secteur LANSAD (pour l'anglais)  |
|-----------------------------------|--|
| <u>Attentes institutionnelles</u> | <u>Maîtrise de l'anglais pour la mobilité au sein de l'EEES, l'employabilité et l'efficacité socio-économique</u>  |
| <u>Objectifs de la formation</u>  | <u>Atteindre un niveau B2 « universitaire »</u>  |
| Heures de cours en présentiel     | 20 à 30 heures / semestre<br>(semestres de 12 à 16 semaines)   |
| <u>Forces en présence</u>         | <u>Equipes LANSAD réduites (sous-encadrement chronique) « Secondarisation » des équipes<sup>33</sup></u>   |
| Public                            | L1 à M2<br>Spécialistes d'autres disciplines que l'anglais<br>Niveau en anglais hétérogène<br><u>Niveau d'entrée plutôt faible (80% d'étudiants au « niveau seuil » voire en deçà)</u><br>Motivation hétérogène après plusieurs années d'anglais |
| Ressources                        | Cours en présentiel (CM, TD, TP dans salles « traditionnelles » et/ou laboratoires multimédias de langue)<br>Plateformes pédagogiques<br>Centre de langues<br>Enseignement / apprentissage mixte ( <i>blended learning</i> )                     |
| Objet d'étude                     | Anglais de spécialité  |

Tableau 7 – Cadre didactique contraint du LANSAD (Terrier & Maury, 2015, pp. 84-85)

<sup>32</sup> Cette analyse nous semble très pertinente, étant donné que nous nous situons aussi dans une université ALLSHS. S'il est difficile de généraliser les conclusions tirées à partir d'un exemple local, nous retiendrons les caractéristiques qui se recoupent avec les autres études que nous présentons.

<sup>33</sup> « Le terme "secondarisation" exprime le poids plus fort des PRAG et PRCE dans les filières Lansad par rapport aux autres filières » (Terrier & Maury, 2015, p. 84).

Elles identifient par la suite ce qui relèverait d'un cadre didactique du LANSAD dans un contexte plus spécifique, les universités ALLSHS (Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales), dont les spécificités s'expliquent en partie par la cohabitation de la filière LANSAD avec les filières pour spécialistes (LEA et LLCE) (Terrier & Maury, 2015, p. 85) :

- la massification soudaine à laquelle les personnels enseignants et administratifs ont dû faire face sur le terrain ;
- le sous-encadrement en LANSAD plus fort en ALLSHS que dans les autres domaines du LANSAD, toutes choses étant égales par ailleurs [...] ;
- une politique de recrutement qui ne favorise pas l'adéquation entre profil de recherche et profil d'enseignement pour le LANSAD. (p. 85)

Dans un autre article, Linda Terrier précise à propos du « niveau d'entrée plutôt faible » d'anglais des étudiants

[qu'e]n termes statistiques, les résultats pour les cohortes de plus de 3000 étudiants testées entre 2013 et 2015 (58% des étudiants de niveau A0, A1 ou A2, 31% de niveau B1 et à peine 11% de niveau B2, C1 ou C2, selon le teste ELAO – *Efficient Language Assessment Online*) peuvent être généralisés à l'ensemble de la population des étudiants inscrits en L1 SHS sur le territoire français (au nombre de 70 000). Dit autrement, l'hétérogénéité du niveau d'anglais à l'entrée est une donnée caractéristique des L1 SHS qu'il est indispensable de prendre en compte. (2017, p. 33)

Ces différentes caractéristiques d'un terrain ALLSHS se retrouveront peut-être sur notre propre terrain, et elles peuvent enrichir le modèle du dispositif d'anglais LANSAD.

### **RIVENS MOMPEAN (2016)**

En s'inspirant des éléments de caractérisation de Jean-Claude Bertin (2012), du schéma de Florent Lamiot (2013) dans le domaine de l'écologie et de son modèle ALADIN, Annick Rivens propose une approche systémique à la modélisation du secteur LANSAD comme le résultat d'interrelations entre quatre éléments :

- Les Actions (en rouge dans la Figure 14) – « Le dispositif pédagogique mis en œuvre, la structure administrative qui l'accueille et l'appui sur la recherche pour le valider » (para. 43).
- Les Objectifs (en jaune) – L'auteure inclut ici « la langue et ses différentes composantes, la langue générale, la langue de spécialité ainsi que les compétences plurilingues qui peuvent se décliner dans des compétences partielles » (para. 44). Ces éléments posent bien souvent question, notamment en ce qui concerne la relation entre langue et composante spécialisée en fonction du contexte de formation (étudiants issus d'une même discipline ou non) et du lien établi entre le niveau de compétence et le degré de spécialisation (para. 21). Le tout doit être défini en fonction d'une analyse des besoins qui permettrait de « clarifier les spécificités des contenus en fonction des filières » (para. 23).

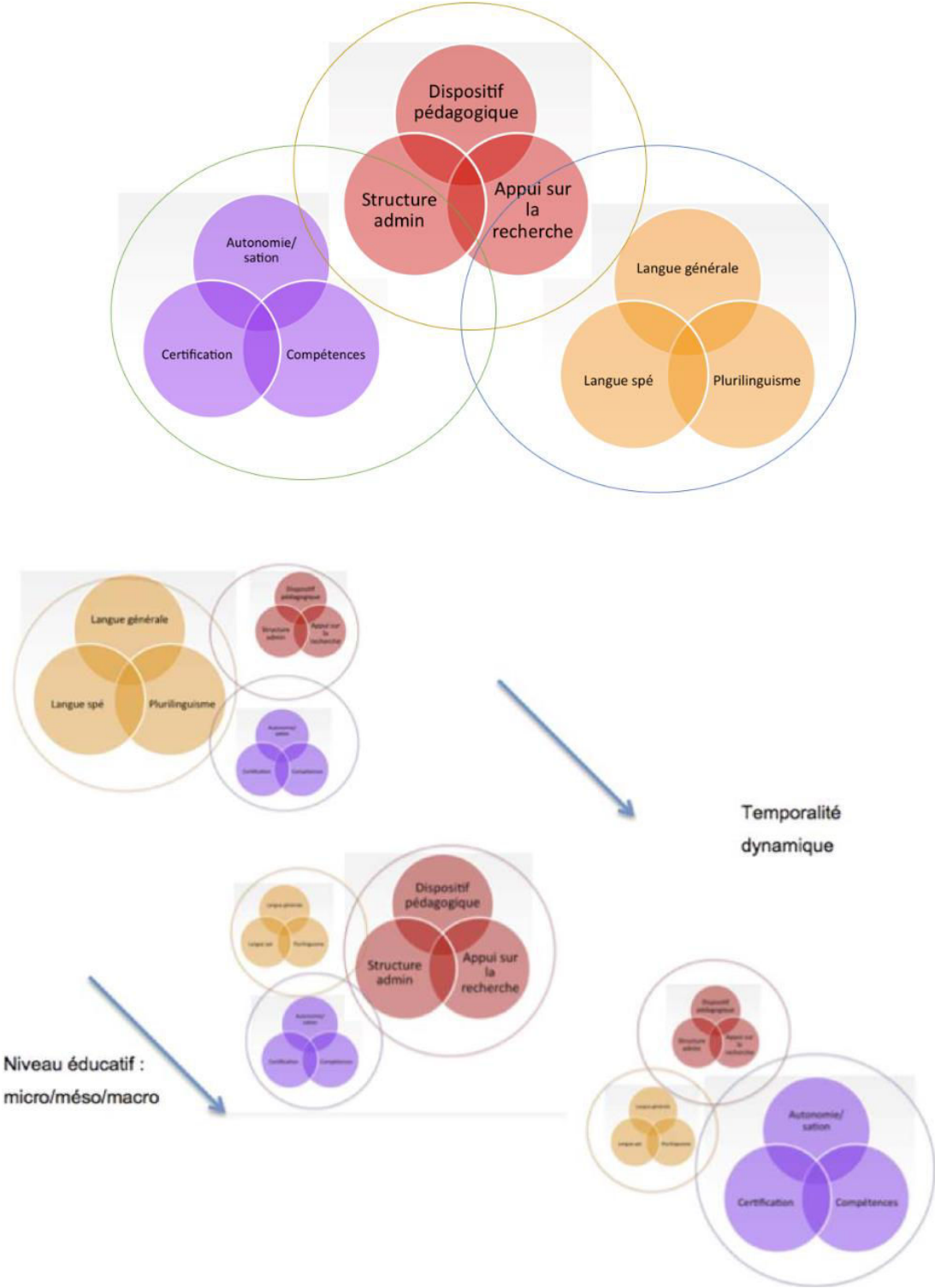


Figure 14 – Modélisation du secteur LANSAD (reproduit depuis Rivens, 2016, p. 11)

- Les Moyens (en violet) – Pour ce qui est de la manière d’atteindre les objectifs, l’auteure ne propose pas un compte-rendu des pratiques mais se positionne en faveur de « l’autonomisation de l’apprenant, [du] développement des certifications et bien sûr [de] la définition des compétences à décliner en fonction d’un programme » (para. 45). Une place centrale est accordée au CECRL (2001), qui selon elle « a été fort utile dans l’élaboration de politique des langues dans les établissements, dans la continuité des usages du secondaire » (para. 14). Elle se demande par ailleurs si l’association de ce secteur avec des dispositifs de formation associés (centres de langues, dispositifs hybrides) ne constituerait pas une des spécificités du secteur (para. 3).

- Les « Acteurs du secteur se situent alors au croisement de ces trois éléments » (para. 7). Elle prend ici en compte les apprenants et les formateurs. Du côté des premiers, elle reprend les propos de Jean-Claude Bertin (2012) d’une part, en notant qu’ils présentent des « compétences langagières hétérogènes et [des] motivations variables » (para. 26), et d’autre part que « les effectifs sont devenus pléthoriques » (para. 10). Pour ce qui est des formateurs, historiquement le secteur a manqué d’intervenants pérennes (para. 5), et il « est délaissé par les enseignants-chercheurs en langues qui restent dans les secteurs traditionnels, soit la civilisation, la littérature, la traduction ou la linguistique (SAES 2011), le clivage étant particulièrement marqué dans les universités de lettres, langues et sciences humaines » (para. 5). Cela a cependant tendance à changer car le secteur semble « en phase de reconnaissance » (para. 52).

À l’instar du modèle ALADIN, de multiples lectures du modèle sont possibles en fonction de la « temporalité dynamique » et du « niveau ». Le secteur LANSAD peut ainsi être compris dans un contexte macro-éducatif (échelle européenne), un contexte méso-éducatif (projet d’établissement et politique des langues), et micro-éducatif avec la mise en œuvre sur le terrain (para. 26-27). Pour ce qui est de la temporalité, l’auteure note la prise du secteur LANSAD dans des temporalités contradictoires. La dynamique des constants appels à projets s’oppose à la lenteur de la « prise en compte effective des réformes qu’on essaie de mettre en place » (para. 11) et à la temporalité de la recherche qui « doit s’extraire de cette urgence du terrain » (para. 12).

## 5.2. Deuxième modèle du dispositif d’anglais LANSAD

Notre perspective systémique nous invite à déterminer dans quelle mesure les problématiques liées au LANSAD auraient un impact sur l’ensemble du système/dispositif/modèle présenté plus haut (cf. p. 60). En gardant à l’esprit que « les cadres de formation sont très divers et non homogènes » (Brudermann *et al.*, 2016, para. 45) et que le secteur est « en pleine transition » (Braud *et al.*, 2015, p. 59), nous proposons de répertorier les caractéristiques récurrentes des dispositifs d’anglais dits LANSAD à partir des descriptions précédentes, ainsi que d’études complémentaires référencées dans le texte. Nous enrichissons ainsi notre modèle du dispositif d’anglais LANSAD, présenté dans la Figure 15.

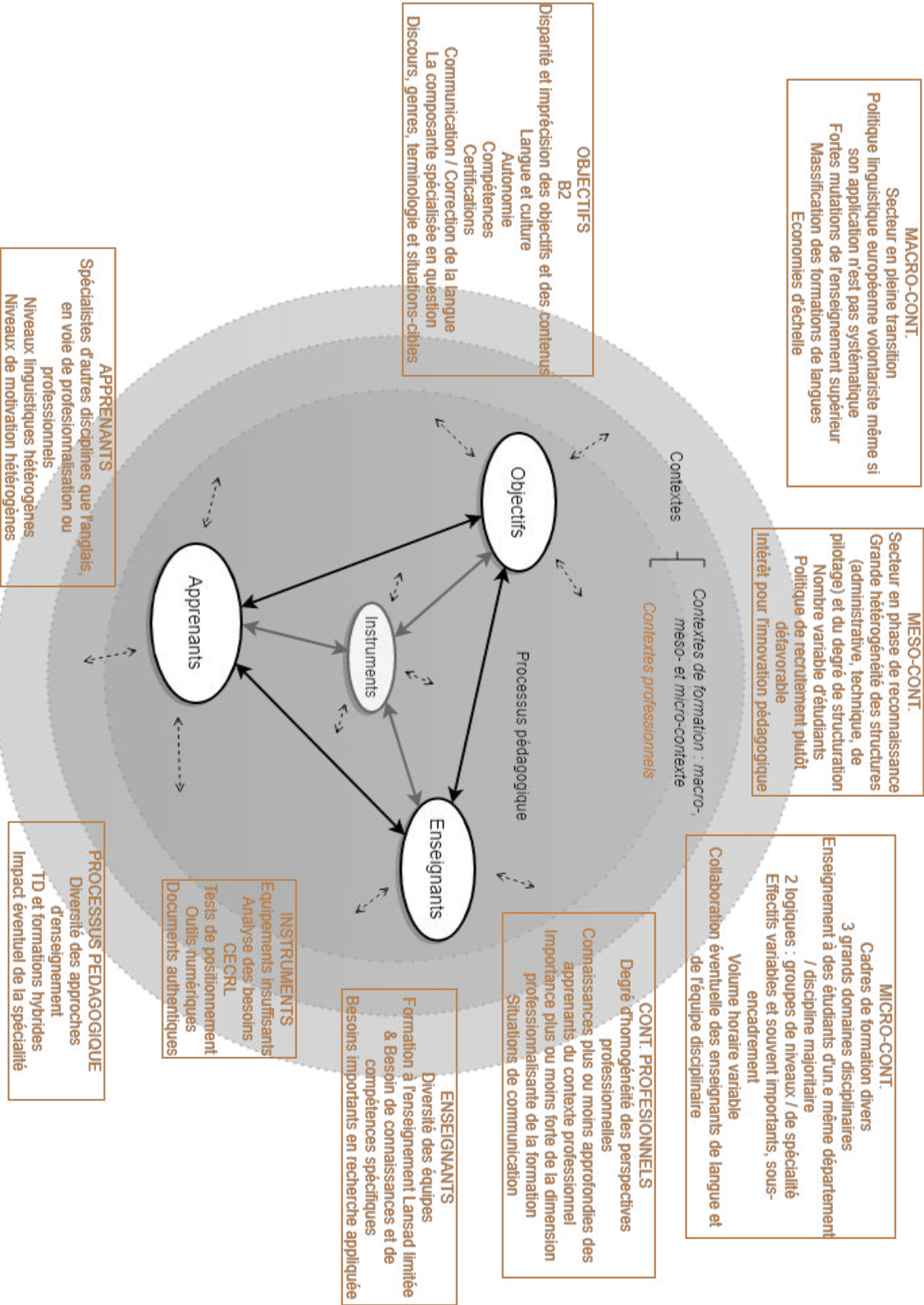


Figure 15 – Modèle du dispositif d'anglais LANSAD

Passons en revue les caractéristiques « LANSAD » du dispositif d'anglais LANSAD pôle par pôle et par processus. Les éléments en gras ci-dessous sont les caractéristiques répertoriées dans la Figure 15.

### OBJECTIFS

- **B2** – Dans les structures LANSAD analysées, on retrouve très fréquemment l'objectif d'atteindre le niveau B2 du CECRL en fin de formation (L3 et/ou M2) dans une optique de mobilité, d'employabilité et d'efficacité socio-économique (Sarré *et al.*, 2017 ; Taillefer, 2009 ; Terrier et Maury, 2015 ; Toffoli, 2018, pp. 77-79).

- **Disparité et imprécision des objectifs et des contenus** – La façon d'atteindre cet objectif, et les éventuels objectifs sous-jacents, sont très divers (Brudermann *et al.*, 2016), et sont plus ou moins bien identifiés (Van der Yeught, 2014), en particulier dans les sciences humaines (Belan, 2015, Brantley, 2015, Whyte, 2012 dans Sarré & Whyte, 2016). Il est cependant convenu que l'identification d'objectifs est essentielle, en particulier dans le cas des enseignements à forte composante spécialisée (Sarré & Whyte, 2016).

- **Langue et culture** – Concevoir l'objet d'apprentissage comme langue mais aussi culture semble faire consensus (Sarré & Whyte, 2016).

- **Autonomie** – L'idée de développer l'autonomie des apprenants comme objectif de formation est récurrente dans la littérature (Fichez, 2008 ; Macré, 2014 ; Poteaux, 2015 ; Toffoli & Speranza, 2016 ; Sarré *et al.*, 2017) car « à l'université, l'autonomisation des étudiants représente un enjeu de taille, dans un contexte de formation marqué par la massification et ses conséquences : l'hétérogénéité des publics et des taux d'échec souvent élevés dans les premiers Cycles universitaires » (Freund, 2016).

- **Compétences** – Les objectifs sont parfois présentés en termes de compétences à acquérir (Rivens, 2016 ; Sarré & Whyte, 2016) qui peuvent être articulées avec différents degrés de spécialisation (Rivens, 2016).

- **Certifications** – Le plupart des structures semblent proposer l'accès au passage de certifications (Braud *et al.*, 2015 ; Brudermann *et al.*, 2016 ; Rivens, 2016 ; Sarré & Whyte, 2016, Terrier & Maury, 2015) et en particulier au Cles (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) (Brudermann *et al.*, 2016). Certaines sont adaptées à un enseignement de spécialité (Sarré & Whyte, 2016).

- **Communication/correction de la langue** – Même si ces deux conceptions ne sont pas exclusives, la priorité semble souvent donnée à la communication plutôt qu'à la correction de la langue dans une perspective de *Lingua Franca* (Sarré & Whyte, 2016).



- **La composante spécialisée en question** – Les liens entre langue générale et langue de spécialité, entre le cours de langue et l’adossement disciplinaire/professionnel, le degré de spécialisé, font débat. On peut parler de degrés d’intégration du contenu et des méthodes liés à une discipline/à un domaine/à un environnement socio-professionnel, les chercheurs et praticiens se positionnant quelque part entre des cours de langue générale et un enseignement de la langue de spécialité *stricto sensu*. Si un grand nombre de chercheurs tend à préconiser un enseignement spécialisé (Brudermann *et al.*, 2016 ; Sarré *et al.*, 2017 ; Sarré & Whyte, 2016 ; Van der Yeught, 2010 ; Wozniak & Millot, 2016), dans la pratique, positionner le curseur implique de prendre en compte de nombreux facteurs, un « cadre didactique [souvent] contraint » (Terrier & Maury, 2015, p. 86) (compétences des enseignants, étudiants issus de disciplines variées/ventilés de parcours différents, *etc.*) (Brudermann *et al.*, 2012). L’étude de Valérie Braud *et al.* (2015) tend à montrer que les cours d’anglais de spécialité dès le niveau de la licence se développent.

- **Domaines, discours, genres, terminologie et situations de communication** – Dans le cadre de l’enseignement de la langue de spécialité, les notions de « domaine », « discours », « genres », « terminologie », et « situations de communication »<sup>34</sup> sont centrales (Dudley-Evans & Saint John, 1998 ; Sarré, 2017 ; Sarré, 2018).

## APPRENANTS

- **Spécialistes d’autres disciplines que l’anglais, en voie de professionnalisation ou professionnels** – Au cas où l’on souhaite mobiliser un contenu disciplinaire dans la formation d’anglais LANSAD, il est important de connaître le niveau de compétence disciplinaire des apprenants (Narcy-Combes, 2005, à partir d’Eisele-Henderson, 2000). On pourra ainsi distinguer les étudiants de niveau master qui connaissent bien le discours et la terminologie de leur discipline et de leur future profession des étudiants en début de formation universitaire encore peu familiers du domaine spécialisé.

- **Niveaux langagiers hétérogènes** – Le constat de niveaux langagiers hétérogènes est marqué à l’université (Martin, 2015 ; Sarré & Whyte, 2016) où le niveau d’entrée est plutôt faible (Brudermann *et al.*, 2012 ; Macré, 2015 ; Taillefer, 2007 ; Terrier & Maury, 2015), notamment en ALLSHS (Terrier, 2017).

- **Niveaux de motivation hétérogènes** – Nicole Poteaux (2015) parle du public LANSAD comme étant « hétérogène par les niveaux de langues et la motivation » (p. 32). La composante plus ou moins spécialisée, le statut obligatoire des enseignements ou encore les longues années d’étude de la langue impactent la motivation (Crosnier, 2008 ; Sarré & Whyte, 2016).

---

<sup>34</sup> Pour précision, on définira la situation de communication comme « a unified set of components [consisting of] the same general topic, and involving the same participants, generally using the same language variety, maintaining the same tone or key and the same rules for interaction, in the same setting » (Saville-Troike, 2008, p.23).

## ENSEIGNANTS

- **Diversité des équipes** – Les enseignants présentent des nationalités, des parcours de formation, des statuts et des spécialisations divers (Frath, 2005 ; Brudermann *et al.*, 2016 ; Terrier & Maury, 2015 ; Poteaux, 2015). 61% de personnels sont non titulaires dans l'étude de Brudermann *et al.* (2016), et la majorité des structures expriment un besoin de recrutement (postes de titulaires, spécialistes de la didactique, de l'anglais de spécialité, de spécialistes en civilisation). « Nous avons donc une situation originale où la diversité du public (toutes filières et tous niveaux) n'a d'égal que la diversité du corps enseignant », nous dit Nicole Poteaux (2015, para. 18).

- **Formation à l'enseignement LANSAD limitée & Besoin de connaissances et de compétences spécifiques** – La formation initiale des enseignants n'est généralement pas adaptée aux besoins (Braud *et al.*, 2015 ; Mémet, 2001, 2008 ; Sarré *et al.*, 2017 ; Sarré & Whyte, 2016 ; Taillefer, 2008 ; Whyte 2011 ; Wozniak, 2006) et les besoins en formation continue sont importants (Brudermann *et al.*, 2016). Les rôles assumés par les enseignants sont souvent multiples (créateur de contenus, collaborateur, chercheur, évaluateur, gestionnaires, *etc.*) (Dudley-Evans & Saint John, 1998 ; Poteaux, 2015). Le métier est en évolution avec l'émergence de nouveaux rôles (comme celui de tuteur) (Braud *et al.*, 2015). Certains chercheurs appellent à la spécialisation disciplinaire des enseignants (Braud *et al.*, 2015 ; Sarré & Whyte, 2016 ; Poteaux, 2015 ; Van Der Yeught, 2014).

- **Besoins importants en recherche appliquée** – Dans l'étude de Cédric Brudermann *et al.* (2016), les structures qui ne comptent pas un ou plusieurs enseignants impliqués dans la recherche sont minoritaires ; cependant, 1/3 de la recherche menée est sans lien direct avec leur charge d'enseignement et plus de 60% des structures indiquent ne pas avoir mis en place de dispositifs pédagogiques issus de la recherche. Parmi les applications de la recherche, le travail sur les instruments numériques est prépondérant, suivi de la didactique, la langue de spécialité et les approches EMILE. Annick Rivens note les temporalités contradictoires auxquelles doivent faire face les différents acteurs, entre la dynamique des appels à projets, la lenteur de la prise en compte effective des réformes et la temporalité de la recherche (2016, para. 11&12).

## CONTEXTES

- **Contexte de formation articulé en trois niveaux** – En reprenant la distinction faite initialement entre trois niveaux contextuels (*cf.* p. 6278), nous considérons que :

- Le macro-contexte renvoie à la politique linguistique européenne et nationale qui impacte le secteur LANSAD.
- Le meso-contexte fait référence à l'établissement dans lequel s'intègre la formation LANSAD et à la structure LANSAD si elle existe en tant que telle. À ce niveau, on peut étudier les locaux et les équipements, la politique linguistique (certifications, CECRL, évaluation, innovation, recherche), le statut de la formation LANSAD et sa valeur en ECTS, *etc.*

- Le micro-contexte renvoie à la formation disciplinaire (licence de musique et musicologie dans notre cas) ainsi qu'à la formation LANSAD spécifique (cours LANSAD d'anglais en licence de musique et musicologie).

- **Macro-contexte** – Les différents chercheurs soulignent que le secteur est « en pleine transition » (Braud *et al.*, 2015, p. 59). D'une part, il s'inscrit dans un contexte de politique linguistique européenne volontariste même si son application n'est pour l'instant pas systématique (Braud *et al.*, 2015). D'autre part, il est soumis aux fortes mutations de l'enseignement supérieur liées, entre autres, au plan LMD, à la Loi organique relative aux lois de finance (LOLF) et à la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) (Daniel & Maury, 2011 dans Braud *et al.*, 2015). Le tout est à concevoir dans un contexte de massification des formations de langues, en particulier de l'anglais suite à la réforme LMD, alors que les établissements doivent composer avec les économies d'échelle (Braud *et al.*, 2015 ; Brudermann *et al.*, 2016 ; Terrier & Maury, 2015).

- **Meso-contexte** – Les formations LANSAD s'inscrivent dans le projet d'établissement et dans sa politique des langues. Si le secteur est « en phase de reconnaissance » (Rivens, 2016, para. 52), les politiques des langues présentent une grande hétérogénéité allant d'universités où le secteur LANSAD est fortement structuré à des universités où ce secteur est davantage considéré comme une prestation de service au sens péjoratif du terme (Braud *et al.*, 2015 ; Rivens, 2016). L'organisation de la structure administrative, technique et de pilotage est variable. Valérie Braud *et al.* (2015) distinguent deux grands types d'organisation, les structures intracomposantes (la majorité des établissements interrogés) et les structures intercomposantes (les deux pouvant coexister). Selon l'étude de Cédric Brudermann *et al.* (2016), les équipes comptent en moyenne 11 personnes ; à la différence du personnel technique, le personnel administratif est présent dans la plupart des structures ; le pilotage est assuré par des individus aux statuts divers. Valérie Braud *et al.* (2015) notent que globalement le secteur manque encore de structuration, en particulier dans les universités de lettres et de sciences humaines. Les structures LANSAD accueillent un nombre variable d'étudiants par an, allant de 164 à 40 000 dans l'étude de Cédric Brudermann *et al.* (2016), pour une moyenne de 5350 étudiants. Les études présentent une politique de recrutement plutôt défavorable, en particulier en ALLSHS (Frath, 2005, Terrier & Maury, 2015) où la sélection des candidats aux postes se fait souvent en LLCE, définissant par défaut la politique des langues pour ce secteur. Ainsi, la politique de recrutement ne tend pas à favoriser l'adéquation entre le profil de recherche et le profil d'enseignement. Les postes d'enseignants-chercheurs sont peu nombreux et leur pérennité n'est pas toujours assurée (Braud *et al.*, 2015). Pour ne citer qu'une dernière caractéristique notable du meso-contexte, Muriel Grosbois (2015), Nicole Poteaux (2015) et Michel Van der Yeught (2014) mettent en lumière l'intérêt pour l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (cours inversés, MOOC, réseaux sociaux, apprentissages informels, *etc.*) et dans le secteur LANSAD en particulier, et Françoise Demaizière et Muriel Grosbois parlent de « lieu privilégié d'introduction du numérique » (2014, para. 2).

- **Micro-contexte** – Les cadres de formation sont très divers et non homogènes. Les étudiants proviennent de trois grands domaines disciplinaires : les sciences et techniques, les sciences humaines et sociales (auxquelles nous ajoutons les arts), ainsi que Droit, Économie, Gestion. L’enseignement à des étudiants d’une même discipline ou d’un même département concernerait près de la moitié des structures recensées. Valérie Braud *et al.* (2015) distinguent les groupes de niveaux (objectifs généraux communs par compétence) et les groupes de spécialité (objectifs spécialisés communs à une spécialité) et parlent de « deux logiques [qui] semblent s’opposer » (p. 52). Les effectifs sont variables, mais bien souvent importants (Sarré & Whyte, 2016). Les équipes enseignantes LANSAD sont réduites, en particulier en ALLSHS (Terrier & Maury, 2015) et les besoins en matière d’encadrement et de recrutement sont forts (Brudermann *et al.*, 2016). Le volume horaire est aussi variable, la valeur moyenne relevée par Brudermann *et al.* (2016) étant de près de 26 heures par semestre, et les valeurs minimales et maximales de 12 heures et 50 heures par semestre. Dans le cas de formations à forte composante spécialisée, un travail collaboratif a souvent lieu entre les enseignants de langue et l’équipe disciplinaire (Hascoët, 2011).

- **Contextes professionnels** – Au contexte de formation, nous ajoutons un « contexte professionnel » qui représente les professions futures des étudiants. Ce contexte est plus ou moins défini en fonction de l’hétéro/homogénéité des perspectives professionnelles des apprenants (étudiants de disciplines différentes réunis dans un même groupe, diversité des débouchés pour une même discipline, *etc.*), des connaissances plus ou moins approfondies des apprenants du contexte professionnel (en début ou en fin de formation par exemple) et de l’importance plus ou moins forte de la dimension professionnalisante de la formation LANSAD (formations courtes à objectifs très spécifiques par exemple).

## INSTRUMENTS

- **Équipements insuffisants** – Les personnes interrogées sur les moyens à envisager pour contribuer à l’amélioration des formations dispensées aux publics LANSAD dans l’enquête menée par Cédric Brudermann *et al.* (2016) mentionnent en premier lieu les équipements.

- **Analyse des besoins** – Conduire une analyse des besoins doit permettre un bon ciblage des contenus et des méthodes d’enseignement (Rivens, 2016 ; Sarré & Whyte, 2016) ; cependant une analyse des besoins rigoureuse n’est pas systématiquement menée sur le terrain.

- **CECRL** – Le CERCL est un outil essentiel qui a permis une harmonisation des politiques des langues (on pense à la montée en niveaux jusqu’au B2 notamment) (Rivens, 2016 ; Terrier & Maury, 2015).

- **CRL** – Le CRL est un dispositif pensé comme une « réponse possible à une demande croissante de formation en langues » en structurant une offre de formation moderne (ayant recours aux

instruments numériques), souple (encourageant l'autonomie), et efficace (économique) (Prince, 2011, p. 62 dans Braud *et al.*, 2015, p. 50).

- **Tests de positionnement** – Le recours aux tests de positionnement semble relativement fréquent dans les établissements recensés (Brudermann *et al.*, 2016).

- **Instruments numériques** – Il est question ici de l'utilisation des ordinateurs et de vidéoprojecteurs dans les cours de langues, mais aussi des CRL, des plateformes pédagogiques (de type Moodle), ou encore des laboratoires multimédias (Terrier, 2013). Concernant les dispositifs pédagogiques recensés par Brudermann *et al.* (2016) issus de la recherche, 64 % des dispositifs font appel au numérique.

- **Documents authentiques** – D'un point de vue plus pédagogique, le recours aux documents dits « authentiques » est fréquent (Sarré & Whyte, 2016).

## PROCESSUS PEDAGOGIQUE

- **Diversité des approches d'enseignement** – Les diverses études témoignent d'une disparité des approches d'enseignement : recours aux tâches, pédagogie par projet, approches EMILE (Sarré & Whyte, 2016), individualisation des parcours de formation, parcours en autonomie (Rivens, 2016), étude de documents, cours de version, remise à niveau en grammaire, ateliers de sensibilisation à l'interculturalité, oral interactif, *etc.* (Brudermann *et al.*, 2016). Cédric Brudermann *et al.* (2016) constatent cependant une prédominance des modules adoptant la perspective actionnelle prônée par le CECRL, tandis que Cédric Sarré *et al.* (2017) parlent de pédagogies dites « actives ».

- **TD et formations hybrides** – Dans l'étude de Cédric Brudermann *et al.* (2016), toutes les universités proposent des formations LANSAD de type TD (100%), et rarement des cours magistraux (11%). Un tiers des formations recensées sont hybrides (Belan, 2015 ; Whyte 2012 ; Yassine-Diab & Raby, 2014 ; Zumbihl, 2013 dans Sarré & Whyte, 2016), et 16% sont des formations à distance.

- **Impact éventuel de la spécialité** – La méthodologie de la discipline/du domaine d'adossement peut influencer la méthodologie d'enseignement de la langue (Dudley-Evans & Saint John, 1998 ; Sarré & Whyte, 2016).

## 5.3. Conséquences du Filtre 5

### 5.3.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement

Nous avons relevé l'intérêt pour l'innovation comme un élément caractéristique du contexte dans lequel s'intègre le « dispositif LANSAD » (dans le meso-contexte de notre modèle)<sup>35</sup>. Michel Van der Yeught l'explique ainsi :

Rares ont sans doute été les périodes de l'histoire pédagogique des langues où plus d'expériences nouvelles ont été lancées qu'au cours de ces trois dernières décennies dans le secteur LANSAD. Sa liberté pédagogique intrinsèque en a fait un terrain particulièrement accueillant pour les innovations [...] (2014, para. 17).

Parmi les innovations, il recense l'enseignement-apprentissage en lien avec l'exploitation d'une grande quantité de données (*Data-driven-learning, DDL*), l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (*Online Informal Learning of English, OILE*), l'approche EMILE (« Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ») ou encore les programmes fondés sur les tâches en rapport avec les spécialités étudiées (para. 18-22).

En soulignant l'importance de la planification, la définition de l'innovation de Françoise Cros permet de la distinguer de la simple expérimentation de bonnes idées. Il s'agit selon elle d'un changement planifié qui s'inscrit « dans une action finalisée » (2002, p. 229). L'introduction des concepts de nouveauté et de tension par Brigitte Albero, Monique Linard et Jean-Yves Robin (2008) permet de compléter la définition :

Caractère relatif d'une nouveauté qui ne l'est jamais de manière absolue, mais dans un contexte situé d'habitudes ;  
Agencement inédit d'objets, de relations et de pratiques parfois connus dans d'autres arrangements ou dans d'autres contextes ;  
Concrétisation d'une « émergence » à l'intérieur d'un processus initial de résolution de problème ou de dépassement de difficulté ;  
Tension des acteurs entre continuité et rupture vis-à-vis de la culture institutionnelle à laquelle ils s'identifient en partie. (p. 19)

Enfin, Denis Bédard et Jean-Pierre Béchar, qui spécifient que l'innovation vise avant tout « l'amélioration substantielle des apprentissages des étudiants » (2009, p. 36), et Françoise Demaizière et Muriel Grosbois, qui insistent que « [c]'est aux niveaux didactique, pédagogique,

---

<sup>35</sup> Elle n'est pas exclusivement liée au contexte LANSAD, puisqu'Annick Rivens indique qu'il s'agit d'une caractéristique de l'enseignement supérieur plus généralement. « L'innovation est devenue une notion incontournable à l'université [...] [et l'innovation pédagogique en particulier] a pris une place croissante dans la politique des universités après une longue période de 'quasi-vacance politique' (Albero, 2009) » (2013, pp. 86-87). En effet, « [d]ans les établissements du supérieur, une pression sociale s'est exercée en faveur de l'introduction de pratiques innovantes, qui répondent mieux aux publics et aux exigences de formation » (Rivens, 2013, p. 89).

organisationnel que se jugent innovation et amélioration » (2014, para. 6), permettent de recentrer l'innovation sur la didactique et le processus pédagogique.

Notre objectif n'est pas en premier lieu de proposer un dispositif « innovant » ; il ne s'agit pas d'un critère de conception du dispositif d'anglais LANSAD. Cependant, si le nouveau dispositif devait effectivement présenter un caractère innovant selon la définition ci-dessus, il faudra déterminer dans quelle mesure, et comment éventuellement le pérenniser.

### **5.3.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD**

À partir de notre nouveau modèle, nous pouvons ajouter de **nouvelles questions** aux tableaux précédents, les réponses ayant pour but d'analyser et de construire un dispositif d'anglais LANSAD :

| Pôle  |   | Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif Lansad  |  |
|---|---|---|--|
|   |   | Contextes   | Pro.   |
| De formation  | <p>Quel est le contexte (de formation et professionnel) et quelles conclusions peut-on en tirer quant aux besoins objectifs et aux modalités pédagogiques et pratiques de la formation Lansad ? Dans quelle mesure la spécialisation des formations est-elle prise en compte par le contexte institutionnel ?</p> |   | <p><u>Macro-</u> : Quelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – en particulier de l'anglais en contexte Lansad – semble véhiculée par les textes publiés par les instances nationales et européennes ?</p> <p><u>Meso-</u> : Quelle est la politique des langues de l'établissement (encadrement et recrutement des enseignants entre autres) ? En particulier, quelle place est donnée au « spécialisé » pour les cours Lansad, et comment est-il défini ?</p> <p><u>Micro-</u> : Qui compose l'environnement éducatif humain autre que l'enseignant et les pairs, et comment se caractérise la collaboration ? Quels objectifs pouvons-nous déduire de l'analyse des recommandations des responsables ? Quelles sont les considérations pratiques à prendre en compte (format, locaux, équipements, statut et valeur de formation, nombre d'étudiants, etc.) ? Quelle place est donnée au « spécialisé » pour les cours Lansad, et comment est-il défini ? Quelles sont les caractéristiques de la formation disciplinaire ? Comment pérenniser le dispositif ?</p> |
| Pour des spécialistes d' autres disciplines que les langues | App.  | Qui sont les apprenants et quels sont leurs objectifs ? En particulier, quelles expériences ont-ils eues des cours de langue ? Quelles sont leurs représentations de leurs futurs besoins en anglais ? Quel est leur niveau langagier ? Quel est leur niveau disciplinaire ? Quels sont leurs facteurs de motivation et d'engagement ? Se considèrent-ils comme autonomes dans l'apprentissage de l'anglais ? |  |
|   | Ens.  | Quelle est la taille de l'équipe Lansad, et comment est-elle organisée ? Qui sont les enseignants et quels sont leurs objectifs ? En particulier, quelles sont leurs connaissances du domaine disciplinaire/professionnel ?   |  |
|   | Obj.  | Quelle est la finalité du dispositif Lansad ? Quels sont les objectifs qui le soutiennent ? Dans quelle mesure sont-ils liés à un domaine disciplinaire/professionnel ? Y a-t-il adéquation entre les objectifs des différents acteurs ?  |  |
|   | Inst.   | Quels sont les instruments mobilisés par les enseignants et les apprenants (outils numériques, programme, ressources – en particulier documents authentiques, CECL, CRL, tests de positionnement) ? Une analyse des besoins a-t-elle été menée ?  |  |
|   | Pro. péda.  | Quelles sont les stratégies d'apprentissage des apprenants ? Quelles sont les méthodes employées par les enseignants ? Comment les contenus ont-ils été sélectionnés et organisés par les enseignants ? Quels sont les autres scénarii possibles pour servir la finalité du dispositif ? Quel plan d'action est envisagé pour mettre en place et évaluer le dispositif ?                                      |  |
|   | Trans.  | Les acteurs sont-ils satisfaits du dispositif ? Y a-t-il adéquation entre les différents pôles du dispositif ?  |  |

Tableau 8 – Le dispositif d'anglais pensé dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage LANSAD : questions à se poser



## Chapitre 6 : Cadre stratégique spécifique (Filtre 6)

**Définition 6 :** Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit et *situé*, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équilibré et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et conçu selon un plan d'action dont la finalité première est de faciliter le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage Lansad.

Le cadre stratégique spécifique constitue le dernier filtre que nous souhaitons évoquer, concrétisant et spécifiant le dispositif d'anglais LANSAD. Nous proposons ici de présenter ce que nous nommons l'analyse du cadre stratégique (« 6.1 Processus de caractérisation du cadre stratégique existant »), en la définissant puis en présentant les principes méthodologiques sur lesquels elle repose. Nous évoquerons ensuite une nouvelle fois l'impact de ce dernier filtre sur notre positionnement (« 6.2 Conséquences sur notre démarche et notre positionnement ») ; parce que le dispositif est *situé*, une réflexion sur la transférabilité de nos conclusions et sur le plan d'action concret à mener s'impose. Nous terminerons sur la définition définitive du dispositif d'anglais LANSAD, comme objet théorique construit, et les questions que cette définition suscite pour la conception et l'analyse du dispositif.

### 6.1. Processus de caractérisation du cadre stratégique existant

Comme l'indiquent Ellen Serafini, Julie Lake et Michael Long, ce qu'ils nomment l'analyse des besoins (« needs analysis ») joue un rôle fondamental dans la construction des formations, notamment en langues de spécialité. Si les analyses des besoins se font de plus en plus nombreuses, les chercheurs ne s'étaient pourtant que peu attardés sur l'analyse de cette pratique en tant que telle :

While the practice of NA has become increasingly sophisticated since the early days of target situation analysis in ESP research, researchers have noted that the majority of studies tend to report NA findings rather than discussing the reliability or validity of their methodology (Gilbert, 2005; Long, 2005a, 2005b), a crucial step in interpreting the findings themselves. (2015, p. 13)

Depuis les années 2000 cependant, l'analyse des besoins est devenue un domaine de recherche à part entière (Serafini *et al.*, 2015, p. 13) et les auteurs sont maintenant nombreux à s'être intéressés à la méthodologie de l'analyse : Tom Hutchinson et Alan Waters (1987) et Tony Dudley-Evans et Maggie St John (1998) pour les précurseurs, Michael Long (2005), Marjatta Huhta, Karin Vogt, Esko Johnson et Heikki Tulkki (2013) ou encore Ellen Serafini, Julie Lake et Michael Long (2015) plus récemment.

### 6.1.1. Définition de l'analyse du cadre stratégique

L'analyse de l'environnement dans lequel nous souhaitons intégrer un dispositif peut être désignée de façons différentes : « analyse du cadre stratégique » pour reprendre la terminologie ingénierique précédente ou « analyse des besoins » – soit le terme communément employé dans le domaine de l'étude et de l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité. Par souci de clarté, nous préférons ici le terme d'analyse du cadre stratégique car il permet d'explicitier le fait que si les besoins des différents acteurs sont centraux, d'autres éléments sont pris en compte, par exemple les conditions matérielles d'enseignement.

L'analyse de l'environnement d'apprentissage peut en effet remplir plusieurs fonctions et ne pas se cantonner à la seule analyse des besoins des apprenants *stricto sensu*<sup>36</sup>. Pour reprendre les propos de Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers (2009, p. 8), l'analyse que nous envisageons doit permettre de :

- détecter des besoins,
- poser un choix, prendre une décision,
- améliorer un fonctionnement, des performances,
- résoudre un problème,
- cerner un phénomène,
- tester des hypothèses scientifiques.

Nous souhaitons faire appel à toutes ces fonctions. Il s'agit en effet d'abord d'identifier les besoins des différents acteurs et les éventuels problèmes dans la situation d'apprentissage préexistante ; cela nous permettra ensuite de prendre des décisions afin de construire un nouveau dispositif d'anglais LANSAD qui se veut pertinent et fondé sur des hypothèses scientifiques.

Nous sommes donc amenée à comprendre l'analyse du cadre stratégique de façon très large. Voici une première définition :

[...] the language and skills that the learners will use in their target professional or vocational workplace or in their study areas are identified and considered in relation to the present state of knowledge of the learners, their perceptions of their needs and the practical possibilities and constraints of the teaching context. (Basturkmen, 2010, p. 18)

Si ces catégories prennent tout leur sens dans le cadre d'un enseignement de la langue de spécialité, il nous semble qu'elles peuvent tout à fait être pertinentes pour des formations d'anglais LANSAD avec des objectifs langagiers plus généraux. Proposer une formation qui s'appuierait sur une analyse de ce que les apprenants sont en mesure de faire en début de formation par rapport aux objectifs qui ont

---

<sup>36</sup> Notons qu'en anglais de spécialité le terme d'« analyse des besoins » est souvent perçu de manière plus large, et non comme la seule attention portée à l'analyse des besoins des apprenants ; Adrian Holliday par exemple inclut une étude du contexte institutionnel dans ce qu'il appelle l'analyse des besoins (1995, pp. 115-118). Dans ce cas, « analyse des besoins » est synonyme d'analyse du cadre stratégique.

été définis en fonction de leurs besoins présents et futurs (qui peuvent, ou non, s'articuler autour de situations de communication préalablement analysées par l'équipe enseignante) nous semble tout à fait transposable. De plus, cette définition de l'analyse du cadre stratégique nous permet de l'articuler avec le modèle LANSAD. Tous les éléments du système peuvent y figurer : les apprenants en premier lieu (« the learners »), le contexte professionnel (« professional or vocational workplace ») mais aussi les enseignants et le contexte de formation (« study areas et teaching context »), les objectifs (« the language and skills that the learners will use in their target professional or vocational workplace or in their study areas ») et les instruments (« the practical possibilities and constraints of the teaching context »). Il ne manque que le processus pédagogique qui lie tous ces éléments du système.

Si l'analyse du cadre stratégique est un point de départ constitutif du nouveau dispositif, elle impacte tous les autres moments clefs du processus de création, de mise en place et d'évaluation de la formation et inversement :

The task is complex because it requires a systematic approach whereby needs analysis is developed within the framework of course design and in concert with the theoretical assumptions which underlie course design (Sárdi, 1997, para. 3).

Tony Dudley-Evans et Maggie St John proposent une interprétation quasi systémique du processus d'analyse, relié à un ensemble d'autres processus :

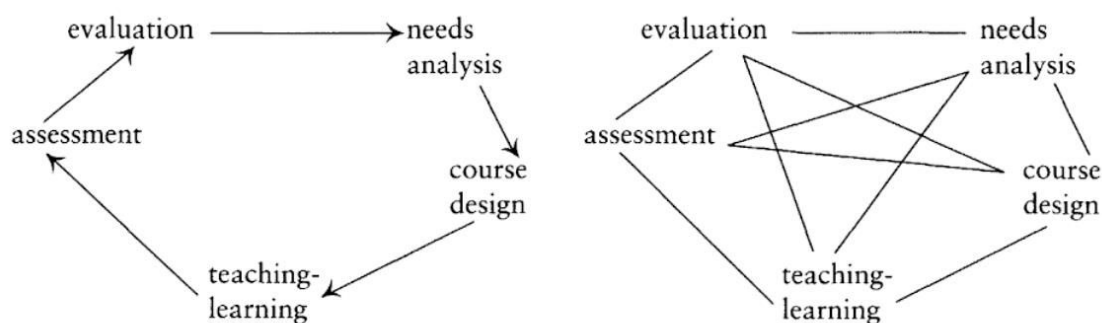


Figure 16 – Conception linéaire vs. cyclique de l'analyse des besoins (reproduit depuis Dudley & St John, 1998, p. 121)

Ils ajoutent :

This cyclical representation places evaluation and needs analysis, seemingly at opposite ends of a time span, in adjacent positions – and even allows them to overlap. Needs analysis is the process of establishing the *what* and *how* of a course; evaluation is the process of establishing the effectiveness. Neither of these are one-off activities – they both need to be ongoing. (1998, p. 121, souligné par les auteurs)

Cette définition de la caractérisation du cadre stratégique est alors en adéquation avec notre cadre théorique établi précédemment, en cela qu'elle est comprise comme un processus complexe en interrelation avec d'autres processus complexes. Les résultats de la caractérisation du cadre stratégique devront permettre de construire et de guider l'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD.

Retenons aussi que le processus de caractérisation du cadre stratégique est perçu ici de préférence comme itératif ; afin que la formation reste la plus pertinente possible dans le temps, il est conseillé que les concepteurs et les praticiens répètent l'opération de caractérisation. Or comme le souligne Pauline Robinson, « repeated needs analysis can be built into the formative evaluation » (1991, p. 16) ; cette caractérisation pourra donc être le résultat de processus d'évaluations qui sont clefs à notre recherche-action (cf. pp. 75 & 100).

### 6.1.2. Triangulation des sources et des méthodes

Tournons-nous maintenant vers les données et les manières de les recueillir. Le nombre et la diversité des données à collecter reflèteront le nombre et la diversité des questions posées jusqu'ici pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD (cf. les sous-parties « Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif LANSAD » de chaque chapitre). Par exemple, lorsque nous nous demandons « Qui sont les apprenants et quels sont leurs objectifs ? », les données collectées pour y répondre peuvent être qualitatives, quantitatives, récoltées par entretiens, observations ou encore questionnaires. Quels sont les critères à retenir afin d'adopter une méthodologie d'analyse rigoureuse ?

Au regard de l'étude de trente-deux analyses de besoins répertoriées entre 1984 et 2014, Ellen Serafini *et al.* défendent l'idée que « [...] the consistent application of relevant techniques, adapted to local contexts, can improve the reliability and validity of NA practice » (2015, p. 11). Ils défendent une méthodologie dite « mixte » (« mixed-method design ») :

The NA [needs analysis] thus employ[s] both quantitative and qualitative methods, insider and outsider sources, extensive pilot testing of data collection materials, detailed reporting on the development and content of those materials, and triangulation of multiple sources and multiple methods. (p. 21)

#### TRIANGULATION

Nous allons reprendre tous ces éléments point par point, en distinguant ce qui relève du choix des sources et des méthodes, mais en précisant d'abord ce qui est signifié par « triangulation ». Ce principe méthodologique est central. Il est présenté ici à partir des travaux de Michael Long :

Long (2005b) summarizes and evaluates potential sources of information, methods of collecting that information, and triangulation of data obtained from the same source via different methods and using the same method to consult several sources (i.e., source x method interactions) to help validate the data obtained [...]. To increase reliability and validity, data should ideally be collected from two or more sources using two or more methods. (Serafini *et al.*, 2015, p. 12)

## SOURCES

En ce qui concerne les sources, Michael Long précise que « multiple sources should always be employed, both because they add breadth and depth to an analysis, and because triangulation of sources offers an important means of validating findings » (2005, p. 63). Appliquée au contexte universitaire, elle a tout son sens :

C'est l'ensemble de la société, tous les milieux sociaux à divers degrés qui sont concernés [par ce qui se passe à l'université] : les étudiants en premier lieu [...], mais aussi les enseignants, les politiques à tous niveaux de responsabilité qui décident des réformes, les employeurs des jeunes après leurs études... L'information dont dispose chacune des parties prenantes, la perspective dans laquelle elles se placent sont nécessairement différentes voire contradictoires. Si un certain consensus doit être atteint, condition de la réussite, ce ne peut être qu'après une longue confrontation des points de vue. (Annoot, 2012, p. 9)

Nous devons tenter d'appliquer ce principe méthodologique dans notre analyse du cadre stratégique. Cela signifie d'avoir recours à de multiples sources, qu'elles soient « internes » ou « externes » (« insider/outsider sources »), c'est-à-dire appartenant aux groupes professionnels que rejoindront les apprenants, ou des individus qui en ont une connaissance approfondie (professionnels, anciens étudiants, enseignants disciplinaires par exemple) ou non (enseignants de langue, apprenants sans réelle connaissance du domaine professionnel).

Les sources les plus fréquentes sont les documents (publiés ou non) (« published and unpublished literature »), les apprenants, les linguistes et les experts du domaine (Serafini *et al.*, 2015). En ce qui concerne les apprenants, on distingue ceux qui ne sont pas encore ancrés dans un domaine professionnel (étudiants en première année de médecine par exemple), ceux qui découvrent le domaine (étudiants en quatrième année de médecine) et ceux qui travaillent (internes) (« pre-experience, pre-service, in-service »). Certaines analyses font uniquement appel aux apprenants. Cela nous semble insuffisant, en particulier lorsqu'il s'agit d'apprenants en début de formation :

[Ils] perçoivent leurs besoins à partir de ce qu'ils pensent déjà savoir, de ce qu'ils aiment apprendre et de ce qu'ils savent faire. En d'autres termes, les apprenants ont souvent une idée préconçue de l'enseignement qu'ils souhaitent recevoir et du niveau qu'ils possèdent. (Braud, 2008, para. 7)

These learners are not likely to be well-informed about their present or future communicative needs, due to their lack of knowledge of the tasks they will be required to perform or of the language necessary to perform them. (Serafini *et al.*, 2015, p. 21)

Interroger les experts du domaine (médecins expérimentés) permet alors d'obtenir des informations plus précises sur ce en quoi consistent les activités du domaine professionnel. Ellen Serafini *et al.* y donnent une grande importance : « Insider knowledge from domain experts is a minimum requirement for validity » (p. 21). Cependant, leurs intuitions linguistiques ne sont pas

nécessairement toujours très pertinentes (p. 12). C'est pourquoi les linguistes et spécialistes en ASp peuvent aussi être d'une aide précieuse en proposant des analyses de situations de communication notamment. Michael Long rapporte malgré tout que « every comparison of the intuitions of applied linguists and domain experts in this regard that I am aware of has reported serious mismatches » (2005, p. 35), d'où l'importance de trianguler les sources.

Étant donné les spécificités de notre terrain, nous ajoutons à ces diverses sources possibles les enseignants de langue, les enseignants disciplinaires, les responsables des formations disciplinaires, les responsables LANSAD et les responsables administratifs. Pour ne s'attarder que sur les enseignants, nous sommes d'avis avec Valérie Braud que

L'enseignant de langue perçoit les besoins des apprenants en fonction de son expérience professionnelle, de ses connaissances sur le domaine de spécialité, des contenus qu'il estime nécessaires d'enseigner et de l'importance qu'il donne à son enseignement. (2008, para. 7)

L'enseignant peut donc jouer un rôle central dans l'analyse du cadre stratégique.

## METHODES

En ce qui concerne la triangulation des méthodes, Ellen Serafini *et al.* nous recommandent dans l'idéal de mobiliser « two or more methods, both qualitative (*e.g.*, interviews) and quantitative (*e.g.*, questionnaire surveys), or inductive and deductive in nature (Berwick, 1989) » (2015, p. 12). Les questions relevées afin d'analyser et construire un dispositif qui découlent du modèle du dispositif d'anglais LANSAD supposent effectivement l'étude de données à la fois qualitatives et quantitatives. Par exemple, en ce qui concerne les apprenants, nous pourrions être amenée à recueillir leurs représentations (de leurs besoins, des objectifs, de leur conception de l'apprentissage, de leur sentiment de progression, *etc.*). Les données quantitatives pourraient concerner le nombre d'étudiants, leurs notes ou encore des éléments notés sur des échelles de Likert<sup>37</sup> tel que le sentiment de progression.

Helen Basturkmen (2010) mentionne de nombreuses techniques possibles pour recueillir ces données, techniques d'approche plus ou moins qualitative/quantitative et inductive/déductive : questionnaires, entretiens, observations de situations cibles, évaluations de performances, observations d'apprenants en activité, observations en situation de travail ou encore analyse des retours réflexifs tels que les journaux d'apprentissage (pp. 29 & 33). Nous allons maintenant nous pencher sur les plus courantes en analyse des besoins, les questionnaires et les entretiens (Cowling, 2007, p. 430 ; Long, 2005), puis sur les techniques pour l'analyse des situations de communication, particulièrement courante dans l'enseignement des langues de spécialité.

---

<sup>37</sup> Il s'agit d'une échelle psychométrique qui invite les participants à indiquer leur degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation.

À partir des travaux de Ranjit Kumar (1996), d'Helen Basturkmen (2010) et de Michael Long (2005), nous avons catégorisé certains des avantages et inconvénients de l'administration de questionnaires et des entretiens. Les questionnaires prennent moins de temps et d'énergie à administrer que les entretiens ; ils offrent un plus grand anonymat ; ils sont moins impactés par la subjectivité et l'expérience de l'intervieweur, et donc plus standardisés. Cependant, les entretiens permettent de réagir et laissent la place à l'improvisation/aux réactions/aux clarifications si besoin est, et permettent de collecter davantage d'informations approfondies. L'interviewer peut s'assurer que les répondants ont répondu à toutes les questions ; tous les individus ne répondent pas nécessairement au questionnaire, ce qui peut introduire un biais.

Focalisons-nous maintenant sur un troisième outil, un outil considéré souvent comme spécifique à l'enseignement des langues de spécialité : l'analyse des situations de communication. Dans certains cas, des descriptions de contenus de formations, de la langue de spécialité, des retranscriptions de situations de communication existent déjà. L'anglais académique (« English for Academic Purposes ») ou l'anglais de la médecine (« Medical English ») sont ainsi des domaines largement étudiés. Lorsque ce n'est pas le cas, l'équipe enseignante peut être amenée à identifier des situations de communication et à les caractériser. Les enseignants-chercheurs ont alors le plus souvent recours à une analyse ethnographique, une analyse de genre et/ou une analyse de corpus (Basturkmen, 2010, pp. 43-47). Si l'analyse ethnographique est la plus compréhensive et permettrait de caractériser le plus finement les situations de communication, elle requiert un investissement considérable qui semble peu réaliste lorsque l'enseignant n'a qu'un temps très limité pour concevoir une formation LANSAD.

L'analyse de genre est l'outil le plus utilisé, et le plus étudié pour caractériser les situations de communication en langues de spécialité (Swales, 1990, 2004 ; Bhatia, 1993, 2004 ; Flowerdew, 1993 ; Dressen-Hammouda, 2004). Séverine Wozniak précise :

Dans le champ de l'*English for Specific Purposes* (ESP), les principales avancées dans l'analyse des différents genres de discours spécialisés ont été menées dans une perspective d'enseignement/apprentissage des langues spécialisées, dans le but de tendre vers l'authenticité des objectifs de formation. [En effet], considérée dans le cadre des discours des domaines spécialisés, la maîtrise des différents genres du discours, en tant que codes partagés, permet une communication plus immédiate entre les membres du domaine. (2015, para. 5-6)

Brian Paltridge (2006, p. 98) décrit les étapes de l'analyse de genre. L'analyste peut examiner des échantillons du genre afin de discerner des motifs discursifs récurrents, notamment des « moves » (soit l'organisation rhétorique du discours) ; il peut analyser le contexte pour identifier l'objectif communicatif (« communicative purpose »), les valeurs et les attentes attribuées au genre par la communauté discursive qui le produit ; il peut aussi définir le destinataire, le destinataire et leur relation. L'analyse de genre peut être associée à une analyse de corpus. Elle se propose d'identifier des motifs linguistiques récurrents dans un corpus de données langagières, à partir de concordanciers

notamment. Elle permet une lecture plus fine de productions orales/écrites en se focalisant sur des éléments tels que la morphologie, la syntaxe, le lexique, la phonétique, ou encore la sémantique.

Si ces outils (analyse ethnographique, analyse de genre et analyse de corpus) peuvent tous être mobilisés afin de caractériser des situations de communication, Helen Basturkmen nous met cependant en garde :

Although many ESP teachers and course developers might like to conduct their own empirical research (research involving collecting and analysing primary data) into specialist discourse, they only sometimes have sufficient time to do so. (2010, p.40)

Ainsi, en gardant à l'esprit les forces et les faiblesses de chacun de ces outils, l'analyste les mobilisera en fonction de ses besoins et de ses possibilités.

Pour terminer sur la question des outils, Ellen Serafini *et al.* évoquent aussi le recours aux tests pilotes des outils d'analyse (« extensive pilot testing of data collection materials »), aux échantillonnages stratifiés (« stratified random sample ») et au compte-rendu détaillé des étapes de l'analyse (« detailed reporting on the development and content of those materials »). Les tests pilotes des procédures de collecte des données ne sont que très rarement menés, et pourtant,

As Long (2005b) argues, pilot-testing NA materials is crucial, particularly in the case of questionnaire items, to avoid irrelevant questions, double-barreled questions, overly complex and technical wording, leading questions, ambiguity, abstractness, and sensitive or threatening questions. (2015, p. 21)

Un échantillonnage est dit stratifié lorsqu'il répartit la population en sous-groupes homogènes, et que l'on sélectionne ensuite des échantillons indépendants à partir de chaque sous-groupe. Les avantages des échantillonnages stratifiés sont les suivants :

Although difficult in practice due to time and access constraints, consulting a stratified random sample, rather than a convenience or purposive sample, increases the chances that findings will accurately reflect the needs of the larger population from which the sample is drawn. (p. 12)

Enfin, l'idée de rapporter le plus fidèlement possible les étapes de collection des données suit le principe de constructibilité (*cf.* p. 14) énoncé précédemment, principe méthodologique fondamental de notre positionnement épistémologique.

Il faudra adapter l'ensemble de ces recommandations au contexte et à nos moyens, en prenant bien en compte la mise en garde des chercheurs :

Although highly desirable, comprehensive NAs are often impossible, due to a variety of constraints, ranging from inadequate time, money or access to insiders to inadequate expertise on the part of the needs analysts themselves. (Serafini *et al.*, 2015, p. 24)



N'oublions donc pas que le nombre et les types d'éléments à prendre en compte sont potentiellement infinis, et qu'il conviendra alors de les sélectionner en fonction des critères de pertinence suite au choix de l'échelle d'observation. Nous ne pourrions parvenir qu'à une caractérisation imparfaite de l'environnement, ce qui est acceptable dès lors qu'elle permet ensuite une mise en place d'un dispositif d'anglais LANSAD pertinent.

## **6.2. Conséquences du Filtre 6**

### **6.2.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement**

L'ancrage du dispositif d'anglais LANSAD dans un contexte spécifique implique plusieurs questions épistémologiques et méthodologiques. D'une part, si notre étude s'attache à un terrain spécifique, il est légitime de se demander dans quelle mesure nos conclusions seront généralisables. D'autre part, parce que le dispositif appartient maintenant à un terrain, nous pouvons préciser notre plan d'action de conception, de mise en place et d'évaluation du dispositif.

#### **1) Dans quelle mesure nos conclusions sont-elles généralisables ?**

En décidant de situer le dispositif et de l'analyser dans un contexte spécifique, nous devons déterminer si les conclusions de notre recherche seraient transférables à d'autres terrains, d'autant plus que selon Dominique Macaire (2007), la recherche-action devrait tenter « d'approcher un idéal de cohérence et de transférabilité » (p. 116). En d'autres termes, il nous faut évaluer l'impact de la contextualisation sur la généralisation de nos conclusions :

Si tout est contextualisé, alors ne seraient possibles que des recherches de nature idiographique (on ne peut universaliser), et on ne serait pas en mesure d'aboutir à des théories universalisantes (nomothétie). Or, en sciences humaines et sociales, coexistent des approches qui se veulent générales et explicatives (cf. Durkheim, 1894), alors que, au contraire, d'autres chercheurs se situent dans la compréhension et l'étude des individus dans leur spécificité (cf. Weber, 1905), pour ne pas parler de ceux qui se focalisent sur l'interaction. (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 10)

Alors, comme le préconise par exemple Paul Arthaud, nous proposerons de confronter des lois universalisantes (notre cadre théorique et méthodologique, y compris le modèle du dispositif d'anglais LANSAD) à la spécificité d'individus évoluant dans un contexte particulier (la licence de musique et musicologie de l'Université de Lille) :

L'ambition n'est pas de valider ces lois, mais bien plutôt de voir en quoi elles peuvent nous aider à agir sur l'environnement spécifique et limité dans lequel nous opérons. Il s'agit de repérer, dans la variété d'expériences personnelles, des similitudes, plus ou moins constantes. (Arthaud, 2009, p. 93)

Nous avons pour l'instant adopté une approche plutôt nomothétique dans cette partie, que nous mobiliserons de nouveau lorsque nous évaluerons la valeur de notre cadre théorique et méthodologique en fin de recherche ; l'analyse du terrain et la mise en place du dispositif seront de nature davantage idiographique. Ce va-et-vient entre perspective idiographique et nomographique nous semble en adéquation avec la démarche de recherche-action. Dans l'idéal, le cadre théorique et méthodologique serait validé grâce à son exploitation pour d'autres terrains (Narcy-Combes, 2005, p. 11), mais sans cela, nous dit Dominique Macaire, « [o]n validera au moins le cas étudié et ce de manière exhaustive » (2007, p. 114).

## **2) Quel plan d'action précis adopter pour l'analyse du terrain, la mise en place et l'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD ?**

Notre plan d'action doit être en adéquation avec notre démarche ingénierique et l'approche systémique. Dominique Macaire décrit cinq étapes dans la recherche-action qui peuvent se résumer ainsi : 1) Phase diagnostic de la situation → 2) Prise de décision qui débouche sur un plan d'action → 3) Analyse de l'action et ajustements → 4) Phase d'évaluation → 5) Phase de rétroaction et transfert (2007, p. 107).

Nous proposons alors le plan d'action suivant :

- (1) Pré-analyse du cadre stratégique existant
- (2) Analyse du cadre stratégique existant
- (3) Conception de la nouvelle formation
- (4) Mise en place de la formation sur plusieurs Cycles et évaluations
- (5) Évaluation finale du travail de recherche

(1) & (2) L'analyse du cadre stratégique suivra les lignes générales établies plus haut, en particulier le principe de triangulation des sources et des méthodes. Elle se fera en deux étapes :

- Une pré-analyse du cadre stratégique existant afin de sélectionner les thématiques, les questions de recherche et une méthodologie d'étude et des outils adaptés au terrain spécifique (soit l'étape exploratoire préconisée par Serafini *et al.*, 2015).
- Une analyse du cadre stratégique afin de déterminer les objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD qui en découlent. Pour ce faire, nous proposons de caractériser chacun des pôles et le processus pédagogique à partir du modèle du dispositif d'anglais LANSAD. Cela nous permettra d'identifier les processus critiques à l'œuvre et les variables d'action.

(3) A partir de l'identification des processus critiques, des variables d'action et des objectifs, nous pourrions penser un nouveau dispositif. A ce stade, nous devons peut-être mobiliser de nouveaux cadres théoriques et méthodologiques ; si le dispositif incluait par exemple de manière forte les instruments numériques, nous devons penser leur intégration de manière rigoureuse à partir d'hypothèses scientifiques.

(4) Il s'agit ensuite de mettre en place le nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Dans l'idéal, la recherche-action serait menée sur plusieurs Cycles, chacun donnant lieu à une évaluation formative du dispositif et à d'éventuels changements. A la fin des différents Cycles, une évaluation sommative du dispositif sera conduite.

(5) Pour terminer, nous évaluerons l'ensemble de notre travail, soit la validité du cadre théorique et méthodologique, en lien avec les performances du dispositif d'anglais LANSAD, et les potentialités de transfert à d'autres contextes. Ce sera aussi l'occasion d'évaluer la réponse que nous avons apportée à notre question de recherche.

### **6.2.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD**

Nous avons ajouté quelques éléments **en jaune** au tableau précédent. La question principale est la suivante : quelles sont les caractéristiques du cadre stratégique existant ? Notons que de nouvelles questions plus spécifiques pourront émerger en fonction des spécificités de chaque cadre stratégique (liées à l'absentéisme, à la méthodologie d'enseignement par exemple).

| Situé        | Pôle       |  | Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif Lansad   |   |
|--------------|------------|--|--|---|
|              | Contextes  | Pro.   | Quel est le contexte (de formation et professionnel) et quelles conclusions peut-on en tirer quant aux besoins objectifs et aux modalités pédagogiques et pratiques de la formation Lansad en licence M&M de l'Université de Lille ? Dans quelle mesure la spécialisation des formations est-elle prise en compte par le contexte institutionnel ? | Quels sont les besoins en anglais des anciens étudiants de la formation en licence de musique et musicologie (M&M) de l'Université de Lille ? Ces besoins peuvent-ils devenir des objectifs de la formation ? |
| De formation |            | <p><u>Macro-</u> : Quelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – en particulier de l'anglais en contexte Lansad – semble véhiculée par les textes publiés par les instances nationales et européennes ?</p> <p><u>Meso-</u> : Quelle est la politique des langues de l'Université de Lille (encadrement et recrutement des enseignants entre autres) ? En particulier, quelle place est donnée au « spécialisé » pour les cours Lansad, et comment est-il défini ?</p> <p><u>Micro-</u> : Qui compose l'environnement éducatif humain en licence M&amp;M, autre que l'enseignant et les pairs, et comment se caractérise la collaboration ? Quels objectifs pouvons-nous déduire de l'analyse des recommandations des responsables Lansad et de la licence M&amp;M ? Quelles sont les considérations pratiques à prendre en compte (format, locaux, équipements, statut et valeur de formation, nombre d'étudiants, etc.) ? Quelle place est donnée au « spécialisé » pour les cours Lansad, et comment est-il défini ? Quelles sont les caractéristiques de la formation disciplinaire ? Comment pérenniser le dispositif ?</p> |  |   |
|              | App.       | Qui sont les apprenants en licence M&M et quels sont leurs objectifs ? En particulier, quelles expériences ont-ils eues des cours de langue ? Quelles sont leurs représentations de leurs futurs besoins en anglais ? Quel est leur niveau langagier ? Quel est leur niveau disciplinaire ? Quels sont leurs facteurs de motivation et d'engagement ? Se considèrent-ils comme autonomes dans l'apprentissage de l'anglais ?   |  |   |
|              | Ens.       | Quelle est la taille de l'équipe Lansad en licence M&M, et comment est-elle organisée ? Qui sont les enseignants et quels sont leurs objectifs ? En particulier, quelles sont leurs connaissances du domaine disciplinaire/professionnel ?   |  |   |
|              | Objectifs  | Quelle est la finalité du dispositif Lansad en licence M&M ? Quels sont les objectifs qui le sous-tendent ? Dans quelle mesure sont-ils liés au domaine disciplinaire/professionnel ? Y a-t-il adéquation entre les objectifs des différents acteurs ?   |  |   |
|              | Inst.      | Quels sont les instruments mobilisés par les enseignants et les apprenants (outils numériques, programme, ressources – en particulier documents authentiques, CECRL, CRL, tests de positionnement) en licence M&M ? Une analyse des besoins a-t-elle été menée ?   |  |   |
|              | Pro. péda. | Quelles sont les stratégies d'apprentissage des apprenants en licence M&M ? Quelles sont les méthodes employées par les enseignants ? Comment les contenus ont-ils été sélectionnés et organisés par les enseignants ? Quels sont les autres scénarii possibles pour servir la finalité du dispositif ? Quel plan d'action est envisagé pour mettre en place et évaluer le dispositif ?  |  |   |
|              | Trans.     | Les acteurs sont-ils satisfaits du dispositif ? Y a-t-il adéquation entre les différents pôles du dispositif ?   |  |   |

Tableau 9 – Le dispositif d'anglais LANSAD situé : questions à se poser

# Conclusion de la Partie 1

La question de recherche principale de notre thèse étant « comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais LANSAD », notre première partie avait pour objectifs de :

- Construire le dispositif d'anglais LANSAD en tant qu'objet de recherche théorique,
- Définir une méthodologie et une grille d'analyse de l'objet,
- Proposer une méthodologie de construction et d'évaluation d'un dispositif d'anglais LANSAD,
- Préciser notre démarche et notre positionnement scientifiques.

La définition du dispositif d'anglais LANSAD, la méthodologie et la grille d'analyse de l'objet, la méthodologie de construction et d'évaluation du dispositif et notre démarche et notre positionnement scientifiques placent tous la complexité en leur centre. Reprenons chaque élément point par point.

## 1) Construire le dispositif d'anglais LANSAD en tant qu'objet de recherche théorique

Nous avons progressivement défini notre objet de recherche en le faisant passer à travers six filtres gnoséologiques, épistémologiques et méthodologiques (les six chapitres de cette partie), sélectionnés en fonction des caractéristiques de l'objet (cf. Figure 1, p. 10). La définition théorique à laquelle nous sommes parvenue tente d'explicitier ce qui fait la complexité de l'objet :

Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit, situé, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équi-final et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et construit selon un plan d'action dont la finalité première est de faciliter le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage LANSAD.

Notons que l'objet de recherche est en construction constante : le premier passage par la théorie permet une première construction, un objet théorique générique ; la mise en place du dispositif d'anglais LANSAD et donc le passage par la pratique une autre, qui peut conduire à une modification de la théorie, puis de la pratique, *etc.* dans le cadre de la recherche-action.

## 2) Définir une méthodologie et une grille d'analyse de l'objet

Le modèle du dispositif d'anglais LANSAD qui a été construit pourra servir de point d'appui pour analyser des dispositifs LANSAD existants. En s'inspirant de divers modèles didactiques existants, nous sommes parvenue à un modèle du dispositif d'anglais LANSAD qui découle de la définition ci-dessus. Il est composé de quatre pôles, « Apprenants », « Enseignants », « Objectifs » et « Instruments », inscrits dans différents niveaux contextuels, le tout étant relié par des processus, tel que le processus pédagogique qui lie tous les pôles. Il est essentiel de le comprendre dans la perspective de l'approche des systèmes dynamiques complexes, c'est-à-dire d'adopter une approche

## *Conclusion de la Partie 1*

systémique, globale et non analytique, qui invite à l'analyse des éléments et des relations du système suite au choix de l'échelle d'observation. Le modèle ne se veut en aucun figé et devra être adapté aux situations d'apprentissage et d'enseignement particulières.

Alors que la définition et le modèle du dispositif d'anglais LANSAD se dessinaient peu à peu, une grille de question permettant d'analyser un dispositif s'est progressivement enrichie. Cette grille, articulée au modèle, constituera le point de départ pour conduire la pré-analyse et l'analyse du cadre stratégique.

### **3) Proposer une méthodologie de construction et d'évaluation d'un dispositif d'anglais LANSAD**

Face à la complexité, une méthodologie rigoureuse doit permettre une action pertinente. Les différents filtres que nous avons sollicités avaient des conséquences méthodologiques. Nous sommes ainsi arrivée à l'idée que pour construire un dispositif d'anglais LANSAD, nous opterons pour une recherche-action qui suivra un plan d'action en plusieurs étapes. La recherche-action est en effet une méthodologie qui sied particulièrement bien aux diverses caractéristiques de notre objet de recherche.

Tout au long de la recherche-action, la modélisation sera un guide essentiel pour penser, construire et évaluer le dispositif d'anglais LANSAD ; en cela, le modèle possède des fonctions heuristique, cognitive et pédagogique, décisionnelle et de concertation. À l'aide du modèle du dispositif d'anglais LANSAD, nous sommes déjà parvenue à identifier les questions qui nous semblent pertinentes de poser lorsqu'on souhaite construire un dispositif d'anglais LANSAD, processus qui débute avec l'analyse du cadre stratégique.

Par la suite, les évaluations devront être alignées avec l'ensemble du processus de recherche-action. Il nous faudra évaluer le nouveau dispositif d'anglais LANSAD sous forme d'évaluations formatives et sommatives adossées à un tableau de bord, afin de caractériser la performance globale et la performance différenciée du dispositif. Les évaluations devront être rigoureuses et fréquentes, s'appuyant sur plusieurs outils issus essentiellement des approches qualitatives, notamment sur des traces écrites et des pratiques réflexives régulières, en considérant plusieurs indicateurs afin d'améliorer l'action. La procédure de recueil de données pour l'évaluation (tout comme celles récoltées plus en amont pour la construction du nouveau dispositif d'anglais LANSAD), suivra le principe de la triangulation des sources et des méthodes. Enfin, une étape essentielle de la recherche-action consistera aussi en l'évaluation de l'ensemble du cadre théorique et méthodologique, l'ensemble de la démarche entreprise.

Pour terminer, n'oublions pas que du fait de la complexité et de l'incertitude inhérente à notre objet d'étude, il faudra nécessairement faire preuve de souplesse et d'adaptation face aux aléas du terrain.

#### **4) Préciser notre démarche et notre positionnement scientifiques**

Notre inscription dans le réalisme non figuratif, dans le constructivisme et dans l'approche des systèmes dynamiques complexes ainsi que la nature même de l'objet de recherche nous ont invitée, premièrement, à adopter une approche pluridisciplinaire et une épistémologie ouverte, dans une démarche à la fois construite et heuristique. Deuxièmement, ils ont conduit à évoquer la question de la relativité de nos conclusions ; étant donné que nous construisons notre recherche sur des bases incertaines, qu'en tant qu'individu nous avons des capacités limitées, que l'objet de recherche est éminemment complexe et dans l'absolu incognoscible, et que nous ancrons notre recherche dans un terrain particulier, nos résultats n'auraient qu'une valeur toute relative.

C'est pourquoi notre démarche générale consiste à proposer une hypothèse, et à la confronter au terrain ensuite ; la Partie 1 de cette thèse est une réponse possible à la question de recherche, et la Partie 2 permet de l'évaluer une fois qu'elle est mobilisée pour concevoir et évaluer un dispositif concret. Nous tentons donc de mêler les approches nomothétiques et idiographiques, pour à terme identifier ce qui peut être transférable. Pour ce faire, le chercheur doit alors tenter de faire preuve de recul épistémique en évaluant ses biais, d'autant plus dans le cas d'une recherche-action qui implique une double posture, à la fois acteur et observateur. Les principes de constructibilité, de concordance et d'opérationnalité (*cf.* p. 14), liés à une méthodologie rigoureuse et à la validation par les pairs, se veulent les garants de la validité de notre travail de recherche.

Nous pouvons maintenant construire, mettre en place et évaluer un dispositif d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie à l'Université Lille dans la seconde partie de la thèse, afin d'évaluer dans quelle mesure ce cadre théorique et méthodologique est pertinent, et donc d'(in)valider notre hypothèse.

**Partie 2** : Analyse du cadre stratégique, conception, mise en place et évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD & évaluation de la démarche



## Partie 2

Afin de répondre à notre question de recherche « comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais adapté ? », cette deuxième partie sert deux objectifs :

- 1) Présenter la démarche de conception, de mise en place et d'évaluation d'un nouveau dispositif d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie à l'Université de Lille qui repose sur la définition théorique et méthodologie faite du dispositif dans la Partie 1. Il s'agit d'une nouvelle étape dans la construction du dispositif d'anglais LANSAD, le pendant « pratique » à la définition théorique et méthodologique de la première partie.
- 2) Evaluer la pertinence de l'ensemble de la démarche, et donc l'hypothèse apportée en réponse à la question de recherche.

Tout comme la première partie, cette partie est composée de six Chapitres. L'ordre reflète la chronologie des différentes étapes du plan d'action que nous avons établi, et il est suivi par un retour réflexif sur l'ensemble du travail accompli :

Septembre 2015 – août 2016

- (1) Pré-analyse du cadre stratégique existant : Chapitre 7
- (2) Analyse du cadre stratégique existant : Chapitre 8
- (3) Conception du nouveau dispositif d'anglais LANSAD : Chapitre 9

Septembre 2016 – août 2018

- (4) Mise en place de la formation sur quatre Cycles et évaluations : Chapitre 10

Septembre 2018 – juillet 2019

- (4bis) Evaluation sommative du nouveau dispositif d'anglais LANSAD : Chapitre 11
- (5) Évaluation du travail de recherche : Chapitre 12

Les Chapitres 7 et 8 présentent les étapes de la pré-analyse et de l'analyse du cadre stratégique des cours LANSAD de la licence de musique et musicologie. Il s'agit de caractériser le terrain existant. Des caractéristiques du terrain émerge le nouveau dispositif, qui est présenté dans le Chapitre 9. Parce que l'évaluation du dispositif doit être pensée dès la phase de conception, les modalités d'évaluation du dispositif sont aussi décrites à cette occasion. Dans le Chapitre 10, le nouveau dispositif LANSAD est mis en place et les quatre Cycles de la recherche-action sont détaillés. Suite à cela, le Chapitre 11 présente l'évaluation sommative du dispositif. Pour terminer, le Chapitre 12 est l'analyse de l'ensemble du travail de recherche où nous déterminons dans quelle mesure l'hypothèse apportée à notre question de recherche était pertinente, et quels transferts seraient envisageables à d'autres terrains.

L'ensemble de cette deuxième partie va reposer sur des données récoltées en partie par questionnaires et lors d'entretiens. Les liens vers les questionnaires, les données recueillies et les retranscriptions des entretiens se trouvent en Annexe (*cf.* « Liste des annexes », p. 374).

## Chapitre 7 : Pré-analyse du cadre stratégique

Une année d'enseignement de l'anglais en 2015-2016 en première (L1) et en troisième année (L3) de licence de musique et musicologie (Licence M&M) a été l'occasion de faire quelques repérages afin de :

1. vérifier si les questions sélectionnées pour la construction et l'analyse du dispositif d'anglais LANSAD générique<sup>38</sup> étaient réellement pertinentes pour notre terrain, et pour identifier des questions nouvelles éventuelles liées à la spécificité de notre cadre stratégique et qui ne sont donc pas apparues dans l'étude du dispositif LANSAD générique ;
2. choisir une méthodologie de collecte de données et d'analyse du cadre stratégique spécifiquement adaptée à notre terrain nous permettant de répondre à ces questions.

Les observations ont été faites à partir :

- des recommandations informelles avec la coordinatrice des enseignements LANSAD en arts et avec la chargée de mission politique des langues de l'université,
- des discussions informelles avec les enseignants d'anglais et disciplinaires,
- des retours des étudiants en fin de premier semestre dans le cadre d'un journal d'apprentissage et de discussions informelles avec ces derniers,
- de réunions diverses avec l'équipe pédagogique et administrative.

Nous allons d'abord présenter les questions de recherche, les sources et les méthodes de collecte de données identifiées pour l'analyse du cadre stratégique suite à cette pré-analyse (« 7.1. Résultats de la pré-analyse : grille de questions, sources et méthodes de collecte de données »), puis la méthodologie retenue pour l'analyse des données alors recueillies (« 7.2 Résultats de la pré-analyse : méthodologie d'analyse des données »). Nous terminerons par une synthèse des résultats de la pré-analyse (« 7.3 Résultats de la pré-analyse : synthèse »).

### 7.1. Résultats de la pré-analyse : grille de questions, sources et méthodes de collecte de données

Dans un premier et un deuxième temps, nous explorons les questions de recherche, puis les sources et les méthodes que nous mobiliserons lors de l'analyse du cadre stratégique. Dans un troisième temps, nous présentons comment nous avons conçu les outils de collecte de données en

---

<sup>38</sup> cf. « Tableau 9 – Le dispositif d'anglais LANSAD situé : questions à se poser », p. 114.

suivant ces choix méthodologiques à partir d'un extrait du questionnaire soumis aux apprenants visant à sonder leur motivation et leur engagement.

### GRILLE DE QUESTIONS

Nos observations dans le cadre de la pré-analyse du cadre stratégique ont permis de valider les questions sélectionnées pour la construction et l'analyse du dispositif d'anglais LANSAD (cf. p. 113). D'autre part, des caractéristiques spécifiques à notre terrain sont apparues, donnant lieu à la formulation de questions supplémentaires à poser lors de l'étude du cadre stratégique. Lors de cette année d'enseignement,

- Nous avons été confrontée à l'absentéisme récurrent des étudiants.
- Plusieurs étudiants se sont plaints d'avoir trop de travail à l'université, alors que d'autres considéraient avoir un emploi du temps peu chargé. La formation en anglais regroupant des étudiants provenant de trois voire quatre parcours différents<sup>39</sup>, il semblerait que cela dépende en partie du parcours suivi.
- Nous avons aussi constaté que quelques étudiants étaient plus âgés que la moyenne des étudiants, ce qui peut avoir un impact sur la dynamique de groupe (Kormos & Csizér, 2008).
- Nous nous sommes aussi aperçue de la grande diversité des pratiques, des contenus et des méthodes mobilisés par les enseignants d'anglais dans les trois années de formation. Nous voulons donc alors aussi évaluer dans quelle mesure les acteurs trouvent la formation cohérente, de la L1 à la L3.
- Concernant les objectifs des cours et les méthodes d'enseignement, les différents acteurs ne semblaient pas tenir le même discours quant à ce qui devait être interprété comme des recommandations ou des obligations, en tension avec le principe de liberté pédagogique.
- Étant donné que nous souhaitons mettre en place un nouveau dispositif, il nous semble souhaitable de demander à l'ensemble des acteurs ce qu'ils pensent de la pertinence de cette démarche.

Ces spécificités ne sont pas nombreuses, mais certaines impactent très largement l'ensemble du système, telle que l'absentéisme. Ces observations suscitent sept nouvelles questions, que nous situons au niveau du pôle Apprenants, du pôle Enseignants et au niveau transversal. Ces questions ont été ajoutées en rouge à la liste de questions précédente dans un nouveau tableau, le Tableau 12 (p. 138) :

---

<sup>39</sup> Les cours Lansad réunissent des étudiants suivant un parcours de licence classique et des étudiants dans deux parcours conventionnés, c'est-à-dire dans des établissements extérieurs qui collaborent avec l'université (dans le cas présent, l'Ecole Supérieure de Musique et de Danse et le Centre de Formation de Musiciens Intervenants). Certains cours sont mutualisés, comme les cours de langue. Aux étudiants de ces trois parcours s'ajoutent les étudiants du parcours danse, en L2 et en L3. Cf. p. 142 pour plus de détails.

- Quel âge ont les apprenants ?
- Quelles sont les raisons de leur absentéisme ?
- Sont-ils exposés à la langue en-dehors des cours d'anglais LANSAD et considèrent-ils avoir du temps à consacrer à l'apprentissage de l'anglais ?
- Quel parcours suivent-ils ?
- Que perçoivent les enseignants comme des obligations ou des recommandations et quelle place donnent-ils à la liberté pédagogique ?
- Les acteurs trouvent-ils la formation existante cohérente ?
- Les acteurs trouvent-ils la démarche de mise en place d'une nouvelle formation pertinente ?

### SOURCES ET METHODES DE COLLECTE DE DONNEES

Afin de tenter de répondre aux questions reproduites dans le Tableau 12, nous devons sélectionner des sources et des méthodes qui se veulent pertinentes, en fonction des principes méthodologiques énoncés dans la Partie 1. Explicitons alors les choix que nous avons faits, synthétisés dans le Tableau 11 (p. 124).

Dans l'optique de trianguler nos sources, nous proposons d'une part d'analyser la documentation disponible tels que le Projet d'Etablissement ou les statuts du Pôle LANSAD pour la caractérisation du contexte, et nous souhaitons solliciter les acteurs de la formation d'anglais LANSAD :

|              |                   |   |
|--------------|-------------------|---|
| Apprenants   | Etudiants actuels | Apprenants en licence M&M   |
|              | Anciens étudiants | Anciens étudiants de licence M&M  |
| Enseignants  |                   | Enseignants d'anglais en licence M&M  |
| Responsables |                   | Responsable disciplinaire de la formation de licence M&M et responsable disciplinaire du parcours Etudes en danse |
|              |                   | Coordinatrice des enseignements d'anglais en licence/master arts  |
|              |                   | Chargée de mission politique des langues de l'université  |

Tableau 10 – Sources pour l'analyse du cadre stratégique : les acteurs

Nous voulons donc nous appuyer sur des sources internes et externes, des spécialistes de langue, des spécialistes disciplinaires, des professionnels et les étudiants de la formation.

Pour ce qui est des méthodes, nous aimerions utiliser à la fois des questionnaires et des entretiens, l'idée étant d'articuler les avantages et les inconvénients de ces deux outils relevés plus haut (cf. p. 108). Cinq questionnaires spécifiques sont conçus, soumis dans des modalités différentes : à destination des étudiants (questionnaire papier<sup>40</sup>), des anciens étudiants (questionnaire en ligne), des enseignants de langue (questionnaire en ligne), des responsables disciplinaire (questionnaire en ligne) et des responsables LANSAD (questionnaire en ligne). Les questionnaires en ligne sont créés avec le logiciel LimeSurvey (version 2.05 ; LimeSurvey GmbH) avec l'aide de l'équipe technique de l'université. Une fois les réponses aux questionnaires collectées, nous nous proposons de mener des entretiens avec l'ensemble des acteurs volontaires.

Parce que nous souhaitons adopter une approche en partie exploratoire, les méthodes de recueil se veulent suffisamment ouvertes pour pouvoir faire émerger d'éventuelles données inattendues, d'où le choix de beaucoup de questions ouvertes dans les questionnaires, et d'entretiens semi-directifs. Les données recueillies sont d'ordre principalement qualitatif même si nous avons intégré des données quantifiables comme des éléments à évaluer sur une échelle de Likert dans les questionnaires. La triangulation des sources et des données doit aussi permettre de contrer en partie les biais inévitablement présents dans nos procédures de recueil de données<sup>41</sup>.

Nous tentons d'être au plus proche des principes de l'analyse systémique. Parce que chacun des éléments du système peut difficilement être isolé du reste du système, nous avons souhaité que chaque acteur contribue à la définition non seulement de son propre pôle (les représentations des apprenants obtenues dans leurs questionnaires permettent de qualifier le Pôle Apprenants) mais de l'ensemble du système/cadre stratégique. Nous questionnons ainsi les étudiants sur les objectifs de la formation d'anglais LANSAD (Pôle Objectifs), leurs représentations de l'enseignant de langues (Pôle Enseignants), sur leurs objectifs professionnels (Pôle Contextes) ou sur les instruments mobilisés en cours de langue (Pôle Instruments). À l'inverse, nous demandons aux enseignants de langue et aux responsables des formations de caractériser les étudiants, ce qui permet d'étoffer notre compréhension du Pôle Apprenants. D'autre part, nous utilisons souvent les mêmes questions dans les questionnaires destinés aux différents acteurs afin d'identifier le degré de cohérence de l'environnement d'apprentissage pré-existant. Par exemple, nous voulons savoir si les acteurs (les étudiants, les enseignants, les responsables, etc.) comprennent l'apprentissage des langues ou les objectifs de la formation d'anglais LANSAD de la même façon. Pour témoigner des interactions des différents éléments à l'œuvre et de la méthodologie que nous avons employée en conséquence pour sélectionner les questions des questionnaires, nous prenons l'exemple de la motivation et de l'engagement dans la partie suivante.

---

<sup>40</sup> Si les questionnaires en ligne se révèlent plus pratiques pour la collecte et l'analyse des données, nous avons préféré soumettre un questionnaire papier aux étudiants pour s'assurer d'un plus grand retour.

<sup>41</sup> A titre d'exemple, Philip Podsakoff *et al.* (2003) identifient 21 sources de biais potentiels, tels que l'humeur des répondants, la formulation des questions pouvant impliquer des jugements de valeur, ou encore la tendance à donner des réponses acceptables socialement (p. 882).

| <b>Pôle</b>      |                              | <b>Sources et méthodes de collecte de données pour l'analyse du cadre stratégique</b>   |
|------------------|------------------------------|---|
| <b>Contextes</b> | <b>Professionnels</b>        | Questionnaire en ligne envoyé aux anciens étudiants de la licence de musique et musicologie (M&M) de Lille<br>Questionnaire en ligne et entretien avec les responsables disciplinaires<br>Analyse des situations de communication identifiées   |
|                  | <b>De formation</b>          | Étude des textes officiels (Conseil de l'Europe + Commission Européenne + Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche)<br>Étude du rapport d'évaluation de l'Université (2014), du rapport sur l'offre de formation « licence » (2014), du Projet d'Établissement (2015-2019), des statuts du Pôle LANSAD (2014), 4 comptes-rendus de réunions LANSAD, 1 appel à projets et synthèse des projets retenus (2015)<br>Étude du guide des études de la licence M&M<br>Étude du fonctionnement administratif et pédagogique de la licence M&M<br>Questionnaire en ligne + Entretien avec les responsables disciplinaires, les responsables LANSAD, les enseignants d'anglais<br>Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M |
|                  | <b>Apprenants</b>            | Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M<br>Questionnaire en ligne + Entretien avec les responsables disciplinaires et les enseignants d'anglais   |
|                  | <b>Enseignants</b>           | Questionnaire en ligne + Entretien avec les enseignants d'anglais<br>Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M  |
|                  | <b>Objectifs</b>             | Caractérisation du contexte de formation<br>Questionnaire en ligne + Entretien avec les responsables disciplinaires, les responsables LANSAD, les enseignants d'anglais<br>Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M  |
|                  | <b>Instruments</b>           | Questionnaire en ligne + Entretien avec les enseignants d'anglais<br>Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M  |
|                  | <b>Processus pédagogique</b> | Questionnaire en ligne + Entretien avec les enseignants d'anglais<br>Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M  |
|                  | <b>Transversal</b>           | Questionnaire en ligne + Entretien avec les responsables disciplinaires, les responsables LANSAD, les enseignants d'anglais<br>Questionnaire papier aux étudiants de licence M&M  |

Tableau 11 – Sources et méthodes de collecte des données pour l'analyse du cadre stratégique

## L'EXEMPLE DE LA MOTIVATION ET DE L'ENGAGEMENT

Si la motivation et l'engagement sont des éléments clefs du processus d'apprentissage, le concepteur du nouveau dispositif d'anglais LANSAD doit alors en avoir une compréhension fine et disposer d'indicateurs suffisamment fiables ; les questions à poser aux acteurs devront donc être réfléchies et pertinentes. Lorsque nous avons évoqué la motivation précédemment (cf. p. 71), nous sommes arrivés à la conclusion qu'il s'agit d'un processus éminemment complexe qui met en jeu un très grand nombre de paramètres. Des méthodes d'évaluation de la motivation se veulent complètes ; c'est notamment le cas du questionnaire *Attitude Motivation Test Battery* développé par Robert Gardner (1985), qui évalue quantitativement de nombreux aspects de la motivation des apprenants d'une langue seconde. L'analyse de la motivation des apprenants par Freerkien Waninge *et al.* (2014), que nous avons évoquée brièvement précédemment (cf. p. 31), s'est proposée de prendre en compte une multitude de variables et mêle analyse qualitative et quantitative, en prenant en compte l'évolution du processus dans le temps. Ce type de travail de recherche est en adéquation avec l'approche des systèmes dynamiques complexes.

Ces méthodes ne sont cependant pas adaptées à notre objet de recherche ; une telle exhaustivité n'est pas possible étant donné la multitude d'autres facteurs à prendre en compte pour construire et analyser le dispositif d'anglais LANSAD dans sa globalité. D'autre part, notre approche systémique nous invite à concevoir tous les éléments du système comme s'impactant mutuellement ; ainsi la satisfaction générale au regard de la formation, le sentiment de progression, la satisfaction vis-à-vis du suivi de l'enseignant ou de la justesse de l'évaluation impactent nécessairement la motivation des apprenants. Parce que nous ne disposons pas d'un outil suffisamment puissant pour mettre en lien tous les éléments du système (on pense à un modèle informatique complexe par exemple), il nous faut alors sélectionner quelques outils, qui nous semblent pertinents, pour tenter de rendre compte de la motivation et de l'engagement des apprenants, même si cela est fait de manière parcellaire.

Voici les éléments d'évaluation que nous avons retenus pour le questionnaire présenté aux apprenants en Licence M&M. Si l'autoévaluation est un indicateur parfois décrié – il s'agit de représentations dont l'analyse ne permet pas de déterminer quels efforts l'apprenant a fournis – il semblerait qu'elle soit malgré tout un outil fiable de prédiction de réussite de l'apprentissage de la L2 : « [...] whatever the exact type of motivation, [there are] significant correlations (around 0.40) between self-reported motivation and success in L2 [...] » (De Bot *et al.*, 2005, pp. 73-4). Nous proposons donc d'y avoir recours, en sélectionnant des questions prenant en compte l'aspect évolutif du processus et qui demandent aux apprenants d'explicitier les éléments positifs ou négatifs qui freinent ou encouragent leur motivation :

Votre motivation à travailler l'anglais a-t-elle évolué au cours de l'année/de vos années de formation ? Si oui, en fonction de quoi ? (*ex : J'étais très motivé(e) en L1 pour raison personnelle – j'avais prévu de partir en Angleterre pour un stage + par les méthodes d'évaluation régulières... mais plus en L2 car je n'avais plus le temps à cause de mon travail + le contenu ne m'intéressait pas, etc.*). Pouvez-vous dessiner une courbe ?



Ainsi, qu'est-ce qui vous motive/motiverait ?

Pouvez-vous mentionner des moments qui ont été particulièrement encourageants pour vous ? Décourageants ?

Nous sondons aussi explicitement l'engagement des apprenants, en ayant conscience que les réponses peuvent être plus ou moins proches de la réalité puisque là encore il s'agit d'auto-évaluations :

Avez-vous travaillé vos cours de manière plutôt régulière (*presque chaque semaine en-dehors des cours*) ou plutôt irrégulière (*surtout avant les examens, pour les devoirs à rendre, etc.*) ? Combien de temps avez-vous consacré à l'anglais en-dehors des cours en moyenne ?

Êtes-vous satisfait de la façon dont vous avez travaillé et de votre rythme de travail ?

De multiples autres questions pourraient être mobilisées afin d'avoir une image plus exhaustive ; les éléments présentés ci-dessus sont les questions visant à sonder la motivation et l'engagement de manière explicite et nous serviront d'indicateurs principaux.



## **7.2. Résultats de la pré-analyse : méthodologie d'analyse des données**

Présentons maintenant la façon dont est pensée l'analyse des données qui seront recueillies. Nous proposons une analyse thématique et par mots-clefs à l'aide des logiciels Excel et Sonal.

### **ANALYSE THEMATIQUE ET PAR MOTS-CLEFS**

La première partie de l'analyse des données se fait thématiquement et par mots-clefs. Les thèmes et mots-clefs doivent permettre de structurer et de faciliter la lecture des données. Les thèmes correspondent aux pôles et aux processus généraux du système/dispositif d'anglais LANSAD identifiés lors de la définition théorique de notre objet de recherche, en majuscules dans la Figure 17 qui suit. Afin de ne pas recueillir une multitude de données très disparates dans une même catégorie, nous avons affiné les thèmes généraux à l'aide de mots-clefs. Les mots-clefs découlent de la même façon de notre analyse théorique du dispositif d'anglais LANSAD. Les éléments en rouge sont les caractéristiques saillantes de notre terrain spécifique que nous avons relevées lors de la pré-analyse et que nous souhaiterions questionner. Afin de s'assurer que nos questionnaires et nos entretiens nous permettront de couvrir l'ensemble des questions que nous nous posons, nous associons chacune des questions des questionnaires et des entretiens à l'ensemble des thématiques et des mots-clefs (nous avons annoté les questionnaires disponibles en ligne, cf. en annexe p. 374). Parce que de nouveaux thèmes et mots-clefs pourraient éventuellement émerger lors de l'analyse, nous avons ajouté des catégories « autres » (par exemple, « Apprenants (autres) »).

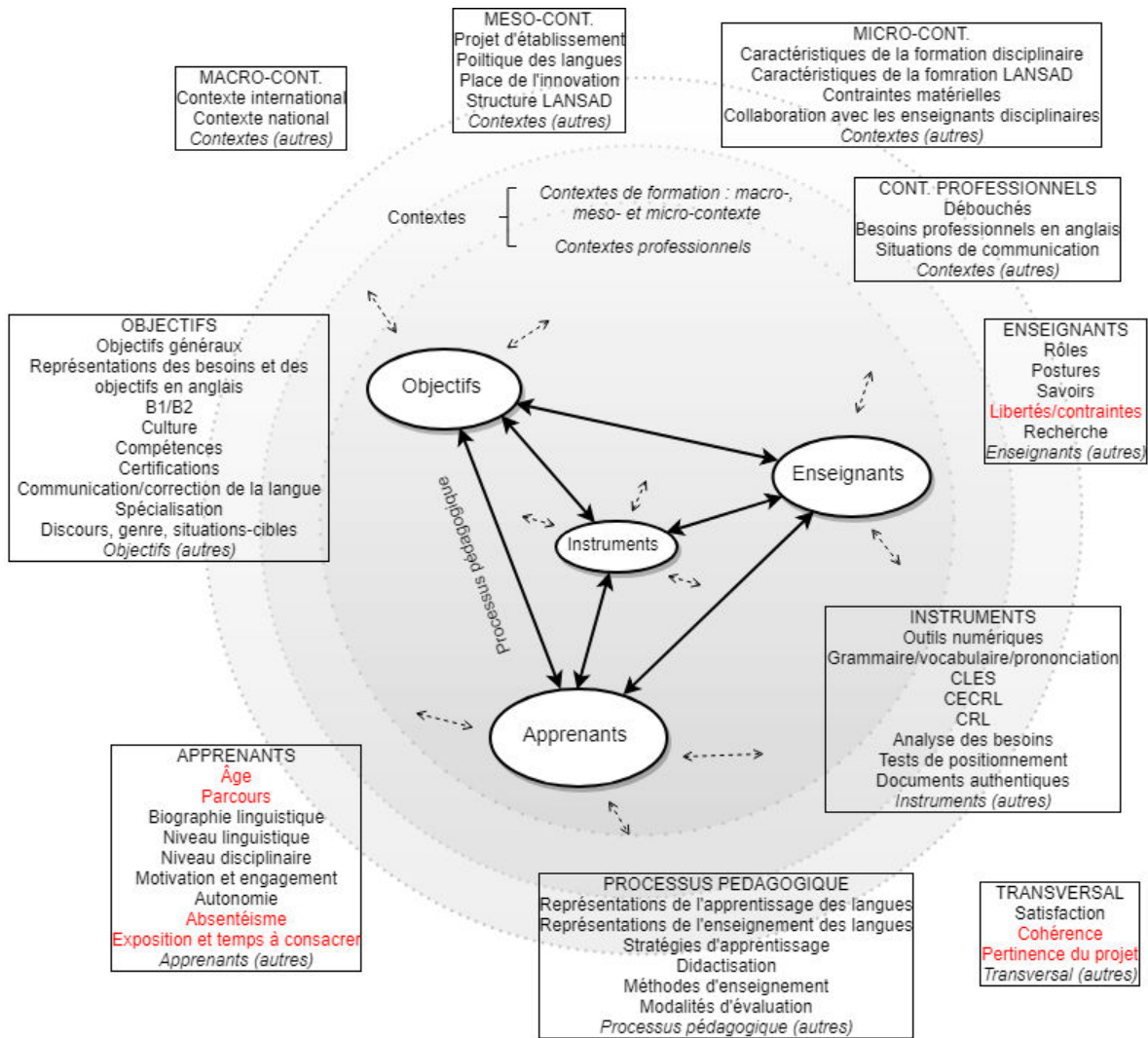


Figure 17 – Thèmes et mots-clés retenus pour l'analyse des données

## METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

Nous utilisons les logiciels Excel (version 14.0.7177.5000 ; Microsoft 2010) et Sonal (version 2.0.77 ; Alber 2016) pour l'analyse quantitative et qualitative des données recueillies par questionnaires et entretiens. Il s'agit d'abord de retranscrire les réponses aux questionnaires sur Excel (le fichier Excel est disponible en annexe, cf. p. 374). Excel nous permet de regrouper l'ensemble des réponses et de les comparer grâce à l'utilisation de filtres, d'outils statistiques et la création de tableaux dynamiques (Capture d'écran 1, Capture d'écran 2).

| Code      | Aut    | Choix licence               | Formation         | Projet professionnel           | Edt c    | Expériences de   | Description formation LA         |
|-----------|--------|-----------------------------|-------------------|--------------------------------|----------|------------------|----------------------------------|
| CS_AL1_1  | L1 non | Approfondir connaissances   | Licence classique | professeur des écoles ou pro   | ça déper | Généralement pos | Rien SM1, SM2 rapport music      |
| CS_AL1_10 | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | X                              | non      | généralement nég | Plutôt fun car pas mal d'activi  |
| CS_AL1_11 | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Professeur des écoles          | non      | généralement nég | Cours et Moodle                  |
| CS_AL1_12 | L1 non | Pour compléter ma formation | Licence classique | Oui                            | non      | Généralement pos | Voca utile à notre formation,    |
| CS_AL1_13 | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Enseignant dans l'éducation    | non      | Généralement pos | SM1 insatisfait trop lent et ré  |
| CS_AL1_14 | L1 non | Projet professionnel        | Licence classique | Art Lyrique, recherche vers le | oui      | généralement nég | SM1 exos grammaire, oraux,       |
| CS_AL1_15 | L1 non | Projet professionnel        | ESMD              | Enseignement de la guitare e   | oui      | Mitigé           | 3 professeurs cette année (dc    |
| CS_AL1_16 | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | CAPES                          | non      | généralement nég | Bien centré sur la musique       |
| CS_AL1_2  | L1 non | Passionnée par l'art et la  | Licence classique | Musicien intervenant, prof de  | ça déper | Généralement pos | SM1 Temps, voca général SM       |
| CS_AL1_3  | L1 non | Faire de la musique mon     | Licence classique | X                              | oui      | généralement nég | Intéressante car centrée mus     |
| CS_AL1_4  | L1 non | Etudier la musique          | Licence classique | X                              | oui      | Généralement pos | Reprise des bases grammaire,     |
| CS_AL1_5  | L1 non | Pour travailler dans le m   | Licence classique | X                              | non      | Généralement pos | Les cours ne me permettent p     |
| CS_AL1_6  | L1 non | Pour devenir professeur     | Licence classique | Professeur de musique          | ça déper | Généralement pos | Pratique de l'oral, révisions de |
| CS_AL1_7  | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Oui                            | non      | X                | Négatif, je n'aime pas du tout   |
| CS_AL1_8  | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | X                              | non      | Généralement pos | L'année précédent pas bénéf      |
| CS_AL1_9  | L1 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Interprète-compositeur         | non      | Généralement pos | Articulé autour travail person   |
| CS_AL2_1  | L2 non | Projet professionnel        | Licence classique | Professeur d'éducation music   | non      | Généralement nég | Rédiger des textes sur 1 thèm    |
| CS_AL2_10 | L2 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Professeur                     | non      | généralement nég | Je ne comprends rien, les cou    |
| CS_AL2_11 | L2 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Non                            | oui      | Généralement pos | Exposés, DM, CE en cours         |
| CS_AL2_12 | L2 non | Filière la plus adéquate a  | Licence classique | Non                            | oui      | Généralement pos | TD, 2h, CC et DM, exposés        |
| CS_AL2_13 | L2 non | X                           | Licence classique | Production/encadrement mu      | non      | X                | Ah, il y a une formation en an   |
| CS_AL2_14 | L2 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Musicologue                    | non      | Généralement pos | Exposés, CE                      |
| CS_AL2_15 | L2 non | Par intérêt pour la musique | Licence classique | Paysagiste                     | non      | Généralement pos | Méthodes intéressantes basé      |
| CS_AL2_16 | L2 non | X                           | Licence classique | Non                            | non      | Généralement pos | Tous les niveaux étant mélanj    |
| CS_AL2_17 | L2 non | Projet professionnel        | Licence classique | Médiatrice culturelle dans la  | non      | Mitigé           | Inexistante. Impression de rei   |
| CS_AL2_18 | L2 non | Pour la culture musicale    | Licence classique | Musicien d'orchestre et prof   | non      | généralement nég | X                                |
| CS_AL2_19 | L2 non | Pas d'autre choix           | ESMD              | X                              | non      | généralement nég | Nous étions beaucoup trop n      |

Capture d'écran 1 – Analyse des questionnaires d'étude du cadre stratégique (1/2)

- [1] A partir de données chiffrées, nous pouvons faire des moyennes générales ou se rapportant à des groupes spécifiques (ci-dessous, nous distinguons la moyenne du taux de satisfaction général de l'ensemble des étudiants du taux de satisfaction par année de licence).
- [2] Nous pouvons quantifier certaines données non numériques (ici, évaluer le nombre d'étudiants ayant une langue maternelle autre que le français). [3] Nous pouvons quantifier certaines données non numériques en les analysant par catégories (ici, la préférence des apprenants quant à la régularité des évaluations, par année et pour l'ensemble des étudiants, en pourcentage). Le reste des données (éléments non quantifiables, comme les réponses aux questions ouvertes) est analysé manuellement.

| Moyenne de Satisfaction générale |            |  |  |
|----------------------------------|------------|--|--|
| L1                               | 3,2        |  |  |
| L2                               | 1,5        |  |  |
| L3                               | 2,4        |  |  |
| <b>Total général</b>             | <b>2,3</b> |  |  |

| Nombre de Code       | non       |          | oui |               | Total général |
|----------------------|-----------|----------|-----|---------------|---------------|
|                      | L1        | L2       | L3  | Total général |               |
| L1                   | 16        |          |     |               | 16            |
| L2                   | 18        | 1        |     |               | 19            |
| L3                   | 8         |          |     |               | 8             |
| <b>Total général</b> | <b>42</b> | <b>1</b> |     |               | <b>43</b>     |

| Nombre de Code       | %          |            |            | Total général |
|----------------------|------------|------------|------------|---------------|
|                      | L1         | L2         | L3         |               |
| 1 à 2 évaluations i  | 5%         | 14%        | 5%         | 23%           |
| Evaluations très rē  | 19%        | 26%        | 9%         | 53%           |
| X                    | 14%        | 5%         | 5%         | 23%           |
| <b>Total général</b> | <b>37%</b> | <b>44%</b> | <b>19%</b> | <b>100%</b>   |

Choisissez les champs à inclure dans le rapport :

Rechercher

Code

Année

Nom

Autre langue maternelle

Choix licence

Formation

Projet professionnel

Edt chargé

Expériences de cours de l...

Description formation LA...

Intéressants ? Utiles ?

Satisfaction générale

Objectifs formation anglais

Importance de l'anglais Et...

Importance de l'anglais Pro

Importance de l'anglais P...

Utilisation de l'anglais en...

Faites glisser les champs dans les zones voulues ci-dessous:

Filters

Lignes

Fréquence évaluations ▼

Colonnes

Année ▼

Valeurs

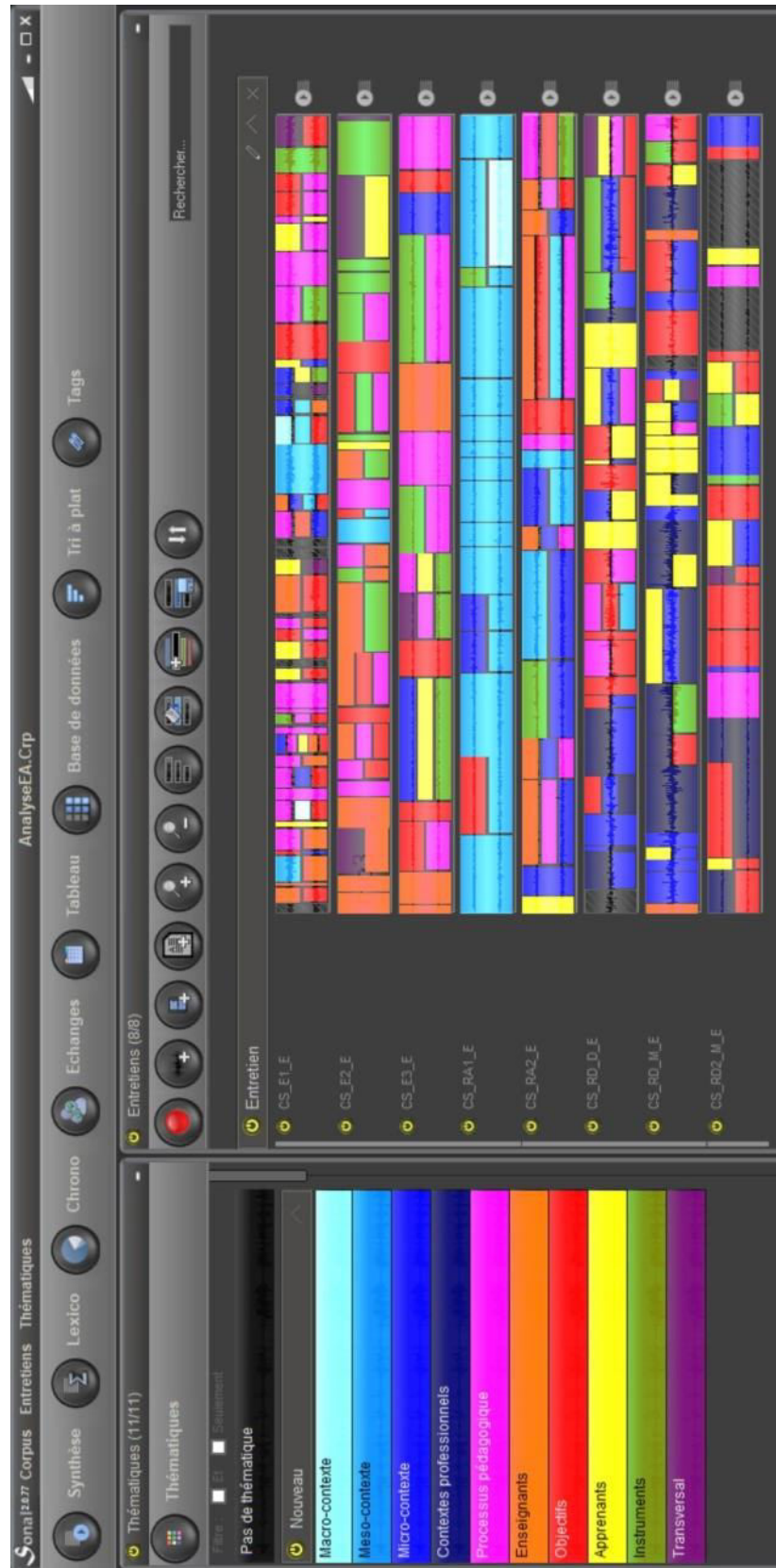
Nombre de Code ▼

Capture d'écran 2 – Analyse des questionnaires d'étude du cadre stratégique (2/2)



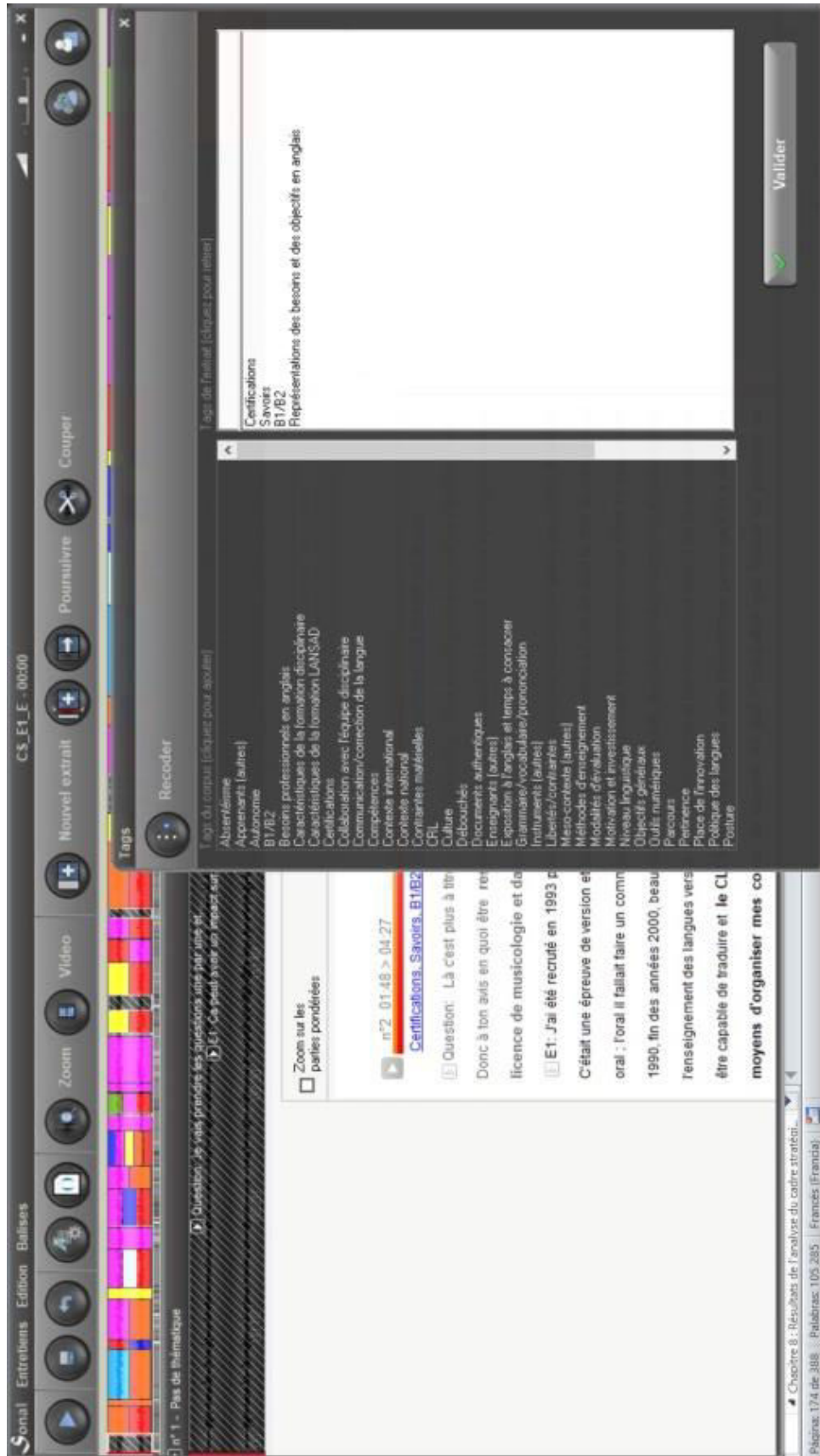


Nous segmentons alors chacun des entretiens à partir des thèmes et des mots-clés que nous avons retenus et ajoutés dans le logiciel. Dans la Capture d'écran 4, on peut apercevoir la segmentation thématique des extraits. Chaque thématique est associée à une couleur ; un extrait peut être associé à plusieurs thèmes, et donc à plusieurs couleurs.



Capture d'écran 4 – Analyse qualitative des entretiens d'étude du cadre stratégique

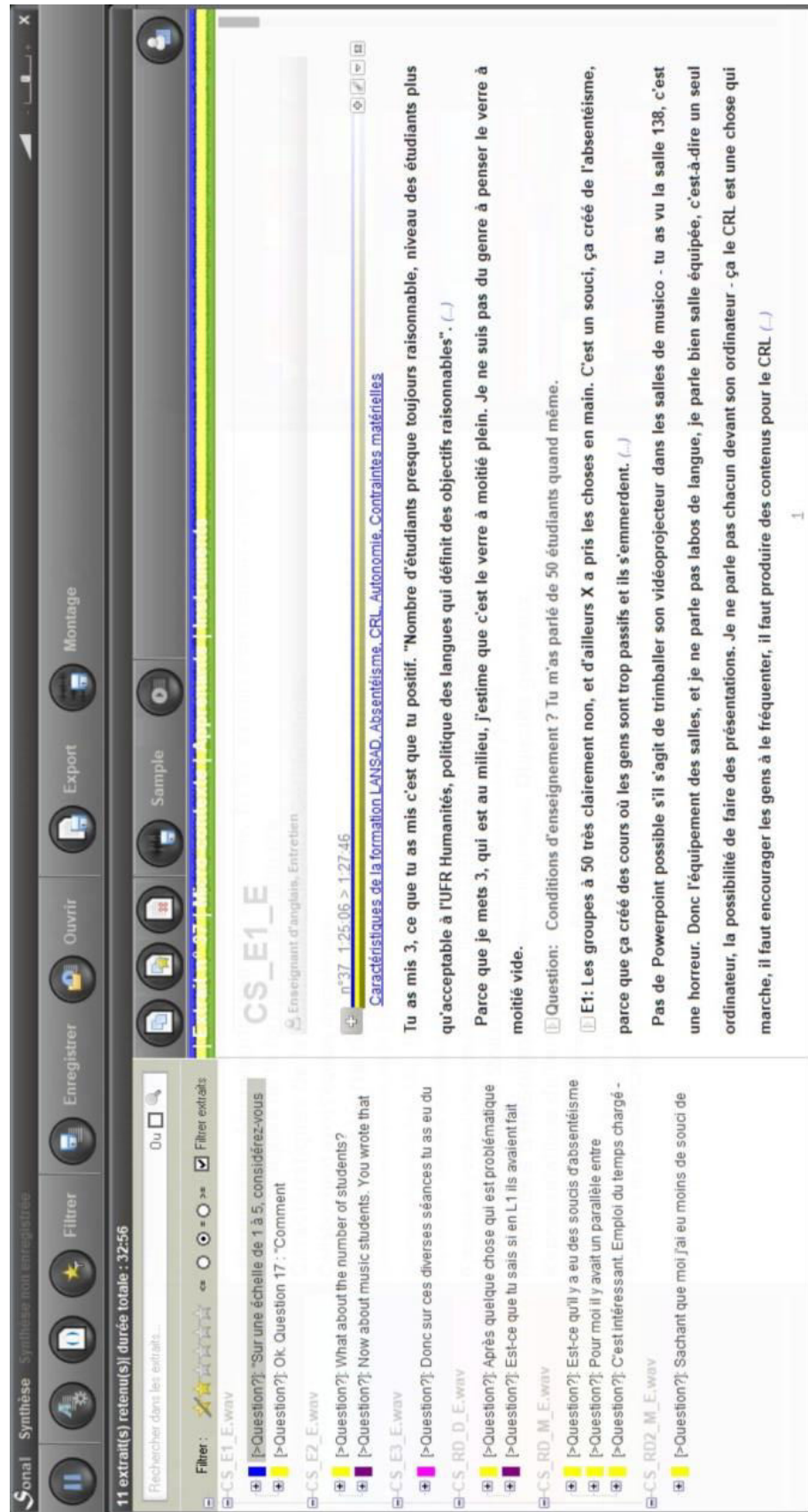
Nous affinons ensuite l'analyse à l'aide des mots-clés .



Capture d'écran 5 – Annotation du corpus avec les mots-clés



Par la suite, nous pouvons alors effectuer des recherches thématiques, par mots-clefs et combiner les deux dans l'ensemble du corpus, et ainsi effectuer une analyse transversale en suivant notre grille d'analyse. Les questionnaires ayant été thématisés en utilisant les mêmes thématiques et les mêmes mots-clefs que ceux utilisés dans Sonal, nous pouvons croiser toutes les données.



Capture d'écran 6 – Écran de synthèse du mot-clef « Motivation »



### **7.3. Résultats de la pré-analyse : synthèse**

Le tableau suivant synthétise les questions que nous souhaitons poser pour l'analyse du cadre stratégique ; il s'agit des questions identifiées lors de notre construction théorique du dispositif d'anglais LANSAD (Partie 1), ainsi que de questions qui ont émergé de la pré-analyse et qui semblent spécifiques au contexte LANSAD de la licence M&M de l'Université de Lille (en rouge). Nous avons sélectionné des sources et des méthodes de collecte de données et d'analyse qui se veulent en cohérence avec les questions auxquelles elles doivent permettre de répondre, notre cadre méthodologique et nos moyens. Les thèmes et mots-clefs, identifiés en lien avec notre modèle du dispositif LANSAD et le terrain spécifique, doivent eux faciliter l'analyse des données en permettant de recouper les différents types de données.

| Pôle         | Questions pour construire le dispositif LANSAD   |  | Sources et méthodes de récolte et d'analyse des données  | Thèmes et mots-clés   |
|--------------|--|--|--|---|
| Contextes    | <p>Quel est le contexte (de formation et professionnel) et quelles conclusions peut-on en tirer quant aux besoins objectifs et aux modalités pédagogiques et pratiques de la formation LANSAD en licence de musicologie de l'Université de Lille ?</p>   | <p>Quels sont les besoins en anglais des anciens étudiants de la formation en licence de musicologie de l'Université de Lille ? Ces besoins peuvent-ils devenir des objectifs de la formation ?</p>  | <p>Excel</p>   | <p>CONTEXTES PROFESSIONNELLS<br/>Débouchés – Besoins professionnels en anglais – Situations de communication – Contextes professionnels (autres)</p>  |
| De formation | <p>Quel est le contexte (de formation et professionnel) et quelles conclusions peut-on en tirer quant aux besoins objectifs et aux modalités pédagogiques et pratiques de la formation LANSAD en licence de musicologie de l'Université de Lille ? Dans quelle mesure la spécialisation des formations est-elle prise en compte par le contexte institutionnel ?</p> | <p><u>Macro</u> : Quelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – en particulier de l'anglais en contexte LANSAD – semble véhiculée par les textes publiés par les instances nationales et européennes ?<br/><u>Méso</u> : Quelle est la politique des langues de l'Université de Lille (encadrement et recrutement des enseignants entre autres) ? En particulier, quelle place est donnée au « spécialisé » pour les cours LANSAD, et comment est-il défini ?<br/><u>Micro</u> : Qui compose l'environnement éducatif humain en licence de musicologie, autre que l'enseignant et les pairs, et comment se caractérise la collaboration ? Quels objectifs pouvons-nous déduire de l'analyse des recommandations des responsables LANSAD et de la licence de musicologie ? Quelles sont les considérations pratiques à prendre en compte (format, locaux, équipements, statut et valeur de formation, nombre d'étudiants, etc.) ? Quelle place est donnée au « spécialisé » pour les cours LANSAD, et comment est-il défini ? Quelles sont les caractéristiques de la formation disciplinaire ?</p> | <p>- Questionnaire aux anciens étudiants de la licence<br/>- Questionnaire et entretien avec les responsables disciplinaires<br/>- Analyse des situations de communication</p> | <p>MACRO-CONTEXTE<br/>Contexte international – Contexte national – Contextes (autres)<br/>MESO-CONTEXTE<br/>Projet d'établissement – Politique des langues – <b>Place de l'innovation</b> – Structure LANSAD – Contextes (autres)<br/>MICRO-CONTEXTE<br/>Caractéristiques de la formation disciplinaire – Caractéristiques de la formation LANSAD – <b>Contraintes matérielles</b> – Collaboration avec l'équipe disciplinaire – Contextes (autres)</p> |
|              |  |  | <p>Excel &amp; Sonal</p>   |   |

|             |   |  |               |  |
|-------------|---|--|---------------|--|
| Apprenants  | <p>Qui sont les apprenants en licence de musicologie et quels sont leurs objectifs ? <b>En particulier, quel âge ont-ils ?</b> Quelles expériences ont-ils eues des cours de langue ? Quelles sont leurs représentations de leurs futurs besoins en anglais ? Quel est leur niveau linguistique ? Quel est leur niveau disciplinaire ? <b>À quel parcours appartiennent-ils ?</b> Quels sont leurs facteurs de motivation, et la motivation se traduit-elle par un engagement ? Se considèrent-ils comme autonomes dans l'apprentissage de l'anglais ? <b>Quelles sont les raisons de leur absentéisme ? Sont-ils exposés à la langue en-dehors des cours LANSAD et considèrent-ils avoir du temps à consacrer à l'apprentissage de l'anglais ?</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnaire aux étudiants de licence</li> <li>- Questionnaire et entretien avec les responsables disciplinaires et les enseignants d'anglais</li> </ul>   | Excel & Sonal | <p><b>APPRENANTS</b></p> <p>Âge – Parcours – Biographie linguistique – Niveau linguistique – Niveau disciplinaire – Motivation et engagement – Autonomie – Absentéisme – Exposition à l'anglais et temps à consacrer – Apprenants (autres)</p>                                   |
| Enseignants | <p>Quelle est la taille de l'équipe LANSAD en licence de musicologie, et comment est-elle organisée ? Qui sont les enseignants et quels sont leurs objectifs ? En particulier, quelles sont leurs connaissances du domaine disciplinaire/professionnel ? <b>Que perçoivent-ils comme des obligations ou des recommandations et quelle place donnent-ils à la liberté pédagogique ?</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnaire aux étudiants de licence</li> <li>- Questionnaire et entretien avec les enseignants d'anglais</li> </ul>  | Excel & Sonal | <p><b>ENSEIGNANTS</b></p> <p>Rôles – Postures – Savoirs – Libertés/contraintes – Recherche – Enseignants (autres)</p>  |
| Objectifs   | <p>Quelle est la finalité du dispositif LANSAD en licence de musicologie ? Quels sont les objectifs qui le sous-tendent ? Dans quelle mesure sont-ils liés au domaine disciplinaire/professionnel ? Y a-t-il adéquation entre les objectifs des différents acteurs ?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractérisation du contexte de formation</li> <li>- Questionnaire en ligne et entretien avec les responsables disciplinaires, les responsables LANSAD, les enseignants d'anglais</li> <li>- Questionnaire aux étudiants de licence</li> </ul> | Excel & Sonal | <p><b>OBIECTIFS</b></p> <p>Objectifs généraux – Représentations des besoins et des objectifs en anglais – B1/B2 – Culture – Compétences – Certifications – Communication/correction de la langue – Spécialisation – Discours, genres, situations-cibles – Objectifs (autres)</p> |

|                       |   |   |               |  |
|-----------------------|---|---|---------------|--|
| Instruments           | <p>Quels sont les instruments mobilisés par les enseignants et les apprenants (contenus, compétences, outils numériques, programme, ressources – en particulier documents authentiques, CECRL, CRL, tests de positionnement) en licence de musicologie ? Une analyse des besoins a-t-elle été menée ?</p>   | <p>- Questionnaire et entretien avec les enseignants d'anglais<br/>- Questionnaire aux étudiants de licence</p> | Excel & Sonal | <p><b>INSTRUMENTS</b><br/>Outils numériques – Grammaire/vocabulaire/prononciation – Clés CECRL – CRL – Analyse des besoins – Tests de positionnement – Documents authentiques – <i>Instruments (autres)</i></p>  |
| Processus pédagogique | <p>Quelles sont les stratégies d'apprentissage des apprenants en licence de musicologie ? Quelles sont les méthodes employées par les enseignants ? Comment les contenus ont-ils été sélectionnés et organisés par les enseignants ? Quels sont les autres scénarii possibles pour servir la finalité du dispositif ? Quel plan d'action est envisagé pour mettre en place et évaluer le dispositif ?</p> | <p>- Questionnaire et entretien avec les enseignants d'anglais<br/>- Questionnaire aux étudiants de licence</p> | Excel & Sonal | <p><b>PROCESSUS PEDAGOGIQUE</b><br/>Représentations de l'apprentissage des langues – Représentations de l'enseignement des langues – Stratégies d'apprentissage – Didactisation – Méthodes d'enseignement – Modalités d'évaluation – <i>Processus pédagogique (autres)</i></p> |
| Transversal           | <p>Les acteurs sont-ils satisfaits du dispositif ? Y a-t-il adéquation entre les différents pôles du dispositif ? <b>Les acteurs considèrent-ils le parcours comme cohérent ? Les acteurs trouvent-ils la démarche de mise en place d'une nouvelle formation pertinente ?</b></p>   | <p>- Questionnaire et entretien avec les enseignants d'anglais<br/>- Questionnaire aux étudiants de licence</p> | Excel & Sonal | <p><b>TRANSVERSAL</b><br/>Satisfaction – <b>Cohérence</b> – <b>Pertinence du projet</b> – <i>Transversal (autres)</i></p>  |

Tableau 12 – Résultats de la pré-analyse : grille de questions, choix des sources et des méthodes pour la collecte et l'analyse des données de l'étude du cadre stratégique

## Chapitre 8 : Analyse du cadre stratégique<sup>42</sup>

Les questions que nous nous sommes posées vont faire émerger les caractéristiques du cadre stratégique dans lequel nous souhaitons construire un nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Si les résultats qui vont suivre doivent être nuancés du fait de certaines faiblesses méthodologiques (« 8.1 Retours obtenus et limites de l'analyse du cadre stratégique »), des éléments saillants apparaissent (« 8.2 Présentation générale du cadre stratégique »). Nous identifions ensuite des processus et éléments critiques négatifs du système qui permettent de comprendre un constat relativement défavorable concernant la formation LANSAD existante (« 8.3 Facteurs explicatifs potentiels : identification des éléments et des processus critiques »). Cependant, des processus et éléments critiques positifs apparaissent aussi dans l'analyse, sur lesquels nous pourrions nous appuyer afin de proposer une nouvelle formation (« 8.4 Synthèse des résultats de l'analyse du cadre stratégique : processus et éléments critiques positifs et négatifs »).

### 8.1. Retours obtenus et limites de l'analyse du cadre stratégique

Dans la mesure du possible, nous avons tenté de suivre les principes que nous avons présentés dans la partie « Triangulation des sources et des méthodes » pour l'analyse du cadre stratégique (p. 106). Nous avons triangulé les sources et les méthodes, ces dernières se voulant adaptées à nos questions de recherche, et nous proposons un compte-rendu détaillé des étapes de l'analyse dans les parties qui suivent. Nous avons étudié les différents documents à notre disposition, distribué les questionnaires et mené des entretiens.

Les questionnaires et entretiens ont été envoyés/distribués/menés entre le 22/04/2016 et le 08/09/2016. Nous avons obtenu au total 57 réponses aux questionnaires et conduit huit entretiens :

---

<sup>42</sup> Les résultats de l'analyse du cadre stratégique et du Cycle 1 de la recherche-action ont été publiés dans le Chapitre 3, « Dynamic and complex system approach to needs analysis, course development and evaluation of LANSOD courses in musicology undergraduate programme » de l'ouvrage collectif *New developments in ESP teaching and learning research* (ed. Whyte & Sarré, 2017). Les résultats présentés ici et ceux décrits dans l'ouvrage diffèrent légèrement car le modèle du dispositif d'anglais LANSAD utilisé dans le chapitre a depuis évolué pour devenir celui qui est maintenant présenté dans cette thèse, deux questionnaires étudiants n'avaient pas été pris en compte dans l'analyse du cadre stratégique, et nous n'avons pas inclus les données relatives aux étudiants en danse (Cycle 1).

| Source   | Méthode                | Retours  |
|--|------------------------|--|
| Anciens étudiants de licence M&M                                 | Questionnaire en ligne | 6, diplôme obtenu entre 2006 et 2013   |
| Apprenants en licence M&M  | Questionnaire papier   | 43 sur 150 <sup>43</sup>   |
|  | Entretien              | X  |
| Responsables disciplinaires de la formation                      | Questionnaire en ligne | 2  |
|  | Entretien              | 3  |
| Coordinatrice des enseignements d'anglais en licence/master arts | Questionnaire en ligne | 1  |
|  | Entretien              | 1  |
| Chargée de mission politique des langues de l'université         | Questionnaire en ligne | 1  |
|  | Entretien              | 1  |
| Enseignants d'anglais en licence M&M                             | Questionnaire en ligne | 4 enseignants ont répondu au questionnaire, 3 ont participé aux entretiens <sup>44</sup> , sur un total de 8 enseignants |
|  | Entretien              |  |

Tableau 13 – Nombre de retours aux questionnaires et d'entretiens menés

Nous avons rencontré des difficultés qui nous conduisent à nuancer dans une certaine mesure les conclusions que nous allons tirer de nos analyses. D'un point de vue purement méthodologique, d'une part, nous aurions aimé avoir pu perfectionner les outils de collecte de données, en particulier les questionnaires, en suivant les étapes présentées par Ellen Serafini *et al.* (2015). L'idéal aurait été d'avoir eu recours aux tests pilotes des outils de collecte, mais cela n'a pas été possible par manque de temps. D'autre part, nous aurions aussi pu obtenir des résultats plus représentatifs en disposant d'échantillonnages stratifiés ; or les participants étaient volontaires, ce qui peut influencer les résultats (Serafini *et al.*, 2015). Par exemple, tous les enseignants ont répondu au questionnaire, à l'exception des lecteurs ; or l'enseignement de l'anglais en licence M&M est en partie assuré tous les ans par des lecteurs et leur retour aurait probablement apporté un éclairage particulier.

Concernant les pôles plus spécifiquement, une image plus complète du Pôle Apprenants aurait été possible si nous avions pu conduire quelques entretiens avec les étudiants. Cela n'a pas été possible car nous n'avons eu le retour que d'un étudiant volontaire (ce qui peut s'expliquer par le fait que les entretiens devaient être menés après la fin de la période universitaire). Les résultats ne reflètent aussi pas toute la diversité des profils des étudiants, puisque les étudiants appartenant aux parcours autres que la licence classique (soit deux autres parcours) n'ont que très minoritairement répondu au questionnaire (seulement deux étudiants). Cela a donc contribué à limiter les données collectées pour caractériser les contextes professionnels (qui sont assez différents en fonction des parcours). Nous

<sup>43</sup> Il n'est pas évident de calculer le nombre exact d'étudiants : certains étudiants ne sont jamais venus en cours et ne sont allés qu'aux rattrapages, quand d'autres ont abandonné la formation en cours de semestre. Nous avons décidé de prendre en compte les étudiants suivant des cours d'anglais et inscrits aux examens terminaux. Nous excluons donc les apprenants qui ont étudié une langue autre que l'anglais, et les étudiants qui ont abandonné en cours de formation. On comptait alors 62 étudiants en cours d'anglais LANSAD en licence M&M en L1, 42 en L2 et 46 en L3.

<sup>44</sup> En tant qu'enseignante d'anglais en licence de musique et musicologie en 2015-2016, nous avons répondu au questionnaire (mais nous ne nous sommes cependant pas interviewée nous-même).

avons aussi eu un retour faible des anciens étudiants. Il ne nous a pas été possible d'obtenir les adresses courriel des anciens étudiants par les services administratifs et informatiques pour des raisons de confidentialité. C'est donc le responsable de la formation de licence qui a transmis le questionnaire aux anciens étudiants dont il avait les coordonnées, ce qui a considérablement limité le nombre de personnes contactées. À cela s'ajoute le fait qu'il n'existe pas de suivi institutionnalisé des anciens étudiants au niveau licence (les données disponibles par l'OFIVE ne concernent que les taux de réussite, pas les débouchés). Concernant le Pôle Contextes de formation, ne connaissant pas encore bien la structure de la formation, nous avons négligé d'envoyer un questionnaire aux responsables des différents parcours (nous nous sommes contentée d'envoyer un questionnaire au responsable de la formation de licence classique). Nous nous sommes cependant rapidement rendu compte de cette erreur et nous avons pu mener des entretiens avec les responsables de la plupart des parcours par la suite.

D'autres biais doivent être pris en compte, liés à des contraintes structurelles et à notre posture d'enseignante et de chercheuse. En 2015-2016 et au premier semestre de l'année 2016-2017 (soit le premier Cycle de notre recherche-action), les cours d'anglais LANSAD en L2 et en L3 regroupaient les étudiants des trois parcours de musique, ainsi que les étudiants en danse. Étant donné que les groupes seraient vraisemblablement distincts à partir du Cycle 2, nous les avons pris en compte dans notre analyse du cadre stratégique en envoyant un questionnaire et en menant un entretien avec la responsable du parcours de Licence en danse, mais nous n'avons pas conduit une étude aussi poussée que pour les étudiants en musique. D'autre part, en tant qu'enseignante de groupes d'étudiants en L1 et en L3 en 2015-2016, nous avons aussi répondu au questionnaire. La plupart des acteurs, hormis les anciens étudiants et un groupe d'étudiants, nous connaissaient, ce qui a pu impacter notamment leur perception de la pertinence du projet de mise en place d'un nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Il nous faut aussi souligner de nouveau que beaucoup de données récoltées sont des données qualitatives, analysées par nos soins ; idéalement une tierce personne aurait thématiqué une partie de notre corpus afin de valider notre lecture.

Ainsi, notre compréhension du cadre stratégique sera nécessairement limitée, en particulier en ce qui concerne les Pôles Apprenants, Enseignants et Contextes Professionnels. Nos difficultés pour mener une analyse du cadre stratégique se révèlent cependant assez courantes (Serafini *et al.*, 2015) et il nous semble malgré tout que les résultats qui vont suivre offrent une compréhension globale du cadre stratégique, permettant la prise de décision et l'action.

## 8.2. Présentation générale du cadre stratégique

Ce que nous avons nommé le « cours d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie (M&M) » regroupe en 2015-2016 des étudiants issus de quatre parcours différents :

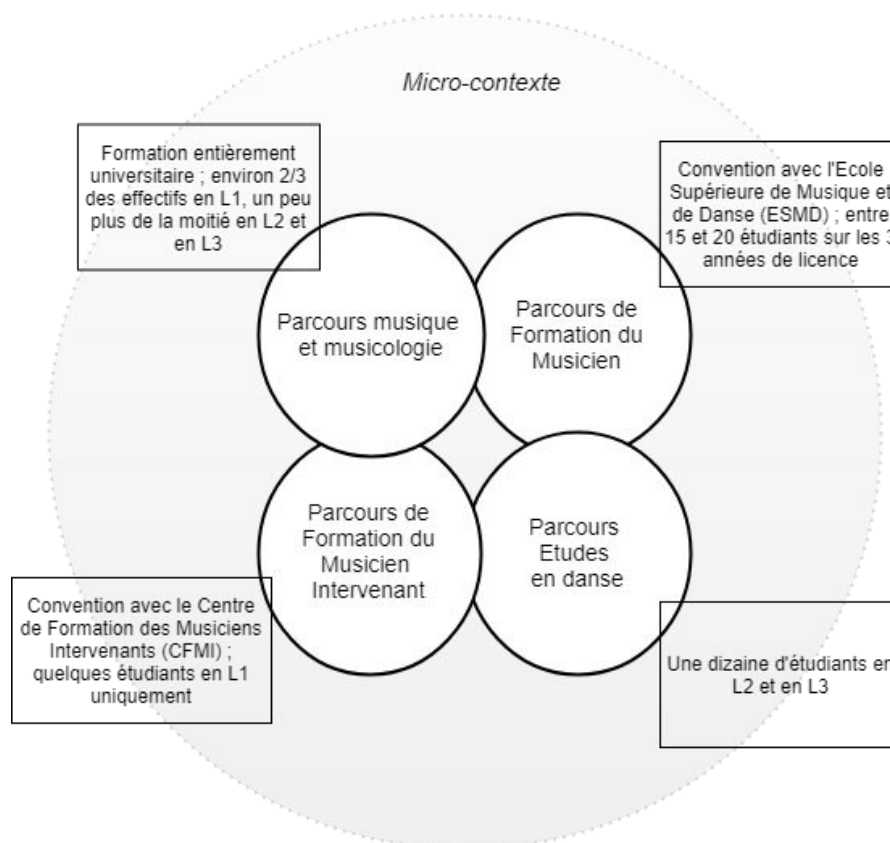


Figure 18 – Micro-Contexte : participants au cours d'anglais LANSAD en licence M&M à l'Université de Lille en 2015-2016

L'objectif du parcours « musique et musicologie » est de

regroupe[r] des matières techniques (écoute, écriture, analyse), musicologiques, esthétiques. À celles-ci s'ajoutent un nombre important de matières visant à parfaire les capacités d'expression ainsi qu'une ouverture professionnelle vers la recherche et la pédagogie. [...] L'Université est un lieu où le simple contenu des cours ne suffit plus et où nous attendons surtout l'enrichissement de votre apport personnel. (Guide des Études, 2015-2016)

Le parcours proposé par l'ESMD

s'adresse exclusivement à des étudiants en Cycle spécialisé ou perfectionnement d'instrument ou de chant au conservatoire qui souhaitent mener parallèlement des études à l'université. Les cours se déroulent à la fois au conservatoire et sur le campus Pont-de-Bois de l'Université de Lille. (« Licence ARTS : Parcours Formation du musicien interprète et créateur », 2014)



Le rôle premier du musicien intervenant est d'accompagner les professeurs du premier degré dans leurs projets artistiques. Le parcours « Musicien intervenant » de la licence Arts

permet de répondre aux évolutions actuelles et futures du métier de musicien intervenant (fonctions de conception et de coordination). Il ouvre des possibilités d'évolution professionnelle (accès aux concours de professeurs d'enseignement artistique). (« Parcours Musicien Intervenant », 2014)

Pour ce qui est du Parcours Études en danse, il

propose de renforcer votre expérience pratique en vous permettant d'acquérir une solide culture chorégraphique par l'intermédiaire des connaissances fondamentales, tant pratiques que théoriques (analyse chorégraphique, histoire de la danse et de la musique, analyse du mouvement, anatomie, fondamentaux des styles scéniques...) et des connaissances en matière de culture, d'expression et de réflexion (théorie des arts, esthétique de la danse, écriture critique sur la danse...). (« Parcours Études en danse », 2014)

À l'exception de la L2 et de la L3 du parcours Formation du Musicien Intervenant, étudier une langue étrangère est obligatoire pour tous, hormis si l'étudiant bénéficie d'une validation d'acquis. La matière a la même valeur en ECTS que toutes les autres dans les formations (trois crédits). Si l'Université de Lille offre un très large panel de langues, la très grande majorité des étudiants ont choisi des cours d'anglais en 2015-2016. Les étudiants suivent 12 modules de deux heures par semestre, soit 24h par semestre et 144h sur l'ensemble de la licence. On comptait deux groupes d'étudiants en première année (L1), un groupe d'étudiants en deuxième année (L2), un groupe d'étudiants en troisième année (L3) et huit enseignants d'anglais : quatre lectrices, deux enseignants titulaires, une contractuelle et une doctorante contractuelle. Les étudiants n'ont pas d'obligation de présence et les évaluations se font en contrôle continu.

Deux faits saillants ressortent de nos analyses : un faible sentiment de progression des étudiants et un taux de satisfaction relativement bas des différents acteurs. Les apprenants ont assigné en moyenne une note de satisfaction de 2,3 sur 5. Les résultats étaient très variables d'une année à l'autre, avec un score de 3,2 en L1, de 1,5 en L2 et de 2,4 en L3. Ces données font échos aux retours obtenus des anciens étudiants de la formation, puisque cinq répondants sur six ont indiqué avoir été « plutôt insatisfait[s] » des cours LANSAD. Du côté enseignant, les réponses sont très hétérogènes lorsqu'il leur était demandé d'évaluer la formation qu'ils avaient dispensée (« Sur une échelle de 0 à 5, êtes-vous satisfait de votre travail ? Pourquoi ? ») : 1 – 2 – 3,5 et 5. Deux enseignants ont déclaré ne pas vouloir enseigner dans cette filière de nouveau. Concernant la progression langagière, si plus de la moitié des apprenants considéraient avoir atteint le niveau cible en fin d'année (B1 en L1, B2 en L3), davantage d'étudiants (24/40<sup>45</sup>) ont déclaré avoir stagné ou régressé plutôt que progressé depuis leur entrée à l'université. La majorité des enseignants a aussi pointé du doigt la grande hétérogénéité des niveaux dans leurs groupes, allant de A1/A2 à C2.

---

<sup>45</sup> Le nombre de répondants peut varier étant donné que certaines personnes n'ont pas répondu à toutes les questions.

### 8.3. Facteurs explicatifs potentiels : identification des éléments et des processus critiques

Nous avons identifié différents éléments et processus qui pourraient permettre de comprendre ce constat.

#### CONTEXTES DE FORMATION : RESTRUCTURATIONS ET CONDITIONS DE TRAVAIL

Il semblerait que les objectifs du cours d'anglais LANSAD n'aient pas été suffisamment clairs pour l'ensemble des acteurs, notamment du fait de restructurations en cours aux différents nouveaux contextuels. Emmanuelle Annot (2012) identifie des changements structurels, culturels, axiologiques et philosophiques suite à un « tourbillon de réformes » (p. 35) à l'échelle européenne et en France qui impactent le quotidien des acteurs de l'université « en quête d'identité » (p. 20). Le Processus de Bologne et la réforme LMD notamment, qui visent à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (Rivens, 2012, p. 24), obligent à « repenser les modalités d'apprentissage des langues dans les universités » (Rivens, 2013, p. 32). Par exemple, Annick Rivens constate que

[...] la politique linguistique européenne apparaît tout à fait volontariste et explicitée à partir de critères précis, accompagnés d'outils tels que le cadre européen ou le portfolio. Toutefois, son application dans les établissements ne se fait pas de façon automatique [...]. (2013, p. 32)

L'adoption du système des crédits ECTS pousse à concevoir différemment l'engagement personnel en cela que « [l]e crédit est calculé non plus par rapport à une heure de cours en face-à-face, mais par rapport au travail personnel de l'étudiant qui se trouve ainsi valorisé » (p. 25). Par ailleurs, un nouvel équilibre s'établit, entraînant une révision de la « pondération entre savoirs académiques, savoirs professionnels et liés au développement personnel » (p. 32).

Des restructurations ont lieu à plusieurs niveaux du méso-contexte. Au niveau de l'établissement, l'impact qu'aurait la fusion de ce qui s'appelait alors l'Université de Lille 3 avec deux autres universités (janvier 2018) était encore incertain. À l'échelle de la politique des langues et de la structure LANSAD de l'établissement, la création du « pôle LANSAD » en 2012 avait pour objectif de définir et d'adopter des objectifs communs, et de promouvoir une meilleure cohérence d'ensemble en s'appuyant sur trois axes de restructuration : structurel (création du pôle et réorganisation administrative), pédagogique (définition des objectifs communs du LANSAD) et appui sur la recherche (sur le plus long terme). En juillet 2016, si la politique « commen[çait] à se mettre en route », l'ensemble n'était « pas encore uniformisé » et l'absence de responsable pédagogique du LANSAD freinait l'avancement du projet, nous dit la chargée de mission politique des langues de l'université. Du fait de cette transition, il était parfois difficile d'avoir accès à la documentation relative au pôle

LANSAD (textes de cadrage, comptes rendus du comité). Cela explique aussi en partie les nombreux débats en réunion des acteurs du LANSAD, notamment à propos des groupes de niveau, de l'innovation et des contraintes administratives, le principe de liberté pédagogique et les certifications.

Au sein du micro-contexte, la structure décisionnelle n'était pas encore absolument claire. La structuration du LANSAD dans le département des arts, auquel appartiennent les parcours de musique et de danse, était toujours en cours. Une personne a été nommée mais son rôle (responsable ? coordinateur ?) n'avait pas été encore clairement défini en juin 2016. Il n'était alors pas aisé de distinguer la « recommandation » de la « règle » lorsqu'il s'agissait de qualifier le cadrage proposé par les responsables LANSAD, mais aussi par les responsables disciplinaires, d'autant plus que tous les acteurs mettent en avant le principe de liberté pédagogique. Ainsi, si le responsable/coordonateur LANSAD avait proposé des indications précises et concrètes, elles n'auraient pas été systématiquement adoptées et/ou appliquées par les enseignants. Cela explique la description lapidaire des cours de langue du guide des études de la licence M&M : « UE 9, Langues ».

Pour ce qui est des conditions de travail du cours d'anglais LANSAD, elles étaient évaluées à 2,5/5 par les enseignants, les éléments négatifs mentionnés les plus fréquemment étant le nombre d'étudiants par groupe (entre 25 et plus de 60), les salles non équipées, les niveaux hétérogènes des étudiants (cf. p. 146), l'absentéisme (cf. p. 146) et une collaboration parfois difficile avec l'administration. La collaboration avec les enseignants disciplinaires était quasi inexistante, à l'exception d'un enseignant d'anglais participant aux réunions des équipes disciplinaires. À cela s'ajoutait la tâche de concevoir des cours adaptés à deux profils différents en L2 et L3, les danseurs étant regroupés avec les musiciens.

**POLE ENSEIGNANTS : EQUIPES NON PERENNES, DIVERSITE DES EQUIPES ET FORMATION A L'ENSEIGNEMENT LANSAD LIMITEE, COLLABORATION LIMITEE ENTRE ENSEIGNANTS D'ANGLAIS**

La structuration de l'équipe enseignante était aussi instable. Sept des huit enseignants d'anglais n'avaient jamais enseigné ces cours auparavant, et seulement deux ont poursuivi l'année suivante, témoignant ainsi de la non pérennité des équipes. La composition des équipes était relativement complexe et changeante : un enseignant et un lecteur avaient à eux deux la charge d'un même groupe, à l'exception de la L2 où l'enseignant était seul, et les enseignants n'étaient pas les mêmes au premier et au deuxième semestres. Ils avaient des profils et des expériences d'enseignement très variées. Des deux enseignants titulaires, des deux enseignants contractuels et des quatre lecteurs, cinq n'avaient que très peu ou peu d'expérience d'enseignement à l'université. Ils étaient diplômés en anglais de spécialité, en littérature, en traduction, de France ou de l'étranger. Ils étaient généralement intéressés par la musique, mais peu (2/8) étaient familiers du domaine de la musicologie, qui plus est de la langue de spécialité. Le travail collaboratif était encouragé par la coordinatrice/responsable mais les tentatives timides étaient parfois infructueuses, notamment à

cause de méthodes de travail considérées comme trop différentes, et le manque de temps et de volonté pour échanger.

**POLE APPRENANTS : HETEROGENEITE DES NIVEAUX LANGAGIERS, ABSENTEISME, MANQUE D'ENGAGEMENT ET DE MOTIVATION, FAIBLE AUTONOMIE, ET DIVERSITE DES BESOINS**

Nous avons déjà évoqué l'hétérogénéité des niveaux de langue des apprenants, allant de A1/A2 à C2 selon l'auto-évaluation des apprenants et l'analyse des enseignants d'anglais. La moitié des enseignants ont déclaré que le manque d'engagement et l'absentéisme des étudiants étaient parmi les causes principales de leur insatisfaction à enseigner le cours, parce qu'il était alors difficile de savoir à quoi s'attendre et qu'il était pratiquement impossible de créer un programme cohérent en pensant une progression. Les responsables disciplinaires ont souligné que les problèmes d'absentéisme ne concernaient pas seulement les cours d'anglais mais l'ensemble des cours. La présence n'est pas obligatoire, sauf aux évaluations et aux examens et ce pour l'ensemble des étudiants de l'Université, mais les problèmes d'absentéisme semblaient particulièrement sensibles avec ce public. Même si en moyenne les étudiants déclaraient avoir été plus souvent en cours qu'absents (54%), la plupart des enseignants ont indiqué n'avoir presque jamais plus de la moitié des étudiants en L2 et en L3, avec parfois seulement deux ou trois étudiants en cours. Les étudiants ayant indiqué être « rarement en cours » ou « en cours seulement pour les évaluations » (16) précisaient que les deux raisons principales pour ne pas assister au cours étaient le désintérêt pour le cours (12) et les contraintes d'emploi du temps liées à la pratique de leur instrument (3). On comptait aussi quelques étudiants salariés (à raison d'une dizaine) ; si des aménagements sont prévus pour ces étudiants, des absences étaient justifiées par des obligations professionnelles. De leur côté, les responsables disciplinaires ont précisé qu'étant quasiment tous au conservatoire à un très haut niveau, beaucoup d'étudiants devaient travailler leur instrument plusieurs fois par jour, et les enseignants de langue pointaient du doigt les conditions de travail médiocres.

Les étudiants ne semblaient aussi que peu investis dans les cours d'anglais. En omettant les 24h de cours par semestre, des plus de 60h de travail personnel qui pouvaient être attendues<sup>46</sup>, les quelques répondants ont indiqué avoir travaillé environ 100 heures, mais seulement 10 apprenants ont répondu à la question, et les réponses étaient diverses (allant de 20h à 450h). Les 77% autres ont déclaré ne pas savoir (2%), n'ont pas répondu à la question (37%) ou ont indiqué avoir travaillé seulement juste avant les évaluations (37%). La majorité considéraient avoir travaillé de manière irrégulière ou ne pas avoir travaillé (47% et 9%) et 59% des répondants ont jugé que c'était peu satisfaisant. 61% des étudiants ont dit n'avoir « jamais » (25%), « rarement » ou « parfois » (36%) utilisé l'anglais en-dehors de la classe, et seulement 39% « souvent », la plupart du temps lorsqu'ils écoutent de la musique, regardent des séries et des films, voyagent, jouent aux jeux vidéo, lisent des

---

<sup>46</sup> L'UE « langues » a une valeur de trois ECTS dans la formation. En France, 1 ECTS correspond à 25/30 heures de travail pour un étudiant, selon la recommandation de la conférence des présidents d'université (Commission européenne, 2009).

articles spécialisés et communiquent avec des amis étrangers. Pourtant, la majorité des étudiants s'accordent à dire que le travail personnel est important dans l'apprentissage d'une langue, et que 2h en moyenne devraient y être consacrées en-dehors des cours.

Nous émettons l'hypothèse que deux éléments clefs contribuant à expliquer leur manque d'engagement est leur manque relatif d'autonomie – la moitié d'entre eux déclaraient ne pas être autonomes dans l'apprentissage (11/22), et leur manque de motivation. Leurs niveaux de motivation en cours d'anglais baissaient (16/36), dépendaient du semestre (8/36) mais plus rarement augmentaient au cours du temps (5/36). Selon les responsables disciplinaires, les facteurs de motivation étaient les notes et l'utilisation de contenus disciplinaires. Les relations avec les enseignants étaient aussi importantes pour les étudiants et 37% déclaraient sur ce point ne pas être satisfaits, quand 23% indiquaient que cela dépendait du semestre. Le Tableau 14 ci-dessous synthétise les réponses des apprenants au sujet de ce qui les motiverait davantage et les réponses sont variées, allant de la mobilisation de davantage de contenus disciplinaires à des groupes de niveau, davantage de grammaire, moins de travail à la maison – voire, dans des cas plus désespérés, « rien ». On remarquera qu'aucun étudiant n'évoque les modalités d'évaluation comme facteur de motivation, même si près de deux tiers des répondants déclarent préférer les évaluations fréquentes à une ou deux évaluations importantes (23/33).

|  | Ce qui motiverait davantage les apprenants selon eux   | Nombre de réponses <sup>47</sup> | %   |
|--|--|----------------------------------|-----|
| Contenus   | Davantage liés à la musique ; « Plus intéressants » ; Plus de grammaire ; L'actualité ; Les films                                | 17                               | 40  |
| Méthodes d'enseignement et conditions de travail | Groupes plus petits ; Plus d'oral (débat, présentations...) ; Groupes de niveau ; Un meilleur emploi du temps ; Plus d'exercices | 8,5                              | 20  |
| Enseignant                                       | Avoir des retours ; Plus de soutien ; Qu'il/elle parle davantage anglais ; Plus dynamique  | 3,5                              | 8   |
| Autres   | Rien ; La perspective d'un emploi ; Moins de travail   | 7                                | 16  |
| Pas de réponse                                   | -  | 7                                | 16  |
| Total  | -  | 43                               | 100 |

Tableau 14 – Qu'est-ce qui motiverait davantage les étudiants des cours d'anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016 selon eux ?

<sup>47</sup> Certains étudiants ont donné plusieurs réponses. Dans ce cas, nous avons divisé « 1 » par le nombre de réponses (par exemple 0,5 + 0,5 pour deux réponses), afin de donner le même poids aux réponses de chaque étudiant.

Selon les responsables de la formation, les responsables LANSAD et plusieurs enseignants, beaucoup d'étudiants remettraient en cause l'utilité des cours de langue. Cependant, les réponses qu'ils apportent tendent à montrer que pour la quasi-totalité des apprenants, l'anglais est important dans au moins une catégorie (besoins académiques, professionnels et/ou personnels), comme en témoigne le Tableau 15 ci-dessous. Les résultats sont cependant hétérogènes. Si 61% des apprenants considéraient l'anglais comme « important » ou « très important » en général, 35% et 23% considéraient l'anglais dans le cadre de leurs études et de leur vie professionnelle comme « pas important » ou « peu important ». Si les situations de communications qu'ils ont citées concernant l'utilisation de l'anglais pour leurs études et leur vie personnelle étaient globalement similaires, les exemples étaient très différents lorsqu'il s'agissait de leur vie professionnelle :

| Importance de l'anglais pour... | Exemples cités par les étudiants   | Degré d'importance           | Nombre de réponses | %   |
|---------------------------------|--|------------------------------|--------------------|-----|
| ... leurs études                | Lire des articles spécialisés<br>Discuter avec des artistes  | Pas important, Peu important | 15                 | 35  |
|                                 |  | Important, Très important    | 23                 | 53  |
|                                 |  | Non précisé, pas d'idée      | 5                  | 12  |
|                                 |  | Total                        | 43                 | 100 |
| ... leurs vies professionnelles | Comprendre les paroles d'une chanson, bien prononcer les paroles d'une chanson<br>Mobilité (dans un orchestre étranger, vivre à l'étranger)<br>Accéder à la recherche<br>Encadrer des voyages scolaires<br>Emplois dans la communication | Pas important, Peu important | 10                 | 23  |
|                                 |  | Important, Très important    | 25                 | 58  |
|                                 |  | Non précisé, pas d'idée      | 8                  | 19  |
|                                 |  | Total                        | 43                 | 100 |
| ... leurs vies personnelles     | Comprendre les paroles d'une chanson<br>Voyager<br>Regarder des films et des séries<br>Jouer aux jeux vidéo<br>Explorer internet   | Pas important, Peu important | 6                  | 14  |
|                                 |  | Important, Très important    | 29                 | 67  |
|                                 |  | Non précisé, pas d'idée      | 8                  | 19  |
|                                 |  | Total                        | 43                 | 100 |

Tableau 15 – Représentations des étudiants en cours d'anglais LANSAD en licence M&M de leurs besoins en anglais dans le cadre de leurs études, de leur vie professionnelle et de leur vie personnelle en 2015-2016

### **CONTEXTES PROFESSIONNELS : DIVERSITE DES OBJECTIFS PROFESSIONNELS ET DES SITUATIONS DE COMMUNICATION**

Les résultats précédents ne sont guère surprenants étant donné la diversité des objectifs professionnels des étudiants. Nos données sont ici limitées pour caractériser les contextes professionnels, mais le croisement des propos des étudiants et des responsables disciplinaires avec les profils des anciens étudiants nous permet d'obtenir malgré tout une vision d'ensemble. Les responsables disciplinaires présentaient les perspectives des étudiants ainsi : les étudiants de l'ESMD deviennent à 99% interprètes et/ou professeurs d'instruments ; ceux du CFMI deviennent aussi presque tous DUMIstes (accompagnateurs de projets musicaux et culturels). Pour ce qui est de la Licence classique, un tiers des effectifs de L3 poursuit avec un master enseignement (musique ou professorat des écoles), et pour les autres, les débouchés peuvent être très variés : ré-orientation, enseignement en école de musique, recherche, musicothérapie, luthier, *etc.*

D'après les retours obtenus des étudiants (*cf.* Tableau 16 suivant), l'enseignement semblait l'objectif professionnel le plus partagé. Cependant, il peut prendre des formes multiples : professorat des écoles, enseignement de la musique dans le secondaire, enseignement de la musique dans une école de musique, au Conservatoire, lors de cours particuliers... Dans ces différents contextes, les besoins en anglais des étudiants ne seront pas les mêmes. Cela confirme les propos des anciens étudiants, qui en 2015-2016 étaient enseignants de musique dans le secondaire (3/6), dans le primaire (1/6), responsable du développement des publics et de la médiation culturelle (1/6) et compositeur/concepteur sonore (1/6) ; les profils sont dans la plupart des cas hybrides, puisque l'enseignement est souvent l'activité principale cumulée à d'autres activités (compositeur ou instrumentiste par exemple). Tous ont souligné l'importance de l'anglais, mais à des degrés variables, et en fonction de leur domaine professionnel : les besoins d'un enseignant de musique dans un collège en France étaient effectivement très différents des besoins d'un instrumentiste travaillant à l'étranger.

|                                  | Profession   | Nombre de réponses                        | %          |           |
|----------------------------------|--|---|------------|-----------|
| Objectifs professionnels définis | Enseignement   | Non précisé                               | 2          | -         |
|                                  |  | Enseignant de musique dans le secondaire  | 3          | -         |
|                                  |  | Instrumentiste et enseignant d'instrument | 3          | -         |
|                                  |  | Enseignant dans le primaire               | 2          | -         |
|                                  |  | Enseignant d'instrument                   | 2          | -         |
|                                  |  | Enseignant au conservatoire               | 1          | -         |
|                                  | Recherche  | 3,5                                       | -          |           |
|                                  | Musicien intervenant   | 2   | -          |           |
|                                  | Chargé de communication dans le secteur culturel, Médiateur culturel | 1   | -          |           |
|                                  | Instrumentiste   | 1,5                                       | -          |           |
|                                  | Musicothérapeute   | 2   | -          |           |
|                                  | Luthier  | 1   | -          |           |
|                                  | Profession autre liée à la musique                                   | 2,5                                       | -          |           |
|                                  | Profession autre non liée à la musique                               | 2   | -          |           |
|                                  | Ingénieur du son   | 0,5                                       | -          |           |
|                                  |  | <b>Total</b>                              | <b>29</b>  | <b>68</b> |
| Objectifs pro. non définis       | Sans réponse   | 6   | 14         |           |
|                                  | Objectif professionnel non précisé                                   | 4   | 9          |           |
|                                  | Ne sait pas  | 4   | 9          |           |
|                                  | <b>Total</b>   | <b>14</b>                                 | <b>32</b>  |           |
|                                  | <b>Total général</b>   | <b>43</b>                                 | <b>100</b> |           |

Tableau 16 – Objectifs professionnels des étudiants en cours d'anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016

Afin de caractériser au mieux les besoins langagiers, nous avons identifié les situations de communication et les activités langagières qui mobilisent l'anglais dans un contexte professionnel les plus fréquemment mentionnées par les étudiants, les anciens étudiants et les responsables disciplinaires dans leurs réponses aux questionnaires et lors des entretiens :

- Parler de son instrument et de sa pratique, expliquer comment jouer de son instrument,
- Lire des articles spécialisés,
- Commenter une œuvre,
- Prononcer de façon satisfaisante les paroles d'une chanson, comprendre des chants/chansons,
- Mener une conversation sur la pédagogie de la musique,
- Rédiger un CV, une lettre de motivation,
- Se débrouiller à l'étranger,
- Comprendre un chef d'orchestre étranger, communiquer dans un orchestre,
- Utiliser des logiciels spécialisés,
- Accueillir des compagnies, des artistes, le public.

On remarquera que ces situations et ces activités sont diverses. Elles concernent des compétences variées ; l'expression orale pour « parler de son instrument et de sa pratique », la compréhension de l'écrit pour « lire des articles spécialisés », ou encore l'expression écrite pour



« rédiger une lettre de motivation ». Certaines sont individuelles (« rédiger une lettre de motivation »), d'autres sont collectives et nécessitent l'interaction (« accueillir des compagnies »). Elles sont plus ou moins généralistes ou spécialisées ; « se débrouiller à l'étranger » est très transversal, à la différence de « comprendre un chef d'orchestre étranger ». Certaines sont plus fréquentes que d'autres ; « comprendre des chants/chansons » peut concerner un grand nombre d'apprenants, alors qu'« utiliser des logiciels spécialisés » peut n'être utile que pour un nombre plus restreint. Elles requièrent une maîtrise avancée de l'anglais (« mener une conversation sur la pédagogie de la musique ») ou moins poussée (« se débrouiller à l'étranger »). Nous disposons donc de pistes riches et diverses pour caractériser le Pôle Contextes professionnels.

### **POLE OBJECTIFS : INADEQUATION ENTRE LES REPRESENTATIONS DES OBJECTIFS DE LA FORMATION D'ANGLAIS LANSAD**

Comme en témoigne le Tableau 17 qui suit, les acteurs avaient une compréhension différente, parfois divergente, de ce que devraient être les objectifs du cours d'anglais LANSAD. L'analyse de documents relatifs aux politiques européennes et françaises et à la politique de l'établissement, le recueil des recommandations des responsables disciplinaires quant aux objectifs de la formation LANSAD et les points de vue des enseignants d'anglais et des étudiants nous mènent à la conclusion qu'il y a un certain consensus<sup>48</sup> lorsqu'il s'agit de l'importance des langues, la dimension professionnalisante des cours universitaires, la montée en niveaux, le travail de plusieurs compétences, la priorité de la communication sur la correction de la langue, l'importance du travail personnel en-dehors des cours et l'idée qu'il est important de « donner envie » aux étudiants.

Cependant, travailler sur toutes les compétences (alors que, par exemple, les étudiants souhaitaient souvent se focaliser davantage sur les compétences orales), la place à donner à l'apprentissage de l'autonomie dans les cours LANSAD et le principe que l'enseignant devrait adapter ses objectifs en fonction de la diversité du public n'étaient pas partagés par tous. De la même façon, il n'y avait pas non plus de consensus à propos du degré de spécialisation de la formation, de la place à attribuer au Cles et de la prise en compte de la thématique de « se débrouiller à l'étranger », souvent mentionnée par les étudiants. Pour ce qui est de la dimension culturelle des enseignements, une importance variable lui est donnée et les objectifs peuvent être différents d'un acteur à l'autre en fonction du degré de spécialisation envisagé : travail sur l'actualité du monde anglophone, histoire de la musique américaine/britannique, étude des emplois dans le monde de la musique américain, etc. alors que selon les dires des responsables disciplinaires, il n'y a pas de différences culturelles majeures dans les milieux professionnels liés à la musique.

---

<sup>48</sup> Le consensus est rarement absolu. Par exemple, une enseignante se demande « I do think it is sometimes unfair that they have to do English for certain subjects that have nothing to do with... » (CS\_E2\_E), quand les autres enseignants et la plupart des apprenants ne remettent pas en cause la place de l'anglais dans la maquette.

|   |   |
|---|---|
| <p>Macro-<br/>contexte<br/>(Cadre<br/>européen et<br/>français)</p>                             | <p>Importance de l'apprentissage des langues, promotion du plurilinguisme. L'apprentissage d'une langue est un processus complexe qui doit être soutenu tout au long de la vie et qui inclut des « savoir-faire transversaux d'apprentissage » comme « apprendre à apprendre ». Importance de la professionnalisation des formations universitaires, diversité du public et besoin d'accommoder cette diversité. Notions de « niveau-seuil », de « compétence », de « tâche ». Outils clefs : le CECRL (2001), le Cles (2000) (CECRL, 2001 ; Beacco &amp; Byram, 2003 ; Décret du 22 Mai 2000); Gravé-Rousseau, 2011 ; Rivens, 2013)</p>  |
| <p>Méso-<br/>contexte<br/>(Université<br/>de Lille)</p>   | <p>Deux obligations : tenter d'amener les étudiants du niveau B1 au niveau B2 en fin de L3 et d'intégrer le Cles de façon plus forte afin d'attester de ce niveau (la passation est gratuite à raison d'une session par an). Encouragement des pratiques innovantes (appels à projet). Travail sur les 4 compétences. Débats au sujet des groupes de niveau, des certifications, de la liberté pédagogique, de l'innovation et des contraintes administratives. Importance de la liberté pédagogique.</p>   |
| <p>Micro-<br/>contexte<br/>(responsables<br/>LANSAD et<br/>responsables<br/>disciplinaires)</p> | <p>[Responsables LANSAD et responsables disciplinaires] Il n'y a jamais eu de grand plan de formation avant 2014-2015. Fort degré de liberté pédagogique, la seule obligation est de fournir des notes. L'utilisation de contenus spécialisés est encouragée.</p> <p>[Responsable disciplinaire Licence M&amp;M] L'objectif serait de « pouvoir s'instruire, communiquer et échanger sur la musique car la pratique de la musique se fait de plus en plus à l'échelle internationale ». En faveur de l'utilisation de contenus spécialisés.</p> <p>[Responsables disciplinaires de l'ESMD] Importance de l'anglais, en lien avec la spécialité : savoir communiquer dans un orchestre, mener une conversation de base sur des termes musicaux ou pédagogiques, expliquer comment jouer de son instrument ; préparer à la mobilité.</p> <p>[Responsable disciplinaire en danse] Importance de l'anglais, en lien avec la spécialité ; aller du disciplinaire vers le professionnel ; valoriser l'investissement plutôt qu'un niveau.</p> <p>[Responsable/Coordnatrice du département des arts] Montée en niveau, travail sur toutes les compétences, prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux, importance des dimensions culturelles et professionnalisantes → vers une harmonisation des pratiques avec les mêmes modalités d'évaluation favorisant l'engagement → puis une harmonisation des contenus et des méthodes si possible (tests de positionnement, groupes de niveau, brochures thématiques par semestre à proposer aux enseignants) mais la liberté pédagogique reste essentielle. Le Cles n'est pas une priorité. Lutte contre l'absentéisme.</p> |
| <p>Enseignants<br/>d'anglais</p>  | <p>[Enseignant 1] Grande liberté ; à part mettre des notes, tout le reste est « négociable ». Vers le B2 en fin de L3 en étant capable de présenter le Cles 2 ; donc travail des 4 compétences en anglais général et quelques thématiques liées à la musique. Pas de parcours adapté pour les étudiants plus faibles. Professionnalisant dans une certaine mesure. Sceptique quant au rôle à jouer de l'enseignant pour développer l'« apprendre à apprendre ».</p> <p>[Enseignant 2] Grande liberté. Créer un appétit pour la langue, en particulier pour les étudiants en difficulté. Essayer de prendre en compte la diversité dans la classe. L'enseignant devrait être un facilitateur. Essayer de couvrir les 4 compétences.</p> <p>[Enseignant 3] Obligations = assurer les TD et un minimum de suivi des étudiants, les évaluer ; se conformer à ce qui est présenté dans le guide des études, inscrire l'apprentissage de la langue dans les objectifs de formation de la licence ; liberté de créer. En tant qu'objectifs personnels = donner la possibilité aux étudiants d'apprendre par eux-mêmes en établissant un « socle commun » et en générant l'intérêt afin qu'ils aient envie d'approfondir ; mettre en place des projets ; acquisition des compétences langagières liées à la filière choisie afin d'asseoir la culture des</p>   |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | <p>étudiants et de faciliter leur insertion dans la vie professionnelle, en France ou à l'étranger.</p> <p>[Enseignant 4] Suivre les recommandations des responsables ; motiver les apprenants, et essayer de tous les faire progresser.</p>  |
| Apprenants        | <p>[L1] Anglais de spécialité/thèmes liés à la musique, thèmes culturels, se débrouiller à l'étranger, pratiques différentes des cours traditionnels, anglais professionnel, prononciation, vocabulaire, compétences orales</p> <p>[L2] Se débrouiller à l'étranger, prononciation, anglais professionnel, anglais de spécialité/thèmes liés à la musique, thèmes culturels, littérature, compétences orales</p> <p>[L3] Anglais de spécialité/thèmes liés à la musique, thématiques artistiques plus généralement, l'actualité, littérature, anglais professionnel, se débrouiller à l'étranger, prononciation, lire des articles de musicologie, compétences orales</p> |
| Anciens étudiants | <p>Priorité aux compétences orales (prise de parole en continu et en interaction, prononciation). Anglais général (utile dans la vie de tous les jours, pour comprendre des chansons par exemple) et anglais de spécialité (en fonction de la profession). Plus que la correction de la langue, c'est la capacité à communiquer (dans une optique <i>lingua franca</i>) qui est mise en avant.</p>  |

Tableau 17 – Représentations des objectifs des cours d'anglais LANSAD en licence M&M des acteurs principaux de la formation en 2015-2016

#### **POLE INSTRUMENTS ET PROCESSUS PEDAGOGIQUE : DIVERSITE DES INSTRUMENTS ET DES METHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'EVALUATION**

Les instruments mobilisés et les pratiques pédagogiques reflètent la diversité des objectifs des acteurs, comme l'illustre le Tableau 18 regroupant les descriptifs des cours obtenus auprès des apprenants (« App. ») et des enseignants (« Ens. »). Les formats de cours étaient très variables : groupes partagés ou non entre enseignants, demi-groupes ou groupes entiers, utilisation plus ou moins poussée des instruments numériques, un fonctionnement par groupes de niveau ou non, avec une intégration plus ou moins forte de la spécialité.

|   | L1  |   | L2  |  | L3  |   |
|---|---|---|---|--|---|---|
|   | Groupe 1  | Groupe 2  | Semestres 1 & 2   |  | Semestre 1  | Semestre 2  |
|   | Les enseignants ont échangé les groupes aux 2 semestres + changement d'un enseignant au semestre 2  |   | 1 enseignant  |  | 1 enseignant  | 2 enseignants   |
| Représentation des...                                     | 2 enseignants   | 2 enseignants   |   |  |   |   |
| <b>Format de cours</b>                                    | 1 enseignant (1 <sup>ère</sup> moitié du semestre) puis 1 lecteur (2 <sup>ème</sup> moitié). Classe entière. Travail individuel, en binômes et par groupes. | Alternance chaque semaine de l'enseignant et du lecteur. Alternance de cours en demi-groupes et en classe entière, avec une partie en ligne. Travail individuel et par groupes.   | Même enseignant toute l'année. Classe entière. Exposés individuels (SM1), Dossiers documentaires en format Cles (SM2)                       |  | Même enseignant tout le semestre. Alternance de cours en demi-groupes et en classe entière, avec une partie en ligne. Travail individuel et par groupes.  | 1 enseignant (1 <sup>ère</sup> moitié du semestre, compétences écrites) puis 1 lecteur (2 <sup>ème</sup> moitié, compétences orales). Classe entière. |
| <b>Compétences, grammaire, vocabulaire, prononciation</b> | 1 <sup>ère</sup> moitié du semestre : compétences écrites, 2 <sup>ème</sup> moitié : compétences orales. Grammaire : phrasal verbs et prépositions          | Travail de toutes les compétences sur le semestre. Grammaire : Questions, travail sur les erreurs récurrentes des étudiants (suite à une production écrite), déterminants, révision des temps verbaux<br>Listes de vocabulaire spécialisé | 1 <sup>ère</sup> moitié du semestre : compétences orales, 2 <sup>ème</sup> moitié : compétences écrites.                                    |  | Travail de toutes les compétences sur le semestre. Grammaire : Questions, travail sur les erreurs récurrentes des étudiants (suite à une production écrite), déterminants, révision des temps verbaux<br>Listes de vocabulaire spécialisé | Compréhension de l'oral et production écrite<br>Grammaire : verbes irréguliers (entre autres)<br>Vocabulaire  |
| <b>Modalités d'évaluation</b>                             | Toutes les compétences, grammaire, vocabulaire  | Toutes les compétences, grammaire, vocabulaire  | Retours divergents des étudiants  |  | Toutes les compétences, grammaire, vocabulaire, anglais lié à la spécialité   |   |
|   | Evaluation de la compréhension de l'écrit, de la production écrite et orale   | Evaluation des quatre compétences, 2 examens  | SM1: 1 ou 2 (étudiants volontaires) notes d'oral<br>SM2 : 1 examen sur les compétences écrites + 3 productions écrites en cours de semestre |  | Evaluation des quatre compétences, 2 examens ?  |   |
| <b>Groupes de niveau</b>                                  | Non   | Oui   | Non   |  | Oui   | Non   |

(1) Prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux, diversité des besoins et développement de l'autonomie comme objectifs du cours

\* Nous différencions « thématiques musicales » et « anglais de spécialité » pour indiquer le degré de spécialisation des contenus (par exemple, « la musique des années 60 aux Etats-Unis » est considéré comme une thématique musicale, alors que la lecture de rythme et de notes en anglais est considérée comme de l'anglais de spécialité). Nous reviendrons sur cette distinction dans le chapitre 9.

| Instruments numériques utilisés    | Ens. | Ordinateur, vidéoprojecteur, Powerpoint, haut-parleurs                 | Ordinateur, vidéoprojecteur, Powerpoint, haut-parleurs, Moodle (1/4 des cours en ligne) | Ordinateur, vidéoprojecteur, Powerpoint, haut-parleurs                 | Ordinateur, vidéoprojecteur, Powerpoint, haut-parleurs, Moodle (1/2 des cours en ligne) | Ordinateur, vidéoprojecteur, Powerpoint, haut-parleurs |  |
|------------------------------------|------|--|---|--|---|--|--|
| Cles                               | Ens. | Non  | Une introduction au Cles en ligne   | Oui, objectif central du cours   | Une introduction au Cles en ligne   | Non  |  |
|                                    | App. | 22/34 étudiants déclarent ne pas savoir précisément ce qu'est le Cles. |   |  |   |  |  |
| Spécialisation / Contenus généraux | Ens. | Thématiques musicales Grammaire  | Actualités, Thématiques musicales, Anglais de spécialité*                               | Actualités, Thématiques générales (1/2) et thématiques musicales (1/2) | Actualités, Thématiques musicales, Anglais de spécialité                                | Thématiques musicales, Grammaire                       |  |
|                                    | App. | Anglais de spécialité et thématiques musicales, thématiques générales  | Thématiques musicales, Anglais de spécialité*   | Actualités, Thématiques générales, Thématiques musicales               | Thématiques musicales, Varié, Thématiques liées à la culture britannique ou américaine  |  |  |
| (1)                                | Ens. | Non  | Oui   | Non  | Oui   | Non  |  |
| CRL                                | Ens. | Non  | Non   | Non  | Non   | ?  |  |
| Analyse des besoins                | Ens. | Non  | Non   | Non  | Non   | Non  |  |
| Test de positionnement             | Ens. | Non  |   |  | Non   | Non  |  |

Tableau 18 – Représentations des enseignants et des apprenants concernant les contenus et les méthodes des cours d'anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016

#### **8.4. Synthèse des résultats de l'analyse du cadre stratégique : processus et éléments critiques positifs et négatifs**

Les questions que nous avons posées au cadre stratégique nous ont permis de faire ressortir des caractéristiques qui nous semblent saillantes. En 2015-2016, ce terrain LANSAD semble proche du modèle du dispositif d'anglais LANSAD prototypique, notamment du point de vue de la diversité (diversité des profils des différents acteurs, des besoins des apprenants, des pratiques d'enseignement, des objectifs, etc.) et du fait qu'il représente effectivement un secteur en mutation (à tous les niveaux contextuels ici).

Si nous avons isolé les pôles et les processus, ils doivent être compris en interaction, les processus ayant lieu dans un pôle influençant les autres pôles. Par exemple, l'absentéisme des étudiants que nous avons présenté dans le Pôle Apprenants s'expliquerait en partie par des conditions de travail insatisfaisantes (Contextes), leur manque de motivation lié en partie à des objectifs jugés non pertinents par certains (Pôle Objectifs), ou encore un suivi jugé insatisfaisant des enseignants (Pôle Enseignants). Dans le modèle suivant (Figure 19), nous avons identifié un certain nombre d'éléments et de processus critiques négatifs ne favorisant pas la satisfaction des acteurs et la progression langagière des apprenants (en rouge). Le nouveau dispositif aura pour objectif de tenter de résoudre en partie les problèmes identifiés. Il pourra aussi s'appuyer sur des éléments et des processus critiques positifs de ce cadre stratégique (en vert) :

- Une politique d'encouragement des pratiques innovantes qui se caractérise par des appels à projet (en particulier dans les domaines de l'autonomie, de l'utilisation du CRL, du Cles et des instruments numériques, en lien avec la politique de l'établissement) et une volonté d' « accompagner scientifiquement l'apprentissage des langues » (Projet d'établissement) ;
- Une grande liberté laissée aux enseignants pour décider de leurs méthodes d'enseignement ;
- Une validation par tous les acteurs de la pertinence du projet de mise en place d'un nouveau dispositif ;
- Une volonté marquée de certains enseignants d'anglais de collaborer davantage avec l'équipe disciplinaire ;
- Une ouverture à une harmonisation des méthodes et des contenus, tant que le principe de liberté pédagogique demeure la règle ;
- Une utilisation généralement limitée mais une représentation positive des instruments numériques par les enseignants, et un enseignant est familier des dispositifs de formation à distance ;
- Un enseignant dont le projet de thèse consiste en la création et l'évaluation d'une nouvelle formation ;
- Des points d'accord des différents acteurs relevés plus haut concernant les objectifs de la formation ;
- Une majorité des étudiants considérant l'anglais comme important ;
- L'identification de situations de communication et d'activités langagières que nous pourrions transformer en tâches pour l'apprentissage de l'anglais.

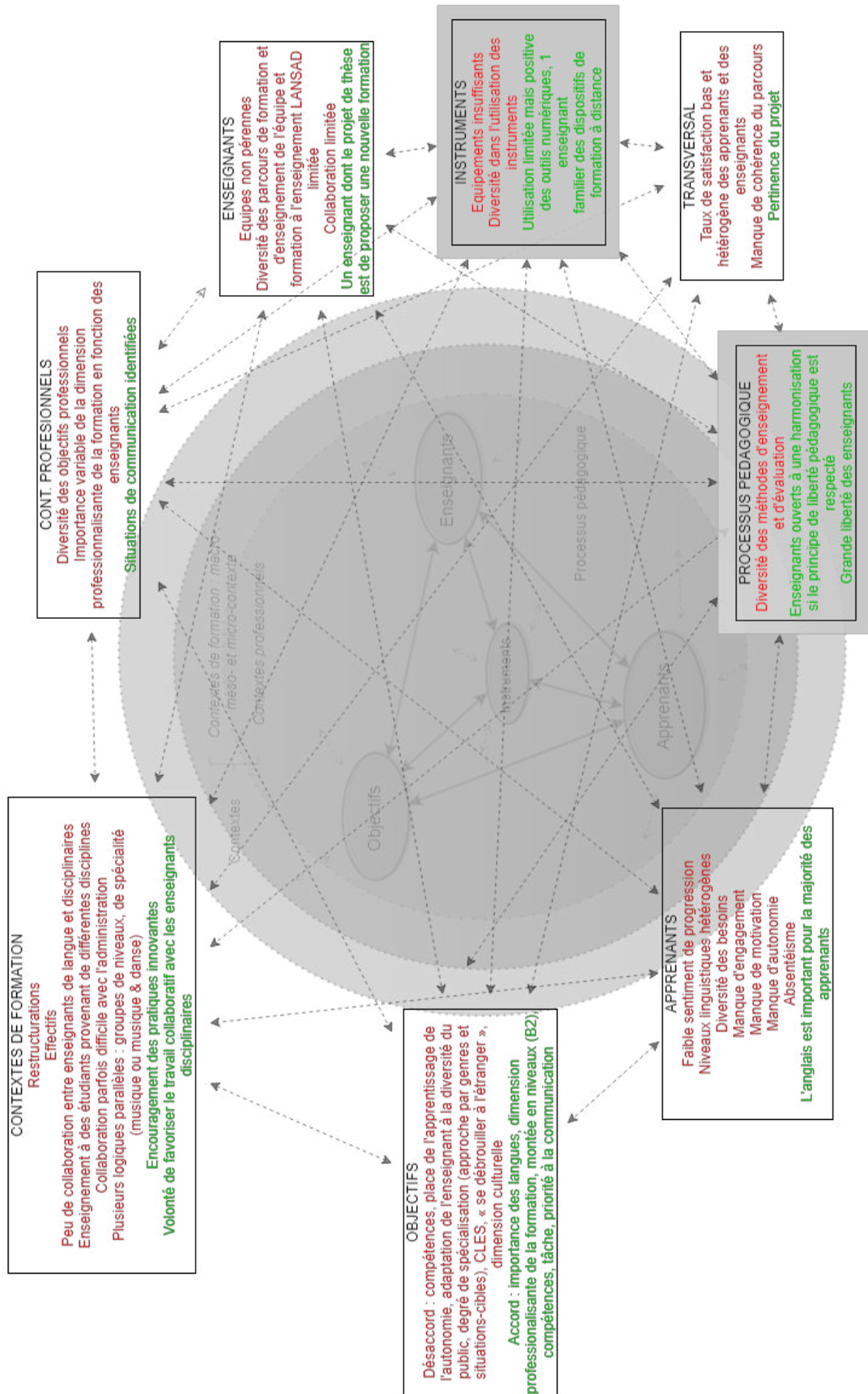


Figure 19 – Processus et éléments critiques positifs et négatifs identifiés au sein du cadre stratégique du cours d'anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016

## Chapitre 9 : Conception et modalités d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD

Nous entrons maintenant dans la phase de conception du dispositif, soit la phase 3 de notre plan d'action, pour reprendre la terminologie ingénierique (cf. p. 36). Afin de déterminer comment faciliter « le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte spécifique » de la licence de musique et musicologie, nous souhaitons résoudre une partie des problèmes existants en nous appuyant sur les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage analysé, c'est-à-dire en encourageant et freinant les processus critiques positifs et négatifs qui ont été identifiés. En tant que concepteur et enseignant, les restructurations qui s'opèrent au macro- et au méso-contexte ainsi que les apprenants sont des éléments sur lesquels nous ne pouvons avoir un impact qu'indirect. Nous pouvons cependant tenter de clarifier les objectifs de la formation, choisir des instruments pouvant entraîner une redéfinition du processus pédagogique, construire une équipe d'enseignant d'anglais volontaires pour participer au dispositif et modifier en partie les conditions d'enseignement et d'apprentissage (micro-contexte) ; ce sont les variables d'action (cf. p. 38). La Figure 20 synthétise les propos qui vont suivre :

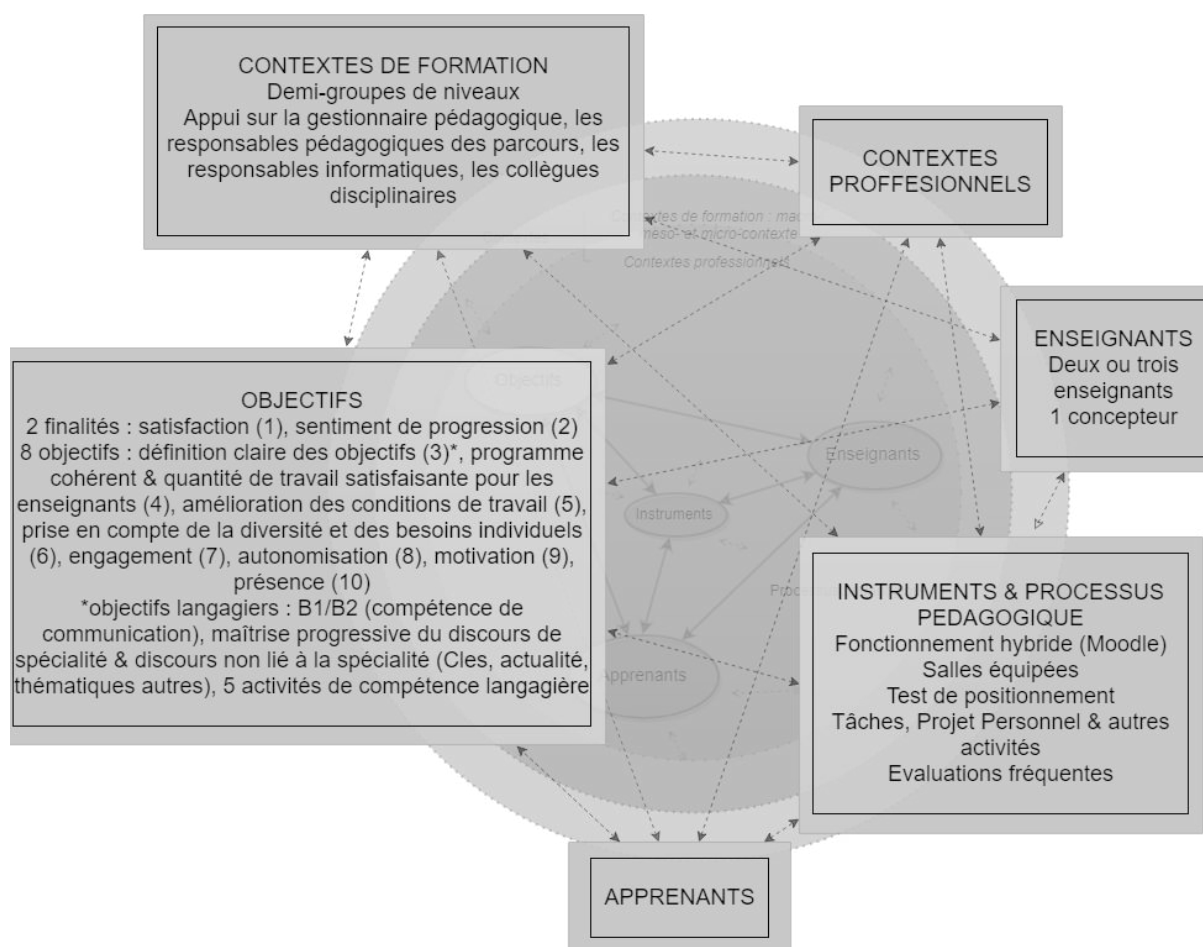


Figure 20 – Eléments clés du nouveau dispositif d'anglais LANSAD



Dans ce Chapitre, nous allons d'abord identifier les finalités et les objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD, et détailler en particulier les objectifs langagiers et d'apprentissage de la formation (« 9.1 Finalités et objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD »). Nous présenterons ensuite le nouveau dispositif, en justifiant d'abord le recours à une modalité hybride (« 9.2 Un dispositif d'anglais LANSAD hybride »), avant de décrire la formation envisagée dans son ensemble et les autres instruments que nous souhaitons mobiliser (tels que les tâches) (« 9.3 Présentation générale du dispositif hybride d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie ») afin d'atteindre les objectifs. Nous terminerons en détaillant les modalités d'évaluation du dispositif (« 9.4. Modalités d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD »). Ces différentes étapes (identification des objectifs en lien avec les problèmes existants, choix de moyens pour atteindre les finalités et les objectifs et définition des modalités d'évaluation) nous permettront de construire peu à peu le tableau de bord de la formation (cf. p. 39).

## **9.1. Finalités et objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD**

Nous allons ici présenter les finalités et les objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD qui découlent de la hiérarchisation et du regroupement des problèmes identifiés lors de l'analyse du cadre stratégique et des moyens dont nous disposons. Nous allons d'abord présenter l'ensemble des dix finalités et objectifs qui ont été retenus. Nous nous attarderons ensuite sur les objectifs langagiers et d'apprentissage plus spécifiquement parce qu'ils sont particulièrement centraux dans le dispositif d'anglais LANSAD.

### **9.1.1. Finalités et objectifs généraux du nouveau dispositif d'anglais LANSAD**

Nous avons sélectionné deux finalités pour le nouveau dispositif d'anglais LANSAD : un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants, ainsi que de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants quant à leur progression langagière. Huit objectifs les complètent. Dans l'approche systémique qui est la nôtre, les finalités et les objectifs sont liés. Par exemple, nous pensons que proposer une formation aux objectifs clairs à l'ensemble des acteurs (Objectif 3) permettrait *in fine* d'obtenir un taux de satisfaction plus élevé des étudiants et des enseignants ; un sentiment de progression des apprenants pourrait aussi contribuer à un taux de satisfaction plus élevé. De la même façon, proposer un programme qui ne nécessite pas une quantité de travail excessive pour les enseignants impliqués (Objectif 4) influencerait leur satisfaction. Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel (Objectif 7) et la motivation (Objectif 9) seraient aussi tous les deux liés à la progression langagière et à la satisfaction.

En nous appuyant sur les éléments et processus critiques positifs, nous pouvons ensuite sélectionner les moyens à notre disposition pour tenter d'atteindre ces finalités et ces objectifs. Les Tableaux 19 et 20 sont alors les premières ébauches du tableau de bord de la formation.

| Pôles & processus <sup>49</sup> | Problèmes   | Finalités du nouveau dispositif LANSAD <sup>50</sup>   | Moyens pour atteindre ces finalités  |
|---------------------------------|---|--|--|
| Transversal                     | Taux de satisfaction bas et hétérogène des app. et des ens. | 1. Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des app. et des ens.                                     | Prendre en compte les résultats de l'analyse du cadre stratégique pour la conception du dispositif |
| Apprenants                      | Faible sentiment de progression langagière des app.         | 2. Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des app. | Soutenir la motivation, l'engagement et la pratique de la langue                                   |

Tableau 19 – Problèmes du cadre stratégique, finalités et moyens du nouveau dispositif d'anglais LANSAD

| Pôles & processus                               | Problèmes  | Objectifs du nouveau dispositif LANSAD   | Moyens pour atteindre ces objectifs  |
|---|--|--|--|
| Objectifs                                       | Inadéquation entre les perceptions des différents acteurs des objectifs de la formation et manque de cohérence du parcours   | 3. Proposer une définition plus claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique   | Clarifier les objectifs de la formation, proposer un programme reposant sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique  |
| Enseignants, instruments, processus pédagogique | Équipes non pérennes, peu d'expérience en enseignement LANSAD pour certains, collaboration limitée, diversité des instruments et des méthodes d'enseignement et d'évaluation | 4. Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les ens. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer un programme reposant sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique</li> <li>- Proposer des supports réutilisables</li> <li>- Proposer un dispositif favorisant la collaboration entre ens.</li> </ul> |

<sup>49</sup> La colonne « pôles et processus » renvoie aux pôles et processus qui sont en premier lieu concernés par le problème identifié, bien qu'on admette que l'ensemble des pôles et processus du système est aussi impacté.

<sup>50</sup> Parce que nous nous plaçons du côté concepteur/enseignant, les finalités et les objectifs ne sont pas formulés pour décrire ce que les apprenants devraient réaliser, mais pour décrire ce que peuvent proposer le concepteur de la formation et les enseignants. Ainsi, nous n'écrivons pas « Les apprenants doivent être motivés » mais « Motiver les apprenants ».

|                        |  |   |  |
|------------------------|--|---|--|
| Contextes de formation | Conditions de travail médiocres (niveaux langagiers hétérogènes, effectifs, absentéisme, profils différents – danse/musique) | 5. Améliorer les conditions de travail pour les app. et les ens.                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réduire le nombre d'app. par groupe</li> <li>- Faire des groupes de niveau</li> <li>- Lutter contre l'absentéisme (cf. Objectif 10)</li> <li>- Proposer des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent les interactions entre ens. et app.</li> </ul> |
| Apprenants             | Diversité des besoins et des objectifs professionnels des app.   | 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer des contenus et un travail sur des compétences variés, suscitant l'adhésion des différents acteurs, basé sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique</li> <li>- Proposer des activités dans l'optique d'une pédagogie différenciée</li> </ul>        |
| Apprenants             | Manque d'engagement des app.   | 7. Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix de tâches nécessitant un travail personnel</li> <li>- Prise en compte du travail personnel dans la notation</li> </ul>  |
| Apprenants             | Les app. se considèrent comme peu autonomes  | 8. Guider les app. dans un processus d'autonomisation                                     | Activités et méthodes d'enseignement qui ont pour objectif de favoriser l'autonomisation des app.  |
| Apprenants             | Taux de motivation bas des app.  | 9. Motiver les app.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenter d'atteindre les objectifs ci-dessus</li> <li>- Réaffirmer l'importance de l'apprentissage des langues</li> <li>- Évaluations fréquentes</li> </ul>   |
| Apprenants             | Absentéisme  | 10. Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en œuvre les objectifs cités ci-dessus</li> <li>- Mettre en place un système de présence plus contraignant</li> </ul>  |

Tableau 20 – Problèmes du cadre stratégique, objectifs et moyens du nouveau dispositif d'anglais LANSAD

### 9.1.2. Objectifs langagiers et d'apprentissage<sup>51</sup>

Définir les objectifs langagiers et d'apprentissage du nouveau dispositif d'anglais LANSAD est essentiel pour concevoir la nouvelle formation, et cela nous permettra aussi de tenter d'atteindre l'Objectif 3, « proposer une définition plus claire des objectifs des cours à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique ».

Nous gardons en tête les éléments relevés lors de l'analyse du cadre stratégique faisant consensus : l'importance des langues, la dimension professionnalisante des cours universitaires, la montée en niveaux, le travail de plusieurs compétences, la priorité de la communication sur la correction de la langue, l'importance du travail personnel en-dehors des cours et l'idée qu'il est important de « donner envie » aux étudiants.

Nous devons cependant maintenant prendre position quant aux éléments sujets au désaccord (cf. p. 151) :

- le travail sur toutes les compétences (alors que, par exemple, les étudiants souhaitaient souvent se focaliser davantage sur les compétences orales),
- la place à donner à l'apprentissage de l'autonomie dans les cours LANSAD,
- le principe selon lequel l'enseignant devrait adapter ses objectifs en fonction de la diversité du public,
- la prise en compte de la thématique de « se débrouiller à l'étranger », souvent mentionnée par les étudiants,
- la place à faire au Cles,
- le degré de spécialisation des enseignements,
- la dimension culturelle des enseignements.

Nous allons d'abord expliciter nos choix par rapport au soutien de la motivation et de l'autonomisation des apprenants et justifier notre volonté de prendre en compte leurs besoins individuels. Nous allons ensuite préciser ce qu'impliquent les niveaux « B1 » et « B2 » et la « compétence de communication » auxquels ils sont rattachés. Dans un troisième temps, nous nous positionnons quant au degré d'intégration de la composante disciplinaire et professionnelle dans le cours d'anglais, et au choix des activités de communication langagière.

#### MOTIVATION, AUTONOMISATION ET BESOINS INDIVIDUELS

Commençons par les objectifs d'apprentissage. « Motiver les apprenants » est un objectif important du nouveau dispositif (Objectif 9) étant donné que presque la moitié des apprenants voyaient leur motivation baisser au cours du temps, quand seulement cinq sur 36 déclaraient qu'elle

---

<sup>51</sup> Nous reprenons la classification de Jean-Paul Narcy-Combes, qui distingue les objectifs langagiers, les objectifs d'apprentissage et les objectifs organisationnels (2005, p. 181).

avait progressé, et que tous les acteurs s'accordaient à dire qu'il est important de « donner envie » aux apprenants. Nous avons précédemment indiqué que la motivation est un processus très complexe, et que notre étude ne pourra être exhaustive sur ce point. Afin de renforcer la motivation, nous allons nous reposer sur notre cadre théorique didactique (*cf.* p. 71), les propos des enseignants disciplinaires, des enseignants de langue et des apprenants.

Constatons d'abord que nous avons obtenu des réponses très diverses lorsque nous avons demandé aux apprenants de préciser ce qui les motiverait davantage (*cf.* p. 147). Cependant, 11 répondants sur 41 ont déclaré ne pas venir en cours parce que la formation ne les intéressait pas. Si l'on considère l'importance d'une bonne définition des objectifs d'une formation pour motiver les apprenants (Dörnyei, 2005, p. 85), nous pensons que définir un programme centré autour d'objectifs réalistes et fondé sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique (Objectif 3) contribuera à susciter davantage leur intérêt (Locke & Kristof, 1996). Qui plus est, l'importance du sens de tout apprentissage est déterminant dans la motivation (Dörnyei, 2005, p. 85) et l'enseignant devra pouvoir justifier de la pertinence de la formation auprès des étudiants (Amadiou & Tricot, 2015, para. 12 & 13).

L'évaluation peut aussi influencer la motivation de l'apprenant (Dörnyei, 2005, p. 85). Nous avons noté que les enseignants disciplinaires considéraient les notes comme un des facteurs principaux de motivation, et la majorité des apprenants sont plutôt favorables à une évaluation fréquente (plutôt qu'une ou deux grandes évaluations par semestre)<sup>52</sup>. Nous reviendrons sur ce point (*cf.* p. 184).

Étant donné l'importance du contexte de formation, et l'influence de l'enseignant en particulier<sup>53</sup> (Khandelwal, 2009), l'insatisfaction de près de 40% des apprenants quant à leurs relations avec les enseignants d'anglais est notable. Nous devons donc aussi trouver un moyen d'encourager de meilleures relations. Nous pouvons mettre cela en lien avec l'objectif 5, « Améliorer les conditions de travail des apprenants et des enseignants ». Nous voyons comment un grand nombre des objectifs du nouveau dispositif pourraient potentiellement sous-tendre la motivation des apprenants.

Nous pouvons maintenant lier la motivation à l'autonomisation car le sentiment d'autonomie, ainsi que la connaissance et l'utilisation de stratégies d'auto-régulation sont des facteurs de la motivation relevés par Zoltan Dörnyei et Otto (1998). Nous avons déjà souligné que l'autonomie est clef pour l'apprentissage des langues, en particulier dans le secteur LANSAD où elle peut être un objectif légitime d'une formation en langues (*cf.* p. 94). Parce que les apprenants se jugeaient en

---

<sup>52</sup> Heinz Heckhausen et Julius Kuhl explicitent le lien entre les dates butoirs et la motivation :

Commitment, however, does not appear to be a necessary result of the belief that attainment of a goal is desirable. Even a high product of value and expectancy may not be sufficient to produce a commitment. A unique opportunity or increased urgency—in the face of an approaching deadline—may represent an additional requirement for a commitment for future action (i.e. for generating an intention). (1985, p. 136)

<sup>53</sup> Zoltan Dörnyei parle ici d'« environmental support or hindrance » (2005, p. 85).

majorité comme non autonomes dans leur apprentissage, elle devient alors un objectif du cours à part entière (Objectif 8, « guider les apprenants dans un processus d'autonomisation »).

Au couple motivation/autonomisation, nous souhaiterions associer la prise en compte des besoins et envies individuels, puisque des objectifs pertinents, adaptés et qui font sens pour chaque apprenant seront davantage susceptibles de le motiver et de soutenir l'autonomisation. Pour reprendre les termes de Rod Ellis, « Instruction needs to take account of individual differences in learners » (« Principe 9 », 2005, p. 219). Jean-Paul Narcy-Combes va dans le même sens :

un dispositif individualisé assure que même si tous les apprenants ne travaillent pas avec l'efficacité et l'intensité souhaitées, tous sont contraints de faire un effort minimal, sûrement plus grand que celui de la participation à des classes ou groupes plus conventionnels. (2005, p. 169)

Or si l'enseignement doit prendre en considération le « syllabus interne de l'apprenant » (*built-in syllabus*) (« Principe 5 », 2005, p. 216), nous devons garder en tête que

this is probably impractical as teachers have no easy way of determining where individual students have reached and it would necessitate a highly individualized approach to cater for differences in developmental level among the students. (Ellis, 2005, p. 216)

Nous avons en effet pu constater que les besoins des apprenants sont très divers, que ce soit parce qu'ils présentent des niveaux langagiers hétérogènes, ou parce qu'ils ont des objectifs (professionnels, personnels ou d'étude) et des envies variés. Ces contraintes seront à prendre en compte.

### **B1/B2 ET LA COMPETENCE DE COMMUNICATION**

Intéressons-nous maintenant plus spécifiquement aux objectifs langagiers. La montée en niveau est un des objectifs clairement stipulés dans le projet d'établissement, partagé par l'équipe enseignante. Nous gardons alors l'objectif de mener le plus d'étudiants possible au niveau B1 en fin de L1 et au niveau B2 en fin de L3. Pour rappel, B1 et B2 signifient :

UTILISATEUR INDEPENDANT [B1] – Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR INDEPENDANT [B2] – Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour

l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. (CECRL, 2001, p. 25)

La majorité des acteurs, en particulier les apprenants, les anciens étudiants et les responsables disciplinaires, donnent la priorité à la réussite du processus de communication plutôt qu'à la correction de la langue ; c'est-à-dire que la bonne compréhension de l'*input* et de l'*output* prime sur la ressemblance de la L2 de l'apprenant avec une variante standard de l'anglais. Cela peut s'ancrer dans une conception sociolinguistique de la langue, qui place la compétence de communication en son centre. La perspective de la langue-culture que nous adoptons ne nie cependant pas l'importance du code :

[...] the need to communicate anticipates the recourse to language, the role of which is to enable us to exchange messages [...]. [The] content (informational, affective, disciplinary, or scientific) matters more than the linguistic forms used to express it. [...] However, the norms of the chosen langue (tongue, code) used facilitate the interaction culturally, cognitively and socially and ignoring them is not without consequences for the person concerned, whether this is done voluntarily or not. (Bertin *et al.*, 2010, p. 60)

La compétence de communication est un objet complexe : « On admet que la compétence communicationnelle est remarquablement flexible et évolutive, au point où l'on s'écarte de l'idée d'une compétence univoque et normalisable » (Springer, 1999, p. 28). Plusieurs approches sont proposées. Claire Tardieu (2014, pp. 65-66) propose une synthèse en s'appuyant sur le CECRL (2001) et Claude Springer (1999). La compétence de communication est composée de quatre composantes. La composante linguistique renvoie « aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ». La composante pragmatique « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. [...] » (CECRL, 2001, p. 18). La composante sociolinguistique a trait « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [et culturelles] (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ». Enfin, la composante stratégique est « déclinée à travers toutes les facettes de la communication : la planification de la tâche, son exécution, sa vérification et sa remédiation éventuelle ».

Nous tenterons d'articuler ces composantes avec les niveaux B1 et B2, avec ce qui est attendu lors de la réalisation des tâches et les besoins spécifiques des apprenants. Cette articulation ne va pas de soi car nous ne ferons pas appel au même *input* et n'exigerons pas les mêmes qualités de l'*output*

s'il est attendu des apprenants qu'ils puissent comprendre un chef d'orchestre étranger (qui peut tout à fait être non anglophone), ou qu'ils rédigent un commentaire d'œuvre pour une revue de musique classique. De la même manière, s'il peut suffire à un apprenant d'être intelligible, un futur chanteur lyrique devra avoir une excellente maîtrise du système phonologique. Les qualités de l'*input* et de l'*output* devront donc correspondre à ce qui est attendu de chaque tâche et des besoins des apprenants, en les articulant avec les attendus des niveaux B1 et B2.

### **SPECIALISATION, CONTENUS GENERALISTES ET ACTIVITES DE COMPETENCE LANGAGIERE**

La question de la spécialisation est épineuse et l'analyse du cadre stratégique nous incite à considérer deux questions : dans quelle mesure spécialiser les contenus de la formation d'anglais LANSAD, et quelle forme de « spécialisé » adopter ? Les éléments du cadre stratégique poussant à la spécialisation sont les suivants : elle est plébiscitée par les responsables disciplinaires, par la coordinatrice/responsable des enseignements LANSAD en arts, et par certains étudiants ; des situations de communication ont pu être identifiées ; il y a généralement consensus autour de la dimension professionnalisante des formations universitaires. A l'inverse, la politique des langues de l'établissement encourage la passation du Cles 1 et 2, qui sont axés sur la langue générale ; les débouchés professionnels des étudiants sont divers, il en va donc de même de leurs futurs besoins professionnels en anglais ; enfin, les enseignants sont peu voire pas du tout familiers de la musicologie et de la langue de spécialité.

Par ailleurs, d'autres arguments non contextuels sont à prendre en compte avant de statuer. Ces arguments viennent appuyer l'intégration de la spécialité dans la formation. Plusieurs recherches tendent à démontrer qu'elle susciterait la motivation des apprenants. Linda Terrier (2017, p. 32) précise :

[...] l'anglais de spécialité à l'université apparaît comme un objet d'étude souhaitable car il porte en lui des éléments de (re)motivation pour une matière déjà (bien) connue. Dans leur étude auprès d'un public d'étudiants d'IUT, Françoise Lavinal *et al* ont montré que prolonger la découverte du domaine spécialisé choisi par l'étudiant dans les enseignements de langue apparaît comme un moyen de susciter intérêt et motivation :

Du côté positif, l'anglais de spécialité, qui n'était pas considéré comme une priorité en début d'année, apparaît comme une découverte très appréciée. (). L'anglais de spécialité motive l'étudiant/e parce qu'on y retrouve les quatre critères de motivation « ABCD » définis par McCombs et Pope (Dörnyei, 2001 : 84) : *achievable* (réalisable), *believable* (crédible), *conceivable* (bien défini), *desirable* (souhaitable).

Denyze Toffoli et Lauren Speranza l'affirment :



Le (simple) fait d'offrir aux étudiants l'occasion d'accéder à une langue par l'intermédiaire d'un contenu spécialisé qui les intéresse permet un investissement fort dans l'apprentissage et ouvre la porte à des acquisitions significatives aussi bien sur le plan langagier que sur le plan disciplinaire. (Toffoli & Speranza, 2016, para. 61)

D'autre part, Linda Terrier souligne qu'un niveau langagier faible n'empêche pas d'introduire l'anglais de spécialité dès la L1. Séverine Wozniak et Philippe Millot argumentent en ce sens :

[!] nous semble ambitieux de faire le pari que les étudiants en échec dans la construction d'une compétence générale en anglais à l'issue de leurs études secondaires soient motivés par une approche de la langue parfaitement identique à celle dont ils ont fait l'expérience au lycée. (2016, note 5)

Cédric Sarré (2018) propose de penser des « grains de spécialisé » dans l'intégration du spécialisé dans les formations LANSAD. Par exemple, il parle de « spécialisation progressive » en licence, et de « spécialisation effective » en master. Il associe la L1 à de l'« anglais sur objectifs universitaires larges », la L2 à de l'« anglais sur objectifs universitaires spécifiques », comme de l'anglais pour les études de psychologie, et la L3 à de l'« anglais sur objectifs professionnels larges » :

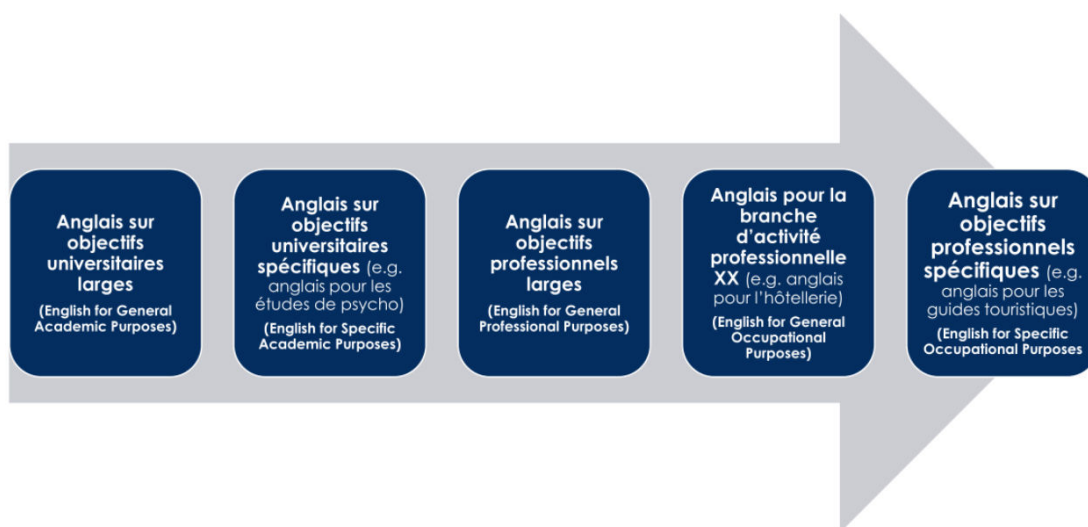


Figure 21 – Quel(s) objet(s) enseigner en LANSAD ? Plusieurs grains de spécialisé (reproduit depuis Sarré, 2018, diapositive 16)

Ces différents éléments nous amènent à opter pour une spécialisation progressive des contenus de la première à la troisième année. Nous distinguerons la finalité disciplinaire et la finalité professionnelle : en début de formation nous présenterons des contenus en lien avec la discipline principale de la formation des étudiants, à savoir la musicologie (et la danse), pour aller ensuite vers des contenus davantage professionnalisants en L3. Du fait de l'approche sociolinguistique qui est la nôtre, nous sommes d'avis que c'est « sur des situations d'emploi avéré », « sur de la parole et/ou du discours » « que l'on peut s'appuyer pour mettre en place une formation de L2 » (Narcy-Combes, 2006, para. 9). Les contenus spécialisés reposeraient alors essentiellement sur des thématiques en lien avec

la musique et sur les situations de communication et les activités langagières identifiées précédemment (cf. p. 149), en fonction de la possibilité de les transformer en objectifs d'apprentissage et d'opérer la transposition didactique. En termes méthodologiques, dans la mesure du possible, on tentera aussi de mobiliser les compétences liées à l'apprentissage et à la pratique de la musique des apprenants pour apprendre l'anglais, étant donné les ressemblances entre le langage et la musique (Arbib, 2013 ; Frost & Guy, 2016 ; Lowe, 1998 ; Miras, 2013) et les rôles multiples que peut jouer la musique dans les cours de langues (Archimede, 2014 ; Miras, 2013 ; Toffoli & Sockett, 2014)<sup>54</sup>. Par ailleurs, ces contenus devront être pensés en lien avec la montée en niveaux (B1 et B2), si possible adossés au CECRL. Or le CECRL n'est compatible que dans une certaine mesure avec l'enseignement des langues de spécialité, car il n'en propose pas une conception explicite (Petit, 2006) :

[S]eules quelques tâches spécialisées sont explicitement prises en compte dans le Cadre, s'adresser à un auditoire ou écrire un rapport entre autres (CERL 2001 : 50-52), ce qui laisse dans l'ombre la majorité des objectifs spécifiques de l'anglais de spécialité. (Fries-Verdeuil, 2009, para. 24)

Par conséquent, dans la plupart des cas, il faudra construire l'alignement des tâches avec les descripteurs existants. Un exemple détaillé de transposition didactique est proposé plus bas (cf. p. 188).

Ces contenus seront articulés avec des contenus davantage généralistes afin de préparer les étudiants au Cles et de prendre en compte la diversité des besoins et des envies. Le Cles B1 témoigne de la capacité de l'apprenant à « s'insérer dans un milieu de vie à l'étranger » (Coordination nationale Cles, 2018). Cette thématique peut être associée à celle de « savoir se débrouiller à l'étranger » qui est souvent mentionnée comme un besoin par les étudiants. Le Cles 2 valide la capacité de l'apprenant à « synthétiser l'information et présenter divers points de vue sur des thématiques dans le cadre d'une mise en situation concrète en lien avec le monde professionnel impliquant la résolution d'un problème et l'aboutissement à un compromis » (Coordination nationale Cles, 2018). Nous proposons alors

---

<sup>54</sup> Afin d'améliorer la production orale des apprenants en langues, l'équipe Themppo (Université Grenoble Alpes) a conçu des outils et des activités reposant sur la relation étroite entre musique et langage. Dan Frost et Rebecca Guy, membres de l'équipe, décrivent ainsi cette relation :

Le musicien dispose de plusieurs outils pour l'aider dans ses répétitions, y compris le métronome et la notation (la représentation visuelle en deux dimensions des éléments de ton, du rythme, de l'intensité et du timbre). Il s'impose des pratiques pédagogiques pour améliorer sa production musicale – [...] la prise de connaissance des contextes musicaux et culturels pertinents pour son texte ou sa performance, l'improvisation et, éventuellement, la composition. L'apprentissage de la musique implique un processus de sensibilisation (familiarisation, imitation) mais surtout de l'entraînement - de la répétition extensive, pour développer la technique, l'automatisme et la mémoire procédurale (Squire). Toute interaction avec un instrument est également un engagement très corporel, nécessitant la prise en considération de la posture et souvent de la respiration. Tout comme la production musicale, la production linguistique orale implique la prise en compte et le contrôle des éléments soniques du ton, de l'intensité, de la durée et du timbre. (2016, para. 20)

Dans le cadre de notre formation, si un travail sur les méthodes de travail et d'apprentissage est envisagé, on pourra demander aux apprenants en musicologie d'établir eux-mêmes le parallèle entre apprentissage/enseignement de la musique et d'une langue. On pourra aussi travailler sur le rythme de la langue en juxtaposant les mots et leurs équivalents en notation musicale (rappelant en cela les méthodes Kodály et Orff).

d'intégrer un cours d'introduction au Cles dans la formation, des thématiques généralistes et un travail sur l'actualité de monde anglophone.

Enfin, certaines activités, tâches et projets permettront aux apprenants de choisir entre ces deux types de contenus : un travail sur des contenus disciplinaires et professionnels, ou des contenus plus généralistes. Par exemple, les apprenants pourront choisir de faire le commentaire d'une œuvre musicale, ou de participer à un débat sur le bonheur. Dans le cadre du Projet Personnel qui sera décrit plus bas (cf. p. 186), les apprenants pourront aussi travailler sur une thématique de leur choix, qu'elle soit liée à leur spécialité ou non.

Ce panachage thématique sera associé à un travail sur les cinq activités de compétence langagière<sup>55</sup> principales (compréhension et production orales et écrites et interaction orale), pour suivre les recommandations de la responsable/coordinatrice LANSAD en arts. Cela ne nous empêchera pas d'insister sur l'expression et l'interaction orales comme le souhaitent en majorité les étudiants et comme le recommandent les anciens étudiants.

## 9.2. Un dispositif d'anglais LANSAD hybride

Les différentes caractéristiques du cadre stratégique nous conduisent à envisager un format hybride pour le nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Nous allons d'abord définir le dispositif hybride en langues, puis nous justifierons pourquoi ce format semble adapté pour atteindre les finalités et les objectifs qui ont été fixés.

### 9.2.1. Le dispositif hybride en langues

#### DEFINITION GENERALE

Les dispositifs hybrides se répandent depuis une vingtaine d'années dans l'enseignement supérieur (Docq *et al.*, 2007, cités par Deschryver, 2008, p. 18), « dans toutes les disciplines et plus spécifiquement en langues » (Nissen, 2014, para. 2). L'étude menée pour la SAES par Cédric Brudermann *et al.* (2016) rapporte que 33% des répondants ont déclaré que des cours hybrides LANSAD étaient proposés dans leur établissement.

---

<sup>55</sup> Dans le CECRL, les composantes de la compétence de communication s'articulent avec les « activités de communication langagière », plus communément appelées « compétences » : expression écrite, expression orale, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression orale en interaction pour les plus communes. Si nous avons adopté le terme de « compétence » jusqu'ici pour les désigner, nous les appelons désormais « activités de communication langagière » pour éviter toute confusion.

Nous entendons par « dispositif hybride » un dispositif de formation qui présente une « articulation présence-distance pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Charlier *et al.*, 2006, p. 474). Le terme de distance implique une séparation géographique des acteurs, ainsi qu'une séparation temporelle, avec un travail synchrone (les acteurs travaillent simultanément) et/ou asynchrone d'une part, et un recours au numérique d'autre part.

Mobiliser les instruments numériques complexifie le processus pédagogique (*cf.* p. 60). Un autre critère définitoire récurrent des dispositifs hybrides est précisément celui de la complexité :

La complexité de la formation hybride a été soulignée à maintes reprises (par exemple, Garrison & Kanuka, 2004 : 96 ; Garrison & Vaughan, 2008 ; Nissen & Soubrié, 2011 ; Nissen & Tea, 2012 ; Nissen, 2012 ; Narcy-Combes, 2012 : 186, Jeffrey *et al.*, 2014) [...] Plusieurs facteurs participent de cette complexité, à savoir l'interrelation systémique des éléments qui la composent, la diversification possible des parcours, sa flexibilité inhérente, ainsi que la variété des compétences qu'elle demande aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. (Nissen, 2019, p. 15)

La modalité hybride semble complexifier l'ensemble du système et impacte tous les pôles et processus du dispositif de formation.

Dans son ouvrage sur les formations hybrides en langues (2019), Elke Nissen nous apporte quelques éléments définitoires supplémentaires. Parce que « la langue est aussi bien l'objet que le moyen de l'apprentissage », les formations hybrides en langues se caractérisent souvent par une posture active, une forte présence d'interactions, une grande diversité des types de supports et de ressources et s'inscrivent souvent dans la tradition de l'« apprendre à apprendre » (2019, p. 12).

Les impacts de l'hybride sur le dispositif « peuvent être tant positifs que négatifs », et « ils pourront être interprétés différemment selon les configurations de dispositifs observés, certaines configurations pouvant être associées ou non à certains effets » (Charlier *et al.*, 2006, para. 57). Claire Whittaker liste les effets positifs fréquemment recensés :

With reference to higher education, Graham *et al.*, cited in Stracke (2007a: 59), condensed the lists down to three main ones: improved pedagogy, increased access/flexibility and increased cost effectiveness. In relation to ELT [English Language Learning], Sharma and Barrett (2007) reiterate these reasons whilst adding convenience, and being able to work in your own time and at your own pace to the list. Also in relation to ELT, Hockly (2011) repeats flexibility as a reason for blending and adds a further two, namely learner expectations and Ministry of Education (or similar) directives. (2013, p. 227)

Dans le contexte français, Claire Chaplier et Élisabeth Crosnier ajoutent qu'« [à] l'université, la mise en place des formations hybrides en langues est parfois dictée par des motifs matériels comme la réduction du coût en ressources humaines pour des effectifs toujours croissants » (2014, para. 2).

Inversement, l'adoption d'une modalité hybride n'est pas sans dangers et Freda Mishan nous met en garde :

There is a great deal of scepticism surrounding BL [blended learning] in the literature. Many do indeed warn against the adoption of BL merely as a cost-saving measure (e.g., Rubio and Thoms, 2014; Young and Pettigrew, 2014), or without keeping students' interests, needs and learning preferences central to pedagogical decisions (e.g., Stracke, 2007; Tomlinson and Whittaker, 2013). The need for a principled approach to BL course design is stressed (e.g., Gruba and Hinkelman, 2012; Tomlinson and Whittaker, 2013) as is the danger of the 'bandwagon' effect: not all programmes which use technology in some of their teaching involve the careful integration of F2F work with technology that characterises best practice in BL (Sharma, 2010). (2016, p. 133)

Par ailleurs, Elke Nissen souligne que « [...] de nombreux auteurs font le constat que cette forme de formation ne convient pas à tous » (2019, pp. 214-215), qu'il s'agisse des enseignants ou des apprenants : « [e]n effet, ce type de formation demande autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, ou tuteur, un certain degré d'investissement et d'appropriation » (Nissen, 2014, para. 22).

### ARTICULATION DU PRESENTIEL ET DU DISTANCIEL

Afin de profiter un maximum des avantages de la modalité hybride et de limiter les impacts négatifs sur la situation d'apprentissage et d'enseignement, il est essentiel de penser l'articulation du présentiel et du distanciel qui est au cœur de la complexité du dispositif. C'est la bonne scénarisation pédagogique de chacun des modes, ainsi que de leur articulation, qui distingue le dispositif hybride d'autres formats tel que le présentiel enrichi. Le lien entre les deux doit être organique, de sorte que « selon son usage en botanique [le terme "hybride"] renvoie à la création d'un organisme nouveau ayant des caractéristiques propres » (Charlier *et al.*, 2006, p. 6). Par ailleurs, le fait que l'apprenant ne perçoive pas la logique d'articulation peut même mener à l'échec du dispositif (Stracke, 2007).

Elke Nissen identifie différents paramètres qui portent la cohérence de l'articulation du distanciel et du présentiel, modélisés dans la Figure 22. Un fil rouge, représenté par l'ovale à pointillés en rouge, est déterminé par l'alignement constructif (Biggs, 1999), le scénario de communication (types d'interactions prévues, le mode dans lequel elles se déroulent, les outils mobilisés, le moment et la durée notamment) et l'unité de l'ensemble (basée sur une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage, une activité de communication langagière ou un aspect langagier). A un deuxième niveau, les activités de communication langagières travaillées dans chaque mode, l'évaluation, le facteur temporel dans l'enchaînement des modes et l'identification et l'affichage d'un mode dominant, et à un troisième niveau le choix des outils, subordonné au deux premiers niveaux, contribuent à l'articulation entre les deux modes (pp. 73-133).

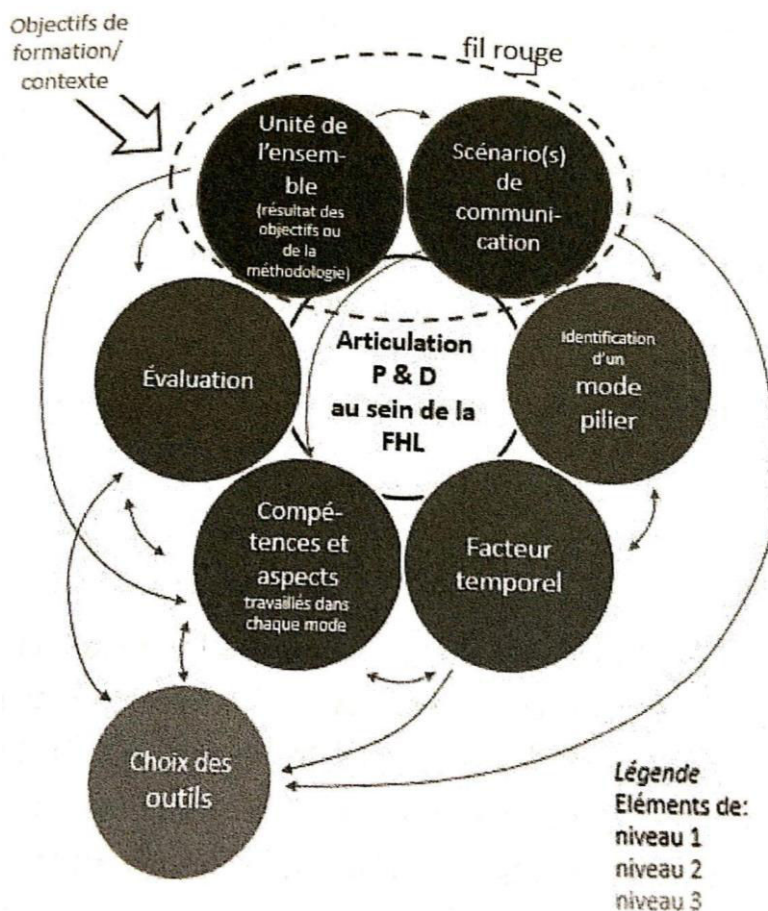


Figure 22 – Paramètres d’articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario pédagogique cohérent (Nissen, 2019, p. 73)

Il n’y a pas d’articulation prototypique optimale ; « [w]hat configuration is best can only be determined relative to whatever goals and constraints are presented in a given situation » (Shaw & Igneri, 2006, p. 3). Il nous faut donc penser les éléments d’articulation présentés par Elke Nissen pour identifier les avantages et les contraintes de chaque mode et les articuler en fonction de chaque contexte. Pour Michael McCarthy par exemple,

Examining key areas of SLA [Second Language Acquisition] has led to the general conclusion that some aspects of language learning may work satisfactorily within the range of choices that have to be made in the design of BL programmes and decisions as to what can be flipped one way or another as between class work and computer-mediated work, especially homework and self-study. Input enhancement, feedback and noticing can all be conceptualised in some way or another in the computer-mediated world within the scope of controlled materials. Meanwhile, the more socioculturally and personally-oriented aspects of language acquisition may best be retained within the face-to-face classroom [...]. (2016, p.17).

## L'INSTRUMENT ET SON APPROPRIATION

L'articulation devra être pensée afin que le dispositif soit appropriable le plus facilement possible par les différents acteurs. La notion d'appropriation nous invite à concevoir la modalité hybride comme un instrument au sens de Pierre Rabardel (1995) (cf. p. 62). L'utilisation de cet instrument conduira à des phénomènes d'instrumentalisation et d'instrumentation. Tout d'abord, l'outil doit devenir un instrument pensé spécifiquement pour l'apprentissage (processus d'instrumentalisation) :

What is key is that the online environment must be learner driven and not technology driven (Salaberry, 2001). An appropriate online environment must be conceived and developed to provide support to learners learning online and thus must focus on learners' needs and use technology appropriately to support these needs (Colpaert, 2004). As Chinnery (2006: 1) clearly states: 'technologies, mobile or otherwise, can be instrumental in language instruction. Ultimately, though, they are not of themselves instructors; rather, they are very powerful tools for the transmission and distribution of linguistic information (Fox, 1994: 27), in other words aids to communication rather than a means of instruction. And the effective use of any tool in language learning requires the thoughtful application of second language pedagogy. (Anny King, 2016, pp. 90-91)

L'appropriation de l'outil implique aussi une instrumentation : comme le souligne la citation d'Elke Nissen plus haut<sup>56</sup>, les enseignants et les apprenants vont être amenés à acquérir de nouvelles compétences ou de nouveaux rôles par exemple, donc à se transformer du fait de l'utilisation de l'instrument.

Chez les apprenants, le format hybride implique un certain nombre de compétences et un seuil minimal d'autonomie. Certains peuvent témoigner d'un manque de volonté de se responsabiliser face à leur formation (Nissen, 2012, p. 23), et c'est le cas de beaucoup d'étudiants de premier Cycle à l'université « pour lesquels l'autonomie et la responsabilité que suppose l'introduction d'une phase de travail à distance sont perçues comme des contraintes, tandis que persiste la croyance qu'un professeur est essentiel » (Freund, 2016, para. 74). Le formatage par des situations de formation précédentes doit alors aussi être pris en compte car la comparaison aux enseignements entièrement présentiels peut apparaître : « Il reste pour certains difficile de s'en détacher, au point d'avoir une conception décalée de la FHL [formation hybride en langues] comme étant des cours plus espacés qu'à l'habitude, avec une grande quantité de devoirs à faire d'une séance à l'autre » (Nissen, 2014, para. 19). Par ailleurs, certains apprenants peuvent aussi rejeter l'ordinateur en tant qu'outil d'apprentissage (Stracke, 2007). Dans tous les cas, « une certaine volonté est indispensable à l'apprenant, ainsi qu'un temps d'adaptation » (Nissen, 2019, p. 215) car

[...] il s'agit également pour eux de comprendre l'articulation des modes, ou autrement dit, de comprendre leur agencement temporel, l'entrelacement des

---

<sup>56</sup> « En effet, ce type de formation demande autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, ou tuteur, un certain degré d'investissement et d'appropriation » (Nissen, 2014, para. 22).

scénarios de communication, dans le caractère tantôt complémentaire, tantôt imbriqué et continu du travail des différentes compétences dans les deux modes, son lien avec l'évaluation dans les deux modes, le fonctionnement selon un élément de mise en cohérence principal (une méthodologie, une compétence ou un aspect langagier) et la dominance d'un mode par rapport à l'autre dans cette mise en cohérence [...]. (Nissen, 2019, p. 16)

L'enseignant joue un rôle fondamental dans l'appropriation des apprenants :

Teachers are instrumental in shaping learners' perceptions (McPherson & Nunes, 2004), so the way in which teachers present and use the different components and tools of a course will greatly influence learners' perceptions of how important and useful these components and tools are. (Comas-Quinn, 2011, p. 220)

L'appropriation par les enseignants paraît alors d'autant plus cruciale. En synthétisant les conclusions d'études portant sur l'appropriation des dispositifs hybrides par les enseignants, Elke Nissen (2019, pp. 226-231) liste les principaux facteurs de cette appropriation. Les deux premiers éléments sont fondamentaux, même si elle précise que « [...] certains [...] tuteurs estiment s'être bien, voire très bien, appropriés la formation, sans pour autant avoir vu ou suffisamment intégré » (p. 228) les éléments ci-dessous :

- Le sentiment d'appropriation est étroitement lié à la compréhension fine du dispositif, en particulier l'articulation des modes en ayant une vision systémique de l'ensemble. Il s'agit de savoir comment le dispositif fonctionne, mais aussi pourquoi le choix a été fait d'un dispositif hybride.
- Il est aussi dépendant de l'appropriation de l'approche méthodologique (par tâches par exemple) ; l'enseignant doit comprendre cette approche, le scénario pédagogique, et les maîtriser afin de montrer leur cohérence aux apprenants.

Les autres facteurs relevés sont :

- se sentir libre au sein d'un cadre donné et prendre des initiatives ;
- pouvoir influencer dans une certaine mesure le scénario pédagogique ;
- se sentir intégré dans une équipe :
  - une équipe avec les autres types d'acteurs (concepteurs, coordinateurs, secrétaires, étudiants),
  - une équipe avec d'autres tuteurs ;
- travailler à proximité des autres acteurs, ce qui intensifie le travail en équipe et l'implication (car cela facilite l'échange et permet d'échanger sans forcément l'avoir planifié) ;
- se sentir à l'aise avec l'utilisation des outils techniques<sup>57</sup> ;
- accepter de passer du temps pour se familiariser avec les contenus en ligne ;
- apprécier les contenus de la formation ;

---

<sup>57</sup> Rebecca Starkey-Perret *et al.* vont un peu plus loin : « une attitude positive envers les TIC semble être un facteur déterminant » (2012, para. 59).



- obtenir facilement une aide efficace (par les coordinateurs de la formation)<sup>58</sup>. (Nissen, 2019, pp. 228-229)<sup>59</sup>

Un dernier facteur qui est mentionné est celui de la conception qu'ont les enseignants de leur rôle, de ce qui est attendu d'eux et qui implique souvent un changement par rapport à leurs pratiques habituelles.

### 9.2.2. Justification de la mise en place d'une modalité hybride pour le nouveau dispositif LANSAD

Nous avons convenu que la dimension « hybride » d'un dispositif impacterait nécessairement fortement l'ensemble du système. Notre hypothèse est alors que la modalité hybride nous aiderait à atteindre l'ensemble des finalités et des objectifs de la nouvelle formation d'anglais LANSAD, comme le souligne la figure ci-dessous :

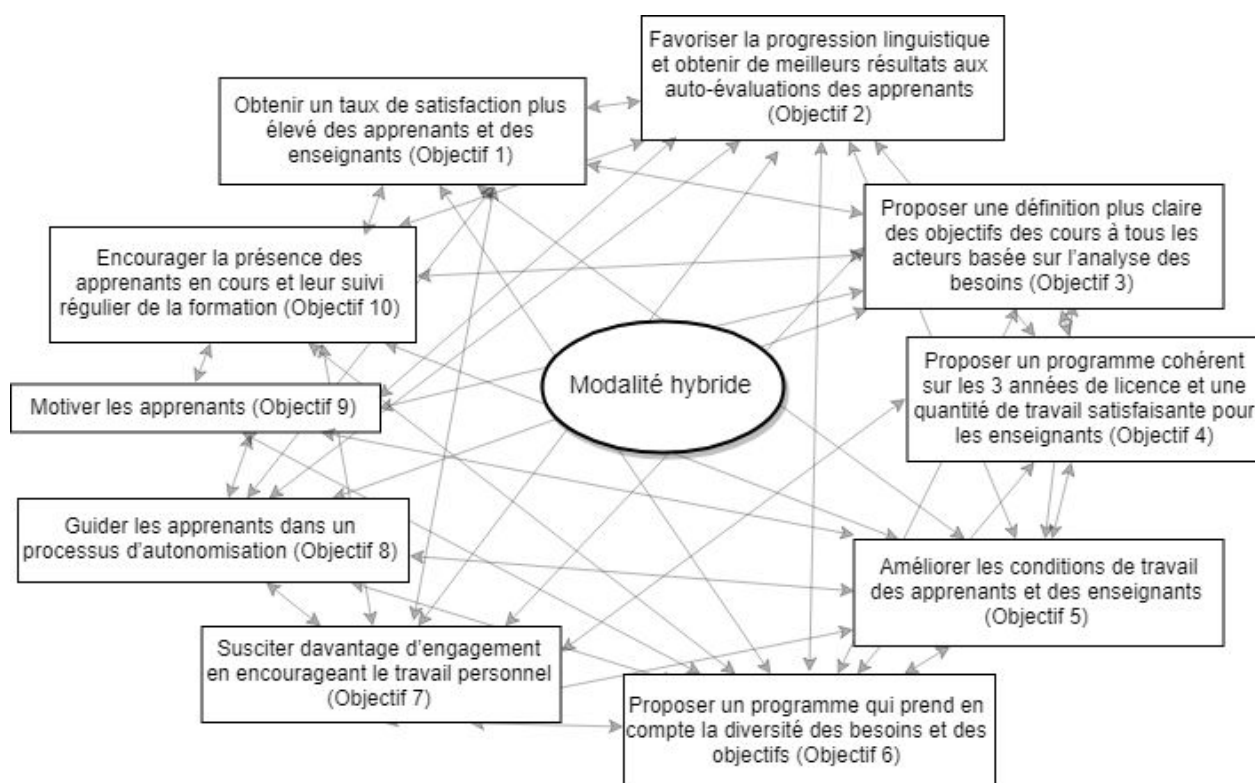


Figure 23 – Justification de la mise en place d'une modalité hybride pour le nouveau dispositif d'anglais LANSAD

Passons en revue chacun de ces objectifs.

<sup>58</sup> Cela inclut la possibilité pour l'enseignant de suivre une formation.

<sup>59</sup> L'auteure précise que les cinq premiers facteurs sont spécifiquement liés à la dimension hybride, alors que les trois suivants sont à associer à l'utilisation des instruments numériques plus généralement.

**OBTENIR UN TAUX DE SATISFACTION PLUS ELEVE DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS (OBJECTIF 1), FAVORISER LA PROGRESSION LANGAGIERE ET OBTENIR DE MEILLEURS RESULTATS AUX AUTO-EVALUATIONS DES APPRENANTS (OBJECTIF 2) ET MOTIVER LES APPRENANTS (OBJECTIF 9)**

Le recours au format hybride est souvent justifié par une volonté d'optimiser le processus d'apprentissage. Cela fait même partie de la définition de l'apprentissage dans une modalité hybride d'Harvi Singh et Chris Reed : « a learning program where more than one delivery mode is being used with the objective of *optimizing the learning outcome* and cost of program delivery » (2001, p. 1, nous soulignons). Généralement cependant, l'argumentaire tend à ne pas être suffisamment étayé :

[There is] a high degree of agreement between the reasons given in the literature for blending and the reasons given by language providers in the case studies they describe, in particular with regard to increased access, flexibility and "improved pedagogy" (2013). The latter is often cited, but it is difficult to pin down what is meant and it is generally left unsupported. (Sharma & Westbrook, 2016, p. 324)

L'impact sur la motivation mériterait lui aussi d'être davantage exploré, car la motivation est d'autant plus essentielle dans les dispositifs hybrides : « Given the integral nature of the distance element of a blended learning course, motivation is vital. It underpins any autonomous behaviour and is especially important in a distance learning environment » (Sharma & Westbrook, 2016, p. 321). Quelques pistes pour susciter la motivation sont proposées par Peter Sharma et Kevin Westbrook :

Intrinsic motivation can be successfully addressed (Bate, Robertson and Smart 2003: 30) by making material relevant to the learner [...]. Extrinsic motivation can be provided by making face-to-face activities reliant on the completion of distance activities. For example: 'In the next lesson we will discuss the best place to go on holiday. Research a holiday destination and prepare arguments for this being the best place'. This kind of motivation can be strengthened by linking the distance activities to some form of assessment. (Sharma & Westbrook, 2016, pp. 321-322).

En l'état actuel des choses, il est pour l'instant difficile de s'appuyer sur des études de l'impact de la modalité hybride sur la progression langagière et la motivation. Malgré tout, notre posture systémique nous conduit à formuler l'hypothèse qu'en tentant d'atteindre les autres objectifs nous pourrions favoriser la progression langagière, la motivation, et la satisfaction.

**AMELIORER LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ETUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS (OBJECTIF 5) ET PROPOSER UN PROGRAMME QUI PREND EN COMPTE LA DIVERSITE DES BESOINS ET DES OBJECTIFS (OBJECTIF 6)**

L'analyse du cadre stratégique révèle que l'hétérogénéité des niveaux est reconnue et parfois même soulignée par les apprenants qui soutiennent très largement un fonctionnement par groupes de niveau. La modalité hybride nous permettrait alors de réduire le nombre d'apprenants en classe en

créant deux groupes de niveau par groupe-classe, qui alterneraient les séances en présentiel et à distance.

Par ailleurs, le plus petit nombre d'apprenants rendrait la production en classe plus aisée, notamment si les activités en ligne se focalisent sur des activités de compréhension, dégageant ainsi plus de temps pour la production en classe :

[...] le temps d'interaction orale est souvent accru dans une séance présentielle s'insérant dans une FHL [formation hybride en langues], par rapport à celles des formations entièrement présentielles dans lesquelles ont lieu également des moments de prise de connaissance de documents, de travail individuel, etc. (Nissen, 2019, p. 46)

Le recours à l'hybride nous permettrait aussi de développer les aspects socio-affectifs. En favorisant « la socialisation et l'interaction entre les apprenants mais aussi entre l'enseignant et les apprenants » (Martin, 2015, para. 11), le présentiel

sert à créer des liens sociaux, à rassurer et à motiver par des activités et interventions adaptées, et à augmenter le sentiment de présence sociale (Garrison & Vaughan 2008). (cité par Nissen, 2019, p. 46)

D'autre part, étant donné les contraintes de certains apprenants (les salariés, les instrumentistes de haut niveau par exemple), nous souhaiterions proposer un format de cours flexible. La flexibilité est une des raisons les plus invoquées pour la mise en place de dispositifs hybrides (par exemple, Graham, 2009 ; Nicolson *et al.*, 2011 ; Pardo-Gonzalez, 2013 ; Sharpe *et al.*, 2006) :

Providing participants with the flexibility to choose when and where they do an activity can be very beneficial, especially to those who are not in full-time education. Inputs can be consumed while commuting, during a break or even while jogging, for example. (Sharma & Westbrook, 2016, pp. 322-323)

Les apprenants pourraient ainsi travailler de chez eux à certains moments, à leur propre rythme, de la façon qui leur convient le mieux.

De plus, nous souhaiterions proposer des activités dans l'optique d'une pédagogie différenciée. Nous adoptons la définition de Philippe Perrenoud qui précise que « [d]ifférencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (2005, p. 29). Or

La mise en place de formations hybrides correspond en général au souci d'une meilleure prise en compte des besoins des apprenants qui sont, dans une formation intégrant des approches, types de supports et temporalités diverses, davantage susceptibles de trouver des démarches et modalités qui leur conviennent. [...] Il s'agit ainsi dans tous les cas d'un pas – plus ou moins grand – vers l'individualisation du travail et de l'apprentissage. (Nissen, 2019, p. 64)

Afin de pousser l'individualisation plus loin, nous pourrions aussi tenter de différencier les parcours, les activités et les ressources en ligne :

Certaines formations hybrides mettent aussi à profit le distanciel pour proposer une « différenciation des activités et des ressources » : des aides sont disponibles pour ceux qui pensent en avoir besoin, des activités de niveaux différents (de compréhension de l'oral ou de l'écrit par exemple) peuvent être choisies par les apprenants, certaines activités sont proposées mais non imposées. (Nissen, 2019, p. 48)

**SUSCITER DAVANTAGE D'ENGAGEMENT EN ENCOURAGEANT LE TRAVAIL PERSONNEL (OBJECTIF 7), ENCOURAGER LA PRESENCE DES APPRENANTS EN COURS ET LEUR SUIVI REGULIER DE LA FORMATION (OBJECTIF 10)**

De manière générale, les dispositifs hybrides peuvent permettre une plus grande activité de l'apprenant. En effet,

Ne serait-ce que pour des raisons organisationnelles pour la réalisation de la partie distancielle de la formation, l'apprenant doit se responsabiliser davantage. Cela va en partie de pair avec une certaine proactivité de sa part, car si l'une des fonctions du distanciel est de préparer ce qui sera accompli, continué, négocié ou en présentiel, il faut évidemment que l'apprenant se saisisse de ce type de fonctionnement et qu'il investisse l'énergie, le temps et la mobilisation d'aides éventuelles nécessaires pour se préparer. (Nissen, 2019, p. 66)

Afin d'encourager les apprenants à s'investir, les modules en ligne seraient notés, donc obligatoires. L'hypothèse est que la « pression de la note » encouragerait les apprenants à effectuer les modules en ligne. Il s'agirait d'une « cadence régulière imposée », favorisant la régularité du travail :

Sans l'exigence de déposer régulièrement des activités sur la plate-forme, certains disent qu'ils n'auraient pas travaillé (Nissen, 2012 : 23). Ce sont ceux qui ont instauré une régularité dans leur travail et qui le font suffisamment en amont des dates butoirs indiquées dans le planning qui réussissent dans la formation et qui témoignent de leur aisance. (Nissen, 2019, p. 214).

Etant donné l'absentéisme fort relevé dans l'analyse du cadre stratégique, le contact avec l'anglais devrait alors être plus fréquent pour un certain nombre d'étudiants, qui seraient davantage exposés à la langue :

[...] le contact avec la langue étrangère peut devenir plus fréquent et croître, comparé à une formation hebdomadaire entièrement présentielle (Tea & Carrière-Lorenzonn 2012) (Nissen, 2018, p. 14)

Les contenus en présentiel seraient aussi explicitement liés aux contenus en ligne afin d'inciter les apprenants à travailler régulièrement. Toujours afin d'encourager la régularité du travail, nous pouvons tenter d'obtenir des salles informatiques pour les étudiants souhaitant compléter les modules en ligne aux horaires de cours.

Pour ce qui est de l'absentéisme plus spécifiquement, la flexibilité de temps et de lieu offerte par le format hybride pourrait permettre davantage de souplesse pour les étudiants fréquemment absents. Ils pourraient, exceptionnellement, rattraper un cours en présentiel en assistant au cours de l'autre groupe. Parce que nous considérons aussi la complétion d'un module en ligne comme l'équivalent d'une présence à un cours en présentiel, nous espérons ainsi obtenir un taux de présence général plus important.

**PROPOSER UNE DEFINITION PLUS CLAIRE DES OBJECTIFS DE COURS A TOUS LES ACTEURS, FONDEE SUR L'ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE (OBJECTIF 3) ET PROPOSER UN PROGRAMME COHERENT SUR LES 3 ANNEES DE LICENCE ET UNE QUANTITE DE TRAVAIL SATISFAISANTE POUR LES ENSEIGNANTS (OBJECTIF 4)**

[...] si la nécessaire clarté de la structure d'une formation fortement médiatisée a été mise en avant de manière récurrente pour la formation à distance (par exemple par George, 2001 ; d'Halluin, 2001) elle est également signalée pour la FHL [formation hybride en langues]. Ainsi, la proposition d'un scénario pédagogique cohérent et qui identifie clairement les objectifs d'apprentissage – de la formation, mais aussi des différentes activités –, l'affichage du déroulement de la formation, le caractère obligatoire ou non des activités, l'indication du lien entre les différents éléments de ce qui sera évalué s'avère être indispensable (Drot-Delange & Gomis, 2012 : 10 ; Murphy & Southgate, 2011 : 23 ; Nissen, 2007). Cette explicitation contribue au fait que l'apprenant sait ce qui est attendu de lui et ou au contraire c'est à lui de prendre des décisions. Ces éléments lui permettent par conséquent de s'approprier la formation. (Nissen, 2019, pp. 213-214).

Ainsi, si définir les objectifs de la formation d'anglais LANSAD et un scénario pédagogique de manière claire est un de nos objectifs, c'est aussi un prérequis pour les dispositifs hybrides. La présentation des objectifs, le fonctionnement général du cours, le descriptif de chaque cours en présentiel, le calendrier, pourront être discutés en présentiel lors du premier cours, et ils pourront aussi être explicités sur la plateforme, de sorte que les étudiants absents puissent suivre la formation de manière cohérente.

Etant donné la non-pérennité des équipes, le projet de mise en place d'un dispositif hybride permettrait peut-être une plus grande cohérence des objectifs, de l'utilisation des instruments et du processus pédagogique plus généralement, et pourrait favoriser les interactions au sein de l'équipe pédagogique. Pour ce qui est de la quantité de travail, nous souhaiterions qu'à terme, enseigner dans le dispositif hybride ne requiert pas plus d'heures de travail que s'il s'agissait d'un format uniquement en présentiel auquel les enseignants sont davantage habitués. Bien entendu, l'enseignant concepteur s'attend à devoir fournir beaucoup de travail initialement ; par la suite, nous espérons que les ressources pourront être facilement réutilisées avec un travail minimal de conception.

## **GUIDER LES APPRENANTS DANS UN PROCESSUS D'AUTONOMISATION (OBJECTIF 8)**

Intéressons-nous à la typologie présentée en amont sur l'autonomisation (cf. p. 73). Outre le développement de l'autonomie langagière, qui est une des finalités premières du dispositif, les apprenants seraient incités à mobiliser des compétences organisationnelles puisqu'il leur faudrait s'adapter à un format de cours inhabituel, gérer l'articulation entre les deux modes.

Particularly when learning in a BL environment, students have to know when to take action and when they can hand over responsibility [...] [and they] have to be able to handle different degrees of responsibility over the process and the content of learning. (Neumeier, 2005, p. 175)

Il leur faut gérer leur temps, que ce soit pour effectuer le module, ou pour décider quand et où le compléter, et « [s]'y ajoute pour certains la difficulté de comprendre la structure des contenus sur la plateforme » (Nissen, 2012, p. 25). La compétence motivationnelle est aussi très importante : même si les modules en ligne sont évalués, les apprenants doivent les compléter, et fournir un travail personnel s'ils veulent réussir les activités, les tâches et les évaluations. Les apprenants seraient incités à mobiliser des compétences techniques, informationnelles et méthodologiques : ils seraient invités à prendre en main la plateforme, à utiliser tous les outils à leur disposition pour réaliser les activités et préparer les tâches en suivant les instructions. Il serait fait appel aux compétences cognitives : chaque module de cours pourrait se terminer sur la section « feedback », dans laquelle il leur serait demandé d'évaluer le temps passé sur le module, les difficultés qu'ils ont rencontrées, ou encore la pertinence du module dans leur apprentissage. Etant donné la nature des activités que nous pensons proposer en ligne (exercices individuels auto-correctifs essentiellement), les compétences sociale et métacognitive seraient moins mobilisées en ligne. Cependant, les apprenants seraient invités à interagir de manière asynchrone avec les enseignants dans la section feedback de chaque module et chaque cours en présentiel pourrait débiter avec un retour sur le module en ligne, encourageant ainsi les discussions sur les méthodes d'apprentissage.

### **9.3. Présentation générale du dispositif hybride d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie**

Nous allons maintenant décrire le fonctionnement général du dispositif : nous commencerons par détailler les ressources humaines et matérielles nécessaires pour sa mise en place, puis nous décrirons la formation plus en détail en précisant comment le présentiel sera articulé au distanciel. Nous expliquerons pourquoi nous avons opté pour une formation « hétérostructurée et différenciée » dans laquelle le soutien de l'enseignant est important, et nous justifierons les modalités d'évaluation des apprenants qui ont été retenues. Dans un deuxième temps, nous présenterons et justifierons les

tâches, le Projet Personnel et les activités que nous souhaiterions proposer aux apprenants. Nous terminerons cette partie en proposant un exemple concret de scénario de cours.

### **9.3.1. Fonctionnement général**

#### **RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES**

Les objectifs, le public cible, les résultats attendus ont déjà été présentés. Evoquons maintenant ce qu'il est attendu en termes de ressources humaines d'une part, et de ressources matérielles d'autre part. La formation hybride ne concernera que les niveaux de L1 et de L3, par contrainte de temps et d'emploi du temps<sup>60</sup>, soit trois groupes d'apprenants et deux ou trois enseignants. Lors du premier Cycle d'expérimentation, les étudiants en musique et musicologie seront mélangés aux étudiants en danse dans le cours d'anglais LANSAD (mais il est prévu que ces groupes soient séparés au Cycle suivant)<sup>61</sup>. L'apprenti-chercheur se propose de concevoir la formation, de la dispenser, et d'accompagner les autres enseignants qui se portent volontaires pour rejoindre le dispositif. La gestionnaire pédagogique en Licences Musique et Danse et les responsables pédagogiques des parcours sont aussi des acteurs clefs afin de constituer un emploi du temps permettant la mise en place d'un format hybride, d'inscrire les étudiants sur la plateforme en ligne ou encore pour obtenir des salles équipées. Les responsables informatiques seront une aide précieuse pour concevoir et gérer les modules de formation en ligne. Des activités, pensées avec les collègues disciplinaires, peuvent aussi être mises en place.

En termes de ressources matérielles et d'outils utilisés, nous aurons besoin de salles équipées d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur, ou à défaut d'équipements à réserver et à récupérer auprès des services numériques. Les modules en ligne seront développés sur la plateforme Moodle de l'université.

#### **ARTICULATION DU PRESENTIEL ET DU DISTANCIEL**

Les groupes de niveau seront établis suite à un test de positionnement en début d'année, et chaque groupe sera scindé en deux, les groupes alternant cours en présentiel et module en ligne. Par exemple, le cours 1 serait en classe entière, le groupe A (avancé) compléterait un module en ligne de manière asynchrone en semaine 2 puis un cours en présentiel en semaine 3, et inversement pour le groupe B (intermédiaire). Les modules seraient calibrés pour une durée d'environ 2h afin de

---

<sup>60</sup> Les cours en L2 ont lieu en même temps que les cours en L1 et en L3. Il nous a donc fallu faire un choix, surtout qu'en tant que conceptrice, il nous semble important de tester la formation avant de pouvoir la proposer aux autres enseignants.

<sup>61</sup> Pour rappel, en 2015-2016 et au premier semestre de l'année 2016-2017 (soit le premier Cycle de notre recherche-action), les cours d'anglais LANSAD en L2 et en L3 regroupent les étudiants des trois parcours de musique, ainsi que les étudiants en danse. Les groupes sont distincts à partir du Cycle 2.

correspondre à la durée du cours en présentiel ; on s'attend à ce que cette durée soit variable, étant donné l'hétérogénéité des niveaux des apprenants.

Si les modules en ligne seront conçus pour que les étudiants ne venant pas en cours puissent tout de même suivre la formation de manière cohérente (le mode de fonctionnement de la formation, le calendrier, le résumé des cours en présentiel avec les documents utilisés et les devoirs à faire seront indiqués sur la plateforme), le mode dominant sera le mode présentiel. En effet, les modules en ligne auront pour objectif de préparer les activités réalisées en présentiel ; il y aura légèrement davantage de cours en présentiel que de modules en ligne ; c'est dans ce cadre que seront effectuées les tâches et qu'auront lieu la majorité des évaluations. Nous ne sommes donc pas loin d'une formation de type « classe inversée » si on adopte la définition proposée par Héloïse Dufour, pour qui l'enseignement consiste dans ce cadre à

donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration. (2014, p. 44)

Trois autres éléments permettent de fédérer le présentiel et le distanciel : une approche par tâche, par activité de communication langagière et par projet. Nous adoptons la définition de la tâche proposée par Jean-Paul Narcy-Combes qu'il présente suite à sa lecture de la synthèse de Rod Ellis (2003). La tâche est

une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée. (2005, p. 167)

Les modules en ligne auront pour objectif de préparer la réalisation des tâches en présentiel avec des activités d'entraînement, tels que des exercices auto-correctifs individuels de repérage et de mémorisation, et des aides, par exemple des liens vers des ressources utiles, le calendrier ou des fiches de vocabulaire.

Nous favoriserons les activités de compréhension dans les modules en ligne<sup>62</sup>, alors que les activités en classe seront davantage dédiées à la production et aux interactions entre pairs et avec les enseignants, selon des modalités variables (travail en binôme, petits groupes, grand groupe, etc.).

Nous proposerons aussi une approche par projets. Elsa Chachkine la définit ainsi, en synthétisant les propos de Louis Legrand (1983) et Joseph Krajcik et Phyllis Blumenfeld (2006) :

un sujet d'étude motivant pour l'élève, démarrant par une question intéressante, un problème à résoudre ; un travail en équipes des élèves, assistés par l'enseignant,

---

<sup>62</sup> Hormis pour certaines activités spécifiques, les interactions prévues en ligne seront donc minimales ; nous mettrons à la disposition des étudiants un espace où ils auront la possibilité de poser des questions aux enseignants en cas de problème (l'espace « feedback »).



dans un environnement authentique ; une autonomie guidée des élèves dans la détermination du sujet, de la démarche et de la réalisation ; une démarche anticipée, en partie planifiée par l'enseignant ; une production concrète attendue, valorisée socialement, accessible au public. (2011, p. 53)

Il s'agira de donner l'opportunité aux apprenants de mener un projet qu'ils auront défini eux-mêmes en fonction de leurs besoins individuels en autonomie guidée, afin d'encourager leur motivation et promouvoir leur responsabilisation (Chaplier & Crosnier, 2014 ; Tepedelenli, 2003). Nous détaillerons plus amont ce point plus loin (*cf.* p. 186).

### **FORMATION HETEROSTRUCTUREE ET DIFFERENCIEE AVEC UN SOUTIEN IMPORTANT DE L'ENSEIGNANT**

La formation serait en grande partie hétéro-structurée, c'est-à-dire déterminée principalement par le concepteur, qu'il s'agisse des modalités de fonctionnement de la formation, des objectifs, des contenus et en particulier des modules en ligne. Etant donné la rotation importante de l'équipe d'anglais LANSAD en licence M&M, l'idée est de proposer une formation « prête à l'emploi » aux enseignants volontaires pour participer au dispositif en proposant un programme cohérent en L1 et en L3 (Objectif 4). La deuxième raison qui explique le format hétéro-structuré des modules, plus pragmatique, est le manque de temps que nous anticipons pour concevoir une formation en ligne plus complexe, proposant systématiquement des activités et des parcours différenciés par exemple.

Cependant, nous souhaitons laisser aux apprenants une certaine latitude afin de les responsabiliser et de répondre le mieux possible à leurs envies et leurs besoins : « [l]e thème et le contenu des séquences sont déterminés par le programme et justifiés aux étudiants, mais de préférence négociés avec eux » (Narcy-Combes & Narcy-Combes M.-F., 2019, p. 245). Il leur sera possible de choisir certaines tâches sur lesquelles ils seront évalués et ainsi de définir en partie leur parcours, et ils auront une grande latitude dans le cadre du Projet Personnel que nous allons présenter plus bas.

Par ailleurs, nous avons déjà évoqué le fait que nous souhaitons différencier les contenus en fonction des besoins des apprenants. Les contraintes institutionnelles font que les étudiants d'un même niveau universitaire (tous les L1 musique par exemple) doivent être évalués de la même manière, nous ne pouvons donc pas différencier les évaluations en fonction du niveau du groupe. Nous pouvons cependant proposer des rythmes différents en présentiel, avec des activités supplémentaires pour les niveaux avancés et des exercices de remédiation pour les moins avancés. En ligne, nous souhaiterions, sur le moyen terme, proposer des activités différentes en fonction du niveau des apprenants, comme des textes avec plus ou moins d'aide ou des activités supplémentaires pour les étudiants des groupes avancés.

Le soutien de l'enseignant est aussi pensé pour être marqué tout au long de la formation, pour une raison pédagogique : la majorité des apprenants ne se déclarent pas autonomes dans leur apprentissage de l'anglais, un étayage important est donc à prévoir.

Based on my experience I believe that careful consideration needs to be given to the type of learner and the teaching and learning environment that they are familiar with when determining the degree of autonomy expected from them in blends. In Bosnia and Herzegovina the military officers had experienced a predominantly teacher-centred, transmission approach to education, so expecting a high degree of autonomy from the outset on our courses would have been inappropriate. In recognition of this, the learners were guided through the computer and self-study sessions with easy-to-follow study paths that essentially told them what to study when. Other authors in this publication also recognise the need for such scaffolding (Gilbert, Chapter 1; Dudeney and Hockly, Chapter 6; Douglas and Paton, Chapter 10; Ingham, Chapter 15; Sokol et al., Chapter 17; Fleet, Chapter 18). Fleet (Chapter 18) sums this up by saying, 'If students have limited online learning experience, it is advisable to scaffold their participation by initially making involvement a course necessity and providing guided tasks.' (Whittaker & Tomlinson, 2013, p. 238).

Elke Nissen propose des exemples de soutien (2019, pp. 210-213) à partir de la liste des compétences liées à l'autonomisation des apprenants (2019, p. 207). Ce soutien prendrait plusieurs formes : il serait organisationnel, méthodologique, technique et informationnel (présentation et mise à disposition en ligne de documents explicitant le fonctionnement du cours, des modules en ligne, du calendrier et les attendus pour les tâches et les projets, modules en ligne structurés, ressources utiles regroupées dans un Padlet sur Moodle par exemple). Il serait motivationnel : la création de groupes plus petits en présentiel permettrait d'augmenter les interactions entre les enseignants et les apprenants ; chaque cours en présentiel débutant par une analyse du travail en ligne, ce serait aussi l'occasion pour l'enseignant de rassurer, de répondre aux questions et de discuter des éventuelles frustrations. Le soutien métacognitif serait valorisé : certaines activités proposées mettent en avant la démarche réflexive sur l'apprentissage (comme le Projet Personnel, cf. p. 186). Au niveau social, nous tâcherons de proposer des activités favorisant les interactions entre pairs en présentiel.

## EVALUATION

Les modes s'articulent aussi autour de l'évaluation, qui doit tenir compte de plusieurs facteurs. Nous avons obligation de proposer la même évaluation pour tous les étudiants d'un même niveau disciplinaire (les objectifs devront être les mêmes pour les deux groupes de niveau). Suite à une concertation entre enseignants volontaires avec la coordinatrice/responsable LANSAD en arts, des modalités d'évaluation ont été préconisées pour l'ensemble des groupes : deux devoirs écrits d'une valeur de 50% de la moyenne finale, les activités de communication langagière orales devront être évaluées pendant le semestre à hauteur de 25%, tout comme un devoir maison. Cette évaluation sera aménagée pour les étudiants dispensés d'assiduité (présentant un contrat de travail). Ces modalités

s'articulent bien avec les souhaits des étudiants, qui ont déclaré en majorité préférer des évaluations régulières à une ou deux grandes évaluations. Cependant, si nous souhaitons suivre les principes généraux de l'alignement constructif qui stipule que « the components in the teaching system, especially the teaching methods used and the assessment tasks, are aligned with the learning activities assumed in the intended outcomes » (Biggs, 2003, p. 2), quelques modifications vont donc devoir être apportées, notamment parce qu'il a été décidé que les modules en ligne seraient notés (cf. p. 178) et parce que nous souhaitons non seulement évaluer un niveau de langue en fin de semestre, mais aussi l'engagement des apprenants. Rappelons pour terminer que les apprenants pourront dans certains cas choisir sur quelles tâches ils seront évalués.

Voici les modalités d'évaluation qui ont été retenues pour le premier Cycle d'expérimentation. Elles seront modulées en fonction du niveau attendu (B1 en L1 et B1+/B2 en L3 en fin de Cycle 1).

- L1 : évaluation sommative écrite en fin de semestre (35%) + Présentation orale et expression écrite en groupe (25%) + Modules en ligne (25%) + Projet Personnel (15%)
- L3 : 2 évaluations écrites sur les contenus de cours (55%) + Modules en ligne (25%) + Projet Personnel (20%)

Ainsi, nous tentons de prendre en compte l'engagement et d'articuler les souhaits des responsables, des apprenants et la faisabilité pour les enseignants. Nous suivons aussi les conseils de Françoise et de Jean-Paul Narcy-Combes :

En ce qui concerne l'évaluation sommative, elle ne donne qu'une image figée et partielle à un instant donné et ne rend pas toujours compte de ce que l'apprenant est véritablement capable de faire, en particulier lorsqu'elle se limite à un seul aspect langagier (Lowie, 2017). Pour que l'évaluation du développement soit valide, on a besoin d'une prise de mesure multi-dimensionnelle à différents moments (ce qui pédagogiquement relève du formatif). (2019, p. 239)

### **9.3.2. Tâches, projets et activités proposés**

Nous allons maintenant présenter et justifier les tâches, le Projet Personnel et les activités que nous souhaiterions proposer aux apprenants.

#### **TACHES**

Les tâches sont conçues à partir de l'analyse des propos des apprenants, des anciens étudiants et des responsables disciplinaires, qui ont décrit les situations de communication et les activités langagières en anglais les plus fréquentes selon eux (cf. p. 149). Ainsi, la composante spécialisée disciplinaire et professionnelle, que nous souhaitons intégrer de manière progressive tout au long de la formation, sera pensée autour des tâches suivantes :

- Tâche de niveau B1 : en groupe, présenter un projet de festival de musique à des sponsors à l'oral
- Tâche de niveau B1 : en groupe, rédiger le programme du festival de musique
- Tâche de niveau B1 : en 4-5 minutes, prendre la parole en continu pour
  - o décrire sa routine en lien avec la pratique d'un instrument
  - o expliquer les raisons qui ont poussé l'étudiant à faire de la musique
  - o décrire les émotions que la musique suscite
  - o décrire son musicien/sa musicienne préféré(e)
- Tâche de niveau B2 : écrire une petite annonce de vente de son instrument
- Tâche de niveau B2 : lecture d'une partition musicale
- Tâche de niveau B2 : être en mesure de décrire sa pratique instrumentale à l'oral dans le cadre d'une bibliothèque humaine<sup>63</sup>
- Tâche de niveau B2 : en 10 minutes au moins, donner un cours sur son instrument à un débutant, ou décrire et expliquer le fonctionnement de son instrument à l'oral
- Tâche de niveau B2 : en 10 minutes au moins, commenter une œuvre musicale à l'oral en binôme
- Tâche de niveau B2 : rédiger son CV en anglais et savoir se décrire lors d'un entretien d'embauche<sup>64</sup>

Toutes ces tâches ne seront pas mobilisées sur un seul semestre mais elles seront étalées sur l'ensemble du parcours de formation en L1 et en L3. Elles sont pensées afin de maximiser le potentiel d'apprentissage, en concevant une préparation en amont mêlant différentes activités de communication langagière, *input* et *output*, préparation en classe et avec les modules en ligne, travail individuel et à plusieurs. Le processus de transposition didactique, le passage de « l'objet de savoir » à « l'objet d'enseignement », est exemplifié dans la sous-partie « Exemple de transposition didactique » à venir (cf. p. 188).

## PROJET PERSONNEL

Afin de prendre en compte les besoins individuels et de donner la possibilité aux apprenants de travailler sur les situations de communication qui n'ont pas été retenues dans le programme, de promouvoir l'autonomisation des apprenants, mais aussi de « Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel » (Objectif 7) et de « Motiver les apprenants » (Objectif 9), nous

---

<sup>63</sup> A deux, les apprenants créent d'abord un poster pour présenter leurs instruments (et leur pratique en danse). Puis, alors qu'un apprenant se promène pour voir les posters des autres, l'autre apprenant présente le poster du binôme aux promeneurs qui s'y arrêtent, et ils échangent les rôles ensuite.

<sup>64</sup> Pour ce qui est des étudiants en danse, les tâches (B2) sont les suivantes : écrire un essai sur son corps et son style de danse, décrire sa pratique et son parcours à l'oral, décrire une chorégraphie à l'oral.

proposons l'activité du Projet Personnel qui s'appuie sur les principes de la pédagogie de projet<sup>65</sup>. En début de semestre, chaque apprenant décide d'un projet qu'il va mener en autonomie guidée. Il doit identifier un objectif précis (travail sur les temps grammaticaux, sur du vocabulaire spécialisé, sur l'amélioration de sa prononciation, etc.) et le justifier. Les apprenants peuvent alors travailler sur une activité de communication langagière en particulier, sur une thématique spécialisée ou généraliste. Il leur est demandé de travailler de manière régulière sur leur projet, à mesure d'environ 1h par semaine, en respectant les consignes présentées en début de semestre. Ils doivent soumettre une ébauche de leur projet en milieu de semestre afin d'avoir un retour personnalisé de l'enseignant ; l'idée est que l'enseignant donne des pistes, des outils, redirige l'apprenant si besoin, pour le faire progresser dans son projet. Par exemple, l'enseignant pourra surligner les erreurs dans un texte produit par un étudiant souhaitant travailler sur les temps grammaticaux en lui indiquant des ressources pouvant l'aider à corriger ses erreurs. En fin de semestre, l'étudiant présente alors son projet au reste de la classe, en insistant sur la méthodologie employée, sur ce qui a été acquis et sur les obstacles rencontrés et surmontés. L'évaluation consiste en la pertinence du projet et sa qualité finale, la présentation devant la classe, l'engagement, la prise en compte des commentaires de l'enseignant de mi-parcours et la qualité de la réflexion sur l'apprentissage.

Pour reprendre les termes d'Elke Nissen (*cf.* p. 73), il s'agit ici de mobiliser la compétence métacognitive, car l'apprenant serait conduit à s'autoévaluer afin de sélectionner un projet pertinent, à évaluer l'ensemble de son travail en fin de projet et à réfléchir à sa manière de travailler et d'apprendre. Cette activité encourage aussi le développement de la compétence organisationnelle et de la compétence méthodologique ; l'étudiant devra comprendre ce qui est attendu et créer son propre parcours de travail en fonction des contraintes imposées en planifiant son apprentissage et en respectant les échéances. Les apprenants sont incités à mobiliser des compétences cognitives. Ils doivent être en mesure de transférer ce qui a été acquis dans les autres activités et tâches de la formation. La présentation orale consiste en un retour réflexif sur son apprentissage, lors de laquelle ils doivent présenter le déroulement de leur travail, mettre en lumière les difficultés qu'ils ont rencontrées et déterminer ce que le projet leur a apporté. Une fois le retour de l'enseignant sur son ébauche, l'apprenant est invité à analyser ses erreurs, à avoir une attitude critique sur son propre travail et à remédier aux problèmes identifiés. Parce que la liberté de choix donnée est peut-être inhabituelle, l'étudiant doit aussi savoir gérer l'incertitude, prendre des décisions et être acteur, soit témoigner de sa compétence psycho-affective/émotionnelle. Afin de construire son projet, l'étudiant devrait savoir trouver les ressources et les informations pertinentes, et éventuellement utiliser des technologies, donc faire preuve de compétence informationnelle et technique. Enfin, l'objectif final est bien de favoriser le développement de la compétence langagière. La compétence sociale (savoir

---

<sup>65</sup> Le Projet Personnel a de nombreux points communs avec le dispositif proposé par Linda Terrier (2017) en première année d'anglais LANSAD en SHS à l'Université de Toulouse Jean Jaurès (projets individuels en autonomie guidée) et celui proposé par Denyze Toffoli et Lauren Speranza (2016) à l'Université de Strasbourg en licence en sciences historiques (choix d'un sujet par l'apprenant, travail sur des textes en autonomie pendant le semestre et production d'un texte argumentatif).

interagir) est moins mise en valeur, puisque le projet est individuel ; d'autres activités cependant sont proposées dans cette optique.

### **AUTRES ACTIVITES**

À ces tâches et ce projet, nous ajoutons d'autres activités qui les complètent et les enrichissent. Par exemple, afin d'encourager le processus d'autonomisation, nous pouvons consacrer une séance aux méthodes d'apprentissage des langues, ainsi qu'aux outils disponibles pour que les étudiants travaillent de manière plus autonome (dictionnaires en ligne, applications, sites d'informations, sites d'exercices ludiques, *etc.*). Afin d'introduire le Cles dans la formation, nous incluons des modules introductifs de niveaux B1 et B2 en ligne. Chaque cours en présentiel débiterait par une activité sur l'actualité, lors de laquelle l'enseignant projette des images en lien avec l'actualité anglophone, et les apprenants sont invités à réagir. L'idée est de développer leur capacité à s'exprimer de manière spontanée sur des sujets non liés à leur spécialité (ce que Rod Ellis nomme « free production » dans son « Principe 10 », *cf.* p. 66) et de nourrir leur culture générale. Par ailleurs, pour donner aux apprenants qui le souhaitent l'opportunité de travailler sur des thématiques plus générales, des tâches, comme la participation à des débats sur les élections présidentielles ou sur le bonheur, seront prévues.

Ainsi, la diversité des instruments mobilisés (approche hybride, tâches, projets, *etc.*) se veut le reflet de la diversité des besoins, des points de vue et des contraintes relevés lors de l'analyse du cadre stratégique. L'idée est que « [l]a variété de ce qui est proposé correspond à une pluralité de situations et permet à chacun de se focaliser sur ce qui lui convient [...]. » (Narcy-Combes, 2005, p. 148). Ainsi, le degré de spécialisation peut être calibré pour chaque apprenant (s'il choisit d'être évalué sur des tâches et de conduire son projet personnel en lien avec la spécialité ou de l'anglais plus général) ; toutes les activités de communication langagière sont travaillées ; des modalités de travail individuel et collectif sont envisagées ; si le parcours est largement hétérostructuré, les apprenants possèdent tout de même un pouvoir de décision quant aux contenus de certaines activités (choix de la tâche évaluée, choix du Projet Personnel). Nous espérons alors favoriser le processus d'apprentissage (Objectif 2), en proposant un programme cohérent mais varié et qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs (Objectifs 4 et 6), dans des conditions de travail qui permettent la flexibilité et la qualité des interactions en classe (Objectif 5), et qui suscitera motivation (Objectif 9), engagement (Objectif 7) et autonomisation (Objectif 8), tout en réduisant l'absentéisme (Objectif 10).

### **9.3.3. Exemple de transposition didactique**

Nous souhaitons ici décrire le processus d'instrumentalisation relatif à la conception du scénario pédagogique, des tâches et des activités d'apprentissage en présentiel et en ligne. En d'autres

termes, il s'agit de présenter le processus de transposition didactique (Chevallard, 1985), depuis la sélection d'une situation de communication pensée comme objet de savoir, qui devient objet d'enseignement et d'apprentissage sous forme d'activités préparatoires à la réalisation d'une tâche. Nous allons nous appuyer sur un exemple concret de tâche qui sera proposée aux apprenants de L3 au Cycle 3, « en 10 minutes au moins, donner un cours sur son instrument à un débutant (à l'oral) ». Nous commençons par rappeler les grandes lignes qui guident le processus de transposition didactique. Nous présentons alors les raisons qui nous ont poussée à sélectionner une situation de communication particulière pour en faire une tâche, avant de décrire ses caractéristiques langagières et discursives. La caractérisation de la situation de communication et de la tâche nous mènent alors à présenter le scénario général de cours. Un exemple détaillé des séances 2 à 7 en présentiel et à distance lors desquelles se dérouleront la préparation et la réalisation de la tâche, incluant des captures d'écran de la plateforme en ligne, est proposé en annexe (cf. p. 374).

### RAPPEL DES LIGNES DIRECTRICES

Afin de maximiser le potentiel d'apprentissage (et donc tenter d'atteindre l'Objectif 2, « Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants »), les tâches et les activités sont conçues en suivant les théories de l'apprentissage et de l'enseignement présentées précédemment. Pour rappel, nous avons adopté une approche systémique du processus d'apprentissage, et nous nous sommes inscrite dans une perspective cognitiviste, socioconstructiviste et interactionniste (cf. p. 65). Parce que le processus d'enseignement est compris comme un « accompagnement de l'apprentissage » (Arthaud, 2009), il doit en cela épouser au mieux ce que l'on sait de l'apprentissage de l'anglais afin d'en favoriser l'émergence. Pour ce faire, nous tentons de suivre les dix principes de l'enseignement des langues de Rod Ellis<sup>66</sup> (cf. p. 66), tout en tentant de soutenir la motivation et l'autonomisation des apprenants (cf. pp. 71 et 73).

Le positionnement sociolinguistique adopté ici accorde une place centrale à la compétence de communication (composée des volets linguistique, pragmatique, sociolinguistique et stratégique). L'ensemble doit être articulé avec les niveaux B1 et B2 définis par le CECRL, les caractéristiques spécifiques des situations de communication particulières et les besoins individuels des apprenants (cf. pp. 164 et 166).

---

<sup>66</sup> « 1. Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence; 2. Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning; 3. Instruction needs to ensure that learners also focus on form; 4. Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge; 5. Instruction needs to take into account the learner's built-in syllabus; 6. Successful instructed language learning requires extensive L2 input; 7. Successful instructed language learning also requires opportunities for output; 8. The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency; 9. Instruction needs to take account of individual differences in learners; 10. In assessing learners' L2 proficiency it is important to examine free as well as controlled production » (Ellis, 2005).

Suite à l'étude du cadre stratégique, nous avons décidé d'opter pour une spécialisation progressive des contenus de la première à la troisième année, tout en proposant dans le même temps des activités aux contenus plus généralistes. La difficulté majeure est qu'il n'existe pas de description d'une langue-culture de spécialité ou de manuels en lien avec la musique et la musicologie. L'enseignant doit donc effectuer un important travail de caractérisation et de transposition didactique.

### **SELECTION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ET DE LA TACHE**

La pertinence est un facteur clef d'une formation pour favoriser l'apprentissage, en particulier avec des adultes (Sharma & Westbrook, 2016, pp. 322-323). Qui plus est, « ce n'est [...] pas sur la langue que l'on peut s'appuyer pour mettre en place une formation de L2, mais sur de la parole et/ou du discours, c'est à dire sur des situations d'emploi avéré [...] » (Narcy-Combes, 2006, para. 9). Ainsi, l'enseignant-concepteur a pris comme point de départ les situations de communication et les activités communicatives langagières mentionnées par les étudiants, les anciens étudiants et les responsables disciplinaires lors de l'analyse du cadre stratégique (*cf.* p. 149) pour concevoir les activités et les tâches en lien avec la spécialité disciplinaire et professionnelle des apprenants.

La tâche « en 10 minutes au moins, donner un cours sur son instrument à un débutant à l'oral » a d'abord été sélectionnée car elle correspond à une situation de communication fréquemment évoquée lorsqu'il était demandé aux acteurs de caractériser leurs besoins et leur utilisation de l'anglais dans le contexte professionnel : « parler de son instrument et de sa pratique, expliquer comment jouer de son instrument ». Par ailleurs, en licence de musique et musicologie, certains étudiants ont déjà une expérience d'enseignement, particulièrement en L3, et tous ont été un jour débutants. C'est donc une situation de communication familière à tous, et qui correspond à un besoin avéré en anglais. Cette tâche à finalité professionnelle (plutôt que disciplinaire, ce sur quoi l'accent est mis en L1), se veut alors utile et réaliste, et elle serait ainsi susceptible de faire sens (Dörnyei, 2005, p. 85) aux yeux des apprenants.

Cette tâche se veut adaptée au profil de chacun, car chaque apprenant peut travailler sur le champ lexical concernant son instrument propre (plutôt que sur un seul champ lexical commun à tous les apprenants). Par ailleurs, les étudiants peuvent choisir entre cette tâche et participer à un débat sur le bonheur ; nous leur laissons donc le choix entre un travail sur leur domaine de spécialité ou non, dans des tâches mobilisant des activités de communication langagière différentes (expression orale en continu ou expression orale en interaction) en fonction de leurs envies et de leurs besoins. On tente donc de suivre le Principe 9 de Rod Ellis (« Instruction needs to take account of individual differences in learners ») et d'atteindre l'objectif 6 du dispositif (« proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs »). Nous poussons aussi ainsi les apprenants à faire des choix, et donc à être davantage responsables de leur apprentissage (*cf.* p. 73).

De plus, l'apprenant se retrouve dans un contexte où ses interlocuteurs (l'enseignant et les autres apprenants) ne maîtrisent pas nécessairement la terminologie de l'instrument qu'il présente en



anglais, ce qui permet de créer une situation plus authentique où l'étudiant-enseignant doit s'adapter au musicien débutant à qui il donne son premier cours.

Enfin, cette tâche permet aussi de couvrir un large spectre de révisions lexicales et grammaticales. Elle paraît donc pertinente pour un début de formation de L3. Elle peut aussi être adaptée aux descripteurs de niveau B2 du CECRL, comme nous allons le voir maintenant.

### CARACTERISATION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ET DE LA TACHE

Afin de caractériser la situation de communication, l'enseignante-conceptrice a d'abord exploré divers documents authentiques en anglais dans lesquels un intervenant présentait son instrument ou son fonctionnement à des débutants : des tutoriels vidéo d'instruments pour débutants en ligne, des descriptifs d'instruments sur Wikipedia, ou encore les premiers cours de MOOC (Massive Open Online Courses) comme « Guitar for Beginners » (Coursera, Berklee College of Music). Il s'agissait alors de caractériser la situation de communication en s'appuyant sur les outils fréquemment utilisés lors des analyses des langues de spécialité, notamment les analyses de genres discursifs en anglais de spécialité (cf. p. 108). Par manque de temps, nous n'avons pu analyser en détail les différents volets de la compétence de communication. Nous nous sommes focalisée sur l'objectif communicatif (*communicative purpose*), les différentes séquences d'organisation (*moves*) et les caractéristiques lexico-grammaticales principales<sup>67</sup>. Par ailleurs, nous pouvions aussi nous appuyer sur les grilles du CECRL afin d'articuler cette tâche aux descripteurs de niveau B2, en évaluant des compétences partielles déjà étalonnées.

L'objectif communicatif de cette situation de communication est de transmettre un savoir pratique (la pratique d'un instrument) à un néophyte, en étant clair et pédagogue. Il s'agit donc de tenir un discours didactique. Le discours sera préparé à l'avance, mais l'« enseignant » devra pouvoir improviser face à son « élève » et aux questions du public. Les séquences d'organisations peuvent être assez souples et peuvent varier d'un instrument à l'autre, mais on s'attendra *a minima* à une brève introduction qui simule une première rencontre avec l'élève, une présentation de l'instrument (les différentes parties qui le composent), et une aide à la prise en main par l'apprenant qui inclut des conseils sur la position à prendre.

Pour ce qui est du lexique et de la grammaire, il faut être en mesure de décrire physiquement l'instrument (ses parties, les matériaux qui le composent, les couleurs, les sons ou encore sa taille) et décrire sa prise en main (parties de l'instrument, position du corps, etc.), à l'aide de termes spécialisés et de blocs lexicalisés. Il faut pouvoir émettre des jugements de valeur (« you are holding it wrong ») et exprimer l'ordre et le conseil (« stand up straight »), à l'aide de différents temps verbaux (présent

---

<sup>67</sup> L'étude et la description de situations de communication de ce type pourraient être beaucoup plus exhaustives, en explorant la communauté discursive avec une approche ethnographique notamment (Berkenkotter & Huckin, 1995, Swales & Rogers, 1995, Curry & Lillis, 2010, par exemple), comme nous l'avons souligné (cf. p. 108). Cependant, cela devrait faire l'objet d'une thèse à part entière et cela n'a donc pas été possible faute de temps.

simple, présent continu, impératif) et des modaux à valeur radicale (« you should hold the bow this way »). On relève des prépositions de lieu de type dynamique (« into », « through », « around », « upward », etc.). Il faudra mobiliser le comparatif et le superlatif (« this hand is lower than that one », « it's the shortest string »). Du point de vue phonologique, il faut être intelligible.

Cette description se veut assez générale et non restrictive, pour trois raisons. D'une part, nous souhaitons laisser une grande liberté aux apprenants, qui pourront aussi inclure dans leur discours des propos sur l'histoire de l'instrument, les genres de musique qui y sont associés, ou encore son prix. D'autre part, les besoins peuvent aussi être variables d'un instrument à l'autre : le cours de chant introductif pourra être très différent du cours de batterie. Enfin, l'enseignante n'est pas spécialiste de chacun des instruments ; elle devra donc se reposer en partie sur l'expertise des apprenants (Dudley-Evans & St John, 1998, pp. 188-189). Cela permet de concevoir une tâche adaptée aux besoins et aux envies de chacun, l'enseignant et les apprenants étant ainsi « capable[s] de créer les conditions propices à un apprentissage plus intégré de la langue et du contenu disciplinaire, sans pour autant que l'enseignant soit spécialiste de la discipline en question » (Toffoli & Speranza, 2016, para. 61).

Dans l'ensemble, afin de réaliser la tâche, les apprenants devront s'appuyer sur la composante linguistique (lexique, phonétique et syntaxe), sur la composante pragmatique (il s'agit de proposer un scénario de cours construit, cohérent, en respectant les normes du genre), la composante stratégique (s'organiser pour réaliser la tâche au mieux, traiter les ruptures de communication éventuelles lors de la réalisation de la tâche) et dans une certaine mesure la composante sociolinguistique (respect de la politesse, registre approprié).

Les activités « interactives » semblables décrites dans le CECRL sont l'« échange d'information » et « faire clarifier ». Au niveau B2, la première se caractérise par la capacité à « faire la description claire et détaillée d'une démarche » et à « échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel » (2001, p. 67). La seconde consiste à pouvoir « poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques » (p. 71). Pour ce qui est ensuite de l'interaction orale avec « l'élève » puis le groupe, un apprenant B2 devra « communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance » (p. 61). La tâche nous paraît donc bien adaptée au niveau B2 pour des étudiants de L3.

Nous nous sommes jusqu'ici contentée d'explicitier les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Cependant, le travail préparatoire en amont implique de mobiliser d'autres compétences. Pour ne citer qu'un exemple<sup>68</sup>, mentionnons le fait que nous souhaitons que les apprenants rédigent un script en amont, qui serait commenté par l'enseignant, pour préparer leur

---

<sup>68</sup> Davantage d'exemples sont proposés dans la description détaillée des cours et des modules en ligne en annexe (cf. p. 374).

présentation. En cela, la tâche que nous proposons est proche de l'« exposé technique », tel qu'il est défini par Jean-Paul Narcy-Combes :

Par une tâche réaliste, [on souhaite] donner aux étudiants 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. [On désire] [g]énérer une intégration des données (*intake*) par réorganisation et production qui exige ici un passage d'un *input* écrit à un *output* oral. On pouvait postuler que cette activité serait motivante parce qu'elle était liée à une réalité professionnelle et qu'elle offrirait un entraînement efficace. L'*input* comportait des données scientifiques, techniques en anglais écrit en général. L'*output* prenait la forme d'une synthèse orale, le passage de l'un à l'autre favoriserait une appropriation (*intake*). (2005, p. 196)

### SCENARISATION GENERALE

Cette description de la situation de communication faite, il faut alors prévoir les activités et leur séquençage pour accompagner les apprenants dans leur réalisation de la tâche. Cinq semaines y sont consacrées, de la séance 2 à la séance 6, organisées comme suit :

|               | Présentiel  | En ligne   |
|---------------|---|--|
| Séances 2 & 3 | Échanges sur l'actualité / Appel et considérations administratives / Travail en 4 ateliers : Traduction et grammaire (anticiper les besoins pour la Tâche 2) + Validation des PP + Auto-évaluation de la prononciation et de l'intonation + Compréhension de l'oral (chanson)   | Compréhension de l'écrit : « How to Play the Harp » / Constituer un glossaire de 20 mots sur son instrument et sa pratique / Grammaire : Obligation and advice, Comparatives and Superlatives / Questionnaire de rétroaction   |
| Séances 4 & 5 | Échanges sur l'actualité / Appel, retour sur Moodle, questions administratives, PP / Exercice de grammaire sur ce qui a été vu sur Moodle (groupe intermédiaire) / Consignes pour les présentations orales / Compréhension de l'écrit et expression orale en binôme sur le bonheur / Bibliothèque humaine avec les étudiants en danse (Tâche 1) | Expression écrite : A partir d'un(e) texte/vidéo choisi(e) par l'apprenant, rédiger un script pour la Tâche 2 / Grammaire : Tenses Recap / Questionnaire de rétroaction  |
| Séances 6 & 7 | Échanges sur l'actualité / Appel, retour sur Moodle, questions administratives, PP / Rappel des instructions pour la Tâche 2 / Tâche 2 : Donner un cours d'instrument introductif   | Instructions pour le débat / Questions générales sur le texte au sujet du bonheur vu en classe / Forum : chaque étudiant doit résumer un article et/ou commenter deux des 10 motions qui seront présentées en cours / Sondage sur les 5 stratégies les plus efficaces pour être heureux / Questionnaire de rétroaction |

Tableau 21 – Structure des séances 2 à 7

Le présentiel et le distanciel s'articulent essentiellement autour de la préparation de la tâche. Les apprenants sont appelés à mobiliser ce qui a été vu en ligne en présentiel, et chaque séance (en présentiel ou en ligne) cherche à réinvestir ce qui a été vu précédemment.

En règle générale, le module en ligne privilégie « en autonomie, les activités de [plus] bas niveau cognitif », avec des activités en ligne qui proposent des exercices interactifs en majorité auto-correctifs. La classe favorise « le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration » (Dufour, 2014, p. 44), comme lors de la bibliothèque humaine (séances 4&5) et lors de la réalisation de la tâche (séances 6&7).

Comme en témoigne le programme ci-dessus, la préparation de la tâche mêle des activités permettant de travailler les cinq activités de communication langagière dans des modalités individuelles (exercices de grammaire en ligne par exemple) et collectives (glossaire, bibliothèque humaine, etc.), à partir de supports variés (textes, vidéo, images, posters créés par les apprenants, etc.). Si les activités de réception sont davantage travaillées en ligne et les activités de production en présentiel, cette distribution est relativement souple, puisque par exemple, les apprenants sont invités à produire un script pour préparer la tâche dans le module 4&5. Les apprenants sont confrontés à une quantité importante d'*input* (Principe 6 d'Ellis) qui se veut pertinent pour la réalisation de la tâche, à partir de supports authentiques et didactisés, monomodaux et multimodaux (Lebrun & Lacelle, 2012). Les apprenants sont encouragés à s'exprimer et à interagir dans divers contextes et sous diverses formes (en interaction en présentiel, en continu en présentiel et en ligne) (Principes 7 et 8 d'Ellis). Les approches socio-constructiviste et interactionniste nous invitent à favoriser le travail en groupes ou en binôme en présentiel, et certaines activités en ligne sont collaboratives, comme la constitution d'un glossaire sur les instruments par la classe (séances 2&3).

Les activités d'entraînement en classe et en ligne ont pour objectif d'aider au développement de la compétence de communication des apprenants<sup>69</sup>. Ainsi, les activités étalées sur plusieurs semaines ont pour but de soutenir les apprenants dans leur planification et leur exécution de la tâche, et doivent ainsi leur permettre de développer leur compétence stratégique. Les activités proposent aussi d'attirer l'attention des apprenants sur les caractéristiques linguistiques (lexique, phonétique, syntaxe, etc.) et pragmatiques (identification des caractéristiques du genre et cohésion du discours) de la tâche, et des exercices pour faciliter leur mémorisation. Certains exercices se focalisent par exemple sur la structuration du discours, d'autres sur des blocs lexicalisés, ou sur certains points de grammaire utiles à la réalisation de la tâche (Principe 1 d'Ellis). Si certaines activités sont davantage focalisées sur la forme (Principe 3 d'Ellis), l'objectif doit être clair pour les apprenants : la maîtrise de la forme doit faciliter l'accomplissement de la tâche, mais « le résultat pragmatique prime sur la performance langagière » (Narcy-Combes, 2005, p. 167) (Principe 2 d'Ellis). Les activités proposent de travailler à la fois la production contrôlée (dans le cadre de la majorité des exercices auto-correctifs en

---

<sup>69</sup> Parce que les apprenants sont familiers de cette situation de communication, l'attention n'est pas particulièrement portée sur la composante sociolinguistique de la tâche (« règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté », Tardieu, 2014, p. 66).

ligne) et la production libre, en présentiel comme en ligne (lors de la rédaction du script de la tâche par exemple). Des activités de production libre en interaction sont aussi proposées en présentiel (lors de la bibliothèque humaine par exemple) (Principe 10 d'Ellis).

Un lien vers le descriptif détaillé des séances 2 à 7, incluant des captures d'écran de la plateforme en ligne, est disponible en annexe (*cf.* p. 374).

## **9.4. Modalités d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD**

Pour terminer ce chapitre, nous allons évoquer les modalités d'évaluation du nouveau dispositif. Nous allons d'abord préciser les principes généraux sur lesquels elles reposent. Ensuite, nous décrirons les trois types d'évaluation que nous allons mener (« au fil de l'eau », en fin de Cycle, et en fin d'expérimentation). Pour finir, il sera question des indicateurs, des outils et des données d'évaluation qui complètent le tableau de bord permettant de piloter l'évaluation de la formation. Nous verrons que la démarche et les outils choisis nous inscrivent dans une approche compréhensive.

### **9.4.1. Principes généraux**

Dans l'approche ingénierique qui est la nôtre, l'évaluation du système est centrale : pour reprendre les propos d'Helen Beetham et Rhona Sharpe, « effective designs will evolve only through cycles of practice, evaluation and reflection » (2007, p. 8). Dans notre plan d'action, nous avons précisé que le processus général d'évaluation se ferait en deux phases :

(4) Il s'agit ensuite de mettre en place le nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Dans l'idéal, la recherche-action serait menée sur plusieurs Cycles, chacun donnant lieu à une évaluation formative du dispositif et à d'éventuels changements. A la fin des différents Cycles, une évaluation sommative du dispositif sera conduite.

(5) Pour terminer, nous évaluerons l'ensemble de notre travail, soit la validité du cadre théorique et méthodologique, en lien avec les performances du dispositif d'anglais LANSAD, et les potentialités de transfert à d'autres contextes. (p. 111)

C'est de la première phase dont il va être question ici (les critères de validation en lien avec la deuxième phase ont été définis dans la Partie 1, *cf.* p. 115).

Il va nous falloir construire le processus d'évaluation, aligné avec les processus de création et de mise en place du dispositif. Ce processus sera nécessairement limité. Comme l'indique Paul Arthaud à propos de son dispositif,

Le dispositif dans lequel s'intègre NAC [des ressources pédagogiques sur support numérique] est un ensemble complexe qui est lui-même englobé dans un système plus large, l'UTBM [Université de Technologie de Belfort-Montbéliard]. Le nombre de variables à prendre en compte est élevé, de telle sorte que l'on est nécessairement amené à limiter l'ambition des analyses aux capacités des outils et des moyens dont on dispose. Les résultats des investigations sont limités et les analyses que l'on peut faire prennent alors en compte ces limites. (2009, p. 190)

Afin de concevoir un processus d'évaluation le plus pertinent possible, nous allons proposer différents moments d'évaluation, différents outils et interroger différents acteurs afin de pouvoir trianguler et croiser des données dans une démarche d'investigation

[...] qui consiste à recueillir des données extérieures aux utilisateurs et également des données formulées par les utilisateurs eux-mêmes. Les données ainsi obtenues sont à analyser avec le recul qui s'impose et que permet de prendre le cadre théorique qui a été établi. Ces données ne seront jamais que des approximations. Par conséquent, la stratégie à adopter pour parvenir à cerner le fonctionnement et l'utilisation du site NAC consiste à multiplier ces données, à diversifier les sources d'information et les objets d'observation. « Le moyen de parvenir le mieux à ouvrir le coffre refermant la notion étudiée est de fabriquer une clé à partir de plusieurs esquisses fournies par les réponses à plusieurs indicateurs. C'est le paradoxe de l'approximation : pour la faire disparaître, il faut la multiplier » (De Singly 2002 :32). (Arthaud, 2009, p. 190)

La perspective systémique nous invitant à considérer que tous les éléments sont liés les uns aux autres, l'hypothèse est que l'application du principe de triangulation et la collecte et l'analyse d'un grand nombre de données offrira une image certes parcellaire, mais relativement fidèle au dispositif réel.

## 9.4.2. Evaluations formatives et sommatives

### EVALUATIONS « AU FIL DE L'EAU »

Le processus sera marqué par deux étapes principales : des évaluations formatives du dispositif d'anglais LANSAD correspondant à un « pilotage opérationnel », et une évaluation sommative, définie comme le « pilotage stratégique », pour reprendre les termes ingénieriques utilisés précédemment (cf. p. 38). L'évaluation formative se fait à deux niveaux : tout au long de chaque Cycle, et en fin de Cycle. Dans le premier cas, il s'agira de prendre en compte les retours des étudiants et des enseignants « au fil de l'eau » afin de faire des ajustements immédiats si nécessaire. Par exemple, nous anticiperons que les modules en ligne ne seront pas exempts d'erreurs humaines, telles qu'une faute de frappe ou des liens qui ne fonctionnent pas, ce qui nous conduira à modifier la formation au fur et à mesure.

### **EVALUATIONS EN FIN DE CYCLE**

Nous souhaitons ici déterminer comment évaluer la performance du nouveau dispositif d'anglais LANSAD en fin de Cycle/semestre. Il s'agit d'étudier le degré d'atteinte des finalités et des objectifs, et de permettre des modifications pertinentes pour le Cycle suivant si besoin était. Conformément à ce que nous avons indiqué (*cf.* p. 104), il s'agit à chaque fin de Cycle de conduire de nouveau une analyse du cadre stratégique pour en tirer les conclusions qui s'imposent.

En suivant les principes ingénieriques, nous définissons donc des indicateurs pour chaque objectif et des modalités d'évaluation. Les Tableaux 22 et 23 qui suivent constituent le tableau de bord final du nouveau dispositif. Il comprend la liste des indicateurs, en lien avec les problèmes et les objectifs, auxquels nous ajoutons les moyens pour atteindre les objectifs et les outils pour mesurer les résultats.

### **EVALUATION SOMMATIVE**

Dans le cadre de l'évaluation sommative, qui aura lieu en fin de recherche-action, il s'agira d'évaluer dans quelle mesure le nouveau dispositif d'anglais LANSAD aura été performant au regard de l'atteinte ou non des finalités et des objectifs qui auront été fixés au cours des quatre Cycles. Cette évaluation consistera en une analyse à la fois diachronique, en étudiant l'évolution du dispositif dans le temps, et une analyse synchronique, en évaluant le dispositif à un moment T, à la fin des quatre Cycles. Pour ce faire, nous comparerons les résultats obtenus d'un Cycle à l'autre, ainsi que les résultats globaux du dispositif par rapport à ceux relevés lors de l'analyse du cadre stratégique.

| Pôles & proce. | Problèmes   | Finalités du nouveau dispositif LANSAD   | Moyens pour atteindre ces objectifs  | Indicateurs de performance  | Outils et données d'évaluation   |
|----------------|---|--|--|---|--|
| Transversal    | Taux de satisfaction bas et hétérogène des app. et des ens. | 1. Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des app. et des ens.                                     | Prendre en compte les résultats de l'analyse du cadre stratégique pour la conception du dispositif | Satisfaction des app. et des ens.   | - Niveau de satisfaction des app. et des ens. (échelle de Likert)<br>- Perception du niveau de satisfaction des app. par les ens. (échelle de Likert)        |
| Apprenants     | Faible sentiment de progression langagière des apprenants   | 2. Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des app. | Soutenir la motivation, l'engagement et la pratique de la langue                                   | - Auto-évaluation de la progression langagière des app.<br>- Progression des app. selon les ens.<br>- Notes du contrôle continu | - Auto-évaluation des app. de leur progression langagière (QCM)<br>- Estimation de la progression des app. par les ens. (QCM)<br>- Notes du contrôle continu |

Tableau 22 – Finalités, moyens pour atteindre ces finalités, indicateurs et outils d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD (1/2)



| Pôles & Processus                               | Problèmes  | Objectifs du nouveau dispositif Lansad   | Moyens pour atteindre ces objectifs   | Indicateurs de performance  | Outils et données d'évaluation   |
|---|--|--|---|---|--|
| Objectifs                                       | Inadéquation entre les perceptions des différents acteurs de la formation et manque de cohérence du parcours   | 3. Proposer une définition plus claire des objectifs à tous les acteurs fondée sur l'analyse du cadre stratégique    | Clarifier les objectifs de la formation, proposer un programme reposant sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique   | (In)adéquation entre les objectifs perçus par les app. et les ens.  | - Description des objectifs du cycle par les app. et les ens.<br>- Validation du programme par les responsables disciplinaires   |
| Enseignants, instruments, Processus pédagogique | Équipes non pérennes, peu d'expérience en enseignement Lansad pour certains, collaboration limitée, diversité des instruments et des méthodes d'enseignement et d'évaluation | 4. Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les ens. | - Proposer un programme reposant sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique<br>- Proposer des supports réutilisables<br>- Proposer un dispositif favorisant la collaboration entre ens.  | - Quantité de travail des ens.<br>- Satisfaction des ens. quant à cette quantité de travail<br>- Fréquence de la communication  | - Evaluation de la quantité de travail par les ens. (temps en moyenne pour préparer un cours & nombre d'heures estimées sur un cycle)<br>- Niveau de satisfaction des ens. quant à la quantité de travail (QCM)<br>- Nombre d'emails échangés et de rencontres |
| Contextes de formation                          | Conditions de travail médiocres (niveaux langagiers hétérogènes, effectifs, absentéisme, profils différents – danse/musique)   | 5. Améliorer les conditions de travail pour les app. et les ens.   | - Réduire le nombre d'app. par groupe<br>- Faire des groupes de niveau<br>- Lutter contre l'absentéisme (cf. Objectif 10)<br>- Proposer des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent les interactions entre ens. et app.      | - Satisfaction des app. et des ens. quant aux cours en présentiel et aux groupes de niveau<br>- Satisfaction des app. quant à leurs relations avec l'ens. (question dichotomique) | - Niveau de satisfaction des app. et des ens. quant aux cours en présentiel et aux groupes de niveau (échelle de Likert)<br>- Satisfaction des app. quant à leurs relations avec l'ens. (question dichotomique)  |
| Apprenants                                      | Diversité des besoins et des objectifs professionnels des app.   | 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs                               | - Proposer des contenus et un travail sur des compétences variés, suscitant l'adhésion des différents acteurs, basé sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique<br>- Proposer des activités dans l'optique d'une pédagogie différenciée | Satisfaction des app. et des ens. quant à la pertinence de la formation Lansad, aux compétences et contenus travaillés  | - Niveau de satisfaction des app. et des ens. quant à la pertinence de la formation Lansad, aux compétences et contenus travaillés, activités considérées comme les plus et les moins pertinentes (échelles de Likert & questions ouvertes)                    |

|            |   |   |  |   |  |
|------------|---|---|--|---|--|
| Apprenants | Manque d'engagement des app.                | 7. Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel                   | - Programme ambitieux et motivant, choix de tâches nécessitant un travail personnel<br>- Prise en compte du travail personnel dans la notation | - Temps passé par les app. à faire de l'anglais en-dehors de la classe (lié ou non au cours)<br>- Régularité du travail des app.<br>- Satisfaction des app. quant à leur engagement<br>- Satisfaction des app. quant aux modalités d'évaluation | - Auto-évaluation du temps passé par les app. à faire de l'anglais en classe & en-dehors de la classe, satisfaction de leur régularité dans le travail et des stratégies employées (questions dichotomiques & QCM)<br>- Satisfaction des app. et des ens. quant aux modalités d'évaluation (question dichotomique)<br>- Perception de la quantité de travail demandée aux app. par les ens. (QCM)<br>- Auto-évaluation des app. quant à leur autonomisation et descriptif des nouveaux outils et stratégies d'apprentissage éventuels (questions fermées & ouvertes)<br>- Perception des ens. de l'autonomisation des app. (question dichotomique) |
| Apprenants | Les app. se considèrent comme peu autonomes | 8. Guider les app. dans un processus d'autonomisation                                     | Activités et méthodes d'enseignement qui ont pour objectif de favoriser l'autonomisation des app.  | - App. qui se considèrent davantage autonomes<br>- Utilisation de nouveaux outils et stratégies d'apprentissage   | - Auto-évaluation des app. quant à leur autonomisation et descriptif des nouveaux outils et stratégies d'apprentissage éventuels (questions fermées & ouvertes)<br>- Perception des ens. de l'autonomisation des app. (question dichotomique)  |
| Apprenants | Taux de motivation bas des app.             | 9. Motiver les app.   | - Tenter d'atteindre les objectifs ci-dessus<br>- Réaffirmer l'importance de l'apprentissage des langues<br>- Évaluations fréquentes           | Niveaux de motivation des app.  | Auto-évaluation des app. quant à leur niveau de motivation (échelle de Likert)   |
| Apprenants | Absentéisme                                 | 10. Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation | - Mettre en œuvre les objectifs cités ci-dessus<br>- Mettre en place un système de présence plus contraignant                                  | - Taux de présence des apprenants<br>- Taux de présence des apprenants : auto-évaluation des enseignants vis-à-vis des présences<br>- Complétion des modules en ligne   | - Nombre d'apprenants en cours<br>- Auto-évaluation des apprenants quant à leur présence en cours & justification des absences (QCM & question ouverte)<br>- Estimation du taux de présence des app. par les ens. (échelle de Likert)<br>- Nombre de modules en ligne complétés  |

91. Le répondant a le choix entre deux réponses.

Tableau 23 – Objectifs, moyens pour atteindre ces objectifs, indicateurs et outils d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD (2/2)

### **9.4.3. Indicateurs, outils et données d'évaluation : une approche compréhensive**

Afin que le processus d'évaluation soit rigoureux, il nous faut sélectionner des indicateurs et des outils d'évaluation pertinents – c'est-à-dire qui nous permettent d'avoir une description du système/dispositif qui concorde suffisamment avec les faits pour que les rétroactions envisagées soient adaptées. Nous allons d'abord discuter du choix des indicateurs et des données d'évaluation, puis des outils, à savoir les questionnaires et les entretiens.

#### **INDICATEURS ET DONNEES D'EVALUATION**

Nous avons conscience que les indicateurs sélectionnés et les données recueillies n'offriront qu'une image parcellaire de la performance du dispositif d'anglais LANSAD :

Les instruments de mesure en éducation sont plus près des senseurs que des règles ou des balances. Les items servent d'intermédiaires, de stimuli, pour obtenir des données sur des dimensions complexes des individus et les réponses aux items ne sont que des manifestations partielles de ces dimensions. (Blais, 2006, p. 126)

La majorité des indicateurs et des données concernent des représentations. Or Ahmed Channouf (2004) souligne qu'il est souvent difficile de s'appuyer sur les représentations des individus, comme leur satisfaction, afin d'évaluer une action, dans la mesure où des influences inconscientes altèrent la perception et l'analyse de ce qui a été vécu (cité dans Demaizière & Narcy-Combes, 2007, pp. 12-13).

En étant conscient de ces limites, il faut alors faire des « choix éclairés » :

Collecter telle ou telle donnée, ou ne pas le faire, c'est aussi rendre impossible la compréhension d'un système dont la représentation resterait trop complexe. L'art de produire des indicateurs suppose donc, au-delà de la maîtrise technique, la capacité de faire des choix éclairés, soutenus par une bonne connaissance du système sous étude. (Demeuse, 2006, p. 109)

Nous avons alors fait le choix de sélectionner un nombre important de types de données et d'outils de collecte pour trianguler les données. Nous mobilisons plusieurs indicateurs afin de tenter de « faire disparaître l'approximation » (De Singly, 2012, p. 30). Les indicateurs sélectionnés se veulent pertinents en fonction des objectifs du dispositif, et du temps et des moyens dont nous disposons. Ils permettent de croiser des éléments et des processus qui sont tantôt observables et mesurables (nombre d'apprenants en cours, nombre de modules en ligne complétés par exemple), tantôt moins objectifs et plus qualitatifs (niveaux de satisfaction et auto-évaluations). Nous avons tenté de mobiliser plusieurs indicateurs pour chaque objectif, et nous espérons qu'ainsi réunis, ils nous donneront une image globale en adéquation avec le dispositif réel.

## **FEEDBACK, JOURNAL DE BORD, QUESTIONNAIRES ET ENTRETIENS**

Dans le cadre de l'évaluation au fil de l'eau, les apprenants seront encouragés à évaluer chaque module en ligne dans la section « feedback », et les enseignants seront invités à tenir un journal de bord hebdomadaire. Les données ainsi recueillies seront aussi exploitées par l'enseignant concepteur afin qu'il puisse modifier ce qui doit l'être au fur et à mesure du déroulé de la formation. Ces données seront aussi utilisées pour évaluer le dispositif en fin de Cycle et lors de l'évaluation sommative. Deux autres outils seront mobilisés pour ces deux évaluations : des questionnaires et des entretiens. Nous allons présenter chacun de ces outils.

La section « feedback » du module en ligne a été introduite (cf. p. 180). Pour rappel, il sera demandé aux apprenants d'évaluer le niveau de difficulté du cours, sa longueur, son intérêt, et le temps passé à faire le module. Ils préciseront s'ils considèrent avoir appris quelque chose, et pourrons faire des commentaires libres s'ils le souhaitent. La capture d'écran 8 propose un exemple tiré des modules 8 et 9 du Cycle 2 en L3.

Les enseignants seront invités à tenir un journal hebdomadaire partagé sur Google Docs afin d'obtenir leurs retours sur chaque cours. Cet outil a été choisi pour les raisons que cite Nicola Macré :

Outil de recherche particulièrement adapté à des enquêtes sur le comportement dans son contexte, le journal a été retenu comme moyen pertinent de recherche pour ses qualités « d'outil d'introspection » (Nunan, 1992 : 118) et pour son format d'enregistrement d'un processus qui évolue au fil du temps. (2013, p. 147)

Les recommandations pour le retour réflexif des enseignants et leurs retours sont présentés dans la Capture d'écran 9.

## Feedback

Overview Edit questions Templates Analysis Show responses Show non-respondents

Export to Excel

Submitted answers: 20

Questions: 7

### Le cours était généralement

|                   |   |              |
|-------------------|---|--------------|
| - Trop facile:    |  | 1 (5.26 %)   |
| - De mon niveau:  |  | 17 (89.47 %) |
| - Trop difficile: |  | 1 (5.26 %)   |

### Ce cours était...

|                      |   |              |
|----------------------|---|--------------|
| - Trop court:        |  | 0            |
| - De bonne longueur: |  | 12 (63.16 %) |
| - Trop long:         |  | 7 (36.84 %)  |

### Le cours était généralement

|                             |   |              |
|-----------------------------|---|--------------|
| - Intéressant:              |   | 18 (94.74 %) |
| - Pas vraiment intéressant: |   | 1 (5.26 %)   |
| - Inintéressant:            |  | 0            |


### J'ai appris des choses grâce à ce cours

|        |   |               |
|--------|---|---------------|
| - Oui: |  | 19 (100.00 %) |
| - Non: |  | 0             |

### Le point de grammaire était utile

|  |  |              |
|--|--|--------------|
| - Oui:                                 |  | 15 (83.33 %) |
| - Non:                                 |   | 0            |
| - Je ne sais pas, je ne l'ai pas fait: |   | 3 (16.67 %)  |

### Je me sens prêt pour l'examen

|                 |   |              |
|-----------------|---|--------------|
| - Oui:          |  | 10 (55.56 %) |
| - Non:          |  | 1 (5.56 %)   |
| - Pas vraiment: |  | 7 (38.89 %)  |

### Commentaires éventuels

- Très bon cours Moodle! Le sujet de la compréhension était très intéressant, et les exercices très équilibrés.

Il y a juste quelques points dans la correction qui me semblent ambigus:

Dans le "General Comprehension" question 8 la correction ne valide que "eight" et pas "8".

Dans le "Detailed Comprehension 2" part 1 ligne 4, la correction ne valide pas le "and also" alors que le locuteur le dit clairement.

Sinon, superbe trouvaille pour ce cours Moodle!

- j'ai rencontré des problèmes d'incohérence entre ce que disait la personne et la réponse attendue dans le texte à trous, après vérification, certaines de mes réponses sont comptées comme étant fausses alors que la réponse attendue ne correspond pas à ce que dit la personne.

Sinon RAS

- Dans la compréhension générale, à la question huit, il fallait écrire "eight" et j'ai écrit "8". Cela m'a compté la réponse comme étant fausse. Alors qu'après, j'ai pris le soin d'écrire "two hundred thirty three" et l'on pouvait mettre 233. Dommage! ;)

Sinon aucun soucis particulier, très intéressant!

- J'ai trouvé le texte "Music of a child war" vraiment intéressant et le fait d'avoir le texte sous les yeux m'a permis d'abord de rechercher tout les mots inconnus, avant de remplir aisément les questions de compréhension.

- il a u exercice dont j'ai sauté une question sans le vouloir. ce qui explique une note relativement basse.

Capture d'écran 8 – Exemple de section « feedback » (Cycle 2, L3, modules 9&10)

Teachers' Diaries.docx ☆

File Edit View Insert Format Tools Add-ons Zotero Help [All changes saved in Drive](#)

125% Normal text Arial 11 B I U A

## SEMESTER 6

Thank you for giving feedback on the classes! Your feedback will be used for research purposes. You don't have to write pages and pages; the idea is to know what is working and what is not so that we can improve the classes. Each teacher can be assigned one colour so we know who has written what each week.

Questions:

- 1) How much time did you spend preparing the class beforehand?
- 2) How comfortable did you feel teaching this class (from 0 to 5)?
- 3) How was the pace of this class (from 0 to 5)?
- 4) How did the students react to the class?
- 5) Did you encounter problems? Which ones?

### Class 1

- 1) I didn't have to spend too much time preparing it since Aude gave me everything I needed in terms of lesson planning, handouts, etc. The only thing I made sure to do was show up early and get the handouts organized, as well as creating the sign up sheet for the oral presentation in weeks 7/8/9/10.
- 2) About a 3 for now. The first class was probably not very indicative of how it will be in the future since the two groups were mixed, thus a lot of students and a discrepancy in their level of English. The most difficult thing was getting the attention of everyone at the same time - once I finally got their attention, I asked questions to make sure they understood the dates and the expectations of the class, they usually answered correctly.
- 3) I'd say the pace was about a 3 as well - parts of it moved slower than I would've liked and parts moved really quickly. One of the slow moving parts was getting everyone to figure out if they had given in questionnaires/brochures - I was anticipating that they'd be well aware of whether or not they were handed in last semester. The presentation of the class, on the other hand, moved really quickly because they were used to the structure and the personal project from last semester. Going over the exam was the most evenly paced part, as the majority of the students took their time going through it.

Capture d'écran 9 – Journal de bord : recommandations et exemple de retour

Pour les mêmes raisons que citées précédemment (cf. p. 108), le questionnaire et l'entretien seront les outils principaux de collecte des données pour l'évaluation du dispositif :

- A la fin de chaque Cycle, un questionnaire sera soumis aux apprenants, et un autre aux enseignants. Les questionnaires seront distribués en format papier aux étudiants lors du dernier cours du semestre, afin d'obtenir le retour du plus grand nombre. Une version numérique sera envoyée aux enseignants.
- Des entretiens seront menés avec les enseignants à la fin du Cycle 4.

Les questionnaires doivent permettre de collecter des données pertinentes pour évaluer le dispositif en suivant le tableau de bord. Chaque question a donc été adossée aux objectifs et aux indicateurs présentés dans le tableau de bord (cf. en annexe p. 374). Les questions ont été aussi validées en les comparant aux questionnaires mis en place pour l'évaluation d'autres dispositifs de formation comparables (McAllister & Narcy-Combes M.-F., 2015, par exemple)<sup>70</sup>.

Le principe que doit suivre le questionnaire étudiant spécifiquement est qu'il doit être aligné le plus possible avec le questionnaire d'analyse du cadre stratégique afin que les résultats puissent être comparés ; nous allons être amenée à comparer les résultats obtenus lors de l'analyse du cadre stratégique, et les résultats obtenus suite à la mise en place du nouveau dispositif d'anglais LANSAD dans un premier temps pour avoir une première idée sur la performance du dispositif ; par la suite, nous pourrons comparer les Cycles entre eux. Par exemple, « 1. Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants » nous invite à comparer le taux de satisfaction avant et après la mise en place du nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Le questionnaire reprend donc les questions principales du questionnaire d'analyse du cadre stratégique. Cependant, étant donné qu'il ne s'agit plus d'une analyse exploratoire mais d'une évaluation de l'atteinte d'objectifs circonscrits d'une part, et que les étudiants disposeront d'un temps limité pour remplir le questionnaire, le nombre de questions a été réduit. Trois questions en lien avec la modalité hybride du dispositif ont quant à elles été ajoutées. Certaines formulations de questions ont été changées afin d'obtenir une réponse

---

<sup>70</sup> La description du questionnaire mis en place pour sonder les représentations des apprenants d'un dispositif hybride en LEA à l'université de Nantes fait écho au nôtre :

Des informations sur les comportements d'usage vis-à-vis du dispositif et l'implication des apprenants ont été recueillies, ainsi que les opinions des apprenants sur leur expérience vécue dans le cadre du dispositif, plus spécifiquement leur satisfaction vis-à-vis du dispositif (dont les différents aspects sont détaillés), leur sentiment de progression, leurs attitudes envers le travail en groupe et le travail en autonomie. Les questionnaires comprennent une majorité de questions fermées, ce qui permet d'appréhender les comportements et les opinions à partir des échelles d'attitude et de fréquence (échelle Likert). Pour interroger les apprenants sur leurs motivations et leurs attentes, des questions ouvertes leur ont permis de s'exprimer librement. Une question ouverte commune à L1 et L3 demande aux étudiants de compléter la phrase suivante : "Pour vous l'apprentissage de l'anglais en autonomie tel que vous l'avez vécu ce semestre, c'est ....". Cette question permet également de solliciter des points d'amélioration. Le questionnaire est anonyme. (McAllister & Narcy-Combes, 2015, para. 20).

D'autres questions concernent la pratique orale, les effectifs réduits en classe, le retour/la correction apportée par le professeur, les interactions en cours, le travail en groupe, la pratique de la grammaire ou encore le nombre d'heures de cours par semaine (para. 27 et 28).

quantitative, plus facilement analysable, même si un espace de commentaire est systématiquement proposé.

Le questionnaire enseignant a lui été remanié. Le questionnaire d'analyse du cadre stratégique était très ouvert, les questions sont dorénavant beaucoup plus ciblées afin d'évaluer la performance du dispositif spécifique. Les questions en rapport avec les finalités et les objectifs qui appellent à une comparaison avec la situation d'apprentissage précédente (soit la finalité 1 et les objectifs 3 et 5) ont été légèrement modifiées par rapport au questionnaire d'analyse du cadre stratégique (certaines ont par exemple été regroupées en une seule question).

Nous détaillerons la procédure de conception des grilles d'entretien lors de la description du Cycle 4 de la recherche-action (cf. p. 253).

La méthodologie d'analyse des données sera similaire à celle de l'étude du cadre stratégique : les réponses aux questionnaires seront retranscrites dans Excel et les entretiens du Cycle 4 dans Sonal (cf. p. 129). Les données qualitatives seront analysées thématiquement en fonction de la saillance de mots-clefs. Les thèmes qualifiés de « positifs » seront distingués des thèmes « négatifs » et « mitigés ». Nous pourrions alors présenter les résultats obtenus en fonction de chaque objectif et penser l'évolution du dispositif d'un Cycle à l'autre.

### **APPROCHE COMPREHENSIVE, METHODES QUALITATIVES ET DONNEES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES**

Nous pouvons constater, au recensement des données à collecter, des outils de collecte et des outils d'analyse, que la méthodologie adoptée correspond à la méthodologie fréquemment employée en recherche-action. En effet, nous adoptons une posture compréhensive : nous tentons d'évaluer le dispositif dans sa globalité en soulignant l'interdépendance des éléments et des processus, le contrôle des variables est faible, la subjectivité du chercheur assumée. Nous nous appuyons sur des méthodes qualitatives : il s'agit de recueillir des représentations essentiellement à l'aide de questionnaires, d'entretiens et de journaux de bord, dont l'apprenti-chercheur tirera alors des données qu'il interprétera. Les données recueillies sont quant à elles à la fois quantitatives (éléments évalués sur une échelle de Likert, nombre d'apprenants en cours, évaluation de la quantité de travail, etc.)<sup>71</sup> et qualitatives (éléments évalués par QCM, par questions dichotomiques et questions ouvertes). Comparé aux questions posées lors de l'analyse du cadre stratégique, les questions sont davantage fermées, le but étant de faciliter l'analyse, car nous nous attendons à recevoir un plus grand nombre de réponses. Cependant, les questions fermées sont accompagnées d'un espace pour les commentaires éventuels.

---

<sup>71</sup> Avoir recours à des données quantitatives n'implique pas que la méthodologie soit quantitative ; James Dean Brown précise en effet que dans les approches qualitatives, « questionnaires with Likert scales [are] often involved, but careful scrutiny will reveal that most of the interpretations [are] actually qualitative in nature » (2009, p. 282). Dans notre cas, un grand nombre d'éléments évalués de manière quantitative cherchent à sonder des représentations (comme la satisfaction par exemple).



# Chapitre 10 : Mise en place et évaluations formatives sur 4 Cycles

Nous arrivons maintenant à la première partie de l'étape 4 de la recherche-action : la mise en place et les évaluations formatives du nouveau dispositif d'anglais LANSAD en L1 et en L3 en licence de musique et musicologie (et danse lors du premier Cycle). La formation s'est déroulée entre septembre 2016 et août 2018 sur quatre Cycles correspondant à quatre semestres. Nous allons présenter chacun des Cycles. La spécificité du Cycle 1 est qu'il s'agit de la première mise en place du dispositif. Dans la partie qui lui est consacrée (« 10.1 Cycle 1 (sept. 2016 – déc. 2016) »), le Cycle est d'abord décrit (description générale, suivie de la présentation du programme), puis nous rendons compte des résultats de l'évaluation du Cycle. Lors de l'analyse, nous insistons sur les éléments saillants (positifs, mitigés et négatifs) de la formation. De ces résultats découlent de nouveaux objectifs pour le Cycle 2, qui seront d'abord présentés, avant que la formation ne soit décrite et ses résultats analysés (« Cycle 2 (janv. 2017 – avril 2017) »). La structure est la même pour les deux Cycles suivants (« 10.3 Cycle 3 (sept. 2017 – déc. 2017) ») et « 10.4 Cycle 4 (janv. 2018 – avril 2018) ». Alors que dans le cadre des Cycles 2 et 3, il s'agit d'améliorer le dispositif (Cycle 2) ou d'obtenir des résultats aussi satisfaisants qu'aux Cycles précédents (Cycle 3), la particularité du Cycle 4 est que ce ne sont plus les mêmes enseignants qui participent au dispositif. L'évaluation de l'ensemble du dispositif, soit l'évaluation sommative, sera présentée dans le chapitre suivant (Chapitre 11).

## 10.1. Cycle 1 (sept. 2016 – déc. 2016)

### 10.1.1. Présentation du Cycle 1

#### DESCRIPTION GENERALE DU CYCLE 1

En L1, le Cycle est organisé autour de la thématique des festivals de musique. En groupe, les apprenants doivent présenter un projet de festival de musique à des sponsors (Tâche 1), et en rédiger le programme (Tâche 2). En L3, la thématique centrale est l'instrument de musique (pour les musiciens), et le corps et la pratique en danse (pour les danseurs). Côté musiciens, on demande aux apprenants de rédiger une petite annonce pour vendre leur instrument (Tâche 1 (M)), de réinvestir ensuite ce qui a été appris pour discuter de leur instrument et de leur pratique instrumentale avec les étudiants en danse dans le cadre d'une bibliothèque humaine (Tâche 2 (M&D)) et de lire une partition en anglais (Tâche 4 (M)). Côté danseurs, les apprenants doivent rédiger un texte où ils décrivent leur corps et leur pratique en danse (Tâche 1 (D)), mobiliser de nouveau ce qui a été vu pour présenter leur pratique dans la bibliothèque humaine (Tâche 2 (M&D)) et décrire à l'oral une chorégraphie à des pairs qui doivent danser ce qui est décrit (Tâche 4 (D)).



## PROGRAMME DU CYCLE 1

|           |                |     | L1   |   | L3   |   |               |
|-----------|----------------|-----|--|---|--|---|---------------|
|           |                | GP1 | GP2  | Présentiel (P)  | En-ligne (EL) <sup>72</sup>  | Présentiel (P)  | En-ligne (EL) |
| Cours 1   | Classe entière |     | Appel / Test de positionnement / Présentation du cours / Discussions sur les stratégies et les outils d'apprentissage  |   | Appel / Test de positionnement / Présentation du cours / Discussions sur les stratégies et les outils d'apprentissage  |   |               |
| Cours 2&3 | P              | EL  | Appel / Échanges sur l'actualité / Poursuite de la discussion sur les stratégies et les outils d'apprentissage / Introduction des Projets Personnels / Introduction du thème des festivals de musiques (carte mentale et liste du vocabulaire) / Instructions pour réaliser la Tâche 1 | Test du vocabulaire spécialisé / Grammaire : questions ouvertes / Compréhension de l'écrit : les élections américaines / Questionnaire (de rétroaction)   | Appel / Échanges sur l'actualité / Poursuite de la discussion sur les stratégies et les outils d'apprentissage / Introduction des Projets Personnels / Introduction au thème de la petite annonce (analyse du genre basée sur des exemples, carte mentale et liste de vocabulaire, correction des erreurs de langue dans une petite annonce) / Devoirs : écrire une petite annonce de vente de son instrument (Tâche 1 (M <sup>73</sup> )) & écrire un essai sur son corps et son style de danse (Tâche 1 (D)) | Test du vocabulaire spécialisé / Compréhension de l'écrit : la définition de la musique (M) & la définition de la danse (D) / Compréhension de l'écrit : les élections américaines / Grammaire : les questions ouvertes / Questionnaire                           |               |
|           | EL             | P   |  |   |  |   |               |
| Cours 4&5 | P              | EL  | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle / Festivals de musique : Présenter un projet (analyse du genre de la présentation d'un projet, conseils pour faire une bonne présentation orale)  | Test du vocabulaire spécialisé / Compréhension de l'oral : Le Festival de Tomorrowland / Compréhension de l'écrit : Comment organiser un festival / Grammaire : Superlatifs, comparatifs, exprimer le souhait et le désir / Questionnaire | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle / Bibliothèque humaine : par deux, les apprenants créent un poster pour présenter leurs instruments & leur pratique en danse. Alors qu'un apprenant se promène pour voir les posters des autres, l'autre apprenant présente le poster du binôme aux apprenants qui s'arrêtent, et les rôles sont ensuite échangés (Tâche 2 (M&D))   | Test du vocabulaire spécialisé / Compréhension de l'oral : la description de la Viole de Gambe (M) & interview de la danseuse indienne Shantala (D) / Correction collective des petites annonces (M) et des essais (D) rédigés par les apprenants / Questionnaire |               |
|           | EL             | P   |  |   |  |   |               |
| Cours 6   | Classe entière |     | Tâche 1 : Présentations orales en groupe des projets de festival de musique à des sponsors   |   | Examen 1 : vocabulaire spécialisé, vocabulaire vu dans les modules en ligne, points de grammaire évoqués, culture générale (liée à l'actualité) / Production orale par groupe enregistrée au sujet de « the best political candidate » (Tâche 3 (M&D))   |   |               |

<sup>72</sup> Les éléments en rouge sont des éléments évalués.

<sup>73</sup> « M » désigne une activité conçue pour les apprenants en licence de musique et musicologie, « D » les étudiants en parcours danse.

|                |                             |    |   |   |   |   |
|----------------|-----------------------------|----|---|---|---|---|
| Cours<br>7&8   | P                           | EL | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle / Programme d'un festival de musique (analyse du genre à partir d'exemples, vocabulaire et prononciation de mots-clefs, instructions pour réaliser la Tâche 2)           | Test du vocabulaire spécialisé / Compréhension de l'écrit : Programmes de festivals de musique / Grammaire : présent simple, présent continu et les temps du futur / Questionnaire  | Appel / Échanges sur l'actualité / Correction de l'examen / Lecture d'une partition (exercices en groupe de lecture de notes et de rythme) (Tâche 4 (M)) & description d'une chorégraphie (Tâche 4 (D)) | Test du vocabulaire spécialisé / Compréhension de l'oral : President Trump / Compréhension de l'écrit : « 10 Weirdest Lawsuits from Around the World » / Grammaire : les déterminants / Questionnaire |
|                | EL                          | P  |   |   |   |   |
| Cours<br>9     | En ligne pour les 2 groupes |    | Test du vocabulaire spécialisé / Grammaire : les déterminants / Présentation du Cles 1 et exercice raccourci / Questionnaire de rétroaction<br><b>Tâche 2 : Rendre le programme du festival sur Moodle</b>                            | Test du vocabulaire spécialisé / Grammaire : les questions fermées / Présentation du Cles 2 et exercice raccourci / Questionnaire de rétroaction  |   |   |
| Cours<br>10&11 | EL                          | P  | <b>Les apprenants présentent leur projet personnel</b>  | Test du vocabulaire spécialisé / Correction des programmes / Révisions pour l'examen final / Questionnaire  | <b>Les apprenants présentent leur projet personnel</b>  | Test du vocabulaire spécialisé / Correction des productions de groupe concernant « the best political candidate » / Révisions pour l'examen final / Questionnaire                                     |
|                | P                           | EL |   |   |   |   |
| Cours<br>12    | Classe entière              |    | <b>Examen écrit sur table</b> : vocabulaire spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités et au Cles], tâche écrite <sup>74</sup> / Questionnaire de rétroaction sur le cours LANSAD | <b>Examen 2</b> : vocabulaire spécialisé et non-spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités et au Cles], tâche écrite <sup>75</sup> / Questionnaire de rétroaction sur le cours LANSAD |   |   |

Tableau 24 – Programme du Cycle 1

<sup>74</sup> Tâche écrite de niveau B1 – « You are a sponsor. You have to decide whether you want to sponsor this project of a music festival based on the elements below. Write over 150 words explaining your decision. Use as much specialized vocabulary as possible and be careful with your grammar ».

<sup>75</sup> Tâche écrite de niveau B1+/B2 (musiciens) – « You are participating in a living library on the topic of musical instruments. Before the event takes place, you are asked to write a synthesis, the “back cover,” which will be sent to the readers who will then decide – based on your text – if they want to “read” you. In at least 200 words, you are asked to: present your instrument/voice, describe your “instrumental biography” (how long have you been playing/singing for, in which contexts, etc.) (be careful with your tenses!), explain how you practice nowadays (frequency, locations, etc.). Use a maximum of specialized vocabulary seen in class and on Moodle, and be careful with grammar! ».

Tâche écrite de niveau B1+/B2 (danseurs) – « You are participating in a living library on the topic of dance. Before the event takes place, you are asked to write a synthesis, the “back cover,” which will be sent to the readers who will then decide – based on your text – if they want to “read” you. In at least 200 words, you are asked to: present your “biography” as a dancer (how long have you been dancing for, in which contexts, which styles, etc.) (be careful with your tenses!), explain how you practice nowadays (frequency, locations, etc.), describe part of a choreography you find particularly inspiring. Use a maximum of specialized vocabulary seen in class and on Moodle, and be careful with grammar! ».

## 10.1.2. Evaluation du Cycle 1

### RESULTATS DE L'EVALUATION DE FIN DE CYCLE 1

Nous avons obtenu les questionnaires de 98 étudiants (sur environ 110 étudiants<sup>76</sup>), avec 52 étudiants en L1 et 46 en L3, et 88 questionnaires ont été remplis intégralement<sup>77</sup>. Cela nous semble suffisamment significatif d'une part, et représentatif d'autre part, car cette fois-ci, nous avons pu obtenir des retours des étudiants appartenant à différents parcours :

- 9 retours des étudiants de l'ESMD (Parcours « Formation du musicien ») en L1, 11 en L3 ;
- 42 étudiants en parcours licence de musique et musicologie en L1 et 26 en L3 ;
- 9 étudiants en parcours danse<sup>78</sup>.

Deux enseignantes ont participé au Cycle 1 et ont répondu au questionnaire : Enseignante A (aussi conceptrice de la formation) avec le groupe intermédiaire de L1 (retour de 25 étudiants) et le groupe de L3 (46 étudiants) et Enseignante B (enseignante volontaire) avec le groupe avancé en L1 (23 étudiants).

---

<sup>76</sup> Il n'est pas évident de calculer le nombre d'étudiants exact : certains étudiants ne sont jamais venus en cours et ne sont allés qu'aux rattrapages, quand d'autres ont abandonné la formation en cours de semestre.

<sup>77</sup> Certains étudiants n'ont pas pensé à tourner la page.

<sup>78</sup> Les étudiants du parcours « Formation du Musicien Intervenant » sont généralement peu nombreux. Ce semestre-là, aucun ne participait au cours LANSAD.

Voici les résultats généraux de l'évaluation du Cycle 1 :

| Finalités & objectifs du nouveau dispositif LANSAD   | Résultats <sup>79</sup>  |
|--|--|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des app. et des ens.   | ✓  |
| 2. Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des app.               | ✓  |
| 3. Proposer une définition plus claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique   | Adéquation app./ens. =<br>✓<br>Responsables disciplinaires = ✓ |
| 4. Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les ens. | X & ✓  |
| 5. Améliorer les conditions de travail pour les app. et les ens.   | ✓  |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs                               | ✓ & !  |
| 7. Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel  | App. = ✓<br>Ens. = ! & ✓                                       |
| 8. Guider les app. dans un processus d'autonomisation  | ✓  |
| 9. Motiver les app.  | ✓  |
| 10. Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation                            | ✓  |

Tableau 25 – Résultats du Cycle 1

✓ = objectif atteint

! = résultat mitigé

X = objectif non atteint

<sup>79</sup> Les indicateurs, les outils et les types de données récoltés sont présentés p. 198 et p. 201.

Explicitons maintenant ces résultats. Nous allons nous reposer sur les données récoltées par questionnaire et analysées avec Excel<sup>80</sup>.

### **Finalités 1 & 2 : Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants / Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants**

Lors de l'analyse du cadre stratégique, nous avons constaté que les apprenants et les enseignants présentaient des taux de satisfaction relativement bas et hétérogènes d'une part, et que les apprenants témoignaient d'un faible sentiment de progression. Pour ce premier Cycle, les résultats concernant les deux finalités du nouveau dispositif d'anglais LANSAD sont positifs. Le taux de satisfaction des enseignants est davantage homogène, avec une moyenne de 3,7/5. Les apprenants évaluent aussi leur satisfaction générale à 3,7 sur 5, soit une nette amélioration, comparé aux résultats de l'analyse du cadre stratégique (2,3). Les résultats sont aussi davantage homogènes (avec un écart type de 1). Elle est légèrement plus élevée chez les étudiants de L3 (3,9, contre 3,5 en L1), est particulièrement forte chez les étudiants en danse (4,3), mais plus faible pour les étudiants en L1 de l'ESMD (2,6).

Cette fois-ci, 73% des apprenants (ou 64 sur 88 répondants à la question) considèrent avoir progressé ou beaucoup progressé, soit une nette inversion de la tendance précédente où plus de la moitié des apprenants considéraient avoir stagné ou régressé. 80 étudiants ont plus de la moyenne et valident donc leur semestre en anglais (soit 83%, quand 16 apprenants obtiennent moins de 10).

### **Objectif 3 : Proposer une définition plus claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique**

Précédemment, nous avons noté une inadéquation entre les perceptions des objectifs de la formation et un manque de cohérence du parcours. Nous souhaitons donc que les acteurs (apprenants, enseignants, responsables disciplinaires et la conceptrice de la formation) aient une vision d'ensemble cohérente et semblable des objectifs de la formation. L'objectif était que les acteurs perçoivent les grandes lignes de la formation présentées dans le Chapitre 9, en particulier les objectifs langagiers et d'apprentissage (favoriser la progression langagière dans une perspective communicative, prise en compte de la diversité des besoins, progression de l'autonomie, travail sur la langue de spécialité et le Cles, mais aussi conditions de travail satisfaisantes, encouragement du travail personnel, etc.), ce que nous proposons d'évaluer en faisant une analyse thématique globale des questionnaires. L'analyse doit cependant être nuancée, car nous avons souligné que « des dispositifs [peuvent] échapper à l'intention qui les a fait naître » (Peeters & Charlier, 1999, p. 18) d'une part, et

---

<sup>80</sup> Les questionnaires d'évaluation distribués en fin de Cycle et les données retranscrites dans Excel sont disponibles en annexe (cf. p. 374). Une synthèse des principaux résultats quantitatifs des évaluations de fin de Cycle est proposée p. 268.

Lorsque nous citons des extraits des questionnaires, nous apposons les codes suivants qui permettent de retrouver les données dans le fichier Excel : *C1\_EA\_SG(Exp)* pour les enseignants et *C1\_AL3\_10\_Salarié* pour les apprenants. Côté enseignant, « C1 » correspond au Cycle d'expérimentation (1, 2, 3 ou 4), « EA » à l'enseignant et « SG(Exp) » à la dénomination de la question dans le tableau Excel. Côté apprenant, « C1 » correspond au Cycle, « AL3 » à l'année de licence (L1 ou L3), « 10 » à l'étudiant n°10 et « Salarié » à la question.

qu'il est attendu que les apprenants et les enseignants témoigneront d'un degré de compréhension différent du dispositif d'autre part.

Notons tout d'abord que les programmes ont été présentés aux responsables disciplinaires, qui les ont validés. Cela nous a permis d'inclure certains acteurs de la formation disciplinaire dans le processus de conception du dispositif, et de valider la pertinence et la cohérence du programme de formation au regard de la formation disciplinaire.

Pour l'enseignante B<sup>81</sup>, les éléments clefs sont le format hybride, le mélange entre « langue spécialisée » et « anglais général » avec une composante Cles et civilisationnelle liée à l'actualité, et un travail sur l'ensemble des activités de communication langagière. Les principaux objectifs de la formation et le fonctionnement général ont donc bien été perçus par cette enseignante, même si certains éléments plus fins ne paraissent pas ici (l'importance de l'autonomisation des apprenants par exemple).

Du côté des apprenants, le portrait dressé par l'ensemble des répondants correspond aux grandes lignes de la formation telle qu'elle a été conçue par l'équipe enseignante, certains éléments ressortant cependant plus fortement que d'autres. La grande majorité des étudiants a répondu à la question sur la description des objectifs de la formation<sup>82</sup> (84/98), signe peut-être que la formation avait effectivement un/des objectifs à leurs yeux. L'étude thématique des réponses révèle qu'ils semblent fortement marqués par la dimension disciplinaire et spécialisée des enseignements. La grammaire est aussi fréquemment mentionnée, alors qu'elle n'a fait l'objet d'un enseignement que dans le cadre des modules en ligne. Le nombre de mentions du format hybride dans les réponses est faible. Si toutes les activités de communication langagière ont été travaillées dans ce Cycle, on comprendra que les apprenants aient perçu avoir davantage travaillé certaines activités en fonction de leur Projet Personnel (c'est le cas de la « prononciation », qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécifique mais qui a été beaucoup sollicitée par les apprenants dans le cadre de leurs Projets Personnels). Certains apprenants, en particulier en L3, ont remarqué que la formation avait aussi pour objectif de les rendre davantage autonomes et de les motiver afin qu'ils s'investissent davantage, en travaillant sur les faiblesses individuelles et en favorisant le travail de groupe en L1<sup>83</sup>. Les projets, la thématique des festivals et l'actualité, éléments importants du cours, sont aussi fréquemment mentionnés.

#### **Objectif 4 : Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les enseignants**

Les enseignantes participant au dispositif ont été fréquemment en contact ; elles ont échangé 66 courriels et se sont réunies lors de quatre réunions informelles. Cependant, le travail collaboratif

---

<sup>81</sup> L'enseignante A n'a pas répondu à la question « Pourriez-vous décrire en quelques lignes la formation que vous avez dispensée en anglais ce semestre ? Selon vous, quels ont été ses objectifs ? » puisqu'elle est aussi la conceptrice de la formation.

<sup>82</sup> La question dans le questionnaire était : « Pourriez-vous décrire en quelques lignes votre formation en anglais ce semestre ? Selon vous, quels ont été les objectifs de la formation en anglais ? »

<sup>83</sup> Par exemple : « Être plus autonome dans son travail » (C1\_AL3\_8\_Description & Objectif(s) du Cycle), « Les objectifs étaient surtout de nous motiver personnellement pour que nous travaillions notre anglais de nous même » (C1\_1L1\_24\_Description&Objectif(s)duCycle).



avec l'enseignant de L2 a été quasi inexistant, ce qui a empêché de penser une cohérence entre la L1, la L2 et la L3 sur ce Cycle.

L'enseignante A était en charge de la conception de la formation et de la création des supports de cours en présentiel et en ligne. Elle a considéré que la quantité de travail était « trop importante » en L1 comme en L3, en estimant que la conception de quatre heures de cours avait sollicité environ 15 heures de travail (sans compter le travail de correction et de communication avec les étudiants et l'autre enseignante). Cependant, l'enseignante a conscience qu'il s'agit d'une formation en construction et parie sur la réutilisation des contenus et des supports lors des Cycles suivants, permettant alors de gagner du temps<sup>84</sup>. L'enseignante B a contribué ponctuellement à la conception d'activités et des évaluations ; elle a considéré sa charge de travail comme « satisfaisante » avec « quelques heures (6 ?) » de travail par semaine.

#### **Objectif 5 : Améliorer les conditions de travail pour les apprenants et les enseignants**

Les résultats sont particulièrement positifs concernant cet objectif. Les cours en présentiel ont été évalués à 4,3 par les apprenants, et 3,7 par les enseignantes. Les apprenants se sont montrés très enthousiastes en ce qui concerne les groupes de niveau, notés 4,4/5. L'enseignante B l'a noté 5, l'enseignante A 4 en L3 et 3,5 en L1, considérant que les groupes étaient de taille irrégulière en L3, et qu'il était parfois difficile d'enseigner à un groupe sans tête de classe en L1 (pour rappel, elle était en charge du groupe intermédiaire). 99% (81 sur 82) des répondants ont aussi indiqué que les enseignants ont répondu à leurs attentes.

#### **Objectif 6 : Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs**

Lorsqu'on a demandé aux apprenants s'ils jugeaient la formation adaptée à leurs besoins et s'ils étaient satisfaits des contenus et des activités de communication langagière travaillées, ils ont répondu très largement positivement, avec une moyenne de 3,9/5, de 4 et de 4,2 respectivement. Les enseignantes ont elles attribués un score de 3,6 en ce qui concerne leur perception de l'adéquation de la formation aux besoins des étudiants, de 3,7 en termes de contenus et de 3,8 pour les activités de communication langagière, moyennes inférieures à celles des apprenants donc. 66% des étudiants (soit 56 sur 85 répondants) déclarent savoir « précisément » ce qu'est le Cles. Des 29 restants, près de la moitié (soit 14 étudiants) n'ont pas réalisé le module en ligne consacré au Cles (ce qui peut expliquer ces résultats).

Notons par ailleurs que malgré l'intention première du concepteur, les modules en ligne n'ont pas proposé d'activités dans une optique de pédagogie différenciée (exercices différents en fonction des niveaux, activités supplémentaires ou optionnelles, etc.), ce qui est une limite à l'atteinte de cet objectif.

---

<sup>84</sup> « La création du cours m'a demandé beaucoup de temps de préparation... Bien plus qu'on ne pourrait l'exiger d'un enseignant qui aurait d'autres cours à côté. Mais je compte sur le fait que tous les contenus seront ré-exploités par la suite, et j'espère alors que la quantité de travail sera beaucoup moins importante » (C1\_EA\_SQTT(Exp))

### **Objectifs 7 & 9 : Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel / Motiver les apprenants**

Concernant la motivation et l'engagement des apprenants, les résultats sont aussi positifs. Les conclusions tirées des données obtenues auprès des étudiants doivent cependant être interprétées avec précaution, car peu ont répondu aux questions concernant l'engagement et beaucoup ont témoigné de leur difficulté à le qualifier/commenter. Tout d'abord, le nombre d'heures de travail ce semestre renseigné par les étudiants est très variable, allant de 0h à 230h. En moyenne, les apprenants ont affirmé avoir travaillé 33 heures, en incluant les cours en présentiel et les modules en ligne. Nous sommes encore loin de ce qui pourrait être attendu, mais 58% d'entre eux (46 sur 80 répondants) étaient satisfaits de leur implication. Il y aurait aussi eu une amélioration dans la régularité du travail : 60% (52 sur 86) ont déclaré avoir travaillé régulièrement, contre seulement 22% auparavant. 90% des étudiants (74 sur 82) se sont dits satisfaits des modalités d'évaluation, et 86% (67 sur 78) ont évalué leur motivation à 3 ou plus, avec une moyenne de 3,6.

Les enseignantes ont noté que les contenus semblaient avoir été un peu trop importants et que pour le groupe intermédiaire en L1 les objectifs semblaient légèrement trop ambitieux. En L3, l'enseignante A craignait aussi que certains étudiants aient trouvé la quantité de travail et le fonctionnement un peu trop exigeant et contraignant. Cela est en partie corroboré par le fait que 22% des étudiants (17 sur 78) ont trouvé avoir fourni trop de travail pour cette matière.

### **Objectif 8 : Guider les apprenants dans un processus d'autonomisation**

Pour ce qui est de l'autonomisation, 67% (58 sur 86) ont déclaré être plus autonomes dans leur apprentissage de l'anglais en fin de semestre. Les enseignantes partageaient le constat que les apprenants semblaient davantage autonomes grâce au Projet Personnel et au format hybride. 52% (45 sur 86) ont découvert de nouveaux outils, principalement les dictionnaires en ligne (Wordreference et Linguee), ainsi que d'autres outils divers tels que des sites internet consacrés à la grammaire, à la prononciation, aux collocations, ou encore aux rimes. Cependant, seulement 29% (25 sur 86) déclarent avoir découvert de nouvelles méthodes d'apprendre (travail plus régulier, davantage d'écoute de séries, films et musique en anglais, utilisation de nouveaux supports pour l'apprentissage...).

### **Objectif 10 : Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation**

La situation semble s'être améliorée par rapport au constat que nous faisons précédemment : si en moyenne les étudiants déclaraient avoir été plus souvent en cours qu'absents (55%), la plupart des enseignants notaient n'avoir presque jamais plus de la moitié des étudiants en L2 et en L3, avec parfois seulement deux ou trois étudiants en cours. Cette fois-ci, 68% des apprenants (59 sur 87) ont déclaré avoir été à tous les cours en présentiel ou n'avoir été absent qu'une seule fois, et seulement 8% (soit 7 étudiants) déclarent n'être venus que pour les évaluations. La liste des présences montre une réalité un peu différente : sur sept cours en présentiel, les L1 sont venus à 4,6 cours, et les L3 à 5,3 cours (les étudiants en L3 de l'ESMD n'étant présents qu'à 3,6 cours, et les étudiants en danse à 6,7). Ces chiffres sont malgré tout encourageants. Par ailleurs, 71% des apprenants (68 sur 96) ont complété l'ensemble des modules en ligne, quand 20% (19 sur 96) n'en n'ont fait aucun. Les enseignantes notent

la présence des apprenants à 3,8 sur 5. Dans le groupe intermédiaire de L1, l’enseignante a attribué une note de 3,5 en précisant que si les étudiants sont généralement présents, le système leur permettant de rattraper un cours quand ils le souhaitent a fait que les demi-groupes étaient parfois de taille très irrégulière :

Hormis quelques étudiants qui ne sont quasiment jamais venus en cours, la grande majorité des étudiants étaient présents ; par contre, c’est parfois irrégulier (5 étudiants en cours VS 23 la semaine suivante) (C1\_EA\_A(Exp))

## ANALYSE

Les résultats généraux sont donc satisfaisants pour le Cycle 1, que ce soit en termes de performance globale et de performance différenciée. Afin d’affiner l’analyse, nous nous proposons d’étudier les commentaires des enseignants et les éléments perçus comme particulièrement positifs, négatifs ou mitigés par les apprenants à partir d’une analyse thématique des réponses qu’ils ont apporté aux questions ouvertes :

| Thèmes  |  | Nombre d’occurrences |                  |
|---------|--|----------------------|------------------|
| Positif | En lien avec la spécialité                         | 40 <sup>85</sup>     |                  |
|         | Apprentissage de vocabulaire (spécialisé ou non)   | 40                   |                  |
|         | Projet Personnel                                   | 32                   |                  |
|         | Enseignant   | 24                   |                  |
|         | Complétude et diversité                            | 17                   |                  |
|         | Besoins individuels                                | 14                   |                  |
| Négatif | Quantité de travail, longueur des modules en ligne | 40                   |                  |
|         | Problèmes rencontrés dans les modules en ligne     | 8                    |                  |
|         | Difficultés liées à l’accès aux modules en ligne   | 6                    |                  |
| Mitigé  | Grammaire  | +                    | 11               |
|         |  | -                    | 7                |
|         | Thématique du festival                             | +                    | 10               |
|         |  | -                    | 10 <sup>86</sup> |

Tableau 26 – Analyse thématique des réponses des apprenants au questionnaire d’analyse du Cycle 1

<sup>85</sup> Nous n’avons retenu qu’une seule occurrence par apprenant (c’est-à-dire que si l’étudiant regrette plusieurs fois la longueur des modules en ligne, nous n’avons comptabilisé qu’une mention).

<sup>86</sup> A des fins de vérification et pour respecter le principe de constructibilité, voici la liste des dix questionnaires dans lesquels la thématique du festival a été mentionnée de manière négative (la recherche s’est faite à partir des termes « festival », « lassant », « ennu\* », « répéti\* », « temps ») : C1\_AL1\_23 ; C1\_AL1\_13 ; C1\_AL1\_15 ; C1\_AL1\_19 ; C1\_AL1\_22 ; C1\_AL1\_20 ; C1\_AL1\_21 ; C1\_AL1\_3 ; C1\_AL1\_4 ; C1\_AL1\_7

### **Éléments les plus positifs du dispositif d'anglais LANSAD (Cycle 1)**

- **En lien avec la spécialité** – Avec 40 mentions positives, l'adossement de la formation aux spécialités des apprenants semble l'élément le plus apprécié (les commentaires sont *verbatim*) :

Très axé sur la musique, le vocabulaire avec de la culture générale et de la grammaire. Parfaitement adapté à mes besoins de musiciens. (C1\_AL3\_28\_FAB (Exp))

L'enseignement s'est fait autour de la musique, pour une fois... c'est génial pour des musiciens. En tout cas Merci. (C1\_AL3\_33\_ Description & Objectif(s) du Cycle)

[...] J'ai adoré aussi ce moodle avec la danseuse et devoir dicté une chorégraphie en anglais à mes camarades et inversement (C1\_AL3\_2\_Activités les plus utiles)

Quelques voix s'élèvent pour demander une plus grande diversification des contenus, mais elles sont beaucoup plus rares :

Comme je l'ai dit plus haut, j'aimerais que l'on parle des enjeux sociaux et sociétaux. Je trouve aussi cela génial de faire des choses en rapport avec la musique, mais on en fait déjà tous les jours toute la journée, donc ce ne serait pas problématique d'en faire un peu moins en anglais. (C1\_AL1\_23\_Add)

- **Acquisition de vocabulaire** – 40% des étudiants (39 sur 98) soulignent aussi que la formation leur a permis d'acquérir du vocabulaire (spécialisé ou non), ce qui a été source de motivation et de satisfaction :

Formation plutôt complète et intéressante. L'apprentissage du vocabulaire a été ce qui m'a le plus apporté. (C1\_AL1\_13\_ Description & Objectif(s) du Cycle)

J'ai enfin eu du vocabulaire de la danse (C1\_AL3\_15\_FAB(Exp))

- **Satisfaction vis-à-vis des enseignants** – Les apprenants soulignent l'engagement et les capacités d'écoute des enseignantes :

Elle a parlé qu'anglais et était vraiment disponible et à l'écoute de nous. (C1\_AL1\_7\_E(Exp))

Vous êtes très motivée et travaillez beaucoup pour nous. Cela se sent très bien. (C1\_AL3\_4\_CEP(Exp))

- **Exhaustivité et diversité des cours** – La diversité des activités (que ce soit en présentiel, ou grâce à l'articulation permise par le format hybride) et l'étendue des activités de communication langagière et des contenus ont été saluées :

C'était plus que complet étant donné que cette langue est obligatoire dans ce cursus et que nous ne sommes pas en LEA (par exemple) (C1\_AL3\_39\_E(Exp))

Je crois que la formation s'est voulue très diversifiée pour plaire à tout le monde, notamment avec le système d'alternance entre les cours en présentiel et le cours en ligne. (C1\_AL1\_1\_ Description & Objectif(s) du Cycle)

Les objectifs ont été de trouver les faiblesses de chacun et de travailler dessus personnellement mais aussi de voir les différentes compétences (expression écrite, orale, ...). Ca a été une formation assez diversifiée et complète. (C1\_AL3\_18\_ Description & Objectif(s) du Cycle)

- **Projet Personnel** – L'activité du Projet Personnel semble avoir suscité l'adhésion des apprenants. Il a été cité 21 fois comme une des activités les plus utiles de la formation :

Le projet personnel, ça m'a permis de faire quelque chose qui m'intéresse en anglais (C1\_AL1\_15\_Activités les plus utiles)

C'était très bien de travailler sur le long terme en projet personnel (C1\_AL1\_37\_Com(Exp))

Le projet personnel : car j'ai pu m'en servir tout de suite, dans mes choix professionnels. (C1\_AL1\_38\_Activités les plus utiles)

Du fait du projet personnel, mon niveau a grandement augmenté là où j'avais le plus de difficultés (C1\_AL3\_5\_P(Exp))

Le projet personnel est une bonne chose je pense, elle induit une réflexion personnelle et donc marque plus notre mémoire (C1\_AL1\_6\_FAB(Exp))

Le projet personnel car très intéressant et motivant (C1\_AL3\_28\_Activités les plus utiles)

Le projet perso : corriger ses erreurs et donc chercher pourquoi (C1\_AL3\_44\_Activités les plus utiles)

Les enseignantes le caractérisent aussi comme l'activité perçue comme la plus utile pour l'ensemble de leurs groupes :

Le projet personnel, pour certains, ils ont fait des projets vraiment super et en lien avec leurs besoins et leur intérêt, dans ces cas, l'effort et le progrès se voyaient dans la présentation du projet et c'était valorisant pour l'étudiant, mais aussi pour moi ! (C1\_EB\_Activités les plus utiles)

- **Prise en compte des besoins individuels** – Un certain nombre d'apprenants souligne que la formation semble donner de l'importance à la prise en compte des besoins différents des uns et des autres :

Rien à redire à ce niveau. La formation a couvert un large ambitus de besoins et je pense que chacun a pu y trouver son compte. (C1\_AL3\_1\_FAB(Exp))

L'expression orale était bien amenée et l'aide était bien adaptée en fonction de chacun (C1\_AL3\_7\_FAB (Exp))

Cela permet à chacun d'aller à son rythme (C1\_AL1\_17\_GDN(Exp))

Ces divers éléments ont été bien perçus par les enseignantes, comme en témoignent leurs réponses à la question de savoir si la formation était adaptée aux besoins des apprenants :

Oui, avec les groupes de niveau, l'anglais spécialisé + générale, l'option de personal project, je pense qu'un grand effort était fait pour adapter le cours aux besoins des

étudiants, de plus comme les groupes sont hétérogènes (niveaux, publics, objectifs académiques/professionnels). (C1\_EB\_FAB(Exp))

- **Appropriation du dispositif par les enseignantes** – C’était la première fois que l’enseignante B participait à un dispositif hybride et que l’enseignante A dispensait une formation qu’elle venait de concevoir. Nous pouvons percevoir à travers les commentaires de l’enseignante B que le processus d’appropriation est en cours. L’enseignante A est relativement satisfaite mais anticipe déjà les progrès à effectuer :

|  |  |
|--|--|
| Groupe avancé en L1, satisfaction générale : 3,5 | Je suis plutôt satisfaite, mais comme c’est un type de dispositif et d’organisation de cours que moi et les étudiants ne sommes pas habitués, il y avait des moments où je ne me sentais pas tout à fait à l’aise (par exemple, gérer les étudiants, qui fait Moodle et qui vient en cours ; les problèmes techniques sur Moodle, peut-être je n’étais pas assez claire parfois avec les consignes (personal project, moodle obligatoire et noté, ...). Je pense aussi que je prenais trop la parole pendant mes cours pour les explications, ce qui n’est pas le but. De ce fait aussi, les cours n’étaient pas aussi interactifs que je souhaitais, surtout dans une approche hybride avec comme but de faire plus de production orale/interaction ensemble en cours. (C1_EB_SG (Exp)) |
| Groupe inter. en L1 : 4                          | Assez contente pour un début ! Il y aura des choses à revoir, mais je pense qu’on est dans une bonne dynamique. Le travail avec [l’autre enseignante] est aussi très agréable. (C1_EA_SG (Exp))  |
| L3 : 3,5   | Je note peut-être un peu sévèrement ; je pense que les principes généraux de la formation sont bons, mais qu’il faudrait peut-être revoir certaines choses pour que ce soit bien adapté à tous les étudiants. (C1_EAbis_SG (Exp))  |

Tableau 27 – Réponses des enseignantes à la question « Sur une échelle de 0 à 5, êtes-vous globalement très satisfait (5) ou insatisfait (0) de la formation en anglais ce semestre ? Pourquoi » ? (Cycle 1)

### Éléments mitigés et négatifs du dispositif d’anglais LANSAD

- **Format hybride** – Le format hybride a suscité des réactions mitigées, avec une différence nette entre les apprenants de L1 et les apprenants de L3. Ce fonctionnement a été évalué à 3,3 en moyenne, que ce soit par les enseignantes et les apprenants, mais à seulement 2,8 par les L1 contre 3,8 pour les L3. 52% des L3 (32 sur 44 répondants) ont évalué cette modalité à 4 ou plus, contre seulement 17% des L1 (15 sur 45). Les commentaires de ces deux apprenants de L1 sont représentatifs :

Je n'aime pas spécialement l'informatique. Les cours informatique m'ont ennuyé, en aucun cas aidé. Trop long, trop régulé. (C1\_L1\_6\_FH(Exp))

Un ordinateur nous fait le cours, c'est inhumain. Les exercices sont trop longs. Voir la leçon puis faire les exercices n'est pas un bon moyen pour moi d'apprendre. (C1\_L1\_40\_FH(Exp))

Les commentaires suivants témoignent d’une perception très différente de la modalité hybride :

Moodle prend beaucoup de temps mais cela permet de se focaliser sur l’oral lorsque l’on a cours avec la professeure. Nous n'avons pas besoin d'aide pour l'écrit. (C1\_L1\_18\_FH(Exp))

Les cours avec la prof et ceux sur moodle étaient complémentaire (C1\_L1\_41\_SG(Exp))

Fonctionnement très pratique pour moi ayant un rythme assez soutenu avec le conservatoire, ça m'a permis de travailler (moodle) sur des créneaux plus arrangeants pour moi. (C1\_L3\_22\_FH(Exp))

Nous avons le temps de faire les exercices sur Moodle, et nous avons eu le temps d'avancer sur nos projets. De plus, cela a réduit le nombre d'élèves par classe, ce qui a grandement amélioré l'avancée de chacun. (C1\_L3\_5\_FH(Exp))

Cela permettait de faire aussi un travail autonome et obligeait à "penser" à l'anglais régulièrement (C1\_L3\_9\_FH(Exp))

Cette différence de satisfaction et de compréhension de la modalité hybride pourrait s'expliquer de diverses manières. D'une part, comme en témoignent les deux exemples ci-dessus, il semblerait que beaucoup d'étudiants de L1 aient amalgamé le fonctionnement hybride et les modules en ligne (malgré deux questions séparées dans le questionnaire), ce que n'ont pas fait les étudiants de L3. D'autre part, beaucoup de L3 ont su décrire les avantages de ce système, en le comparant notamment aux cours et aux conditions de travail qu'ils ont pu connaître précédemment à l'université, comparaison qui ne peut pas être faite par la majorité des apprenants de L1.

- **Modules en ligne** – Les modules en ligne sont ce qui fait davantage consensus, et ce qui suscite les réactions les plus négatives. Il s'agit du point faible de la nouvelle formation puisqu'ils n'ont été notés que 2,6/5 par les apprenants (2/5 en L1 et 3,3 en L3), alors que les enseignantes les évaluent à 3,5/5. Nous avons relevé quatre facteurs pouvant expliquer ce constat. Tout d'abord, les apprenants ont rapporté que les modules en ligne étaient trop longs<sup>87</sup> et parfois ennuyeux, que ce soit dans les questionnaires ou dans la section feedback des modules :

Texte à trou sans indication des mots à ajouter : pas inutile mais très vite "ennuyeux" et très longue (C1\_AL3\_5\_Activités les moins utiles)

On a appris beaucoup de choses mais le travail sur moodle a toujours été trop long. (C1\_AL1\_13\_MEL(Exp))

Souvent novateur, le contenu était toujours différent. Les cours en ligne m'ont également forcé à apprendre le vocabulaire (ce qui est bien). Le Cours était amusant et challengeant. Mais parfois des séances inintéressantes furent longues. (C1\_AL1\_22\_MEL(Exp))

D'autre part, certains étudiants ont rencontré des problèmes divers lors de la réalisation des activités en ligne, certaines étant des erreurs humaines, d'autres n'étant pas de notre ressort : fautes de frappe dans les exercices auto-correctifs par l'enseignant concepteur comptabilisant alors les réponses justes des apprenants comme fausses, ruptures de connexion obligeant les étudiants à recommencer une activité, etc. Même si les étudiants pouvaient indiquer ces erreurs dans la section de feedback de

---

<sup>87</sup> Malheureusement, les fonctionnalités classiques de Moodle ne nous permettent pas d'obtenir le temps passé par chaque étudiant sur un module, ou la moyenne du temps passé par activité par les apprenants.

chaque module et que l'enseignant modifiait alors les erreurs, certains étudiants ont ressenti de la frustration :

C'est beaucoup trop théorique et pas assez expérimental pour moi. En revanche ils étaient long et parfois je devais tout refaire car la "clé avait expiré" (C1\_AL1\_7\_MEL(Exp))

Moodle n'est pas du tout une application fiable, j'ai perdu plein de points sur mes exercices à cause des problèmes informatiques (C1\_L1\_18\_MEL(Exp))

Defois moodle nous enlève des points pour un espace ou une faute de frappe (C1\_AL1\_50\_ME(Exp))

Cela a aussi été noté par les enseignantes lorsqu'il leur a été demandé d'évaluer la satisfaction des apprenants :

Je pense qu'ils étaient plutôt satisfaits car ils ont pu faire beaucoup de choses pendant le semestre. Néanmoins, une plainte recourante au long du semestre était que Moodle est trop longue et qu'ils ont des problèmes techniques. (C1\_EB\_SA(Exp))

Il y a eu pas mal de soucis techniques, ce qui je pense nuit beaucoup à la satisfaction générale. Après, je pense que les étudiants apprécient les contenus spécialisés et les petits groupes. (C1\_E2\_SA(Exp))

Les difficultés liées à l'inscription sur Moodle est un autre élément pouvant expliquer le peu d'enthousiasme pour les modules en ligne. Sept étudiants, tous de l'ESMD, ont rencontré des difficultés d'inscription. Il leur a fallu plusieurs semaines après la rentrée pour qu'ils soient inscrits à l'université, et donc qu'ils aient accès à la plateforme Moodle de l'établissement et aux modules en ligne :

Impossible d'avoir accès à Moodle, malgré les passages au secrétariat (C1\_AL1\_1\_MEL(Exp))

Difficultés à me connecter à moodle, donc j'ai accumulé tout le travail en retard jusqu'à une période où je n'avais pas le temps de le rattraper (C1\_AL1\_14\_MEL(Exp))

21 autres étudiants se sont aussi inscrits tardivement, pour des raisons diverses. Certains n'ont effectué aucun des modules en ligne (11 étudiants) :

Pas d'avis, car pas pris de temps pour faire les exercices (C1\_AL3\_16\_MEL(Exp))

Ce sont ces raisons qui ont conduites l'enseignante A à évaluer la modalité hybride à seulement 2/5 pour son groupe de L1 :

Une fois que le système est mis en place, ça marche. Mais vu les soucis d'inscription en début d'année et donc le nombre d'étudiants qui n'a pas accès aux cours en ligne, c'est quand même stressant et désagréable. (C1\_EA\_FH(Exp))



Malgré tout, les modules en ligne ont été mentionnés comme unes des activités les plus utiles dans 18 cas (soit par près de 20% des apprenants) :

Moodle me responsabilise au niveau de l'anglais (C1\_L1\_51\_FH(Exp))

- **La grammaire** – Ce point semble concerner les étudiants de L1 principalement (14 sur 18 occurrences). D'un côté, la plupart des étudiants disent être satisfaits de l'enseignement de la grammaire de la formation :

J'ai appris beaucoup de choses sur la musique (vocabulaire) et en même temps on a fait des rappels de grammaire donc c'était plutôt adapté (C1\_AL1\_13\_FAB(Exp))

Ma formation d'anglais est pour moi complète, une réelle mise à niveau a été faite, plein de points de grammaire ont été revu et je m'y suis mise "à fond" (fiches de révision...) (C1\_L3\_23\_ Description & Objectif(s) du Cycle)

Les cours de grammaire sur moodle et le projet personnel (C1\_L1\_26\_Activités les plus utiles)

Cependant, les étudiants du groupe intermédiaire notamment souhaiteraient aussi faire de la grammaire en classe, et ne pas se contenter des exercices en ligne. Cela a été remarqué par l'enseignante du groupe intermédiaire de L1, qui a jugé la grammaire dans les modules en ligne comme l'activité peut-être la moins utile :

Peut-être la grammaire sur Moodle ? Penser à un meilleur réinvestissement en classe ? (C1\_E2\_Activités les moins utiles)

Par ailleurs, quelques apprenants considèrent que certains points de grammaire étaient parmi les activités les moins utiles pour eux car elles étaient trop faciles :

Les exercices de grammaire parce que sur Moodle, quand j'en avais marre je répondais à côté. (C1\_L1\_10\_Activités les moins utiles)

La grammaire car s'est plus difficile de suivre un cours en ligne que en classe (C1\_L1\_34\_Activités les moins utiles)

Je pense mais je voudrais approfondir la grammaire en classe (C1\_L1\_45\_FAB(Exp))

Certains points de grammaire de Moodle (C1\_L3\_18\_Activités les moins utiles)

- **La thématique du festival de musique** – Ce point concerne exclusivement les apprenants de L1. Nous avons relevé autant d'occurrences positives que négatives à ce sujet. La thématique peut susciter l'adhésion :

Savoir écrire et analyser un programme de festival (C1\_AL1\_35\_Activités les plus utiles)

Cependant, certains étudiants (presque exclusivement du groupe avancé) se sont dits lassés de la thématique, ce qui a été remarqué par l'enseignante :

J'aurai aimé étudier des événements actuels, des choses plus approfondies et moins parler de festival (C1\_AL1\_20\_SG(Exp))

Très bien, mais un peu longues (au niveau de timing) et j'ai vu que les étudiants se fatiguaient avec le thème de festivals (même si moi-même je ne m'ennuyais pas avec ce thème!) (C1\_EB\_Con(Exp))

- **Contenus trop conséquents et exigeants** – Si un certain nombre d'apprenants a noté que le rythme était très soutenu et que la formation encourageait un travail conséquent, rares sont ceux qui ont mentionné des contenus trop importants ou des attentes trop élevées. Ce constat est en réalité porté par les enseignantes, concernant l'ensemble des groupes, même si l'enseignante B a jugé la quantité de travail demandée aux apprenants « adéquate » :

Je pense que la formation était adaptée au groupe avancé ; mais dans le cas du groupe intermédiaire, peut-être que j'étais un peu trop exigeante ? Qu'il y avait beaucoup de contenu à assimiler ? (C1\_EA\_FAB(Exp))

Très bien préparés avec des contenus très intéressants, mais un peu longue et donc je me sentais comme on était toujours en train de faire une course en cours. [...] (C1\_EB\_CEP(Exp))

Peut-être un peu exigeant pour les étudiants plus faibles, mais la notation fait une grande place au travail personnel (C1\_EAbis\_ME(Exp))

En somme, le dispositif d'anglais LANSAD semble avoir permis d'atteindre la majorité des objectifs que nous nous étions fixés pour le Cycle 1, que ce soit en termes de performance globale ou de performance différenciée. Etant donné les résultats, les objectifs, les principes de fonctionnement de la structure et les contenus vont être conservés au Cycle suivant ; d'autres éléments plus ponctuels vont être cependant revus.

## 10.2. Cycle 2 (janv. 2017 – avril 2017)

### 10.2.1. Objectifs du Cycle 2

Suite aux différents constats que nous avons faits lors du Cycle 1, nous avons conservé les mêmes finalités et objectifs lorsque les résultats étaient positifs, adapté les objectifs lorsque les résultats du Cycle 1 n'étaient pas satisfaisants, ou créé de nouveaux objectifs lorsque certains problèmes spécifiques sont apparus.

| <b>Finalités &amp; objectifs du dispositif d'anglais LANSAD (Cycle 2)</b>  |
|--|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur des app. (3,7) et des ens. (3,7), plus élevé chez les app. en L1 de l'ESMD (2,6)  |
| 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs (73% disent avoir progressé)  |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats du Cycle précédent                                  |
| 4. Proposer un programme cohérent en L1 et en L3 ; davantage de travail collaboratif avec l'enseignant en L2 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'enseignant concepteur |
| 5. Conserver les conditions de travail et obtenir des taux de satisfaction équivalents   |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app.  |
| 7. Continuer d'encourager l'engagement et le travail personnel tout en réduisant légèrement la charge de travail   |
| 8. Poursuivre l'autonomisation des app., transformer davantage les méthodes d'apprendre et faire découvrir davantage d'outils  |
| 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur (3,6)   |
| 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe (4,6 en L1 et 5,3 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne (71%)                               |
| 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. plus élevé concernant le format hybride (3,3) et les modules en ligne (2,6)   |

Tableau 28 – Objectifs du Cycle 2

Nous conservons la majorité des objectifs du Cycle 1 tels quels, en essayant d'obtenir des résultats équivalents ou meilleurs au Cycle 2.

Nous avons légèrement modifié les finalités et les objectifs 1, 4, 6 et 7. Concernant la finalité 1, nous souhaiterions avoir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur, et en particulier supérieur pour les étudiants en L1 de l'ESMD (à seulement 2,6/5 pour le Cycle 1).

Concernant l'objectif 4, nous reconnaissons d'une part que nous ne pouvons étendre le dispositif hybride qu'en L1 et en L3 (du fait de la quantité de travail nécessaire pour un seul enseignant concepteur), mais qu'un réel travail collaboratif avec l'enseignant de L2 serait souhaitable afin de proposer une formation cohérente sur l'ensemble de la licence, ne serait-ce que pour définir les objectifs de la formation et les modalités d'évaluation. Nous allons donc contacter le nouvel enseignant de L2 (l'enseignant n'est plus le même) et proposer de discuter des objectifs et des contenus de la formation. Par ailleurs, il serait aussi souhaitable que l'enseignant concepteur ait une charge de travail moins lourde.

Pour ce qui est de l'objectif 6, nous souhaitons prendre en compte les remarques des enseignants et des apprenants afin de proposer un programme toujours plus adapté. Ainsi, nous conservons le même équilibre entre les thématiques spécialisées et les thématiques plus générales. Nous introduirons davantage de grammaire en présentiel avec les groupes intermédiaires : lors de chaque cours en présentiel, nous proposons de faire un point sur la leçon de grammaire vue en ligne sur Moodle la semaine précédente. Plus de thématiques seront abordées en L1 (plutôt qu'une seule grande thématique faisant le lien entre différentes tâches), et plus de choix encore sera donné aux L3 dans les thématiques abordées. En L1, les enseignantes ont aussi considéré que les activités étaient peut-être un peu trop ambitieuses, laissant au final peu de temps pour la production orale lors des cours en présentiel ; le programme sera donc légèrement réduit. De plus, si le concepteur trouvait le temps, il proposerait des activités différenciées en ligne.

Quant à l'objectif 7, nous souhaitons à la fois toujours encourager le travail personnel et l'engagement des apprenants, avoir davantage d'étudiants satisfaits de leur implication tout en réduisant légèrement la quantité de travail (avec des modules en ligne plus courts notamment).

L'objectif 11 « Obtenir un taux de satisfaction des app. plus élevé concernant le format hybride (3,3) et les modules en ligne (2,6) » est un nouvel objectif. L'analyse des résultats du Cycle 1 a révélé que les apprenants étaient partagés quant au format hybride, et plutôt insatisfaits quant aux modules en ligne, d'où cet objectif pour le Cycle 2. Les indicateurs seront le taux de satisfaction des apprenants concernant les modules en ligne et le format hybride.

### 10.2.2. Description générale et programme du Cycle 2

A quelques exceptions près, les groupes (intermédiaires et avancés) sont les mêmes pour le Cycle 2, et les cours sont assurés par les mêmes enseignantes. Les étudiants en danse ne font plus partie du groupe en L3.

Afin d’articuler les évaluations avec le nouveau calendrier des étudiants et des enseignantes, il y aura cette fois-ci sept cours en présentiel et six modules en ligne dont un optionnel entre les semaines 11 et 12 :

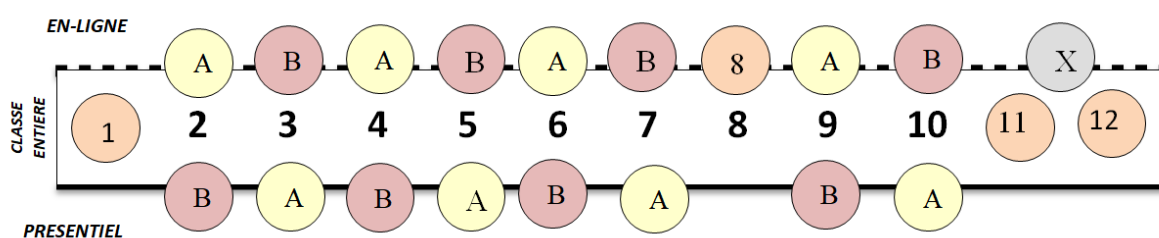


Figure 25 – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 2

Un module est de nouveau consacré à un exercice de présentation et de pratique du Cles (semaine 8), et un autre à des exercices de révision pour l’examen écrit de fin de semestre (le module optionnel). Les autres modules ont pour objectif de préparer les apprenants aux tâches qui seront réalisées en classe.

En L1, nous allons proposer quatre tâches de format identique. Les apprenants sont invités à travailler sur quatre thématiques en lien avec la musique qui permettent aussi de travailler des thématiques très transversales mobilisant l’expression de l’habitude, des émotions, de la préférence, etc. : « Your routine when it comes to music » ; « Why I am a musician » ; « Music and Feelings » et « The best musician ever ». Chaque thématique est d’abord explorée en ligne, avec un exercice de compréhension de l’oral ou de compréhension de l’écrit. Au cours suivant en classe, les apprenants doivent parler pendant trois à cinq minutes de la thématique en réinvestissant les contenus vus en ligne (vocabulaire, points de grammaire, etc.) (Tâches 1, 2, 3 et 4) devant la classe, ou bien rédiger un texte à ce sujet, que l’enseignant ramassera et corrigera pour le cours suivant. Les présentations ont lieu en fin de cours ; dans l’heure qui précède, les apprenants qui vont présenter s’entraînent, et les autres corrigent les erreurs dans leur texte précédent, le tout en groupe. L’objectif est de diversifier les thématiques, de travailler de manière plus systématique l’ensemble des activités de communication langagière, tout en proposant des activités de format un peu plus répétitif. Le module Cles et une introduction systématique du cours en présentiel par un travail sur l’actualité du monde anglophone permettront aussi de travailler la langue plus générale.

En L3, trois cours sont consacrés à un travail sur l'anglais professionnel : une introduction aux CVs, aux lettres de motivation et aux conversations téléphoniques, ainsi qu'à l'entretien d'embauche, avec comme productions un *resume* déposé en ligne et une simulation d'entretien d'embauche en classe (Tâches 1 et 2). Les apprenants peuvent ensuite réaliser une tâche orale au choix : ou faire un commentaire d'œuvre musicale en binôme (5 minutes de parole en continu par apprenant minimum), ou participer à un débat sur la thématique qui a été sélectionnée par les apprenants en début de semestre : le transhumanisme (Tâche 3). Un module en ligne « tampon » est consacré à l'ancien enfant soldat et musicien Emmanuel Jal (« The Music of a War Child »).

Concernant les modules en ligne, ils sont raccourcis. Chaque module se focalisera sur la compréhension de l'oral ou la compréhension de l'écrit, et non sur les deux ; étant donné que certains apprenants trouvaient que la grammaire était trop facile et allongeait inutilement les modules, le point de grammaire est maintenant optionnel. Il s'agit aussi de responsabiliser les apprenants, qui savent malgré tout qu'ils seront évalués en classe. Par ailleurs, nous espérons que les problèmes d'inscription et d'accès seront cette fois résolus, étant donné qu'il s'agira du deuxième semestre et que tous les étudiants sont maintenant inscrits administrativement et peuvent donc se connecter à leur espace étudiant et à Moodle.

Les apprenants devront de nouveau produire un Projet Personnel. Parce qu'ils n'avaient pas systématiquement rendu une ébauche en milieu de semestre malgré nos instructions (nous n'avons donc pas pu les orienter dans leur progression), une date de premier dépôt est incluse dans le calendrier. Nous souhaitons donner aussi plus de temps aux apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer à propos de leur Projet Personnel en fin de semestre ; le temps n'étant pas extensible, nous avons donc proposé aux volontaires de présenter leur projet en classe, et aux autres d'envoyer un document sonore ou vidéo aux enseignantes pour l'évaluation.

Les évaluations sont les mêmes en L1 et en L3. Elles sont un peu moins conséquentes qu'au Cycle précédent en L1 puisque nous avons remplacé la tâche orale et écrite (présentation du festival et rédaction du programme) par une seule tâche orale. Nous avons aussi augmenté la valeur du Projet Personnel, étant donné que les apprenants sont dorénavant familiers de l'exercice et que le Projet Personnel semble avoir eu un impact particulièrement positif sur leur apprentissage (il a été cité comme l'activité « la plus utile » par 21 apprenants). Il n'y a dorénavant qu'une seule évaluation sur table en L3, à laquelle s'ajoute une évaluation orale (prise de parole en continu). Nous laissons plus de choix aux L1 qu'au semestre précédent puisque ceux-ci peuvent décider sur laquelle des quatre thématiques ils seront évalués ; les L3 peuvent toujours choisir entre la production orale en lien avec le domaine de spécialité, ou celle qui concerne une thématique plus générale. Nous obtenons alors ceci : évaluation sommative écrite en fin de semestre (35%) + présentation orale (15%) + Modules en ligne (25%) + Projet Personnel (25%).

Le programme rassemble l'ensemble de ces éléments :

|                      |     |     | L1   |  | L3   |   |
|----------------------|-----|-----|--|--|--|---|
|                      | GP1 | GP2 | Présentiel (P)   | En-ligne (EL)  | Présentiel (P)   | En-ligne (EL)   |
| <b>Cours 1</b>       | P   |     | Appel / Échanges sur l'actualité / Présentation des résultats des questionnaires de rétroaction du semestre précédent, présentation du semestre, inscription pour les présentations orales / Définition du Projet Personnel / Correction de l'examen du semestre précédent   |  | Appel / Échanges sur l'actualité / Présentation des résultats des questionnaires de rétroaction du semestre précédent, présentation du semestre, inscription pour les présentations orales / Définition du Projet Personnel / Correction de l'examen du semestre précédent |   |
| <b>Cours 2&amp;3</b> | P   | EL  | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle (+ grammaire – groupe interm.) / Préparation de la Tâche 1 « My musical routine – Describe your routine when it comes to music (how/where/when/how often do you practice music?) » (les étudiants passant à l'oral s'entraînent, les autres rédigent un texte à ce sujet) / <b>Présentations orales</b> | Exercice sur le vocabulaire essentiel du module / Compréhension de l'oral : « Why I am a musician by Jack Black » / [Grammaire : le prétérit et le present perfect] / Questionnaire (de rétroaction)     | Appel / Échanges sur l'actualité / Introduction aux CVs, lettres de motivation et conversations téléphoniques  | Compréhension de l'écrit : comment rédiger un <i>resume</i> / Dépôt de son CV sur Moodle (Tâche 1) / [Grammaire : le prétérit et le present perfect] / Questionnaire (de rétroaction) |
|                      | EL  | P   |  |  |  |   |
| <b>Cours 4&amp;5</b> | P   | EL  | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle (+ grammaire) / Préparation de la Tâche 2 « Why I am a musician: Explain why you became a musician » / <b>Présentations orales</b>  | Exercice sur le vocabulaire du module / Compréhension de l'écrit : « Music and emotions » / Compréhension de l'oral : « Thank you for the music », ABBA / [Grammaire : pronoms relatifs] / Questionnaire | Appel / Échanges sur l'actualité / Job dating : répondre à 10 questions de l'employeur (Tâche 2)   | Compréhension de l'oral : extrait d'une critique musicale / [Grammaire : pronoms relatifs] / Questionnaire  |
|                      | EL  | P   |  |  |  |   |
| <b>Pause</b>         | EL  |     | Dépôt 1 du Projet Personnel  |  | Dépôt 1 du Projet Personnel  |   |

|            |    |    |   |  |  |   |
|------------|----|----|---|--|--|---|
| Cours 6&7  | P  | EL | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle (+ grammaire) / Préparation de la Tâche 3 « Music and Feelings: Describe the way music makes you feel » / <b>Présentations orales</b>  | Révision sur des points de vocabulaire et de grammaire / Exercice sur le vocabulaire essentiel du module / Compréhension de l'oral : « Our top 10 composers » / [Grammaire : génitif et structure en of] / Questionnaire   | Appel / Échanges sur l'actualité / <b>Tâche 3 : Commentaire d'œuvre (oral en binôme)</b>         | Compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral : le transhumanisme / [Grammaire : le passif] / Questionnaire |
|            | EL | P  |   |  |  |   |
| Cours 8    | EL |    | Exercice type Cles 1 : partir faire ses études au Canada / Questionnaire  | Exercice type Cles 2 : thème du transhumanisme / Questionnaire   |  |   |
| Cours 9&10 | EL | P  | Appel / Échanges sur l'actualité / Retours concernant Moodle (+ grammaire) / Préparation de la Tâche 4 « The best musician ever: Describe the life of your favourite musician » / <b>Présentations orales</b>   | Exercice sur le vocabulaire essentiel du module / Compréhension de l'écrit : « Music Education Around the World » / [Grammaire : pronoms et verbes prépositionnels] / Questionnaire  | Appel / Échanges sur l'actualité / <b>Tâche 3 : Débat sur le transhumanisme (oral en groupe)</b> | Compréhension de l'oral : « The music of a war child » / [Grammaire : révisions] / Questionnaire                  |
|            | P  | EL |   |  |  |   |
| Cours 11   | P  |    | Appel / <b>Présentation des PP des volontaires – les autres, enregistrement vocal/vidéo</b>   | Appel / <b>Présentation des PP des volontaires - les autres, enregistrement vocal/vidéo</b>  |  |   |
| Pause      |    |    | Exercices de révision pour l'examen final   | Exercices de révision pour l'examen final  |  |   |
| Cours 12   | P  |    | <b>Examen écrit sur table</b> : vocabulaire spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités et au Cles], compréhension de l'écrit de niveau B1+ (« Music is what feelings sound like »), tâche écrite de niveau B1+ / Questionnaire de rétroaction sur le cours LANSAD | <b>Examen écrit sur table</b> : vocabulaire spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités et au Cles], compréhension de l'écrit de niveau B2 (« Transhumanism »), tâche écrite / Questionnaire de rétroaction sur le cours LANSAD |  |   |

Tableau 29 – Programme du Cycle 2



### 10.2.3. Résultats et analyse du Cycle 2

Les modalités de collecte des données ont été identiques au Cycle 1. Nous avons effectué de légères modifications au questionnaire destiné aux apprenants. Les étudiants en danse ne faisant plus partie du groupe en L3, tous les éléments les concernant ont été supprimés. Parce que les apprenants de L1 semblaient amalgamer le fonctionnement hybride et les modules en ligne, nous avons changé l'ordre des questions en les questionnant sur le fonctionnement hybride après les avoir interrogés sur la qualité des modules en ligne et des cours en présentiel.

Nous avons obtenu 91 questionnaires (sur environ 100 étudiants), avec 51 étudiants en L1 dont 2 étudiants en DUMI, 15 de l'ESMD et 34 en parcours musique et musicologie et 40 en L3, dont 14 de l'ESMD et 26 en musique et musicologie. Tous les questionnaires ont été remplis intégralement. Les enseignantes du Cycle 2 sont les mêmes qu'au Cycle 1, et elles sont responsables des mêmes groupes (Enseignante A avec le groupe intermédiaire de L1 – retour de 28 étudiants, et le groupe de L3 et Enseignante B avec le groupe avancé en L1 – 23 étudiants).

Voici les résultats généraux de l'évaluation du Cycle 2 :

| Objectifs du dispositif LANSAD (Cycle 2)   | Indicateurs de performance  | Résultats du Cycle 2     |
|--|---|--------------------------|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur des app. (3,7) et des ens. (3,7), plus élevé chez les app. en L1 de l'ESMD (2,6)  | Satisfaction des app. et des ens.   | App. = ✓<br>Ens. = ! & ✓ |
| 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs (73% disent avoir progressé)  | - Auto-évaluation de la progression langagière des app.<br>- Progression des app. selon les ens.<br>- Notes du contrôle continu | !                        |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats du Cycle précédent                                  | (In)adéquation entre les objectifs perçus par les app., et les ens.   | ✓                        |
| 4. Proposer un programme cohérent en L1 et en L3 ; davantage de travail collaboratif avec l'enseignant en L2 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'enseignant concepteur | - Quantité de travail des ens.<br>- Satisfaction des ens. quant à cette quantité de travail<br>- Fréquence de la communication  | X & ✓                    |

|  |   |                                      |
|--|---|--------------------------------------|
| 5. Conserver les conditions de travail et obtenir des taux de satisfaction équivalents   | - Satisfaction des app. et des ens. quant aux cours en présentiel et aux groupes de niveau<br>- Satisfaction des app. quant à leurs relations avec l'ens.   | ✓                                    |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app.                | Satisfaction des app. et des ens. quant à la pertinence de la formation LANSAD, aux activités de communication langagière et contenus travaillés  | ✓                                    |
| 7. Continuer d'encourager l'engagement et le travail personnel tout en réduisant légèrement la charge de travail   | - Temps passé par les app. à faire de l'anglais en-dehors de la classe (lié ou non au cours)<br>- Régularité du travail des app.<br>- Satisfaction des app. quant à leur engagement<br>- Satisfaction des app. quant aux modalités d'évaluation | X                                    |
| 8. Poursuivre l'autonomisation des app., transformer davantage les méthodes d'apprendre et faire découvrir davantage d'outils                            | - App. qui se considèrent davantage autonomes<br>- Utilisation de nouveaux outils et stratégies d'apprentissage   | ✓                                    |
| 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur (3,6)   | Niveaux de motivation des app.  | X                                    |
| 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe (4,6 en L1 et 5,3 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne (71%) | - Taux de présence des apprenants<br>- Taux de présence des apprenants : auto-évaluation<br>- Satisfaction des enseignants vis-à-vis des présences<br>- Complétion des modules en ligne   | En classe = ✓ &<br>X<br>En ligne = ✓ |
| 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. plus élevé concernant le format hybride (3,3) et les modules en ligne (2,6)                                 | Taux de satisfaction des apprenants concernant les modules en ligne et le format hybride  | ✓                                    |

Tableau 30 – Résultats du Cycle 2

Les objectifs pour le Cycle 2 étaient plus ambitieux que ceux du Cycle 1 puisqu'il s'agissait de faire aussi bien ou mieux qu'un dispositif qui fonctionnait déjà relativement bien à en croire nos indicateurs. Les objectifs 3, 5, 6, 8 et 10 ont été atteints. Le taux de satisfaction des apprenants est élevé, et la modalité hybride et les modules en ligne ont été notés plus favorablement. Du côté enseignants, un travail collaboratif a été mis en place avec l'enseignant de L2 ; l'enseignante A est toujours satisfaite de la formation et semble s'être davantage appropriée le dispositif d'anglais LANSAD. Les objectifs 1, 2, 4, 7 et 9 ont eux été partiellement atteints, ou n'ont pas été atteints. Ce qui semblerait être en cause est le plus fort absentéisme des étudiants, un engagement et une motivation plus faible et une progression qui semblerait moins importante, en particulier en L3, ce qui a contribué à ce que la satisfaction de l'enseignante B soit moins élevée pour ce Cycle. Après analyse, il semblerait

cependant que ces chiffres moins satisfaisants ne soient pas liés directement à la formation d'anglais LANSAD en tant que telle (comme en témoigne le haut taux de satisfaction des apprenants), mais plutôt à des éléments externes à la formation que les enseignants et le concepteur ne peuvent influencer directement.

## ELEMENTS POSITIFS DE LA FORMATION D'ANGLAIS LANSAD (CYCLE 2)

### Taux de satisfaction des apprenants, adéquation de la formation aux besoins, contenus et activités de communication langagière, cours en présentiel, groupes de niveau, relations avec les enseignantes, compréhension des objectifs de la formation, autonomisation et modalités d'évaluation

Le taux de satisfaction des apprenants est supérieur au Cycle 1 (3,7) : il atteint 4,2/5. Il est de 4 en L1 et de 4,4 en L3, avec plus de la moitié des étudiants de L3 attribuant un score de 5/5. Il est aussi plus élevé chez les étudiants en L1 de l'ESMD puisqu'il passe de 2,6 à 4,1 [Objectif 1]. Les scores sont aussi légèrement plus élevés en ce qui concerne l'adéquation de la formation aux besoins des étudiants selon ces derniers, leur satisfaction au regard des contenus et des activités de communication langagière travaillées : 4,2, 4,2 et 4,4 respectivement. Ces scores ont aussi augmenté chez les enseignantes, passant de 3,6 à 3,9, et de 3,7 à 4 pour ce qui est de l'adéquation aux besoins et des contenus [Objectif 6].

Les cours en présentiel et les groupes de niveau sont notés très positivement par les étudiants : 4,3 (L1) et 4,4/5 (L3). Côté enseignantes, les groupes de niveau sont évalués à 4,7, mais les cours en présentiel à seulement 3,5. Comme nous allons le voir plus bas, l'enseignante A regrette le fort absentéisme en L3 [Objectif 5]. Les apprenants sont toujours satisfaits de leurs rapports avec les enseignantes ; 96% des répondants (78 sur 81) déclarent que les enseignantes ont répondu à leurs attentes. Des trois étudiants ayant coché « non », un étudiant n'a pas précisé pourquoi, et les deux autres ont répondu : « J'étais absente à tous les cours » (C2\_AL3\_37\_E(Exp)) et « J'ai besoin de voyager pour être vraiment baigné dans une langue (C2\_AL1\_43\_E(Exp)) [Objectif 5].

86 apprenants sur 91 ont proposé une description de la formation et de ces objectifs. Cependant, davantage d'étudiants ont présenté leurs propres objectifs, plutôt que de décrire ce qu'il leur semblait être les objectifs généraux de la formation (« J'ai bien aimé l'anglais cette année. Mes objectifs étaient d'avoir un meilleur accent/pronociation » (C2\_L1\_22\_Description & Objectif(s) du Cycle)). Malgré tout, lorsqu'on prend en compte l'ensemble des commentaires des apprenants, nous parvenons à une analyse relativement fine du dispositif, mêlant travail sur le domaine musical, grammaire, diverses activités de communication langagière et autonomisation. Une fois encore, il n'est quasiment pas question de dispositif hybride [Objectif 3].

Plus d'étudiants ce semestre considèrent être davantage autonomes dans leur apprentissage de l'anglais et avoir découvert de nouvelles méthodes d'apprendre : 76% et 36% (contre 67% et 29% précédemment), soit 62 sur 80 et 30 sur 84 répondants. Ils sont aussi nombreux à déclarer avoir découvert de nouveaux outils lors de Cycle que lors du Cycle précédent (52%, 45 sur 86) [Objectif 8]. 95% des étudiants (69 sur 73) se sont dits satisfaits des modalités d'évaluation (pour 90% auparavant) [Objectif 7].

### **Meilleure évaluation du format hybride, des modules en ligne et du taux de complétion**

La satisfaction quant au format hybride a fortement augmenté, passant de 3,3 à 4,1 en moyenne, de 2,8 à 3,7 en L1 et de 3,8 à 4,5 en L3. Plusieurs raisons peuvent être invoquées : les étudiants se sont familiarisés avec ce format de cours, ils n'ont pas rencontré de problèmes d'inscription puisque l'inscription avait déjà été faite au semestre précédent. Par ailleurs, l'enseignant concepteur a ajouté des exercices supplémentaires pour les apprenants des groupes avancés, et plus de liberté (et de responsabilité) était donnée aux apprenants puisque certaines activités étaient optionnelles (la grammaire). Les modules restent malgré tout la note la plus faible de l'ensemble dispositif, mais ils ont été aussi évalués plus positivement : nous sommes passés de 2,6 à 3,4, soit une moyenne de 3 en L1 et de 3,8 en L3. En analysant les commentaires des apprenants sur ce point, il apparaît que les mentions sur la longueur ou les erreurs informatiques ou humaines apparaissent moins systématiquement, même si elles sont toujours présentes, et ce malgré les efforts des enseignants pour raccourcir les modules et vérifier plus systématiquement les erreurs. Les étudiants témoignent :

Mieux qu'au SM1, moins longs, plus facile (C2\_AL3\_30\_MEL(Exp))

Ils étaient plus adaptés et mieux dosés (C2\_AL3\_6\_MEL(Exp))

Les critiques qui demeurent concernent toujours en premier lieu la longueur des modules, les erreurs ne dépendant pas des apprenants faisant « perdre des points », le fait qu'ils ne sauraient remplacer un cours en présentiel, quand certains disent simplement « ne pas aimer les ordinateurs » (C2\_L3\_39\_MEL(Exp)). Les remarques sont similaires du côté enseignant :

Moodle is useful, but I think for everyone (students and teachers) it takes time to get used to it and all it's functions (and disfunctions...) (C2\_EB\_MEL(Exp))

Il y avait toujours des soucis techniques, mais je pense que les cours étaient plus courts et respectaient en cela mieux les souhaits des apprenants. (C2\_EA\_MEL(Exp))

Pour ce qui est du taux de complétion en ligne, il est lui aussi meilleur : 73% des apprenants, soit 61 sur 84, ont fait l'intégralité des modules (contre 71% précédemment), et seulement 9, soit 11%, n'en n'ont fait aucun (contre 20% auparavant). Ainsi, même si, comme nous allons le voir, les étudiants ont été davantage absents lors de ce Cycle comparé au Cycle précédent, ils ont tout de même suivi pour la plupart la majeure partie de la formation (modules en ligne, quelques présences et évaluations) [Objectifs 11 & 10].

### **Collaboration des enseignants, temps de travail et appropriation du dispositif**

Il y a eu davantage d'échanges avec le nouvel enseignant de L2, même s'ils ont été relativement limités. Cet enseignant et l'enseignante B ont échangé 2 courriels au sujet des thématiques qui pourraient être abordées en L2. Les modalités d'évaluation ont été en partie harmonisées en suivant les directives de la coordinatrice des enseignements LANSAD en arts [Objectif 4]. D'autre part, l'enseignante B considère sa meilleure appropriation du dispositif et une charge de travail moins conséquente comme les éléments principaux de sa satisfaction :

Globally satisfied as the workload this semester was more manageable than S1 (also I was a bit more comfortable with how the « hybride » course worked) (C2\_EB\_SG(Exp))

Cette enseignante a attribué une note de 5 sur 5 au fonctionnement hybride :

I enjoyed it as the students did comprehension/grammar work online and it left us with more time to focus on other things (mainly speaking) in class. (C2\_EB\_FH(Exp))

Elle estime avoir passé 1h par semaine environ à préparer les cours, et elle évalue approximativement son travail à 50h sur le semestre. Ce qui lui a pris le plus de temps étaient les vérifications sur Moodle (s'assurer que le travail a été fait par les étudiants, revenir sur un problème éventuel) et la correction des Projets Personnels.

### **ELEMENTS MITIGES ET NEGATIFS DE LA FORMATION D'ANGLAIS LANSAD (CYCLE 2)**

- **Progression des apprenants** – Les résultats de l'auto-évaluation des apprenants quant à leur progression en langue sont presque identiques au Cycle 1 : 72% considèrent avoir progressé ou beaucoup progressé (contre 73% précédemment), soit 61 étudiants sur 85. Cependant, ils sont un peu moins nombreux à valider leur semestre en anglais, avec 75% (68 sur 91) obtenant 10 ou plus, 18% (16 étudiants) obtenant moins de 10 et 8% (7) étant défaillants (c'est-à-dire qu'ils étaient absents à plus d'une évaluation) [Objectif 2].

- **Taux de satisfaction et charge de travail de l'enseignante B** – [Objectifs 1 & 4] Si le taux de satisfaction est légèrement plus élevé pour l'enseignante B (à 4 au lieu de 3,5), il est moins élevé pour l'enseignante A concernant le groupe de L3. Cela est en partie dû à sa charge de travail, car le temps de conception des modules en ligne et des cours en présentiel est toujours trop conséquent selon elle, même si elle précise :

Je dirais un peu moins qu'au semestre précédent parce que je suis un peu plus rapide ? (C2\_E2\_Estimation du travail de travail global)

D'autre part, si les étudiants de L3 sont très satisfaits du Cycle 2, l'enseignante est elle légèrement moins enthousiaste :

Je ne suis pas plus satisfaite qu'au SM1, voire moins satisfaite. Si je ne considère pas avoir à me remettre beaucoup en cause (hormis le fait de ne pas avoir été assez intransigente), le fort taux d'absentéisme (lié en partie à l'absence des danseurs) m'a obligé à souvent improviser et proposer des modalités toujours plus souples à certains étudiants. C'est un cours qui demande du travail pour l'enseignant, et l'absence de la majorité des étudiants est peu gratifiante et nuit aux conditions de travail. (C2\_E2bis\_SG(Exp))

- **Absentéisme en L3 & régularité du travail** – En cause pour elle donc : l'absentéisme beaucoup plus important des étudiants de ce groupe au second semestre. Alors qu'ils étaient près de 60% à déclarer être venus à tous les cours avec éventuellement une absence, ils étaient cette fois-ci près de 69% à dire n'être venus qu'à quelques cours (25 répondants sur 36). En analysant la liste des présents, il s'avère que les étudiants ont été en moyenne présents à 3,6 cours sur 7 en présentiel, avec 6 cours sur 11 à moins de 10 étudiants (les demi-groupes étant de 15 et 25 apprenants) et 3 cours à 20 ou plus (cours de rentrée et périodes des évaluations). Les absences concernent les deux parcours ESMD et licence. Les trois raisons principales mises en avant par les étudiants présents seulement aux évaluations ou à quelques cours sont l'emploi du temps qui, du fait d'une pratique instrumentale intense, est très chargé (11 occurrences), les problèmes de santé (5 occurrences) et le travail pour les étudiants salariés (4 occurrences). Si les étudiants s'en accommodent, l'enseignante n'est elle pas satisfaite. Elle a dû accorder des délais supplémentaires à de nombreux étudiants, ou prévoir des créneaux pour les présentations orales à la dernière minute par exemple :

En règle générale, ce sont les mêmes étudiants qui étaient présents. Des absents même aux évaluations, qui me demandaient des prolongations (que j'ai acceptées...). (C2\_E2bis\_A(Exp))

La plus forte absence des L3 explique aussi les résultats moins positifs concernant la régularité du travail : un pourcentage légèrement inférieur d'apprenants se considèrent satisfaits de leur façon de travailler et de leur rythme de travail (55% contre 58% au Cycle 1, 42 répondants sur 76), et seulement 47%, soit 38 apprenants sur 81, déclarent avoir travaillé régulièrement. Ils étaient 60% au Cycle précédent. 63% des L3, 13 apprenants sur 35, auraient travaillé de manière irrégulière, en particulier les étudiants de l'ESMD (seulement 15% d'entre eux déclarent avoir travaillé régulièrement, soit 2 sur 13) [Objectif 7].

Par ailleurs, le taux de présence des L1 est lui légèrement inférieur au Cycle 1 si l'on en croit les déclarations des apprenants, puisqu'ils étaient précédemment 76% à dire avoir été présents à tous les cours ou à n'avoir été absent qu'une seule fois, contre 66% au Cycle 2 (31 répondant sur 47). Pourtant, les apprenants du groupe avancé sont venus en moyenne à 6,9 cours sur 7 (certains sont venus à 8 cours) en présentiel selon les listes de présence, et 5,2 fois pour le groupe intermédiaire, soit une moyenne de 6 cours, ce qui est bien supérieur au Cycle 1 (4,4 pour le groupe avancé et 4,7 pour le groupe intermédiaire, pour une moyenne de 4,6 cours) [Objectif 10].

- **Taux de motivation** – Le taux de motivation des apprenants a baissé, passant de 3,6 à 3,3 pour les L1 comme pour les L3. Voici les commentaires laissés par les 25 apprenants ayant noté leur motivation le plus faiblement :

| Code étudiant | Note sur 5 | Commentaires  |
|---------------|------------|---|
| C2_AL1_30     | 0          | La fac me déplaît   |
| C2_AL3_27     | 0          | Engagement personnel nul  |
| C2_AL3_37     | 0          | Puisque je travaille  |
| C2_AL3_31     | 0          | Je ne suis plus motivé pour suivre des cours. Je suis trop fatigué et je n'arrive plus à me concentrer. |
| C2_AL1_48     | 0          | <i>Je souhaitais faire autre chose que de l'anglais</i>   |
| C2_AL1_15     | 1          | Toujours pareil, L1 d'anglais [cet étudiant a déjà suivi un L1 d'anglais]                               |
| C2_AL1_26     | 1          | J'ai d'autre priorité   |
| C2_AL1_43     | 2          | Beaucoup de travail et de pression à côté dans le travail de l'instrument                               |
| C2_AL1_14     | 2          | <i>Manque d'intérêt sur les sujets abordés</i>  |
| C2_AL1_39     | 2          | Je n'étais pas motivé   |
| C2_AL3_16     | 2          | Très motivé par l'apprentissage de la langue, je m'y consacrerai après l'ESMD                           |
| C2_AL3_13     | 2          | Année du récital DNSPM  |
| C2_AL1_12     | 2          | Je suis venue très peu mais les cours étaient dynamiques  |
| C2_AL1_42     | 2,5        | <i>Tout n'est pas intéressant</i>   |
| C2_AL1_37     | 3          | Ma motivation a baissé, je ne sais pas pourquoi.  |
| C2_AL3_4      | 3          | <i>Transhumanisme</i>   |
| C2_AL1_20     | 3          | <i>Les cours moodle me démotive fortement même si je comprend l'intérêt</i>                             |
| C2_AL1_22     | 3          | Oui !   |
| C2_AL1_34     | 3          | Problèmes personnels  |
| C2_AL1_50     | 3          | L'anglais n'est pas ma plus grande motivation même si c'est intéressant                                 |
| C2_AL3_10     | 3          | Je suis jamais très motivé pour les cours   |
| C2_AL3_18     | 3          | Dans mon quotidien, je ne parle pas assez anglais   |
| C2_AL3_25     | 3          | Beaucoup d'autres échéances dans le domaine des concerts  |
| C2_AL3_26     | 3          | Beaucoup de travail avec les concours et projet   |
| C2_AL3_29     | 3          | Ce n'est pas la motivation mais le temps et l'énergie qui manquent                                      |

Tableau 31 – Commentaires des apprenants présentant de faibles taux de motivation (Cycle 2)

Nous avons souligné et mis en italique les commentaires qui nous semblent en lien avec le cours d'anglais [Objectif 9].

A la lecture, nous constatons que la formation d'anglais LANSAD n'est généralement pas la cause des problèmes majeurs identifiés dans ce Cycle (absentéisme des L3, manque de motivation, scores moins satisfaisants concernant la progression et un travail plus irrégulier), et que nous puissions difficilement y remédier.

### 10.3. Cycle 3 (sept. 2017 – déc. 2017)

#### 10.3.1. Objectifs du Cycle 3

Le Cycle 3 est comparable au Cycle 1 dans le sens où il s'agit des semestres 1 et 5 pour les nouveaux étudiants de L1 et de L3 pour l'année scolaire 2017-2018. En termes de finalité et d'objectifs mais aussi de résultats, nous allons donc nous intéresser davantage à la comparaison avec le Cycle 1, en tirant cependant conséquence des conclusions du Cycle 2.

| <b>Objectifs du dispositif d'anglais LANSAD (Cycle 3)</b>   |
|---|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur au Cycle 1 des app. (3,7) et des ens. (3,7), plus élevé chez les app. en L1 de l'ESMD (2,6)  |
| 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs au Cycle 1 (73% disent avoir progressé)  |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des Cycles précédents  |
| 4. Proposer un programme toujours cohérent en L1 et en L3 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'enseignant concepteur ; poursuivre la collaboration avec l'enseignant en L2               |
| 5. Conserver les conditions de travail et des taux de satisfaction équivalent au Cycle 1  |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. des Cycles 1 et 2   |
| 7. Obtenir des scores concernant l'engagement et le travail personnel similaires ou supérieurs au Cycle 1   |
| 8. Favoriser l'autonomisation des app., la découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils   |
| 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur au Cycle 1 (3,6)   |
| 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe (4,6 en L1 et 5,3 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne (71% ont complété l'ensemble des modules) au Cycle 1 |
| 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. équivalent ou supérieur au Cycle 2 concernant le format hybride (4,1) et les modules en ligne (3,4)  |

Tableau 32 – Objectifs du Cycle 3



Par rapport aux Cycles 1 et 2, l'objectif 4 est légèrement modifié puisque nous passons de « davantage de travail collaboratif avec l'enseignant en L2 » à « poursuivre la collaboration avec l'enseignant en L2 » ; pour atteindre l'objectif 6 nous devons prendre en compte les résultats des deux Cycles précédents ; et concernant l'objectif 11, nous souhaitons avoir des résultats similaires ou supérieurs au Cycle 2. Les autres objectifs sont les mêmes que ceux du Cycle 2. Nous espérons que l'enseignant concepteur aura une charge de travail moins importante, puisqu'il est prévu que les contenus des Cycles précédents soient réexploités (Objectif 4). Nous souhaiterions que les résultats concernant l'engagement, la présence en cours et la motivation des apprenants soient plus proches de ceux du Cycle 1 que du Cycle 2 (Objectifs 7, 9 et 10).

### 10.3.2. Description générale et programme du Cycle 3

Nous apportons des modifications au fonctionnement et au programme du Cycle 1 pour le Cycle 3 pour des raisons logistiques et pédagogiques comme nous allons le voir.

Parce que le calendrier universitaire n'est pas le même qu'au Cycle 1, il n'y a cette fois-ci que deux cours en classe entière, et 5 cours en présentiel et 5 modules en ligne. Nous faisons le choix d'avoir un maximum de cours en demi-groupes :

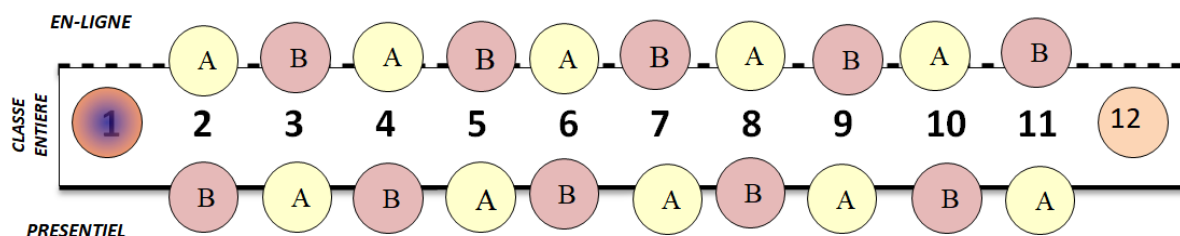


Figure 26 – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 3

En L1, la première séance de cours se fait en salle informatique (nous n'avons pas pu obtenir de salle pour les L3). Une partie des deux heures de cours est consacrée à une prise en main de Moodle : les étudiants présents doivent s'inscrire et compléter en binôme un module de découverte de la plateforme. L'objectif est de limiter les inscriptions tardives, que les apprenants s'approprient plus vite le format hybride, et que nous puissions discuter ensemble des avantages et des inconvénients en présentant les difficultés récurrentes pour anticiper les éventuelles frustrations (problèmes techniques, erreurs fréquentes faites par les étudiants comme des fautes de frappe ou le non-respect des intitulés). Une partie du module est dédiée à l'exploration d'outils en ligne utiles pour l'apprentissage de l'anglais, afin que des outils autres que Linguee et Wordreference soient mentionnés par les apprenants en fin de semestre dans les questionnaires.

En L1 toujours, nous échangeons les programmes des semestres 1 et 2. En effet, suite aux retours des enseignantes sur les deux premiers Cycles, il nous semble que la formation centrée sur les quatre tâches orales est moins exigeante, plus répétitive, et les modules en ligne plus courts ; elle paraît donc davantage adaptée à un premier semestre universitaire :

Some topics were a bit dry (musical routine, music and feelings). But I also think that they would be pretty good for first semester as they are quite open and personal, students can get to know each other a bit more through work on these types of topics. (C2\_EB\_Con(Exp))

Avec le groupe avancé, l'enseignante B a trouvé le format de ces cours en présentiel légèrement répétitif :

Overall I enjoyed them and working with the students, but the group work/practice presentations in mini groups became a bit long after the first week. While some took it seriously, others didn't and the result overall was some pretty mediocre presentations. (C2\_EB\_CEP(Exp))

Elle a donc carte blanche ce semestre pour travailler ces thématiques comme elle le souhaite en présentiel. Pour le groupe intermédiaire, nous gardons l'idée d'un travail sur la grammaire et des activités de rédaction systématiques en classe pour chacune des tâches. Nous avons aussi réduit le nombre de thématiques à trois (en supprimant « The Best Musician Ever »), afin d'introduire davantage d'activités méthodologiques en début de semestre : un module d'introduction à Moodle, la discussion sur les stratégies et les outils d'apprentissage, une auto-évaluation de ses compétences de présentation orale.

En L3, nous mélangeons les contenus des Cycles 1 et 2, car nous avons déjà eu certains de ces étudiants en L1 deux ans plus tôt avec lesquels nous avons testé certaines activités (telle que la rédaction d'une petite annonce pour vendre leur instrument, Tâche 1 lors du Cycle 1)), les étudiants en danse ne sont plus dans le groupe et nous souhaitons légèrement alléger ce semestre en gardant les modalités d'évaluation du Cycle 2. Ainsi, les tâches centrales sont la bibliothèque humaine avec les étudiants danseurs spécialement invités pour l'occasion (Tâche 1), la présentation de son instrument ou donner un cours introductif (Tâche 2) et un débat sur une thématique choisie par les apprenants parmi celles proposées par l'enseignant, le bonheur (Tâche 3).

Les modules en ligne sont adaptés en conséquence. Comme au Cycle 2, un module est consacré à un exercice sur le Cles et un autre aux révisions pour l'examen écrit de fin de semestre (obligatoire cette fois-ci). Les autres modules ont pour objectif de préparer les apprenants aux tâches qui seront réalisées en classe. Les modules sont de la même longueur qu'au Cycle 2 (donc plus courts qu'au Cycle 1), avec un exercice de compréhension de l'oral ou écrite, une activité de grammaire et le questionnaire de rétroaction, avec des activités supplémentaires dans quelques cas. D'autre part, même si les étudiants se déclaraient satisfaits des points de grammaire travaillés dans chacun des Cycles, nous n'avons pas systématiquement aligné les points de grammaire aux tâches par manque

de temps (il s'agissait de points très génériques transversaux). Cette fois-ci donc, les contenus grammaticaux sont davantage alignés avec les tâches à accomplir.

En L1 comme en L3, Les modalités d'évaluation sont calquées sur le Cycle 2 : évaluation sommative écrite en fin de semestre (35%) + présentation orale (15%) + Modules en ligne (25%) + Projet Personnel (25%).

|                           |     | L1  |   | L3   |   |  |
|---------------------------|-----|-----|---|--|---|--|
|                           | GP1 | GP2 | Présentiel  | En-ligne (EL)  | Présentiel (P)  | En-ligne (EL)  |
| <b>Réunion de rentrée</b> |     |     | Test de positionnement <sup>88</sup>  |  | Test de positionnement  |  |
| <b>Cours 1</b>            |     | P   | [En salle informatique] Appel / Retour sur les tests de positionnement, introduction du Cles & du CRL / Présentation du cours / Inscription à Moodle et découverte du cours avec un module de découverte / Introduction aux Projets Personnels / Inscription aux tâches |  | Appel / Retour sur les tests de positionnement, introduction du Cles & du CRL / Présentation du cours avec vote du thème non spécialisé (= le bonheur) et inscription aux tâches / Introduction aux Projets Personnels  |  |
| <b>Cours 2&amp;3</b>      |     | P   | Échanges sur l'actualité / Appel et considérations administratives / Exercice de grammaire & validation des PP / Discussions sur les stratégies et les outils d'apprentissage / Compétence de communication : auto-évaluation en groupe                                 | Exercice sur le vocabulaire/grammaire du module / Compréhension de l'écrit : « My musical routine » / Grammaire : pronoms interrogatifs + fréquence et expression de l'habitude + présent simple / Questionnaire de rétroaction / Rappel des éléments à apprendre et à intégrer dans la présentation orale | Échanges sur l'actualité / Appel et considérations administratives / Travail en 4 ateliers : Traduction et grammaire (anticiper les besoins pour la Tâche 2) + Validation des PP + Auto-évaluation de la prononciation et de l'intonation + Compréhension de l'oral d'une chanson | Compréhension de l'écrit : « How to Play the Harp » / Constituer un glossaire de 20 mots sur son instrument et sa pratique / Grammaire : Obligation and advice, Comparatives and Superlatives / Questionnaire de rétroaction |
|                           |     | EL  |   |  |   |  |

<sup>88</sup> Le test de positionnement a maintenant lieu lors de la réunion de rentrée. Cela permet de ne plus prendre ce temps sur le premier cours, cela laisse davantage de temps aux enseignants pour les parcourir, et témoigne que l'anglais est une discipline importante de la formation.

|             |    |    |  |  |  |  |
|-------------|----|----|--|--|--|--|
| Cours 4&5   | P  | EL | Actualité / Appel, retour sur Moodle, questions administratives et PP + Exercice de grammaire sur ce qui a été vu sur Moodle (groupe intermédiaire) / Préparation de la Tâche 1 « My musical routine »/ <b>Présentations orales</b>  | Exercices sur le vocabulaire/grammaire essentiels du module / Compréhension de l'oral : « Why I am a musician by Jack Black » / Grammaire : le prétérit et le present perfect / Questionnaire de rétroaction / Exercice supplémentaire pour le gp. avancé (chanson à trou) | Actualité / Appel, retour sur Moodle, questions administratives, PP / Exercice de grammaire sur ce qui a été vu sur Moodle (groupe intermédiaire) / Consignes pour les présentations orales / Compréhension de l'écrit en binôme sur le bonheur / Bibliothèque humaine avec les étudiants en danse (Tâche 1)   | Expression écrite : A partir d'un exemple (« How to Teach the Bagpipes »), rédiger un script pour la Tâche 2 / Grammaire : Tenses Recap / Questionnaire de rétroaction   |
|             | EL | P  |  |  |  |  |
| Cours 6&7   | P  | EL | Idem, <b>Tâche 2 « Why I am a musician: Explain why you became a musician »</b>  | Exercice sur le vocabulaire du module / Compréhension et expression écrites : « Music and Emotions » / Grammaire : le déterminant <i>the</i> / Questionnaire de rétroaction  | Actualité / Appel, retour sur Moodle, questions administratives, PP / Rappel des instructions pour la Tâche 2 / <b>Tâche 2 : Donner un cours d'instrument introductif</b>  | Instructions pour le débat / Questions générales sur le texte au sujet du bonheur vu en classe / Forum : chaque étudiant doit résumer un article et/ou commenter deux des 10 motions qui seront présentées en cours / Sondage sur les 5 stratégies les plus efficaces pour être heureux / Questionnaire de rétroaction |
|             | EL | P  |  |  |  |  |
| Cours 8&9   | EL | P  | Idem, <b>Tâche 3 « Music and Feelings: Describe the way music makes you feel »</b>   | Exercice type Cles 1 : partir faire ses études à UNSW en L3 dans un parcours musique / Questionnaire de rétroaction  | Actualité / Appel, retour sur Moodle, questions administratives, PP / <b>Tâche 3 : Débat sur le bonheur</b> / Grammaire : travail en binôme sur leurs erreurs grammaticales les plus fréquentes  | Exercice type Cles 2 : Work, happiness and success / Questionnaire de rétroaction  |
|             | P  | EL |  |  |  |  |
| Cours 10&11 | EL | P  | Appel / <b>Présentation des PP</b>   | Révisions pour l'examen / Questionnaire  | Appel / <b>Présentation des PP</b>   | Révisions pour l'examen / Questionnaire  |
|             | P  | EL |  |  |  |  |
| Cours 12    | P  |    | <b>Examen écrit sur table</b> : vocabulaire spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités, au Cles et aux outils utiles pour apprendre l'anglais], compréhension de l'écrit de niveau B1+ (« Which University? Choosing a music course »), tâche écrite de niveau B1 / Questionnaire sur le cours |  | <b>Examen écrit sur table</b> : exercice de correction de texte (vocabulaire spécialisé & points grammaticaux vus pendant le semestre), culture générale [liée aux actualités, au Cles et aux outils utiles pour apprendre l'anglais], compréhension de l'écrit de niveau B2 (« What makes a good life ? Lessons from the longest study on happiness »), tâche écrite de niveau B2 / Questionnaire sur le cours / Correction du PT |  |

Tableau 33 – Programme du Cycle 3

### 10.3.3. Résultats et analyse du Cycle 3

Les modalités de collecte des données ont été identiques au Cycle 2. Nous avons obtenu les questionnaires de 78 étudiants (sur environ une centaine d'étudiants cette fois encore)<sup>89</sup>, 53 en L1 et 25 en L3. On compte une proportion équivalente aux Cycles précédents d'étudiants en DUMI (1 en L1 /0 en L3), de l'ESMD (11/8) et en licence classique (41/17). Ce sont les mêmes enseignantes qu'aux deux Cycles précédents qui ont assuré les enseignements.

Voici les résultats généraux de l'évaluation du Cycle 3 :

| Finalités & objectifs du dispositif d'anglais LANSAD  | Indicateurs de performance  | Résultats |
|---|---|-----------|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur au Cycle 1 des app. (3,7) et des ens. (3,7), plus élevé chez les app. en L1 de l'ESMD (2,6)                                    | Satisfaction des app. et des ens.   | ✓         |
| 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs au Cycle 1 (73% disent avoir progressé)  | - Auto-évaluation de la progression langagière des app.<br>- Progression des app. selon les ens.<br>- Notes du contrôle continu                           | ✓         |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des Cycles précédents                                  | (In)adéquation entre les objectifs perçus par les app., et les ens.   | ✓         |
| 4. Proposer un programme toujours cohérent en L1 et en L3 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'enseignant concepteur ; poursuivre la collaboration avec l'enseignant en L2 | - Quantité de travail des ens.<br>- Satisfaction des ens. quant à cette quantité de travail<br>- Fréquence de la communication                            | ✓ & !     |
| 5. Conserver les conditions de travail et des taux de satisfaction équivalent au Cycle 1  | - Satisfaction des app. et des ens. quant aux cours en présentiel et aux groupes de niveau<br>- Satisfaction des app. quant à leurs relations avec l'ens. | ✓         |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. des Cycles 1 et 2                               | Satisfaction des app. et des ens. quant à la pertinence de la formation LANSAD, aux activités de communication langagière et contenus travaillés          | ✓         |

<sup>89</sup> Ce nombre plus faible qu'aux Cycles précédents de 78 questionnaires récoltés s'explique par le fait que l'enseignante A ait accepté que les étudiants de L1 et de L3 le réclamant emportent chez eux le questionnaire. Malgré les demandes répétées et les courriels envoyés, un certain nombre n'ont pas rendu le questionnaire.

|   |   |   |
|---|---|---|
| 7. Obtenir des scores concernant l'engagement et le travail personnel similaires ou supérieurs au Cycle 1   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps passé par les app. à faire de l'anglais en-dehors de la classe (lié ou non au cours)</li> <li>- Régularité du travail des app.</li> <li>- Satisfaction des app. quant à leur engagement</li> <li>- Satisfaction des app. quant aux modalités d'évaluation</li> </ul> | ✓ |
| 8. Favoriser l'autonomisation des app., la découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- App. qui se considèrent davantage autonomes</li> <li>- Utilisation de nouveaux outils et stratégies d'apprentissage</li> </ul>   | ✓ |
| 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur au Cycle 1 (3,6)   | Niveaux de motivation des app.  | ! |
| 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe (4,6 en L1 et 5,3 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne (71% ont complété l'ensemble des modules) au Cycle 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taux de présence des apprenants</li> <li>- Taux de présence des apprenants : auto-évaluation</li> <li>- Satisfaction des enseignants vis-à-vis des présences</li> <li>- Complétion des modules en ligne</li> </ul>   | ✓ |
| 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. équivalent ou supérieur au Cycle 2 concernant le format hybride (4,1) et les modules en ligne (3,4)  | Taux de satisfaction des apprenants concernant les modules en ligne et le format hybride  | ✓ |

Tableau 34 - Résultats du Cycle 3

Il semble que nous ayons atteint la grande majorité de nos finalités et de nos objectifs lors de ce nouveau Cycle. Les données concernant la performance globale du dispositif d'anglais LANSAD, soit celles en lien avec les finalités 1 et 2, sont très positives. Les données récoltées afin d'évaluer la performance détaillée du dispositif présentent des scores équivalents voire supérieurs aux Cycles 1 ou 2, et les problèmes majeurs rencontrés lors de ces Cycles (insatisfaction quant à l'hybride et aux modules en ligne, absentéisme, etc.) semblent avoir été en grande partie résolus. Deux points noircissent cependant légèrement le tableau : la quantité de travail toujours importante pour l'enseignante conceptrice, et un taux de motivation des apprenants légèrement inférieur au Cycle 1.

### ELEMENTS POSITIFS DE LA FORMATION LANSAD (CYCLE 3)

Les taux de satisfaction des apprenants sont plus élevés qu'au Cycle 1 et proches du Cycle 2, avec une moyenne de 4,1/5 (3,9 en L1 et 4,3 en L3). Le taux de satisfaction des enseignantes n'a jamais été aussi élevé à 4,1 [Objectif 1]. Il en est de même pour le sentiment de progression des apprenants, puisque 78% considèrent avoir progressé ou beaucoup progressé (soit 61 répondants sur 78). Par

ailleurs, le taux de réussite à l'UE (77%, 58 sur 78 apprenants) est légèrement supérieur au Cycle 2 (75%), bien qu'inférieur au Cycle 1 (83%) [Objectif 2].

La description de la formation faite par les apprenants des différents groupes et les enseignantes se rejoignent et couvrent l'essentiel des objectifs de la formation [Objectif 3].

Il y a eu des échanges poussés avec le nouvel enseignant de L2. Cet enseignant et l'enseignante B ont échangé 28 courriels sur le semestre. Ils se sont vus en début de semestre pour discuter des modalités d'évaluations de la formation et des contenus, puis régulièrement de manière informelle. Les mêmes modalités d'évaluation ont donc été appliquées sur toute la licence pour ce semestre (y compris le projet personnel). Les deux enseignantes sont aussi satisfaites de la charge de travail en L1 [Objectif 4].

Les scores concernant la satisfaction des cours en présentiel sont très proches des Cycles précédents à 4,2 (contre 4,3 précédemment) pour les apprenants, et sont identiques au Cycle 1 pour les enseignantes à 3,7. Les groupes de niveau suscitent toujours une forte adhésion avec des résultats identiques au Cycle 2 (4,5) et 97% des apprenants considèrent que les enseignantes ont répondu à leurs attentes (soit 72 sur 74 répondants) [Objectif 5].

Pour ce qui est de l'adéquation de la formation aux besoins des étudiants selon ces derniers et leur satisfaction au regard des contenus, les résultats sont comparables voire supérieurs aux Cycles précédents avec des moyennes de 4 et de 4,3. Par contre, on observe une petite chute concernant les activités de communication langagière, passant de 4,4 au Cycle 2 à 4,1. Cette baisse nous semble cependant négligeable puisqu'un score de 4,1/5 reste très positif, et les chiffres sont supérieurs au Cycle 1 [Objectif 6].

56% ont déclaré avoir travaillé régulièrement (44 répondants sur 78), ce qui est légèrement inférieur au Cycle 1 (60%), mais davantage sont satisfaits de leur façon de travailler et de leur rythme de travail (62% contre 58% et 47% auparavant aux Cycles 1 et 2, avec 46 répondants sur 74). Le temps de travail estimé sur l'ensemble du semestre est équivalent aux Cycles 1 et 2, à 33h en moyenne, allant de 0h à 150h. 87% des apprenants (60 sur 69) sont satisfaits des modalités d'évaluation, ce qui reste comparable au Cycle 1 (90%) [Objectif 7].

84% des apprenants (62 sur 74) se considèrent comme davantage autonomes, soit une hausse de 17 points par rapport au Cycle 1 et de 8 points par rapport au Cycle 2. 34% (26 sur 76) ont changé en partie leur méthode d'apprendre (contre 29% au Cycle 1 et 36%) et 48% (37 sur 77) ont découvert de nouveaux outils (52% aux Cycles 1 et 2) [Objectif 8].

Les apprenants ont cette fois-ci déclaré être beaucoup plus présents en cours, comparé au Cycle 2, et même au Cycle 1 : 77% seraient venus à tous les cours (moyennant une absence), soit 60 répondants sur 78, contre 51% au Cycle 2 et 68% au Cycle 1. Ces déclarations sont corroborées par les fiches de présence tenues par les enseignantes : les taux de présence de ce Cycle sont plus élevés que lors des deux Cycles précédents. Dans le groupe intermédiaire comme dans le groupe avancé en L1,

les étudiants sont venus en moyenne à 6 cours sur 7 en présentiel, avec une moyenne de 18 étudiants par cours. En L3, les étudiants étaient présents à 5 cours (sachant qu'on comptait 2 étudiants salariés) pour une moyenne de 15 étudiants en cours. Le taux de complétion des modules en ligne pour le premier semestre sont aussi positifs : si 68% (50 sur 73) seulement des apprenants ont complété tous les modules (contre 71% et 73% lors des Cycles précédents), seulement 7% (5 sur 73) n'ont fait aucun des modules – contre 20% au Cycle 1. Le taux de satisfaction de l'enseignante A concernant le groupe de L3 a ainsi grimpé de 2 (Cycle 2) à 4 [Objectif 10].

La satisfaction liée au format hybride est comparable au Cycle 2 (et donc supérieure au Cycle 1) avec une moyenne de 4/5 (4,1 au Cycle 2). Les scores des modules en ligne sont aussi comparables à 3,3 (contre 3,4 au Cycle 2 et 2,6 au Cycle 1), et évalués à 3,7 par les enseignantes [Objectif 11]. Pour ces dernières, le taux de satisfaction quant au format hybride est identique au Cycle précédent à 4,3 :

Le fonctionnement hybride est très pratique ! On connaît mieux les étudiants, on travaille dans des petits groupes, passe moins de temps à travailler la compréhension en cours et donc privilège la production. C'est aussi pratique pour l'enseignant coté préparation car on répète une leçon deux fois. (C3\_EB\_FH(Exp))

### **ELEMENTS MITIGES ET NEGATIFS DE LA FORMATION LANSAD (CYCLE 3)**

La quantité de travail pour l'enseignante A a été moindre sur ce Cycle puisqu'en L1 presque l'intégralité des contenus avaient déjà été conçus. Cependant, en L3, une grande partie de 4 modules a été créée, pour trois raisons principales : certains apprenants avaient déjà travaillé sur certaines thématiques avec l'enseignante en L1, les étudiants en danse ne participaient plus au dispositif, et par souci de créer des cours toujours plus en adéquation avec les besoins des apprenants. Si cela a été une charge de travail, l'enseignante nuance :

Moins de travail qu'au semestre dernier, même si j'ai créé beaucoup de nouveaux contenus. Mais j'avoue que cela me plaît assez, je suis maintenant plus rapide et je comprends mieux comment construire des activités pertinentes. (C3\_E2\_SQTT(Exp))

Le taux de motivation des apprenants est légèrement inférieur au Cycle 1 : il passe de 3,6 à 3,4. Il est donc cependant légèrement supérieur au Cycle 2 (3,3). Les commentaires laissés par les apprenants ayant attribué une note inférieure à 5 nous mènent au même constat qu'au Cycle précédent : les raisons sont généralement extérieures à la formation d'anglais LANSAD (temps pris par la pratique instrumentale, travail, etc.). Notons aussi que 51% ont évalué leur motivation à 4 ou 5, témoignant ainsi d'un écart important entre les apprenants [Objectif 9].

Malgré toutes nos précautions (réunion en amont avec les responsables de l'ESMD, pré-inscriptions faites plus tôt), un certain nombre d'étudiants de l'ESMD en L1 ont cette fois encore rencontré des difficultés pour accéder à la plateforme Moodle, et donc aux modules en ligne. Nous avons alors dû recourir à une solution « artisanale » en dupliquant les premiers modules sur une



plateforme Moodle nous appartenant pour que ces étudiants puissent bénéficier de la formation. Cela semble avoir fonctionné puisque le taux de satisfaction des apprenants de l'ESMD en L1 est de 4,1, taux le plus élevé de tous les parcours. Cependant, ces ajustements de dernière minute expliquent le taux plus faible de satisfaction générale (3,75), et la notation plus faible (3,5) du fonctionnement hybride de l'enseignante A en L1 :

J'aurais mis 4/5 voire plus s'il n'y avait ENCORE eu des soucis administratifs (différents cette fois-ci !). Je me demande s'il ne faudrait pas revoir la formation de telle sorte à ce qu'au premier semestre il n'y ait pas besoin de compte étudiant (comme en psycho au SM1). (C3\_E2\_SG(Exp))

## 10.4. Cycle 4 (janv. 2018 – avril 2018)

### 10.4.1. Objectifs du Cycle 4

Le Cycle 4 est le dernier Cycle d'expérimentation ; nous tenterons donc d'obtenir des résultats équivalents voire supérieurs aux Cycles précédents.

| Objectifs du dispositif d'anglais LANSAD (Cycle 4)  |
|---|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur au Cycle 2 des app. (4,2) et des ens. (4,1)  |
| 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs au Cycle 3 (78% des app. disent avoir progressé)   |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des Cycles précédents  |
| 4. Proposer un programme cohérent en L1 et en L3 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'ens. concepteur ; une quantité de travail satisfaisante pour les autres ens. ; poursuivre la collaboration avec l'ens. en L2 |
| 5. Conserver les conditions de travail et des taux de satisfaction (des ens. et des app.) équivalent aux Cycles précédents  |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. des Cycles 1, 2 et 3  |
| 7. Obtenir des scores concernant l'engagement et le travail personnel des app. similaires ou supérieurs aux Cycles précédents   |

|  |
|--|
| 8. Favoriser l'autonomisation des app., leur découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils  |
| 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur au Cycle 1 (3,6)  |
| 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe au Cycle 3 (6,1 en L1 et 5,7 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne au Cycle 2 (73%) |
| 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. équivalent ou supérieur au Cycle 2 concernant le format hybride (4,1) et les modules en ligne (3,4)                               |
| 12. Favoriser l'appropriation du dispositif d'anglais LANSAD par les nouveaux enseignants  |

Tableau 35 – Objectifs du Cycle 4

Nous avons ajouté un nouvel objectif, l'objectif 12. Le changement majeur sur ce Cycle est que ce ne sont plus les mêmes enseignants qui participent au dispositif, car deux enseignants remplacent désormais l'enseignante A, la conceptrice de la formation : l'enseignante C avec le groupe intermédiaire en L1 et l'enseignant D avec le groupe de L3. L'enseignante B reste en charge du groupe avancé en L1. L'enjeu est donc de déterminer si ces nouveaux enseignants vont s'approprier la formation d'anglais LANSAD. Rappelons que cette appropriation est cruciale, car même si les apprenants sont familiers du fonctionnement de la formation, la perception qu'en a l'enseignant aura un impact décisif sur les apprenants (cf. p. 173). Nous allons préciser en détails la méthodologie d'analyse de la performance en lien avec cet objectif dans la partie « Méthodologie, résultats et analyse du Cycle 4 » plus bas.

#### **10.4.2. Description générale et programme du Cycle 4**

Les groupes du Cycle 3 sont les mêmes pour le Cycle 4, mais les cours sont assurés par deux nouveaux enseignants en L1 niveau intermédiaire et en L3 et par la même enseignante pour le groupe avancé en L1.

Les disponibilités des enseignants en L1 et en L3 ne sont pas les mêmes. Par conséquent, l'articulation des modules diffère légèrement, avec un format identique au Cycle 2 en L3 (7 cours en présentiel + 5 modules en ligne), mais un format nouveau en L1 avec 7 cours en présentiel, 5 modules en ligne, dont 3 cours en présentiel en classe entière et 1 module en ligne pour tous les étudiants :

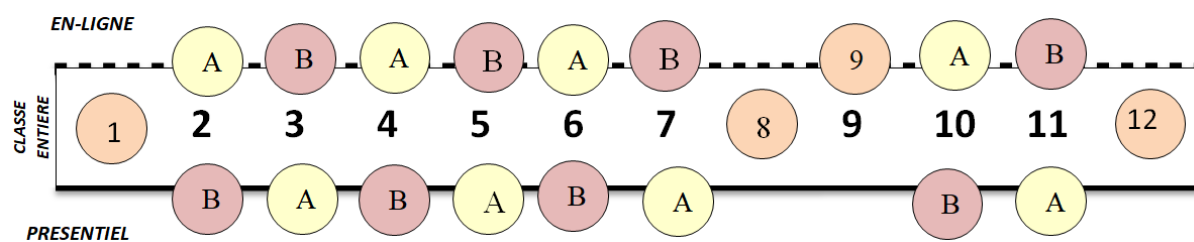


Figure 27 – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 4 en L1

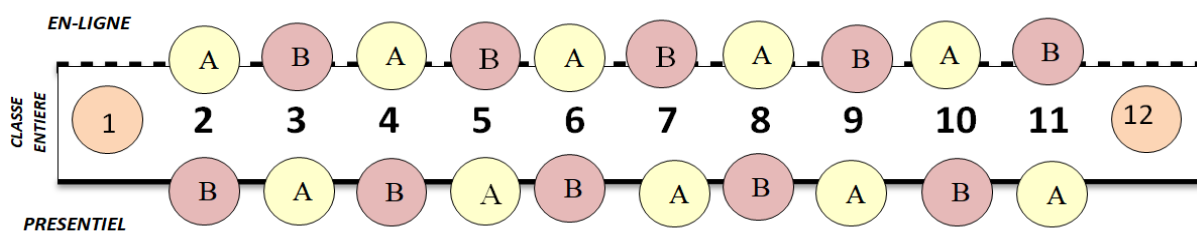


Figure 28 – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 4 en L3

En L1, le programme est très proche de celui du Cycle 1 : les apprenants sont accompagnés en classe et dans les modules en ligne pour d’abord présenter un projet de festival à des sponsors (Tâche 1) et ensuite rédiger le programme (Tâche 2), tout en travaillant sur leur Projet Personnel. En cours en présentiel, nous proposons aux étudiants de travailler à partir d’une seule brochure regroupant l’ensemble des documents papiers précédemment distribués tout au long du semestre. Quelques petits changements ont été effectués en ligne. Nous avons remplacé le module sur les élections américaines et le module sur le Cles par des activités de découverte des outils en ligne utiles pour apprendre l’anglais qui ont été les plus plébiscités par les apprenants dans le cadre des Projets Personnels précédents (lyricstraining, grammarly, « play with a pro », etc.), des questions générales sur le Cles, et des conseils rédactionnels lors des Cours 2&3. Afin d’alléger la formation et donc de prendre en compte les retours du Cycle 1, nous avons d’abord réduit les modules en ligne, en transformant le premier module donc, en supprimant le module sur le Cles (qui a déjà été vu au semestre précédent), ainsi qu’en supprimant des activités (certains exercices de compréhension) et en allégeant certains points de grammaire. Nous avons aussi dédié un module en ligne à la création du programme en groupe, quand il s’agissait d’une Tâche à réaliser en-dehors des heures de cours au Cycle 1.

En L3, le Cycle est en tout point semblable au Cycle 2, sauf que la thématique de débat est cette fois-ci imposée par l’enseignant (le transhumanisme), afin que de nouveaux modules en ligne n’aient pas à être conçus. Un module supplémentaire sur le transhumanisme dans une approche Cles a été cependant créé, remplaçant la compréhension de l’oral « The music of a war child », qui n’avait pas de rapport direct avec les activités en cours.

Les modalités d'évaluation sont identiques aux Cycles 2 et 3 : évaluation sommative écrite en fin de semestre (35%) + présentation orale (15%) + modules en ligne (25%) + Projet Personnel (25%).

Si la conceptrice de la formation n'enseigne plus dans le dispositif d'anglais LANSAD, elle y joue tout de même toujours un rôle important, de conceptrice à certains moments, mais surtout d'accompagnatrice. Elle a ainsi créé la nouvelle structure des modules en ligne pour le nouveau semestre, rédigé le descriptif de chaque cours en présentiel, effectué des vérifications sur les exercices (en fonction des retours des apprenants à la section feedback de chaque module) et modifié/créé certaines activités et modules. En termes d'accompagnement des nouveaux enseignants, un espace commun de partage en ligne a été mis en place pour chaque groupe d'enseignants (L1 et L3). Il comprend un document expliquant le fonctionnement du cours de manière exhaustive, le programme du semestre, la liste des étudiants et le trombinoscope, un dossier où est déposé au fil de l'eau le descriptif de chacune des séances de cours en présentiel, le journal de bord des enseignants, ainsi que des documents importants du Cycle précédent (examens finaux par exemple). Les enseignants sont aussi assurés de son soutien pour effectuer une partie du suivi en ligne dès lors qu'ils ne parviennent pas à effectuer une tâche et l'en informe. Les nouveaux enseignants n'ont pas à avoir une compétence technique poussée puisque l'enseignant concepteur du cours gère la conception du module en ligne, les modifications éventuelles et tous les paramètres techniques.

Il est alors attendu de l'enseignant qu'il lise les documents afin de comprendre le fonctionnement et les objectifs du cours, prenne connaissance de la plateforme et suive les apprenants (analyse des résultats aux questionnaires de rétroaction de chaque module sur Moodle et évaluation des activités notées manuellement). Par ailleurs, les enseignants conçoivent les évaluations, corrigent les activités notées et participent à la création du module de révision en fin de semestre.

|                      | G1 | G2 | L1   |  | L3  |  |
|----------------------|----|----|--|--|---|--|
|                      |    |    | Présentiel (P)   | En-ligne (EL)  | Présentiel (P)  | En-ligne (EL)  |
| <b>Cours 1</b>       | P  |    | Appel / Présentation du semestre, groupes pour les présentations orales / Définition du Projet Personnel / Correction de l'examen du semestre précédent / (Présentations du nouvel enseignant) |  | Appel / Présentations du nouvel enseignant / Présentation du semestre, inscription aux présentations orales / Définition du Projet Personnel / Correction de l'examen du semestre précédent |  |
| <b>Cours 2&amp;3</b> | P  | EL | Échanges sur l'actualité / Appel & PP/ Retour sur Moodle & exercice de grammaire / Introduction du thème des festivals de musiques / Instructions pour réaliser la Tâche 1                     | Activités autour de l'utilisation des outils en ligne pour travailler l'anglais, règles de mise en page, Cles / Questions ouvertes / Questionnaire   | Échanges sur l'actualité / Appel / Introduction aux CVs, lettres de motivation et conversations téléphoniques   | Compréhension de l'écrit : comment rédiger un <i>resume</i> / Dépôt de son CV sur Moodle (Tâche 1) / Révisions grammaticale du SM1 / Questionnaire |
|                      | EL | P  |  |  |   |  |
| <b>Cours 4&amp;5</b> | P  | EL | Échanges sur l'actualité / Appel / Retours sur Moodle & exercice de grammaire / Festivals de musique : Présenter un projet   | Compréhension de l'oral : Le Festival de Tomorrowland / Compréhension de l'écrit : Comment organiser un festival / Superlatifs, comparatifs, exprimer le souhait et les désirs / Questionnaire | Échanges sur l'actualité / Appel / Job dating : répondre à 10 questions de l'employeur (Tâche 2)  | Compréhension de l'oral : extrait d'une critique musicale / Pronoms relatifs / Questionnaire   |
|                      | EL | P  |  |  |   |  |
| <b>Cours 6</b>       | P  | EL | Échanges sur l'actualité / Retours sur Moodle & exercice de grammaire / Programme d'un festival de musique / Instructions pour réaliser la Tâche 2)  | Compréhension de l'écrit : Programmes de festivals de musique / les temps du futur / Questionnaire   | Échanges sur l'actualité / Appel / <b>Tâche 3 : Commentaire d'œuvre</b>   | Compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral : le transhumanisme (1/2) / Le passif / Questionnaire  |

|                        |    |    |   |   |   |  |
|------------------------|----|----|---|---|---|--|
| <b>Pause</b>           | EL |    | Dépôt 1 de l'ébauche du Projet Personnel  |   | Dépôt 1 de l'ébauche du Projet Personnel  |  |
| <b>Cours 7</b>         | EL | P  | Idem au Cours 6   | Idem au Cours 6   | Idem au Cours 6   | Idem au Cours 6  |
| <b>Cours 8</b>         | P  |    | Tâche 1 : Présentations orales en groupe des projets de festival de musique à des sponsors  |   | Échanges sur l'actualité / Appel / Tâche 4 : Débat sur le transhumanisme  | Compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral : le transhumanisme (2/2)/ Révisions de grammaire de l'année / Questionnaire |
| <b>Cours 9</b>         | EL |    | Tâche 2 : Rendre le programme du festival sur Moodle (travail collaboratif à partir de Google Drive)  |   |   |  |
| <b>Cours 10&amp;11</b> | EL | P  | Présentation des projets personnels   | Correction des programmes / Révisions pour l'examen final / Questionnaire | Présentation des projets personnels   | Révisions pour l'examen final / Questionnaire  |
|                        | P  | EL |   |   |   |  |
| <b>Cours 12</b>        | P  |    | Examen écrit sur table : vocabulaire spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités et aux outils utiles pour apprendre l'anglais, compréhension de l'écrit de niveau B1+ (« Music Festivals », tâche écrite de niveau B1+ / Questionnaire de rétroaction sur le cours LANSAD |   | Examen écrit sur table : vocabulaire spécialisé, points grammaticaux vus pendant le semestre, culture générale [liée aux actualités et au Cles], compréhension de l'écrit de niveau B2 (« Transhumanism »), tâche écrite de niveau B2/ Questionnaire de rétroaction sur le cours LANSAD |  |

Tableau 36 – Programme du Cycle 4

### 10.4.3. Méthodologie, résultats et analyse du Cycle 4

#### METHODOLOGIE

Les indicateurs et les modalités de collecte des données sont identiques aux Cycles 2 et 3 en ce qui concerne les finalités et les objectifs 1 à 11. Pour ce qui est de l'objectif 12 (« Appropriation du dispositif d'anglais LANSAD par les nouveaux enseignants »), nous mettons en place une méthodologie d'analyse spécifique. Comme pour les Cycles précédents, nous avons demandé aux enseignants de remplir un journal de bord hebdomadaire et de répondre au questionnaire de fin de Cycle. Nous ajoutons à ces méthodes de collecte de données un entretien individuel avec chacun des enseignants en fin de semestre. Pour conduire ces entretiens, nous suivons une grille d'entretien que nous avons conçue (Capture d'écran ci-dessous). Nous nous inspirons des facteurs permettant une bonne appropriation du dispositif par les enseignants de seconde génération identifiés par Elke Nissen (cf. p. 173), des compétences importantes pour les enseignants dans le cadre de l'autonomisation des apprenants (cf. p. 73) et de la méthodologie et des résultats des études menées par Rebecca Starkey-Perret, Julie McAllister et Marie-Françoise Narcy-Combes (2012) et Elke Nissen et Elena Tea (2012) :

**Date****Statut**

*[Pérennité de l'emploi, qui peut conditionner l'engagement]*

**Parcours précédent (diversité) ? Quels autres enseignements (en particulier intéressant si comparables ?) avec quelles approches méthodologiques ?**

*[Expériences similaires ou non, ouverture à ce type de formation, compréhension à la fois du format hybride et de l'approche méthodologique]*

**Pourquoi l'enseignement ? Qu'est-ce qui motive ? Pourquoi ce poste en LANSAD ? En musique ? Quels objectifs ensuite (poursuite de l'enseignement dans la même formation) ?**

*[Sonder les motivations pour enseigner dans ce cours, ce qui peut impacter l'engagement]*

**Description de la formation**

*[Ce qui ressort en premier lieu]*

**Quels étaient les objectifs de la formation selon vous ?**

*[Adéquation avec la compréhension de la conceptrice/des autres enseignants ?]*

**Points positifs et négatifs de la formation (pour l'enseignant, pour les étudiants) ?**

**Temps & surcharge de travail ?**

**Quelle était votre connaissance des dispo H auparavant ?**

**A votre avis, pourquoi a-t-on mis en place un dispositif H ? A quoi servait le cours en présentiel ? A quoi servait le cours en ligne ?** [*compréhension des liens actifs/passifs*] **Un mode est-il plus important que l'autre ? En quoi ?**

**Quel rôle avez-vous joué dans chaque mode ?**

**Quel temps avez-vous passé à vous familiariser avec les contenus (présentiel + en ligne) ?**

[*Compréhension fine du dispositif & de l'approche méthodologique ; Conception qu'ont les enseignants de leur rôle, changement par rapport aux pratiques habituelles, notion d'accompagnement*]

**Quelle était l'approche méthodologique et qu'en avez-vous pensé ?**

[*Compréhension fine du dispositif & de l'approche méthodologique*]

**Qu'avez-vous pensé des contenus de la formation, des compétences travaillées ?**

[*Appréciation des contenus*]

**Qu'avez-vous pensé des modalités d'évaluation ?**

[*Appréciation des modalités d'évaluation*]

**Qu'avez-vous pensé du soutien de l'équipe de création du cours/technique (partage, complémentarité, usage de la plateforme pour le partage des documents) ? Votre formation a-t-elle été suffisante ? Avez-vous rencontré des difficultés techniques ?**

[*Résolution de problèmes + formation*]

**Avez-vous travaillé avec d'autres enseignants (+ sentiment d'appartenance à une équipe, au sens large) ?**

[*Sentiment d'appartenance à une équipe*]

**Avez-vous suivi la trame de la formation à la lettre, ou avez-vous pris quelques libertés/initiatives ?**

[*Importance de la liberté, Sentiment de liberté/contrainte ; pouvoir influencer dans une certaine mesure le scénario pédagogique*]

**Ressenti général des étudiants ?**

**Progression langagière ?**

**Autonomie des étudiants ? Motivation et engagement des étudiants ? Activités pertinentes dans ce but ?**

**Absentéisme ?**

**Contacts avec les étudiants ? Par email ?**

**Pbs techniques rencontrés par les étudiants ? Remédiation ?**

[*Représentations concernant les apprenants*]

**Quelles pistes d'amélioration ? Extension du dispositif (format + contenus) ?**

Capture d'écran 10 – Guide des entretiens semi-directifs avec les enseignants du Cycle 4

Les entretiens sont ensuite analysés thématiquement avec Sonal. Les thèmes que nous adoptons découlent de la grille de questions pour l'entretien :

- Parcours & statut (inclut l'expérience éventuelle de l'enseignant en formations hybrides)
- Descriptif général de la formation
- Satisfaction générale



- Motivation (à enseigner, à enseigner dans le secteur LANSAD, à enseigner en licence de musique)
- Cours en présentiel, module en ligne & articulation des modes (inclut la question de la représentation des rôles des enseignants dans chaque mode)
- Points positifs & avantages
- Problèmes & inconvénients (inclut les problèmes techniques)
- Charge de travail
- Approche méthodologique
- Contenus & compétences
- Apprenants (inclut l'absentéisme et les plaintes des étudiants)
- Travail d'équipe
- Formation & soutien
- Liberté & contraintes
- Extension du dispositif

#### RESULTATS DE L'EVALUATION DE FIN DE CYCLE 4<sup>90</sup>

Nous avons obtenu les questionnaires de 80 étudiants (sur environ 90 étudiants) : 53 étudiants en L1 (1 étudiant en DUMI, 8 de l'ESMD et 43 en licence classique) et 27 en L3 (10 de l'ESMD et 17 en licence classique). L'enseignante B enseigne au groupe avancé de L1 (26 étudiants), l'enseignante C au groupe intermédiaire (27 étudiants), et l'enseignant D aux L3. Nous avons récolté les questionnaires et mené des entretiens avec ces trois enseignants en fin de semestre, et analysé les journaux des enseignants.

| Objectifs du dispositif d'anglais LANSAD (Cycle 4)   | Indicateurs de performance  | Résultats            |
|--|---|----------------------|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur au Cycle 2 des app. (4,2) et des ens. (4,1)   | Satisfaction des app. et des ens.   | App. = X<br>Ens. = X |
| 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs au Cycle 3 (78% des app. disent avoir progressé)                    | - Auto-évaluation de la progression langagière des app.<br>- Progression des app. selon les ens.<br>- Notes du contrôle continu | X                    |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des Cycles précédents | (In)adéquation entre les objectifs perçus par les app., et les ens.   | X                    |

<sup>90</sup> Les retranscriptions des entretiens menés à la fin du Cycle 4 sont disponibles en annexe (cf. p. 374).

|   |   |   |
|---|---|---|
| 4. Proposer un programme cohérent en L1 et en L3 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'ens. concepteur ; une quantité de travail satisfaisante pour les autres ens. ; poursuivre la collaboration avec l'ens. en L2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantité de travail des ens.</li> <li>- Satisfaction des ens. quant à cette quantité de travail</li> <li>- Fréquence de la communication</li> </ul>  | ! |
| 5. Conserver les conditions de travail et des taux de satisfaction (des ens. et des app.) équivalent aux Cycles précédents  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaction des app. et des ens. quant aux cours en présentiel et aux groupes de niveau</li> <li>- Satisfaction des app. quant à leurs relations avec l'ens.</li> </ul>   | X |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. des Cycles 1, 2 et 3  | Satisfaction des app. et des ens. quant à la pertinence de la formation LANSAD, aux activités de communication langagière et contenus travaillés  | X |
| 7. Obtenir des scores concernant l'engagement et le travail personnel des app. similaires ou supérieurs aux Cycles précédents   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps passé par les app. à faire de l'anglais en-dehors de la classe (lié ou non au cours)</li> <li>- Régularité du travail des app.</li> <li>- Satisfaction des app. quant à leur engagement</li> <li>- Satisfaction des app. quant aux modalités d'évaluation</li> </ul> | X |
| 8. Favoriser l'autonomisation des app., leur découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- App. qui se considèrent davantage autonomes</li> <li>- Utilisation de nouveaux outils et stratégies d'apprentissage</li> </ul>   | X |
| 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur au Cycle 1 (3,6)   | Niveaux de motivation des app.  | X |
| 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe au Cycle 3 (6,1 en L1 et 5,7 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne au Cycle 2 (73%)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taux de présence des apprenants</li> <li>- Taux de présence des apprenants : auto-évaluation</li> <li>- Satisfaction des enseignants vis-à-vis des présences</li> <li>- Complétion des modules en ligne</li> </ul>   | X |
| 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. équivalent ou supérieur au Cycle 2 concernant le format hybride (4,1) et les modules en ligne (3,4)  | Taux de satisfaction des apprenants concernant les modules en ligne et le format hybride  | X |
| 12. Favoriser l'appropriation du dispositif LANSAD par les nouveaux enseignants   | Méthodologie spécifique   | ! |

Tableau 37 – Résultats du Cycle 4

En règle générale, nous avons obtenu les moins bons résultats sur ce dernier Cycle.

Les résultats concernant la performance globale sont ainsi les moins convaincants de toute l'expérimentation. Le taux de satisfaction générale des apprenants passe de 4,1 (Cycle 3) à 3,4. Ces moins bons résultats ont été pressentis par les enseignants, qui ont estimé le taux de satisfaction des apprenants à 3,2 en moyenne. Le taux de satisfaction des enseignants chute aussi de 4,1 (C3) à 3,2 et est hétérogène, l'enseignante C étant la moins satisfaite avec un score de 2 sur 5, l'enseignante B est partagée (3,5) et l'enseignant D est plus enthousiaste (4) [Objectif 1]. Seulement 49% des apprenants (39 sur 79 répondants) déclarent avoir progressé ou beaucoup progressé, et 46% considèrent avoir stagné (36 apprenants), même si un pourcentage équivalent d'apprenants aux autres Cycles a obtenu la moyenne en fin de semestre [Objectif 2]. Autre fait saillant, la motivation des apprenants semble avoir été au plus bas à 2,8 en moyenne [Objectif 9].

Nous n'avons pas obtenu de réponse aux deux courriels envoyés en début de Cycle à la nouvelle enseignante en L2 avant la fin du semestre lorsque la coordinatrice des enseignements LANSAD en arts l'a contactée directement. Les enseignantes de L1 se sont rencontrées en début de Cycle et en milieu de Cycle pour discuter de la formation, et se sont vues de manière plus informelle avant ou après les cours. Par ailleurs, elles ont échangé une trentaine de courriels avec l'enseignante conceptrice de la formation. L'enseignante B en particulier a échangé une centaine de courriels avec la conceptrice. L'enseignant en L3 a été très fréquemment en contact avec la conceptrice de la formation : ils ont échangé 35 courriels, se sont vus à deux réunions en début de semestre, ont échangé par sms (y compris lorsque l'enseignant D était en cours et avait des questions), se sont appelés à plusieurs reprises et se sont croisés plusieurs fois de manière informelle. Ainsi, la collaboration a été étroite entre les enseignants du dispositif, mais inexistante avec l'enseignant de L2. L'enseignante conceptrice estime avoir consacré au moins 35h pour concevoir les outils pour les enseignants (descriptifs des formations, de chacun des cours, etc.), répondre à leurs questions, créer/modifier les contenus en ligne, sans compter les réunions. C'est satisfaisant selon elle. Les trois autres enseignants sont satisfaits de la quantité de travail fournie pendant le Cycle (estimée à 45 et 35h en tout par les enseignants C et D) [Objectif 4].

Les résultats concernant l'objectif 5 sont les plus faibles sur les quatre Cycles. Le taux de satisfaction relatif aux cours en présentiel est à 3,7 (contre 4,2 et 4,3 aux Cycles précédents). Le nombre d'apprenants déclarant que l'enseignant a répondu à leurs attentes a baissé de huit points (de 97% à 89%, 62 apprenants sur 70). Les scores concernant les groupes de niveau ont légèrement diminué, en passant de 4,5 au Cycle 3 à 4,3. La satisfaction des enseignants quant aux cours en présentiel présente aussi le score le plus bas à 3,3, mais il est supérieur au Cycle précédent pour ce qui est des groupes de niveau (4,7) [Objectif 5].

L'adéquation de la formation aux besoins des apprenants est évaluée par ces derniers à 3,5, score le plus bas des quatre Cycles, tout comme celui concernant la pertinence des activités de communication langagière, évaluée à 3,9 et la pertinence des contenus, à 3,6. Il en va de même pour les notes attribuées par les enseignants, les plus basses des quatre Cycles : 3,5 et 3,6 pour ce qui est

de l'adéquation aux besoins des apprenants et des contenus. Pour ce qui est des activités de communication langagière, les résultats sont davantage satisfaisants puisqu'ils sont supérieurs aux Cycles 1 et 2 (à 3,9) [Objectif 6].

47% des apprenants ont déclaré avoir travaillé régulièrement, ce qui est égal au Cycle 2. Les résultats entre les L1 et les L3 diffèrent : 63% des L3 (17 répondants sur 27) disent avoir travaillé plutôt régulièrement, contre seulement 39% des L1 (19 sur 49), qui étaient 57% précédemment. Leur satisfaction quant à leur façon de travailler et de leur rythme de travail, à 47% (34 apprenants sur 76) (contre 62% auparavant), est aussi le score le plus faible des différents Cycles. Le temps de travail estimé sur l'ensemble du semestre est légèrement supérieur aux Cycles précédents, passant à 36h (allant de 1h à 480h). Le taux de satisfaction concernant les modalités d'évaluation a légèrement baissé avec 82% des apprenants approuvant les modalités d'évaluation (58 sur 71 répondants) [Objectif 7].

74% des apprenants (56 sur 76) se considèrent comme davantage autonomes ; c'est mieux qu'au Cycle 1 (67%) mais moins bien qu'aux Cycles 2 et 3 (76% et 84%). De tous les Cycles, il semblerait que ce serait lors de Cycle que les apprenants ont le moins changé leur méthode d'apprendre (25%, 19 sur 76) et découvert de nouveaux outils (40%, soit 30 répondants sur 75, avec seulement 6 répondants sur 26 en L3) [Objectif 8].

Nos données concernant le taux de présence sont limitées car l'enseignante du groupe intermédiaire en L1 ne nous a pas communiqué l'ensemble de ses relevés ; les résultats concernent donc le groupe avancé en L1 et les L3. Les apprenants ont été en moyenne à un cours en moins ce semestre par rapport au Cycle précédent selon les relevés de présence, en participant à 5 cours sur 7 en moyenne dans le groupe avancé en L1 avec 15 étudiants par groupe en moyenne et à 4 cours sur 7 en L3 avec 13 apprenants par cours en moyenne. Les déclarations des apprenants sont similaires au Cycle 1 : 65% (52 répondants sur 80) ont déclaré avoir été présents à tous les cours ou n'avoir été absents qu'une fois, 28% (22 répondants) à quelques cours et 8% (6) seulement pour les évaluations. 67% des apprenants (38 sur 76 apprenants) ont réalisé l'ensemble des modules en ligne, ce qui est légèrement inférieur aux autres Cycles (71%, 73% et 68%) mais le nombre d'étudiants n'ayant fait aucun module est au plus bas à 4% (6 apprenants). Le taux de satisfaction des enseignants concernant l'absentéisme est très bas à 2 (1 pour l'enseignante C et 3 pour l'enseignant D ; l'enseignante B n'a pas donné de note) [Objectif 10].

La satisfaction liée au format hybride est moins élevée qu'au Cycle 2 à 3,8 côté apprenants. Les scores concernant les modules en ligne ont aussi baissé pour retomber à 2,9 (après avoir été évalués à 3,3 au Cycle précédent). Les enseignants ont eux évalué le format hybride à 3 et les modules en ligne à 2,8 (taux le plus bas des quatre Cycles), les notes attribuées varient considérablement d'un enseignant à l'autre, puisque l'enseignant C (L1 intermédiaire) les a évalués à 1 et 1 respectivement, et l'enseignant D (L3) à 5 et 4 [Objectif 11].

Concernant le nouvel objectif de ce Cycle, soit l'Objectif 12, voici les résultats que nous obtenons lorsque nous reprenons les facteurs d'appropriation d'un dispositif hybride en langues des enseignants de seconde génération relevés par Elke Nissen (cf. p. 173) :

|   | Enseignante B  | Enseignante C   | Enseignant D            |
|---|--|---|-------------------------|
| Conception de son rôle et de ce qui est attendu de l'enseignant                       | ✓<br>En accord avec les attendus (assurer les cours en présentiel, effectuer un suivi en ligne, guider et évaluer les apprenants, remplir les documents de collecte de données pour la recherche)  | X<br>L'enseignante n'a effectué de suivi en ligne que tardivement ; elle n'a pas mis en place toutes les activités proposées dans le programme (travail sur l'actualité, retour sur les modules en ligne en classe) ; elle n'a pas rempli totalement les documents de collecte de données pour la recherche (rédaction interrompue du journal de bord, prise en note des présences dans Google Drive uniquement sur les 1ères semaines) | ✓<br>Idem Enseignante B |
| Compréhension fine du dispositif  | ✓<br>Tous les éléments clefs de la formation sont mentionnés et analysés lors de l'entretien : le format hybride et l'articulation présentiel & distanciel, les contenus spécialisés et plus généraux, le travail sur plusieurs activités de communication langagière, l'autonomisation des apprenants, etc. Lecture souvent analytique du dispositif. | X<br>L'enseignante ne mentionne que quelques aspects du dispositif dans le questionnaire et lors de l'entretien ; elle ne semble pas avoir cerné tous les objectifs de la formation ; elle ne semble pas savoir ce qu'est le « LANSAD » ; elle n'a pris que tardivement connaissance de ce en quoi consistaient les modules en ligne. Lecture plutôt descriptive du dispositif.   | ✓<br>Idem Enseignante B |
| Appropriation de l'approche méthodologique, Appréciation des contenus de la formation | ✓<br>L'enseignante a mis en place, analysé – et critiqué – la formation (ses contenus, la méthodologie, les supports)  | !<br>L'enseignante a mis en place, analysé – et critiqué – certains éléments de la formation.   | ✓<br>Idem Enseignante B |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p>Sentiment de liberté, influence</p>                                      | <p>!</p> <p>L'enseignante est satisfaite de la marge de manœuvre qu'elle a pu avoir, mais elle trouve le format des supports contraignants (l'ensemble des documents du cours en présentiel réunis dans une seule brochure)</p>                  | <p>✓</p> <p>L'enseignante apprécie d'avoir eu un cours « clef en main » (car elle avait beaucoup d'autres cours à préparer)</p>   | <p>✓</p> <p>L'enseignant est satisfait de la marge de manœuvre qu'il a pu avoir</p>  |
| <p>Sentiment d'appartenir à une équipe &amp; Obtenir de l'aide efficace</p> | <p>✓</p> <p>L'enseignante a échangé fréquemment avec la conceptrice et l'enseignante C, qu'elle a régulièrement guidée. Elle est satisfaite des outils mis à disposition par la conceptrice (descriptifs de cours, fiches de présence, etc.)</p> | <p>✓</p> <p>L'enseignante a travaillé avec l'enseignante B, et a sollicité l'aide de la conceptrice à plusieurs reprises tout au long du semestre. Lors de l'entretien, cette enseignante et la conceptrice conviennent qu'une formation initiale à la plateforme Moodle lui aurait été bénéfique. Elle est satisfaite des outils mis à disposition par la conceptrice.</p> | <p>✓</p> <p>L'enseignant a régulièrement échangé avec la conceptrice (rencontres, courriels, sms). Il souligne que l'enseignante conceptrice pourrait davantage insister sur l'importance des modules en ligne et de leur utilisation. Il est satisfait des outils mis à disposition par la conceptrice.</p> |
| <p>Temps passé à se familiariser avec les contenus en ligne</p>             | <p>✓</p> <p>L'enseignante connaît très bien les contenus et les mobilise en classe</p>   | <p>X</p> <p>L'enseignante ne s'est familiarisée avec les contenus que vers la fin du semestre</p>   | <p>!</p> <p>L'enseignant s'est familiarisé avec les contenus au fur et à mesure de la formation ; il n'a cependant jamais regardé les sections feedback</p>  |
| <p>A l'aise dans l'utilisation des outils techniques</p>                    | <p>!</p> <p>L'enseignante sait manipuler les outils, mais les problèmes techniques rencontrés ce semestre sont sa source principale d'insatisfaction</p>   | <p>!</p> <p>Du fait de sa découverte tardive de la plateforme, l'enseignante ne s'est appropriée que tardivement certains outils. Elle ne fait pas de remarque particulière à ce sujet.</p>   | <p>✓</p> <p>L'enseignant sait manipuler les outils et il relativise les problèmes qu'il a rencontrés</p>   |

Tableau 38 – Résultats en lien avec l'objectif 12 du Cycle 4 (appropriation du dispositif par les enseignants)

Les entretiens avec ces enseignants permettent d'identifier des facteurs supplémentaires qui peuvent avoir joué un rôle dans leur appropriation du dispositif :

- Le temps passé à enseigner dans le dispositif – L'enseignante B participe au dispositif depuis sa mise en place, alors que les enseignants C et D ne l'ont rejoint qu'au Cycle 4. L'enseignante B précise que si elle est particulièrement critique sur ce Cycle, c'est parce qu'elle a maintenant davantage de recul, et qu'il lui est maintenant plus facile de dire ce qu'elle pense à la conceptrice.
- Le choix (ou non) d'enseigner dans ce dispositif – Les trois enseignants ne se sont pas portés directement volontaires pour enseigner dans ce dispositif. L'enseignante B avait déjà eu une expérience d'enseignement négative en musique et musicologie, et déclare avoir bien voulu enseigner dans le dispositif suite à la demande de l'enseignante A. C'est la coordinatrice des enseignements LANSAD en arts qui a demandé à l'enseignante C d'assurer les cours dans ce dispositif. L'enseignant D souhaitait lui enseigner à l'université, et on lui a proposé trois cours LANSAD en arts, dont celui en musique et musicologie, qu'il a acceptés.
- Le statut de l'enseignant – Le statut peut conditionner l'engagement de l'enseignant (si sa situation est plus ou moins pérenne). L'enseignante B est contractuelle à l'université depuis 3 ans, l'enseignante C est une lectrice, pour un an en France, et l'enseignant D est un contractuel non titulaire qui espère pouvoir renouveler son contrat.
- Les expériences d'enseignement (et de recherche) – Aucun de ces trois enseignants n'était familier des dispositifs hybrides. L'enseignante B est doctorante en didactique des langues, ce qui lui a peut-être permis d'avoir une lecture fine du dispositif dès sa première mise en place au Cycle 1. L'enseignante B et l'enseignant D enseignent plusieurs cours LANSAD. Ce cours est le seul en LANSAD pour l'enseignante C, qui a enseigné le français aux Etats-Unis et l'anglais en France en tant qu'assistante.

Selon ces critères, l'enseignante B et l'enseignant D se sont bien appropriés le dispositif d'anglais LANSAD, et cette appropriation est plus limitée dans le cas de l'enseignante C.

## ANALYSE

Les résultats sont donc globalement insatisfaisants. Afin d'affiner l'analyse, nous nous proposons d'étudier les éléments perçus comme particulièrement positifs, négatifs ou mitigés par les apprenants à partir d'une analyse thématique des réponses qu'ils ont apporté aux questions ouvertes, tel que nous l'avions fait pour le Cycle 1 (cf. p. 217). Nous nous intéresserons ensuite plus en détail aux propos des enseignants afin de comprendre leur différents ressentis.

Si les mots-clés qui ressortent des propos des apprenants peuvent paraître assez proches de ceux qui ont émergé lors de l’analyse du Cycle 1, les quelques différences qui apparaissent sont significatives, et témoignent ainsi d’une perception plus mitigée et négative de la formation, en cohérence avec les scores relativement bas présentés ci-dessus :

| Thèmes  |                               | Nombre d’occurrences |    |
|---------|-------------------------------|----------------------|----|
| Positif | Projet Personnel              | 22                   |    |
|         | Vocabulaire & grammaire       | 21 & 19              |    |
|         | En lien avec la spécialité    | 16                   |    |
| Nég.    | Longueur des modules en ligne | 22                   |    |
| Mitigé  | Formation (in)intéressante    | +                    | 30 |
|         |                               | -                    | 13 |
|         | Sentiment de progression      | +                    | 27 |
|         |                               | -                    | 12 |
|         | Modules en ligne              | +                    | 16 |
|         |                               | -                    | 31 |
|         | Complétude et diversité       | +                    | 13 |
|         |                               | -                    | 10 |
|         | Cours en présentiel           | +                    | 12 |
|         |                               | -                    | 8  |

Tableau 39 – Analyse thématique des réponses des apprenants au questionnaire d’analyse du Cycle 4

Focalisons-nous d’abord sur les similarités entre les Cycles 1 et 4. Pour ce qui des éléments commentés de manière positive, le Projet Personnel, l’apprentissage de nouveau vocabulaire et des thématiques en lien avec la spécialité sont de nouveau les plus fréquemment cités. Notons que le travail sur la grammaire fait davantage consensus lors de ce Cycle et est considéré comme un point fort de la formation par les apprenants (leurs propos étaient plus mitigés lors du premier Cycle). Les diverses modifications qui ont été apportées sur ce point (alignement avec les tâches, travail de la grammaire en cours avec les groupes intermédiaires) semblent donc avoir porté leurs fruits. L’élément mentionné de manière négative est de nouveau les modules en ligne (31 occurrences<sup>91</sup>), en particulier leur longueur (22). Ainsi, même s’ils ont été revus afin d’alléger la charge de travail des apprenants, cela ne semble pas avoir été suffisant pour ces derniers. Cependant, cette insatisfaction est relative,

<sup>91</sup> Rappelons que nous n’avons retenu qu’une seule occurrence par apprenant (c’est-à-dire que si l’étudiant regrette plusieurs fois de la longueur des modules en ligne, nous n’avons comptabilisé qu’une mention).



car les scores attribués aux modules en ligne par les apprenants sont très hétérogènes. Ainsi, 8 apprenants ont évalué cet élément à 0, 12 à 2, 17 à 3, 13 à 4 ou encore 14 à 5. Les activités en ligne sont ainsi présentées comme utiles et pertinentes par 16 apprenants, elles sont citées comme une des activités les plus utiles (7 apprenants), et les commentaires soulignant qu'il y a des problèmes techniques sont moins nombreux (3). De plus, le fonctionnement hybride fait davantage consensus, avec 38 étudiants évaluant ce fonctionnement à 5 sur 5, soit plus de la moitié des répondants à cette question (52%), et 64% des répondants (47 sur 73) ont évalué ce fonctionnement à 4 ou plus.

Les différences avec le Cycle 1 sont de deux ordres. D'une part, de nouveaux éléments, auparavant connotés positivement, n'apparaissent que très peu dans la lecture des réponses. Ainsi, la prise en compte des besoins individuels n'apparaît pas comme un élément marquant de la formation (avec seulement 7 occurrences). D'autre part, le sentiment de progression, le caractère (in)intéressant et (in)complet de la formation, ainsi que les cours en présentiel et la satisfaction vis-à-vis de l'enseignant sont maintenant perçus de manière mitigée ou négative.

46% des apprenants (36 sur 79) déclarent avoir stagné, et 48% (39) avoir progressé ; ce sont là des chiffres particulièrement bas. Plusieurs explications semblent émerger des questionnaires. Les répondants qui ont commenté leur absence de progression ont indiqué qu'elle était majoritairement de leur fait (peu de temps à consacrer à l'anglais, impossibilité de venir au cours en présentiel, manque de travail), et ensuite liée à la formation (éléments « trop faciles », cours « passif », pas assez d'oral et d'écrit). Mais nous devons chercher des explications complémentaires car seulement 40% des apprenants qui ont déclaré avoir stagné (14 individus sur 36) ont commenté leur réponse. A la lecture de leurs commentaires aux autres questions, plusieurs autres hypothèses sont envisageables. Tout d'abord, la formation est considérée comme inintéressante (13 apprenants), incomplète et pas assez diversifiée (6) par certains, ce qui est plus nuancé qu'au premier Cycle. On remarquera que la très grande partie des commentaires négatifs sont écrits par des L1 (21 sur 23). Les raisons qu'ils avancent sont assez diverses, et les deux les plus fréquemment mentionnées sont le travail sur la thématique unique du festival en L1, qui reste donc clivante (mais cet élément ressort moins que lors du Cycle 1 avec 5 remarques positives et 6 négatives), et les activités en ligne (3). En L1 toujours, mais plus précisément dans le groupe avancé, les contenus semblent ne pas avoir été suffisamment exigeants pour certains. En effet, les 14 apprenants de ce groupe à donner une note de 0 à 3 de satisfaction générale citent deux raisons principales : les modules en ligne (5) et ne pas avoir assez appris (4). Mais c'est avec le groupe intermédiaire en L1 que les résultats concernant la progression sont les plus insatisfaisants, avec plus de la moitié des apprenants déclarant avoir stagné (13 sur 27) ou régressé (3 sur 27). Il ressort de la lecture de leurs commentaires leur relative insatisfaction concernant les cours en présentiel et l'enseignant. C'est ainsi que la thématique « enseignant » a des connotations désormais aussi négatives, et non seulement positives (c'était le quatrième élément positif le plus cité par les apprenants au Cycle 1). La plupart des commentaires négatifs à propos des cours en présentiel concernent les cours avec l'enseignante C (L1 intermédiaire) (7 commentaires sur 8) ; le nombre de réponses négatives à la question « L'enseignant □ a □ n'a pas répondu à mes attentes ce semestre » a été le plus élevé avec les apprenants de ce groupe (6 réponses sur 23), et c'est avec cet enseignant

que les cours en présentiel ont été évalués le plus bas (3,3 contre 3,9 dans le groupe avancé et en L3). Ces apprenants regrettent un manque de dynamisme dans le cours, et un accompagnement qui ne les satisfaisait pas toujours.

Tournons-nous alors maintenant vers les enseignants. Leur satisfaction générale, leur satisfaction quant à la modalité hybride, aux modules en ligne ou encore aux activités de communication langagière diffèrent fortement d'un enseignant à l'autre : l'enseignante C est la moins satisfaite avec des scores de 2, 1, 1 et 2 sur 5 respectivement, l'enseignante B est partagée (3,5, NA, 3,5, 3,5) et l'enseignant D est plus enthousiaste (4, 5, 4 et 4). Les réponses qu'ils ont apportés aux questionnaires et leurs commentaires lors des entretiens offrent des pistes d'explication pour comprendre ces représentations très différentes.

D'après les critères que nous avons retenus pour évaluer l'appropriation du dispositif par les enseignants, c'est l'enseignante qui semble s'être le moins appropriée le dispositif qui l'a noté le plus négativement, soit l'enseignante C (avec le groupe intermédiaire en L1). Une des raisons principales qui ressort de l'analyse est sa prise en main tardive des modules en ligne. Cette enseignante ne s'est familiarisée qu'en fin de semestre avec les activités que les apprenants faisaient sur Moodle ; elle ne pouvait donc pas aider les apprenants qui sollicitaient de l'aide à ce sujet, et ne réinvestissait pas explicitement les contenus en ligne en classe :

I think I just didn't know very much about how to use Moodle and when I met with [Enseignante B] at the beginning of the semester we talked more about the brochure and not so much about the online aspect of things. Then I realized sort of a few weeks in that I wasn't able to help them with that aspect because I didn't know what their exercises were. Then she showed me how to use it a little bit more but it was kind of the second half of the semester, we were doing presentations and things so I just never was really able to help them with their homework very much because when I finally knew what they were doing it was kind of moving into the end of the semester. [C4\_EC\_Ent]

L'enseignante B, qui participe au dispositif depuis sa première mise en place, est plus mitigée que lors des Cycles précédents. Outre le fait qu'elle considère avoir maintenant plus de recul et qu'elle n'hésite plus à émettre des critiques, elle déclare aussi que « c'est le semestre des deux années qui [lui] a le moins plu ». Le problème principal, selon elle, a été la gestion difficile des activités en ligne ; elle a rencontré davantage de problèmes techniques que lors des semestres précédents, ce qui l'a fortement frustrée. Elle est aussi moins convaincue par l'articulation pédagogique du présentiel et du distanciel, qui favorisait quelques grandes tâches sur le semestre, plutôt que des tâches plus petites et plus régulières, et qui établissait une distinction moins nette entre les activités de communication langagière comparé au semestre précédent (où le distanciel était plus clairement associé à la compréhension, et le présentiel à l'expression). Selon elle, cela semblait rendre les apprenants moins actifs en présentiel.

L'enseignant D est quant à lui beaucoup plus positif. Il n'hésite pas cependant à souligner ce qui lui semble être quelques points faibles du dispositif. Ainsi, il a aussi dû faire face à certains problèmes techniques en ligne ; les étudiants du groupe intermédiaire de l'ESMD étaient souvent absents ; les modules en ligne n'étaient pas toujours pris suffisamment au sérieux ; le format des activités pouvait sembler un peu répétitif aux apprenants, du fait de nombreuses présentations orales ; il était aussi surpris (et déçu) que certains apprenants contactent systématiquement leur enseignante précédente (Enseignante A) en cas de problème ou question (cela s'explique en partie par le fait que l'enseignante conceptrice recevait automatiquement les messages des étudiants envoyés via Moodle). Pour terminer, il fait ce commentaire à l'enseignante conceptrice :

- We met before the course... Was my support enough? Or what could I do better?
- The only thing that I think I probably should have done differently maybe you could stress this to another person who does it is like you said - be very familiar with the only materials, how it relates to the online material, what the online assignments are, and like you said showing all the feedback at the beginning of the class to make sure that they see there is somebody who can be there for support for any of the problems. [C4\_ED\_Ent]

Ainsi, au vu des remarques des enseignants C et D, l'enseignante conceptrice regrette de n'avoir pas davantage insisté sur l'importance des modules en ligne et de ne pas avoir proposé une formation sur l'utilisation de Moodle en début de semestre aux nouveaux enseignants. S'il leur avait été précisé qu'il leur fallait faire le point sur les activités en ligne en classe avec les apprenants dans les documents décrivant la formation, cela n'aura donc pas suffi. Elle note aussi qu'elle avait pu rencontrer l'enseignant D en début de semestre, et non l'enseignante C, ce qui a pu jouer un rôle dans leur compréhension et leur appropriation du dispositif. Elle est cependant satisfaite de la quantité de travail qu'elle a fourni étant donné qu'elle est rémunérée dans le cadre de sa thèse. Il est cependant entendu que cela n'aurait pu être attendu d'un enseignant prenant du temps sur ses propres cours.

Nous avons maintenant passé en revue les 4 Cycles d'expérimentation. Nous les avons décrits, évalués et analysés. La performance du dispositif n'a pas été linéaire : les résultats diffèrent plus ou moins entre les Cycles, avec des résultats globalement de plus en plus positifs jusqu'au Cycle 3, puis moins positifs au dernier Cycle. Certaines tendances sont aussi ressorties des analyses : la composante spécialisée des contenus, le Projet Personnel ou encore les groupes de niveau ont été appréciés ; le fonctionnement hybride et les modules en ligne ont été perçus de manière mitigée. Précisons donc cette analyse en évaluant maintenant le dispositif d'anglais LANSAD dans sa globalité dans le Chapitre suivant.

# Chapitre 11 : Évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD

Après avoir étudié la performance du dispositif d'anglais LANSAD mis en place en licence de musique et musicologie à l'Université de Lille à la fin de chaque Cycle entre septembre 2016 et juin 2018 dans le Chapitre 10, il s'agit maintenant d'analyser sa performance globale. Nous entrons dans la dernière phase de la recherche-action, l'étape 5. Ce Chapitre est consacré à l'évaluation générale du dispositif. Les résultats du dispositif seront d'abord présentés de manière synthétique, puis chacun des objectifs sera passé en revue (« 11.1 Résultats de l'évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD »). Il s'agira ensuite d'analyser les résultats en identifiant des éléments et processus critiques positifs, mitigés et négatifs qui semblent avoir favorisé ou freiné l'atteinte des finalités et des objectifs (« 11.2 Analyse : éléments et processus critiques positifs, mitigés et négatifs du dispositif d'anglais LANSAD »).

## 11.1. Résultats de l'évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD

### 11.1.1. Résultats généraux

Au total, 347 questionnaires étudiants ont été recueillis sur les quatre Cycles, comprenant 209 étudiants en L1 et 138 en L3, représentant les différents parcours avec 246 étudiants en parcours licence de musique et musicologie, 86 étudiants de l'ESMD, 4 étudiants en DUMI et 9 étudiants en danse lors du premier Cycle. Quatre enseignants ont participé au dispositif ; 12 questionnaires enseignants ont été analysés, puis trois entretiens ont été menés. L'évaluation et l'analyse du dispositif repose donc sur une quantité importante de données.

Le Tableau 41 et le Tableau 42 qui suivent offrent un aperçu général de l'évolution du dispositif. Le Tableau 41 synthétise les résultats quantitatifs principaux des évaluations en fin de Cycle, et le Tableau 42 met en regard les résultats de l'évaluation de la performance du dispositif d'anglais LANSAD sur les quatre Cycles de la recherche-action. C'est à partir de ces deux tableaux qu'a été établi le Tableau 40, qui synthétise les résultats de l'évaluation sommative en regroupant les objectifs des quatre Cycles. Dans la mesure du possible, les résultats globaux du dispositif sont comparés aux résultats obtenus lors de l'analyse du cadre stratégique (lorsque les données récoltées permettent la comparaison cf. p. 205 et p. 315) ; il est alors spécifié « par rapport à la situation initiale » dans l'intitulé des objectifs (Objectifs 1, 2, 5 et 7). La dimension innovante et la pérennité du dispositif (évoquées p. 100) vont aussi être discutées.

Voici les résultats généraux du dispositif, suite à sa mise en place sur quatre Cycles :

| <b>Finalités &amp; objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD</b>  | <b>Résultats</b> |
|--|------------------|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants par rapport à la situation initiale                                      | ✓                |
| 2. Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants par rapport à la situation initiale         | ✓                |
| 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des différents Cycles | !                |
| 4. Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les enseignants et la conceptrice            | !                |
| 5. Améliorer les conditions de travail pour les apprenants et les enseignants par rapport à la situation initiale  | ✓                |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs et qui s'appuie sur les résultats des différents Cycles           | !                |
| 7. Susciter davantage d'engagement par rapport à la situation initiale en encourageant le travail personnel  | ✓                |
| 8. Guider les apprenants dans un processus d'autonomisation, dans la découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils                        | !                |
| 9. Obtenir des taux de motivation équivalents d'un Cycle à l'autre   | !                |
| 10. Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation  | ✓                |
| 11. Obtenir des taux de satisfaction des apprenants plus élevés qu'au Cycle 1 concernant le format hybride et les modules en ligne                       | !                |
| 12. Favoriser l'appropriation du dispositif LANSAD par les nouveaux enseignants  | !                |
| Caractère innovant du dispositif LANSAD d'anglais  | N/A              |
| Pérennité du dispositif LANSAD d'anglais   | ✓                |

Tableau 40 – Résultats de l'évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD

|   | Analyse du cadre stratégique   | Cycle 1        | Cycle 2                       | Cycle 3        | Cycle 4        | Les 4 Cycles   |
|---|--|----------------|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>DONNEES CONCERNANT LES APPRENANTS</b>  |  |                |                               |                |                |                |
| Nombre de questionnaires étudiants  | 43   | 98             | 91                            | 78             | 80             | 347            |
| Nombre d'étudiants en L1  | 16   | 52             | 51                            | 53             | 53             | 209            |
| Nombre d'étudiants en L3  | 8  | 46             | 40                            | 25             | 27             | 138            |
| Satisfaction générale des app.  | 2,3  | 3,7            | <u>4,2</u> <sup>92</sup>      | 4,1            | <u>3,4</u>     | 3,8            |
| Sentiment de progression : (beaucoup) augmenté  | 40% <sup>93</sup>  | 73%            | 72%                           | <u>78%</u>     | <u>49%</u>     | 65%            |
| Taux de réussite à la formation   | -  | <u>83%</u>     | <u>75%</u>                    | 77%            | 76%            | 78%            |
| Formation adaptée aux besoins (sur 5)   | -  | 3,9            | <u>4,2</u>                    | 4              | <u>3,5</u>     | 3,9            |
| Fonctionnement hybride  | -  | <u>3,3</u>     | <u>4,1</u>                    | 4              | 3,8            | 3,7            |
| Inscription tardive à Moodle  | -  | <u>28</u>      | <u>4</u>                      | 10             | <u>4</u>       | 46             |
| Cours en présentiel   | -  | <u>4,3</u>     | <u>4,3</u>                    | 4,2            | <u>3,7</u>     | 4,1            |
| Modules en ligne  | -  | <u>2,6</u>     | <u>3,4</u>                    | 3,3            | 2,9            | 3              |
| Groupes de niveau (L1/L3)   | 87% favorables   | 4,4            | <u>4,5</u>                    | <u>4,5</u>     | <u>4,3</u>     | 4,4            |
| Contenus  | -  | 4              | 4,2                           | <u>4,3</u>     | <u>3,6</u>     | 4              |
| Activités de communication langagière   | -  | 4,2            | <u>4,4</u>                    | 4,1            | <u>3,9</u>     | 4,1            |
| Présences selon les app. : tous ou 1 absence / quelques cours / seulement aux évaluations | (Presque) toujours souvent : 54% / Rarement, ça dépend des semestres : 46% <sup>94</sup> | 68% / 24% / 8% | 51% / 40% / 10% <sup>95</sup> | 77% / 21% / 3% | 65% / 28% / 8% | 65% / 28% / 7% |

<sup>92</sup> Les éléments en vert correspondent aux résultats les plus positifs ; ceux en rouge les plus négatifs.

<sup>93</sup> 24 sur 40 répondants déclaraient avoir stagné ou régressé. Parmi les 16 autres répondants, la moitié déclarent avoir progressé, et les autres avoir « peu » progressé ou ont indiqué que cela dépendait du semestre.

<sup>94</sup> Cependant, la plupart des enseignants ont indiqué n'avoir presque jamais plus de la moitié des étudiants en L2 et en L3, avec parfois seulement deux ou trois étudiants en cours (cf. p. 146).

<sup>95</sup> Les résultats sont arrondis au chiffre entier pour les pourcentages, et à un décimal pour les évaluations sur une échelle de Likert. Cela explique pourquoi certains totaux ne sont pas à égaux à 100%.

|   |   |                         |                         |                        |                         |                 |
|---|---|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------|
| Taux de présence (cours en présentiel, 7 séances)                         | -   | <u>4,9</u>              | <u>4,9</u>              | <u>5,9</u>             | 5,2 <sup>96</sup>       | 5,2             |
| Nombre de modules complétés en ligne (sur 5) : en moyenne / tous / aucun  | -   | 3,8 / 71% / 20%         | <u>4,1 / 73% / 11%</u>  | 4,2 / 68% / 7%         | <u>3,9 / 50% / 8%</u>   | 4 / 66% / 12%   |
| Motivation  | Baissé : 44%<br>Augmenté : 17%<br>Constant : 17%<br>Fluctuant : 22% | <u>3,7</u>              | 3,3                     | 3,4                    | <u>2,8</u>              | 3,3             |
| Heures de travail sur le semestre estimées (y compris heures en classe)   | <sub>97</sub>   | 33h                     | 33h                     | 33h                    | <u>36h</u>              | 34h             |
| Temps consacré à un module en ligne (déclaration des app.)                | -   | 1h48                    | 1h41                    | 1h51                   | 1h48                    | 1h46            |
| Représentation du temps de travail (pas assez – satisfaisant – trop)      | -   | 23% / 55% / 22%         | <u>37% / 57% / 7%</u>   | <u>25% / 60% / 15%</u> | 28% / 57% / 15%         | 28% / 57% / 15% |
| Travail régulier ou plutôt régulier                                       | 22%   | <u>60%</u>              | <u>47%</u>              | 56%                    | <u>47%</u>              | 53%             |
| App. satisfaits de leur façon de travailler et de leur rythme de travail  | 41%   | 58%                     | 55%                     | <u>62%</u>             | <u>47%</u>              | 55%             |
| App. se considérant davantage autonomes dans l'apprentissage de l'anglais | 50% se considèrent autonomes  | <u>67%</u>              | 76%                     | <u>84%</u>             | 74%                     | 75%             |
| Changements dans la méthode d'apprendre &                                 | -   | <u>29%</u> & <u>52%</u> | <u>36%</u> & <u>52%</u> | 34% & 48%              | <u>25%</u> & <u>40%</u> | 31% & 48%       |

<sup>96</sup> L'enseignante du groupe intermédiaire en L1 n'a pas communiqué la liste de présences. Les chiffres concernent donc tous les étudiants, à l'exception des L1 du groupe intermédiaire.

<sup>97</sup> Etant donné que seulement 10 personnes ont répondu, nous considérons que les données ne sont pas représentatives.

|   |                                 |   |  |  |  |  |
|---|---------------------------------|---|--|--|--|--|
| les outils employés   |                                 |   |  |  |  |  |
| L'enseignant répond aux attentes des apprenants (L1 intermédiaire/L1 avancé/L3) | 40% (-/-/-)                     | <u>99%</u><br>(100/100/97)  | 96%<br>(100/91/97)   | 97%<br>(100/93/100)  | <u>89%</u><br>(74/91/100)  | 95%<br>(Ens. A 99, B. 94, C. 74, D. 100) |
| App. satisfaits des modalités d'évaluation                                      | 78% des app.                    | 90%   | <u>95%</u>   | 87%  | <u>82%</u>   | 88%                                      |
| App. déclarant connaître le Cles  | 35%                             | 66%   | <u>58%</u>   | 71%  | <u>88%</u>   | 71%                                      |
| <b>DONNEES CONCERNANT LES ENSEIGNANTS</b>                                       |                                 |   |  |  |  |  |
| Nombre de questionnaires enseignants  | 4                               | 3   | 3  | 3  | 3  | 12                                       |
| Satisfaction générale   | Satisfaction de son travail : 3 | 3,7   | 3,6  | <u>4,1</u>   | <u>3,2</u>   | 3,6                                      |
| Formation adaptée aux besoins des app.  | -                               | 3,6   | <u>3,9</u>   | 3,7  | <u>3,5</u>   | 3,7                                      |
| Fonctionnement hybride  | -                               | 3,3   | <u>4,3</u>   | <u>4,3</u>   | <u>3</u>   | 3,8                                      |
| Cours en présentiel   | -                               | <u>3,7</u>  | 3,5  | <u>3,7</u>   | <u>3,3</u>   | 3,5                                      |
| Modules en ligne  | -                               | 3,5   | <u>3,8</u>   | 3,7  | <u>2,8</u>   | 3,5                                      |
| Groupes de niveau   | -                               | <u>4,2</u>  | <u>4,7</u>   | 4,5  | 4,7  | 4,5                                      |
| Contenus  | -                               | 3,7   | <u>4</u>   | 3,8  | <u>3,6</u>   | 3,8                                      |
| Activités de communication langagière   | -                               | 3,8   | <u>3,5</u>   | <u>4</u>   | 3,9  | 3,6                                      |
| Absentéisme   | -                               | 3,8   | 3,5  | <u>4</u>   | <u>2</u>   | 3,4                                      |
| Estimation du temps par semaine et sur le semestre                              | -                               | Ens. A : environ 15h ?, 180 ? (L1) / Ens. B : Quelques heures par semaine (6 ?) | Ens. A : un peu moins qu'au semestre précédent / Ens. B : Environ 1h, 50 ? | Ens. A : - / Ens. B : Difficile à dire                           | Ens. B : - / Ens. C : 45h / Ens. D : 35h                         | -  |
| Satisfaction quant à cette quantité de travail                                  | -                               | Ens. A : Trop importante / Ens. B : Adéquate                                    | Ens. A : Trop importante / Ens. B : Adéquate                               | Ens. A : Adéquate (L1), Trop importante (L3) / Ens. B : Adéquate | <u>Ens. B : Adéquate / Ens. C : Adéquate / Ens. D : Adéquate</u> | -  |

Tableau 41 – Synthèse des résultats quantitatifs principaux de la recherche-action



| Cycle 1  | → | Cycle 2  | → | Cycle 3   | → | Cycle 4   |
|--|---|--|---|---|---|---|
| 1. Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des app. et des ens.   | → | 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur des app. (3,7) et des ens. (3,7), plus élevé chez les app. en L1 de l'ESMD (2,6)  | → | 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur au Cycle 1 des app. (3,7) et des ens. (3,7), plus élevé chez les app. en L1 de l'ESMD (2,6)                                    | → | 1. Obtenir un taux de satisfaction équivalent ou supérieur au Cycle 2 des app. (4,2) et des ens. (4,1)  |
| App. = ✓<br>Ens. = ✓   | → | App. = ✓<br>Ens. = ! (L3) & ✓  | → | App. = ✓<br>Ens. = ✓  | → | App. = X<br>Ens. = X  |
| 2. Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des app.               | → | 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs (73% disent avoir progressé)  | → | 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs au Cycle 1 (73% disent avoir progressé)  | → | 2. Obtenir des résultats d'autoévaluation de la progression similaires ou supérieurs au Cycle 3 (78% des app. disent avoir progressé)   |
| ✓  | → | !  | → | ✓   | → | App. = X<br>Ens. = X  |
| 3. Proposer une définition plus claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique   | → | 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats du Cycle précédent                              | → | 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des Cycles précédents                                  | → | 3. Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des Cycles précédents  |
| Adéquation app./ens. = ✓<br>Responsables disciplinaires = ✓  | → | ✓  | → | ✓   | → | Adéquation app./ens. = X<br>Responsables disciplinaires = X   |
| 4. Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les ens. | → | 4. Proposer un programme cohérent en L1 et en L3 ; davantage de travail collaboratif avec l'enseignant en L2 ; quantité de travail plus satisfaisante pour l'enseignant concepteur | → | 4. Proposer un programme toujours cohérent en L1 et en L3 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'enseignant concepteur ; poursuivre la collaboration avec l'enseignant en L2 | → | 4. Proposer un programme cohérent en L1 et en L3 ; une quantité de travail plus satisfaisante pour l'ens. concepteur ; une quantité de travail satisfaisante pour les autres ens. ; poursuivre la collaboration avec l'ens. en L2 |
| X & ✓  |   | X & ✓  |   | ✓ & !   |   | !   |

|  |   |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|---|--|
| 5. Améliorer les conditions de travail pour les app. et les ens.                       | → | 5. Conserver les conditions de travail et obtenir des taux de satisfaction équivalents  | → | 5. Conserver les conditions de travail et des taux de satisfaction équivalents au Cycle 1   | → | 5. Conserver les conditions de travail et des taux de satisfaction (des ens. et des app.) équivalent aux Cycles précédents                                     |
| ✓  | → | ✓   | → | ✓   | → | X  |
| 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs | → | 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. | → | 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. des Cycles 1 et 2 | → | 6. Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs en s'appuyant sur les retours des ens. et des app. des Cycles 1, 2 et 3 |
| ✓ & !  | → | ✓   | → | ✓   | → | X  |
| 7. Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel                | → | 7. Continuer d'encourager l'engagement et le travail personnel tout en réduisant légèrement la charge de travail                          | → | 7. Obtenir des scores concernant l'engagement et le travail personnel similaires ou supérieurs au Cycle 1   | → | 7. Obtenir des scores concernant l'engagement et le travail personnel des app. similaires ou supérieurs aux Cycles précédents                                  |
| App. = ✓<br>Ens. = ! & ✓   | → | X   | → | ✓   | → | X  |
| 8. Guider les app. dans un processus d'autonomisation                                  | → | 8. Poursuivre l'autonomisation des app., transformer davantage les méthodes d'apprendre et faire découvrir davantage d'outils             | → | 8. Favoriser l'autonomisation des app., la découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils   | → | 8. Favoriser l'autonomisation des app., leur découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils  |
| ✓  | → | ✓   | → | ✓   | → | X  |
| 9. Motiver les app.  | → | 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur (3,6)  | → | 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur au Cycle 1 (3,6)   | → | 9. Obtenir un taux de motivation égal ou supérieur au Cycle 1 (3,6)  |
| ✓  | → | X   | → | !   | → | X  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| 10. Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation | 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe, un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne | 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe (4,6 en L1 et 5,3 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne (71% ont complété l'ensemble des modules) au Cycle 1 | 10. Obtenir un taux de présence équivalent ou supérieur en classe au Cycle 3 (6,1 en L1 et 5,7 en L3), un taux de complétion équivalent ou supérieur en ligne au Cycle 2 (73%) |
|   | En classe = ✓(L1) & X (L3)<br>En ligne = ✓  | ✓   | X  |
|   | 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. plus élevé concernant le format hybride et les modules en ligne              | 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. équivalent ou supérieur au Cycle 2 concernant le format hybride (4,1) et les modules en ligne (3,4)  | 11. Obtenir un taux de satisfaction des app. équivalent ou supérieur au Cycle 2 concernant le format hybride (4,1) et les modules en ligne (3,4)                               |
|   | ✓   | ✓   | X  |
|   |   |   | 12. Favoriser l'appropriation du dispositif LANSAD par les nouveaux enseignants  |
|   |   |   | !  |

Tableau 42 – Synthèse de l'évaluation de la performance du dispositif LANSAD sur les quatre Cycles de la recherche-action

A la première lecture de ces différents tableaux, on peut constater que si les objectifs étaient de plus en plus exigeants, alors l'atteinte de la quasi-totalité des objectifs au Cycle 3 atteste que les analyses tirées de la lecture des données ont permis d'effectuer des modifications pertinentes et de proposer une formation adaptée à ce terrain LANSAD. Les résultats du Cycle 4 contrastent cependant avec les résultats des Cycles précédents ; alors qu'il s'agit du dernier Cycle d'expérimentation, la plupart des résultats sont les plus faibles de l'ensemble de la recherche-action. Cela impacte l'ensemble des résultats et explique les résultats globaux insatisfaisants (Tableau 40). Dans l'idéal, la recherche-action aurait pu se poursuivre sur un Cycle supplémentaire, afin de vérifier si les conclusions tirées du Cycle 4 pouvaient permettre d'obtenir des résultats de nouveau plus satisfaisants. Passons maintenant en revue les résultats obtenus pour chaque objectif.

### 11.1.2. Résultats obtenus pour chaque objectif<sup>98</sup>

#### **Objectif 1 : Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants par rapport à la situation initiale**

Lors de l'analyse du cadre stratégique, il avait été constaté que les apprenants et les enseignants présentaient des taux de satisfaction relativement bas et hétérogènes. En mettant en place un nouveau dispositif d'anglais LANSAD reposant sur les résultats de l'analyse<sup>99</sup>, l'objectif était d'obtenir des taux de satisfaction plus homogènes et plus élevés.

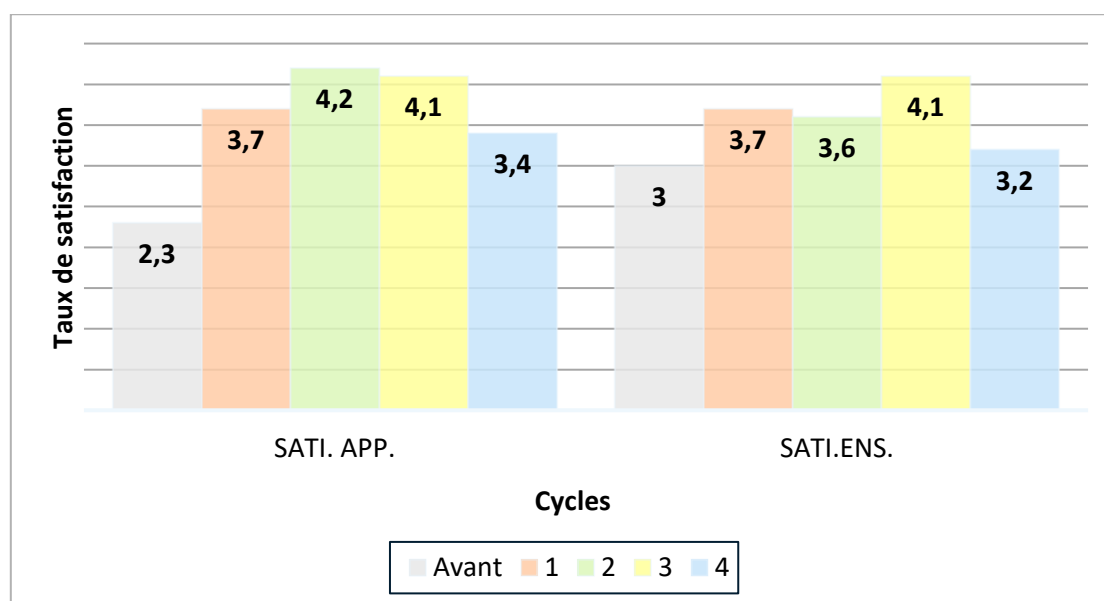


Figure 29 – Evolution du taux de satisfaction des apprenants et des enseignants

Le taux de satisfaction des apprenants varie d'un Cycle à l'autre. Il est à 3,7/5 au Cycle 1, et grimpe à 4,2 au Cycle 2, signe peut-être que des conclusions pertinentes ont été tirées de la première mise en place du dispositif. Les résultats du Cycle 3 sont presque aussi satisfaisants à 4,1, mais ils retombent à 3,4 au Cycle 4. Cette baisse conséquente se note aussi chez les enseignants au Cycle 4, mais il concerne en réalité une seule enseignante. En effet, le taux de satisfaction est de 3,8 en moyenne pour l'enseignante-conceptrice du dispositif qui a enseigné sur les trois premiers Cycles à un groupe de L1 et aux L3, de 3,8 pour l'enseignante qui a participé aux quatre Cycles (groupe avancé en L1), et de 4 pour l'enseignant du groupe de L3 au Cycle 4. L'enseignante du groupe de L1 intermédiaire au Cycle 4 a elle évalué sa satisfaction à 2. Les résultats sont donc relativement homogènes et satisfaisants pour trois enseignants, quand une enseignante semble avoir été insatisfaite. Dans tous les cas, le taux de satisfaction des apprenants et des enseignants en moyenne est plus élevé que celui

<sup>98</sup> Les indicateurs, les outils et les types de données récoltés sont présentés p. 198 et p. 201.

<sup>99</sup> Nous citons ici les « moyens » qui avaient été sélectionnés afin d'atteindre les objectifs du tableau de bord (cf. p. 159)

relevé lors de l'analyse du cadre stratégique : il est passé de 2,3 à 3,8, soit une différence de 1,5 point côté apprenants, et de 3 à 3,6 côté enseignants. Dans l'ensemble donc, cet objectif semble avoir été atteint.

**Objectif 2 : Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants par rapport à la situation initiale**

Lorsqu'il avait été demandé aux apprenants « Votre niveau a-t-il beaucoup évolué au cours de votre formation ? » avant la mise en place du nouveau dispositif, les répondants témoignaient d'un faible sentiment de progression. L'objectif était d'y remédier en tentant de soutenir leur motivation, leur engagement et en encourageant leur pratique de la langue.

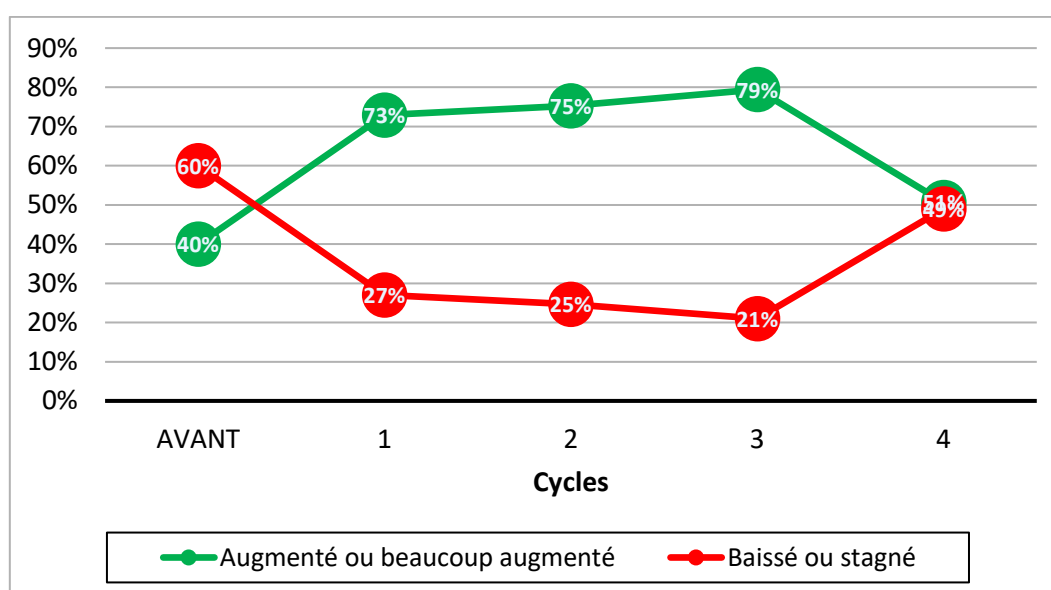


Figure 30 – Evolution du sentiment de progression des apprenants

Sur l'ensemble des quatre Cycles, 68%<sup>100</sup> des apprenants considèrent que leur niveau a augmenté ou beaucoup augmenté, quand 29% affirment avoir stagné, et 3% avoir régressé. Les résultats sont comparables lors des trois premiers Cycles (entre 72 et 78% considèrent avoir progressé et 25% avoir stagné), alors que les chiffres sont beaucoup moins positifs pour le Cycle 4 (49% et 46% respectivement). Malgré tout, 78% des apprenants a validé la formation sur le semestre, et les résultats sont stables d'un Cycle à l'autre (allant de 75% au Cycle 2 à 83% au Cycle 1). Dans l'ensemble donc, les résultats apparaissent tout de même satisfaisants dans le sens où les chiffres globaux sont plus positifs que ceux obtenus lors de l'analyse du cadre stratégique.

<sup>100</sup> Pour tous les chiffres qui vont suivre, seuls les apprenants qui ont répondu à la question sont comptabilisés (sauf si l'inverse est mentionné).

**Objectif 3 : Proposer une définition claire des objectifs à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique et sur les résultats des différents Cycles**

L'analyse du cadre stratégique avait mis en lumière une inadéquation entre les perceptions des différents acteurs des objectifs de la formation. Afin d'atteindre l'Objectif 3, il s'agissait alors de « clarifier les objectifs de la formation [et de] proposer un programme reposant sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique [et des Cycles] ». Ainsi, des objectifs langagiers, d'apprentissage et organisationnels ont été identifiés avant la mise en place du dispositif. Des programmes ont été établis, validés par les responsables disciplinaires. Les objectifs et les programmes ont ensuite été modifiés en fonction des retours obtenus lors des analyses de fin de Cycles.

A la lecture des descriptifs de la formation par les enseignants, il ressort que trois enseignants sur quatre soulignent les mêmes éléments : le format hybride, le mélange entre « langue spécialisée » et « anglais général » avec une composante Cles et civilisationnelle liée à l'actualité, un travail sur l'ensemble des activités de communication langagière, une autonomisation des apprenants, le projet personnel, ou encore l'approche par tâches. Les principaux objectifs de la formation et le fonctionnement général ont donc bien été perçus par ces enseignants. La description de la formation par la quatrième enseignante est cependant plus limitée et moins exhaustive (*cf.* p. 255).

Pour affiner l'analyse, nous avons recours au concordancier<sup>101</sup> pour étudier la fréquence des termes dans l'ensemble des questionnaires (Tableau 43). Cette étude révèle que les deux champs lexicaux les plus fréquemment mentionnés dans les questionnaires apprenants sont l'apprentissage (la progression, l'amélioration) et l'anglais. Le vocabulaire est le troisième élément le plus mentionné, suivi par « musique » et « musical ». Le travail sur l'oral arrive avant la grammaire et le travail sur l'expression plus généralement. Les notions de « révision » et de « bases » sont fréquemment mentionnées, tout comme la thématique du festival. Les « projets » sont cités, ainsi que l'écrit et la compréhension. Moodle et les activités en ligne sont aussi mentionnés, tout comme l'autonomie et le Cles, mais à plus petite fréquence. Les adjectifs les plus fréquemment mentionnés sont « intéressant(e.s) » (24), « spécifique » (16), « complète » (8), « adapté(e) » (8), « nouveau(x) » (8), « intense » (5) et « utile » (5). Ainsi, les objectifs langagiers semblent bien avoir été perçus par l'ensemble des apprenants. Les objectifs d'apprentissage (autonomisation, motivation, engagement) sont cependant moins mentionnés, et les modalités d'apprentissage et d'enseignement (fonctionnement hybride, groupes de niveau) sont beaucoup moins évoquées, signe peut-être que les contenus priment sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage pour eux lorsqu'il s'agit de décrire la formation.

---

<sup>101</sup> Utilisation du logiciel AntConc 3.5.8 (*cf.* <http://www.laurenceanthony.net/software.html>)

| Thèmes          | Nombre d'occurrences | Thèmes                     | Nombre d'occurrences |
|-----------------|----------------------|----------------------------|----------------------|
| Apprentissage   | 164                  | Festival                   | 33                   |
| Anglais         | 147                  | Projets                    | 33                   |
| Vocabulaire     | 114                  | Ecrit                      | 33                   |
| Musique         | 95                   | Compréhension              | 25                   |
| Oral            | 80                   | Moodle, activités en ligne | 30                   |
| Grammaire       | 56                   | Autonomie                  | 12                   |
| Expression      | 45                   | Cles                       | 8                    |
| Révision, bases | 40                   |                            |                      |

Tableau 43 – Analyse thématique des descriptions de la formation par les apprenants sur les 4 cycles

**Objectif 4 : Proposer un programme cohérent sur les trois années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les enseignants et le concepteur**

Parce que les équipes étaient non pérennes, la collaboration limitée et que le parcours n'était pas toujours cohérent de la L1 à la L3, il paraissait souhaitable de proposer un programme sur ces trois années, tout en s'assurant que la quantité de travail ne serait pas excessive pour des enseignants qui ne seraient peut-être que de passage, en favorisant des supports réutilisables et la collaboration entre enseignants.

Par manque de temps, un programme n'a pas pu être proposé pour la L2. Le degré de collaboration avec l'enseignant de L2 a alors été très variable : quasi inexistant voire inexistant aux Cycles 1 et 4, timide au Cycle 2 (échanges au sujet des thématiques et harmonisation d'une partie des modalités d'évaluation), et fort au Cycle 3 (nombreux échanges avec l'enseignant, mêmes modalités d'évaluation qu'en L1 et en L3, mise en place du Projet Personnel). Les enseignants participant au dispositif en L1 et en L3 ont quant à eux été fréquemment en contact, lors de réunions (le plus souvent informelles), par courriels, voire par messages et téléphone.

Un autre élément mitigé est la quantité de travail fournie par les enseignants. L'enseignante A a enseigné dans le dispositif pendant les trois premiers Cycles ; elle était en charge de la conception de la formation et de la création des supports de cours en présentiel et en ligne, et elle a apporté son soutien aux nouveaux enseignants du dispositif au Cycle 4. Hormis lors du Cycle 3 pour les L1, elle considère avoir eu systématiquement une lourde charge de travail. Les trois autres enseignants ont estimé avoir travaillé entre 35 et 50h par semestre (en incluant les 24h de cours) et ont jugé la quantité de travail pour la préparation des cours et les évaluations « satisfaisante ».

### **Objectif 5 : Améliorer les conditions de travail pour les apprenants et les enseignants par rapport à la situation initiale**

Les conditions de travail étaient médiocres avant la mise en place du dispositif, du fait notamment de groupes aux niveaux langagiers hétérogènes, de gros effectifs, de l'absentéisme des étudiants ou encore du mélange de groupes disciplinaires (les étudiants en danse étant mélangés avec les étudiants en musique en L3). L'idée était alors de réduire le nombre d'apprenants par groupe, de faire des groupes de niveau, de favoriser des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui encouragent les interactions entre enseignants et apprenants, et de lutter contre l'absentéisme (cf. Objectif 10 plus bas).

Le dispositif semble très performant sur ce point, bien que les résultats soient, une fois encore, moins satisfaisants au Cycle 4. Les cours en présentiel ont été évalués à 4,1 par les apprenants (4,3, 4,3, 4,2 et 3,7 pour les quatre Cycles), et 3,5 par les enseignants (3,7, 3,5, 3,7 et 3,3). Les apprenants et les enseignants se sont montrés très enthousiastes en ce qui concerne les groupes de niveau, notés 4,4/5 (apprenants) et 4,5 (enseignants). 84% des apprenants ont aussi indiqué que les enseignants ont répondu à leurs attentes.

### **Objectif 6 : Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs et qui s'appuie sur les résultats des différents Cycles**

La relative inadéquation entre les perceptions des différents acteurs de ce que devraient être les objectifs de la formation, ainsi que la diversité des envies, des besoins, et des objectifs professionnels des apprenants ont conduit à vouloir « proposer des contenus et un travail sur des activités de communication langagière variés, suscitant l'adhésion des différents acteurs, basé sur les résultats de l'analyse du cadre stratégique » et à « proposer des activités dans l'optique d'une pédagogie différenciée ».

Les apprenants ont attribué un score de 3,9 lorsqu'il leur était demandé d'évaluer si la formation était adaptée à leurs besoins – soit 3,9, 4,2, 4 et 3,5 sur les quatre Cycles. 69% des apprenants ont évalué cette adéquation à 4 ou plus. Lorsqu'on a demandé aux apprenants s'ils étaient satisfaits des contenus et des activités de communication langagière travaillées, 76% et 78% les ont évalués à 4 ou plus respectivement, et les contenus et les activités de communication langagière ont été systématiquement évalués à plus de 4, à l'exception du Cycle 4 (3,9 et 3,6). Les évaluations des enseignants sont légèrement moins élevées : l'adéquation de la formation aux besoins des apprenants est évaluée à 3,7 (allant de 3,5 au Cycle 4 à 3,9 au Cycle 2), la pertinence des contenus à 3,8 et des activités de communication langagière à 3,6. Ces chiffres sont relativement hétérogènes, l'enseignante C attribuant systématiquement les scores les plus faibles (3, 3 et 2) et l'enseignant D les scores les plus élevés (4, 5 et 4).

Si les résultats sont globalement très positifs, ils doivent être cependant nuancés du fait qu'une pédagogie différenciée (en termes de niveaux langagiers) n'a pas été mise en place dans les modules



en ligne par manque de temps. Quelques exercices supplémentaires ont été ajoutés pour les groupes avancés et la leçon de grammaire a été rendue optionnelle. Cependant, à l'échelle de l'ensemble de la formation, des activités ont été proposées afin d'individualiser l'apprentissage, notamment avec le Projet Personnel<sup>102</sup>.

### **Objectifs 7 : Susciter davantage d'engagement par rapport à la situation initiale en encourageant le travail personnel**

Les données concernant l'engagement des apprenants et leur travail personnel avant la mise en place du dispositif étaient limitées et devaient être interprétées avec précaution étant donné le faible nombre de répondants aux questions à ce sujet (seulement 10 apprenants) et l'imprécision de leurs réponses. Dans l'ensemble cependant, les apprenants déclaraient n'être que peu investis dans la formation d'anglais. Il était donc prévu de proposer des tâches « nécessitant un travail personnel » (comme le projet personnel ou les tâches à préparer à la maison) et nous souhaitions prendre « en compte [le] travail personnel dans la notation », ce qui fut le cas dans l'évaluation du Projet Personnel.

Les résultats sont positifs si l'on compare la situation initiale et le nouveau dispositif, même si l'engagement déclaré par les apprenants reste en moyenne bien inférieur à ce qui pourrait être attendu<sup>103</sup>. Sur l'ensemble des quatre Cycles, le nombre d'heures de travail renseigné par les apprenants était très variable, allant de 0h à 480h. En moyenne, les apprenants ont affirmé avoir travaillé 34 heures, en incluant les cours en présentiel et les modules en ligne. Malgré tout, 57% des répondants ont considéré que cette implication était « satisfaisante », quand 28% ont déclaré ne pas avoir assez travaillé et 15% avoir trop travaillé pour cette matière. Enfin, alors que seulement 22% des apprenants avait déclaré avoir travaillé régulièrement lors de l'analyse du cadre stratégique, ce chiffre passe à 53% en moyenne sur les quatre Cycles. Au total, 88% des répondants se sont dits satisfaits des modalités d'évaluation.

### **Objectif 8 : Guider les apprenants dans un processus d'autonomisation, dans la découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'outils**

50% des étudiants répondants au questionnaire d'analyse du cadre stratégique ne se considéraient pas comme autonomes dans leur apprentissage de l'anglais. Afin de les guider dans leur autonomisation, des méthodes d'enseignement et des activités qui avaient pour objectif de favoriser l'autonomisation ont été retenues. La modalité hybride, le Projet Personnel, des activités poussant à la réflexion sur l'apprentissage des langues en début de semestre, ou encore la présentation d'un

---

<sup>102</sup> Par ailleurs, une différenciation de type plus thématique a été mise en place : les cours en présentiel et les modules en ligne étaient adaptés à la spécialité des apprenants (danse ou musique) lorsque ces deux groupes étaient réunis (au Cycle 1), les apprenants de L3 pouvaient choisir certaines thématiques de cours et les L1 comme les L3 pouvaient sélectionner certaines tâches sur lesquelles ils seraient évalués (débat sur le transhumanisme ou présentation de son instrument par exemple).

<sup>103</sup> Pour rappel, l'UE « langues » a une valeur de trois ECTS dans la formation. En France, 1 ECTS correspond à 25/30 heures de travail pour un étudiant, selon la recommandation de la conférence des présidents d'université (Commission européenne, 2009).

Padlet<sup>104</sup> disponible sur Moodle regroupant un grand nombre de ressources potentiellement utiles aux apprenants devaient y contribuer.

Les résultats semblent mitigés : la majorité des apprenants se sentent plus autonomes dans leur apprentissage de la langue, mais une minorité déclare avoir découvert de nouveaux outils et de nouvelles méthodes d'apprendre. 75% des répondants ont déclaré être davantage autonomes dans leur apprentissage de l'anglais en fin de Cycle. Les résultats sont de plus en plus élevés entre les Cycles 1 à 3, avant de baisser au Cycle 4 (67%, 76%, 84% puis 74%). Il en va de même quant à leur satisfaction de leur façon de travailler et de leur rythme de travail : 55% des apprenants se disent satisfaits, les chiffres s'étalant entre 55% et 62% aux Cycles 1 à 3, et diminuent à 47% au Cycle 4.

48% des apprenants déclarent avoir découvert de nouveaux outils. Il s'agit très largement de dictionnaires en ligne tels que *Linguee* et *Wordreference* (mais aussi de dictionnaires de collocations, de *l'Urban Dictionary*, de dictionnaires de rimes, etc.) (pour un total de 95 occurrences dans les questionnaires). Les autres outils sont très divers, allant d'applications de mémorisation ou d'apprentissage des langues telles que *Memrise* et *Duolingo*, à des glossaires, l'alphabet phonétique international ou encore des exercices de grammaire en ligne. Seulement 31% des apprenants déclarent avoir découvert de nouvelles méthodes d'apprendre, et les résultats sont relativement comparables d'un Cycle à l'autre (allant de 25% à 36%). Ils mentionnent d'abord le fait d'écouter davantage d'anglais (films, séries, musique) (22 occurrences), de s'enregistrer pour travailler la prononciation et la fluidité (11), d'être plus volontaires et autonomes (12), ou encore de travailler plus régulièrement et de lire davantage (4 occurrences chacun). Que ce soit pour les outils et les méthodes, les meilleurs scores ont été obtenus aux Cycles 2 et 3 (avec une moyenne de 50% et 35%), et les plus faibles au Cycle 4 (40% et 25%).

### **Objectif 9 : Obtenir des taux de motivation des apprenants équivalents d'un Cycle à l'autre**

Seulement 7% des répondants au questionnaire d'analyse du cadre stratégique avaient estimé que leur motivation avait augmenté au cours de leur formation d'anglais à l'université ; elle avait surtout baissé (43%). Afin de remédier à ce problème, il s'agissait de tenter d'atteindre les divers objectifs présentés ci-dessus, ainsi que de « réaffirmer l'importance de l'apprentissage des langues » et de mener des « évaluations fréquentes ». La conceptrice de la formation puis un enseignant volontaire ont aussi participé aux réunions de rentrée et aux jurys de fin de semestre afin de souligner l'importance de l'anglais dans la formation aux yeux des étudiants.

Si les résultats globaux paraissent de prime abord insatisfaisants, l'analyse qualitative des commentaires des apprenants nuance cette interprétation. Le taux de motivation déclaré par les apprenants est un des scores les plus bas des éléments quantifiés, à 3,3 en moyenne. Les différences sont marquées d'un Cycle à l'autre, avec presque un point de moins entre le Cycle 1 (3,7) et le Cycle 4 (2,8). Une lecture plus fine met en lumière les différences très marquées entre les apprenants ; en

---

<sup>104</sup> « Mur » numérique qui permet d'épingler et d'organiser des ressources. Cf. <<https://fr.padlet.com>>

effet, ils sont 49% à avoir évalué leur motivation à 4 (27%) ou à 5 (22%), ce qui est très encourageant. 29% des apprenants ont évalué leur motivation à 3 ou 3,5 et 22% à 2,5 ou moins. Les raisons principales qu'ils avancent pour justifier leur faible motivation sont d'abord le manque de temps ou d'autres priorités (travail de l'instrument, emploi) avec 34 occurrences, une quantité de travail considérée comme trop importante pour une matière « si peu importante par rapport à la licence » (12), des activités ou des sujets qui ne suscitent pas l'adhésion (12), des raisons personnelles (11), les activités en ligne (11) et le fait de ne pas aimer l'anglais/les langues en général (10). A l'inverse, l'envie de progresser et un cours perçu comme « intéressant » ont été les plus fréquemment mentionnés comme facteurs positifs de motivation (16 occurrences chacun), suivi par le rapport avec l'enseignant et son investissement (13), les activités, méthodes et contenus de la formation (11) et le plaisir de venir en cours (11). Ainsi, selon ces retours, la majorité des facteurs influençant négativement la motivation des apprenants semblent être externes à la formation, à l'inverse des facteurs influençant positivement leur motivation.

### **Objectif 10 : Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation**

Initialement, la plupart des enseignants notaient n'avoir presque jamais plus de la moitié des étudiants en L2 et en L3, avec parfois seulement deux ou trois étudiants en cours, bien qu'en moyenne les étudiants déclaraient avoir été plus souvent en cours qu'absents (55%). Lutter contre l'absentéisme était donc un objectif important du nouveau dispositif. Pour ce faire, l'idée était de mettre en place un système plus contraignant, en prenant en compte le fait que le règlement des études de l'université indique que la présence n'est pas obligatoire en cours (sauf lors des évaluations). Il a donc été demandé aux enseignants de noter systématiquement la présence des étudiants d'une part ; et d'autre part, les modules en ligne étaient notés (l'hypothèse étant que cela encouragerait les apprenants à les compléter et ainsi suivre le fil de la formation).

65% des apprenants ont déclaré avoir été à tous les cours en présentiel ou n'avoir été absents qu'une seule fois, et seulement 7% déclarent n'être venus que pour les évaluations. Les données concernant la liste des présences sont incomplètes (nous n'avons pas obtenu celle de l'enseignante C), mais la tendance générale témoigne aussi de la plus forte présence des apprenants en cours ; sur 7 cours en présentiel, 52% sont venus à 6 cours ou plus ; ils sont 28% à être venus 4 ou 5 fois ; et ils sont 20% à être venus à 1, 2 ou 3 cours. Les chiffres globaux sont relativement similaires d'un Cycle à l'autre, à l'exception du Cycle 3, les apprenants étant présents à près de 6 cours sur 7 (à la différence de 5 cours pour les autres Cycles). Les enseignants notent la présence des apprenants à 3,4 sur 5, mais leur évaluation est très hétérogène (1, 3, 3,6 et 4,3). Ces différences pourraient s'expliquer par l'absentéisme plus marqué chez les L3, et l'expérience des enseignants (les scores les plus bas ont été attribués par des enseignants qui par ailleurs enseignent dans des filières où la présence est obligatoire, en IUT notamment).

Le nombre de modules complétés en moyenne est de 4 sur 5, et 66% des apprenants ont complété l'ensemble des modules, alors que 12% n'en n'ont complété aucun. Dans l'ensemble donc, cet objectif a été atteint.

**Objectif 11 : Obtenir des taux de satisfaction des apprenants plus élevés qu'au Cycle 1 concernant le format hybride et les modules en ligne**

Dès la fin du Cycle 1, il est apparu qu'il faudrait porter une attention particulière à la dimension hybride du dispositif, et aux modules en ligne en particulier. Un objectif spécifique a donc été ajouté au Cycle 2, « Obtenir un taux de satisfaction des apprenants plus élevé concernant le format hybride (3,3) et les modules en ligne (2,6) ». Les difficultés d'inscription à la plateforme ont été anticipées au maximum, les modules en ligne ont été raccourcis et les erreurs éventuelles corrigées (réponse juste qui n'avait pas été pensée par la conceptrice par exemple), et il a été recommandé à tous les enseignants d'analyser les sections feedback de chaque module en ligne et d'en discuter en classe.

En moyenne, la modalité hybride a été évaluée à 3,7 sur 5, et les modules en ligne à 3,1 par les apprenants. Les résultats du premier Cycle étaient particulièrement insatisfaisants ; la note attribuée au format hybride était en moyenne de 3,3, mais les modules en ligne étaient évalués à 2,6 (c'est le chiffre le plus bas de tous les résultats obtenus, toutes questions confondues). Les résultats des deux Cycles suivants étaient beaucoup plus satisfaisants : 4,1 (Cycle 2) et 4 (Cycle 3) pour la dimension hybride, 3,4 et 3,3 pour les modules en ligne. Les résultats du Cycle 4 étaient par comparaison décevants : si la modalité hybride était évaluée à 3,8, ce qui reste proche des Cycles précédents, en revanche nous passons de nouveau en-dessous de 3 avec 2,9 pour les modules en ligne. Les résultats sont malgré tout meilleurs que lors du premier Cycle d'implémentation. On note une forte adhésion d'un grand nombre d'apprenants à la modalité hybride puisque 45% l'ont évaluée à 5 sur 5, et 64% à 4 ou 5. Les résultats sont beaucoup plus distribués en ce qui concerne les modules en ligne : 17% les ont évalués à 5, 27% à 4 ou 4,5, 23% à 3 ou 3,5, 25% à 1, 2, ou 2,5 et 8% à 0. Les activités en ligne ont été perçues tantôt comme favorisant l'apprentissage (cité 44 fois comme une des activités les plus utiles de la formation), tantôt comme une activité « inutile » (35 occurrences).

Les enseignants ont eux évalué le format hybride à 3 et les modules en ligne à 2,8, les notes attribuées variant considérablement d'un enseignant à l'autre, puisque l'enseignant C (L1 intermédiaire) les a évalués à 1 et 1 respectivement, et l'enseignant D (L3) à 5 et 4.

**Objectif 12 : Favoriser l'appropriation du dispositif d'anglais LANSAD par les nouveaux enseignants**

Cet objectif a été spécialement pensé pour le Cycle 4, car l'enseignante-conceptrice, qui avait participé aux trois premiers Cycles, a été remplacée par deux enseignants (l'enseignante C avec le groupe intermédiaire de L1, et l'enseignant D avec le groupe de L3). Afin de tenter d'atteindre cet objectif, la conceptrice de la formation a conçu des supports d'accompagnement pour les enseignants, effectué des modifications aux modules en ligne en fonction des retours des enseignants et s'est proposée de répondre aux questions éventuelles. Les enseignants étaient alors chargés de lire les documents d'accompagnement et de faire le suivi des apprenants en classe et en ligne.

Comme il l'a été indiqué précédemment (cf. p. 261), les enseignants se sont appropriés le dispositif à des degrés divers. Cela semble avoir eu un impact sur les résultats généraux de l'évaluation

du dispositif, puisque c'est avec l'enseignante qui s'est le moins appropriée le dispositif (Enseignante C) qu'un grand nombre de résultats ont été les moins positifs de la recherche-action (satisfaction générale des apprenants, évaluation des cours en présentiel, ou encore nombre de modules complétés en ligne).

### **Caractère innovant du dispositif**

Mettre en place un dispositif innovant n'était pas un objectif en soi. Malgré tout, l'innovation semble être un élément caractéristique du méso-contexte dans lequel s'intègre le « dispositif d'anglais LANSAD » (cf. p. 96). Il apparaît donc pertinent de comparer ce dispositif à d'autres dispositifs semblables existants, et d'évaluer ce en quoi il pourrait correspondre à la définition retenue de l'innovation (cf. p. 100).

Ce dispositif d'anglais LANSAD partage de nombreux points communs avec les dispositifs hybrides d'anglais LANSAD dans la littérature<sup>105</sup>. Comparons plus spécifiquement la formation aux deux dispositifs hybrides en anglais qui ont été mis en place en licence de musicologie et qui sont décrits dans deux articles (Grosbois, 2015, et Lesiak-Bielawska, 2014). Le premier a été mis en place par le Sial, le Service interuniversitaire d'apprentissage des langues à l'université Paris-Sorbonne. Un projet pilote a été mené en 2012-2013 avec 43 étudiants en L1 de musicologie. Les points communs entre le dispositif à Lille et ce dispositif sont nombreux. Le dispositif du Sial répondait à un manque dans l'offre de la formation. Le format hybride a été sélectionné car il offre une

nécessaire flexibilité compte tenu de la faible disponibilité de ces étudiants dont la pratique musicale est chronophage et requiert parfois une mobilité, y compris à l'international (en fonction des évènements musicaux auxquels ils participent). (para. 34)

Le fonctionnement choisi est celui d'une alternance une semaine à distance sur Moodle, une semaine en présentiel. L'interaction orale est favorisée en classe. Le dispositif adopte aussi l'approche actionnelle et toutes les activités de communication langagière sont travaillées. Cependant, les dispositifs se distinguent fortement du fait que le dispositif du Sial avait vocation à être étendu à tous les étudiants suivant un parcours B1, quelle que soit leur spécialité, comme réponse à la massification. A la différence du dispositif à Lille, ce sont donc des thématiques plus transversales qui ont été sélectionnées, dans l'optique de la mobilité académique internationale. La scénarisation suit celle du Cles et des CRL sont aussi impliqués. Enfin, les moyens n'étaient pas les mêmes puisque des tuteurs à

---

<sup>105</sup> Voir par exemples les dispositifs hybrides en anglais en secteur LANSAD décrits dans les articles suivants : Bruderermann, 2010 (recherche expérimentale menée à l'IUFM de Perpignan auprès d'un public de professeurs des écoles), Chateau & Zumbihl, 2010 (master 1 de psychologie de l'université Nancy 2), Chaplier & Crosnier, 2014 (étudiants en Master 2 dans le secteur Lansad-sciences), Martin, 2015 (cours d'anglais de Master 2 histoire, art et archéologie de l'Université de Lorraine), Reyssat, 2012 (étudiants en master sciences humaines et sociales à l'université de Franche-Comté, décrit dans Nissen, 2019), Macré, 2014 (apprenants LANSAD d'un niveau A2/B1 en anglais en première année à l'Université Lyon 2), Freund, 2016 (public Lansad en licence de sciences humaines et sociales à l'université Savoie Mont Blanc), ou encore Poussard & Soteras, 2018 (dispositif hybride de remédiation en anglais pour non spécialistes en Lettres, Langues, Arts, Sciences Humaines et Sociales à l'Université Montpellier 3).

distance ont été recrutés, et un soutien de l'institution et un financement (projet IDEX) ont permis l'extension du dispositif.

C'est précisément l'inverse du dispositif hybride d'anglais à la *Fryderyk Chopin University of Music* (Varsovie) : la différence majeure est que le public est davantage spécifique, puisqu'il s'agit uniquement de futurs instrumentistes. Les contenus de la formation et les activités de communication langagière travaillées, adaptés aux situations de communication présentées ci-dessous, sont par conséquent davantage spécialisés :

Interviews conducted helped identify three distinct [...] sets of needs. They pertained to the language that instrumentalists require in the conductor-orchestra interactions during rehearsals, interactions between the members of small ensembles (e.g. quartets, quintets) during rehearsals and instrument teacher-learner interactions in class [...]. (Lesiak-Bielawska, 2014, p. 12)

Le présentiel et le distanciel sont aussi articulés différemment : trois cours en présentiel sont suivis de quatre modules en ligne, puis de trois cours en présentiel. Pour le reste, les modules en ligne, qui consistent en des exercices interactifs conçus avec Moodle, sont fortement liés aux cours en présentiel, et la formation mobilise aussi en premier lieu des documents authentiques. Ainsi, les différentes composantes du dispositif proposé à l'université de Lille sont similaires à ce qui se fait déjà dans d'autres contextes ; le dispositif ne paraît donc pas innovant en soi si on se contente de ce type de comparaisons.

Cependant, selon la définition qui a été retenue de l'innovation, le dispositif d'anglais LANSAD présenterait malgré tout des caractéristiques innovantes. Il a été construit progressivement, grâce à la méthodologie de la recherche-action, en fonction d'objectifs définis à l'avance établis afin de résoudre des problèmes (Heyworth, 2002, Cros, 2002). Ce dispositif est novateur dans le micro-contexte, et fait partie des rares dispositifs hybrides en langue à l'Université de Lille en sciences humaines (un autre dispositif a été mis en place en psychologie) ; il présente donc bien un « [c]aractère relatif [de] nouveauté » dans un « contexte situé d'habitudes » (Albero *et al.*, 2008, p. 19). Certains apprenants et une enseignante ont fait preuve d'une certaine résistance au nouveau dispositif (concernant la modalité hybride essentiellement), ce qui témoigne bien d'une « tension des acteurs entre continuité et rupture vis-à-vis de la culture institutionnelle à laquelle ils s'identifient en partie » (Albero *et al.*, 2008, p. 19). Pour terminer, une attention a été portée aux « niveaux didactique, pédagogique, organisationnel » où « se jugent innovation et amélioration » (Demaizière & Grosbois, 2014, para. 6), grâce à l'analyse du cadre stratégique qui a permis d'identifier des objectifs langagiers, d'apprentissage et organisationnels.

### **Pérennité du dispositif LANSAD**

La question de la pérennité du dispositif a été posée lorsque l'enseignante conceptrice a quitté la formation à la fin du Cycle 3. Des mesures ont alors été prises afin de pérenniser le dispositif (rédaction de documents explicatifs à destination des enseignants, soutien de l'enseignante conceptrice aux nouveaux enseignants notamment). A l'heure de l'écriture, le dispositif semble pérenne, puisqu'il a été reconduit en 2018-2019 suite au départ de la conceptrice ; l'équipe enseignante est constituée de deux enseignants qui avaient participé aux premiers Cycles (l'enseignante B et l'enseignant D) et d'une nouvelle enseignante.

## **11.2. Analyse : éléments et processus critiques positifs, mitigés et négatifs du dispositif d'anglais LANSAD**

### **11.2.1. Présentation du modèle**

Suite aux différentes analyses menées tout au long de la recherche-action, il semble maintenant possible de mettre en avant des éléments qui permettraient d'expliquer en partie les différents résultats qui viennent d'être présentés. Il ne s'agit pas d'être exhaustif, mais d'articuler les éléments principaux qui ressortent de l'analyse des données recueillies par questionnaire, lors des entretiens et sur la plateforme Moodle. La Figure 31 représente les éléments et processus critiques positifs, mitigés et négatifs à l'œuvre dans le dispositif d'anglais LANSAD qui ont pu être identifiés, favorisant ou freinant l'atteinte des finalités et des objectifs fixés.

Avant d'explicitier ce modèle, nous souhaitons insister sur le fait que les propos qui vont suivre doivent être lus comme des hypothèses. La taille des échantillons n'est pas la même d'un Cycle à l'autre (78 questionnaires ont été récoltés au Cycle 3, contre 98 au Cycle 1), les profils des apprenants changent tout au long de la licence (les étudiants du parcours licence musique et musicologie sont quatre fois plus nombreux que ceux de l'ESMD en L1, mais seulement deux fois plus nombreux en L3). Les acteurs ont généralement participé plusieurs fois au dispositif : les apprenants ont pour la plupart suivi la formation sur deux semestres, et une enseignante a participé à tous les Cycles, quand l'enseignante-conceptrice a participé à trois Cycles en tant qu'enseignante, et deux enseignants au Cycle 4 uniquement. Les hypothèses qui vont suivre mériteraient donc d'être validées dans des situations plus expérimentales (avec un jeu de variable plus contrôlé) et/ou corroborées dans d'autres contextes LANSAD. La lecture des données pourrait aussi être renforcée par une analyse statistique.

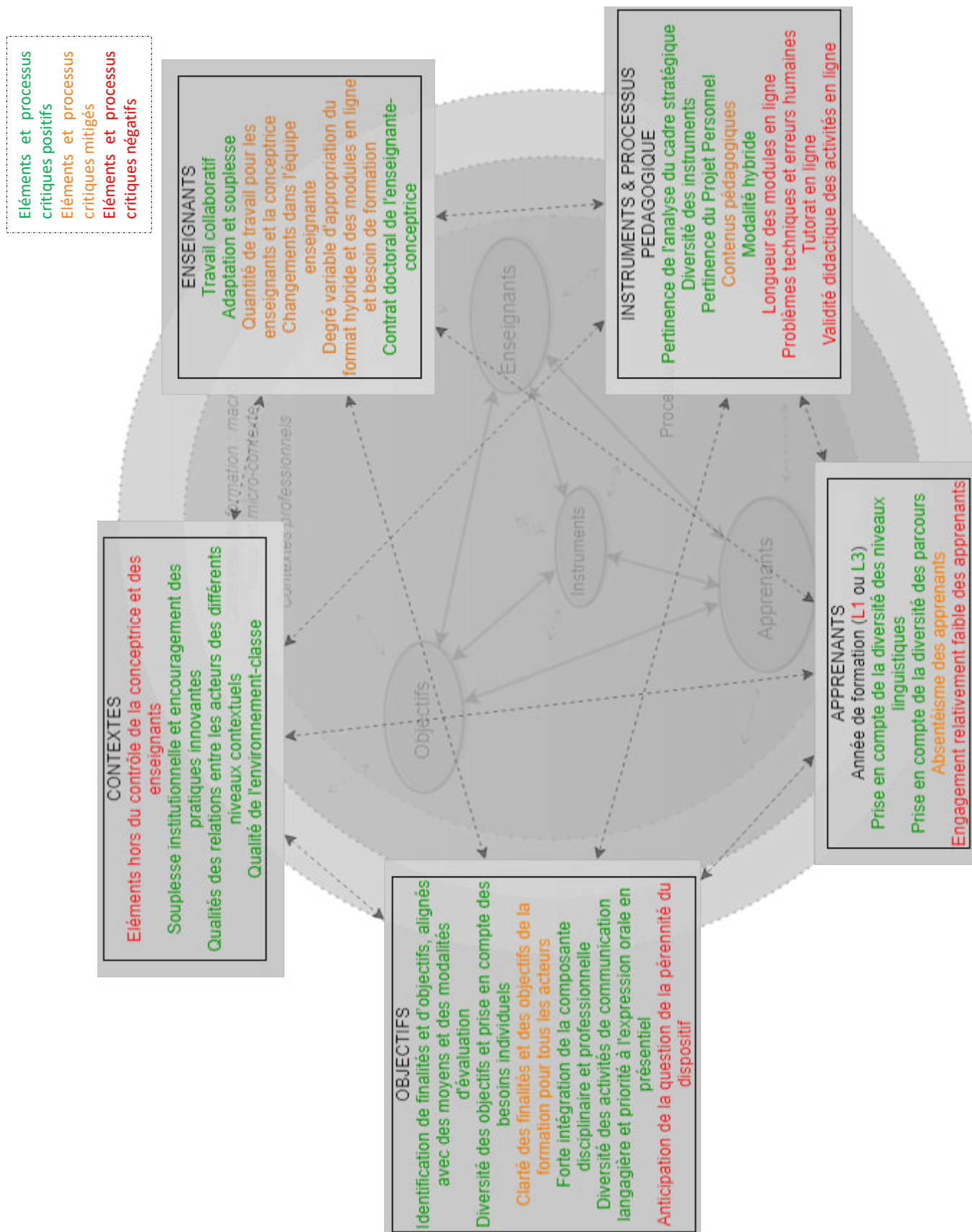


Figure 31 – Éléments et processus critiques positifs et négatifs du dispositif LANSAD



## 11.2.2. Explicitation du modèle

### OBJECTIFS

Du côté du Pôle Objectifs, avoir identifié des finalités et des objectifs qui ont constitué le point de départ pour concevoir un tableau de bord alignant les problèmes, les objectifs, les moyens et les modalités d'évaluation semble avoir contribué à la définition d'une formation globalement pertinente, en adéquation avec les besoins des apprenants. En termes d'objectifs linguistiques et d'apprentissage, le choix de la diversité a été salué, et l'intégration marquée de la composante disciplinaire et professionnelle et la diversité des activités de communication langagière travaillées ont été appréciées. Néanmoins, les finalités et les objectifs de la formation n'ont pas paru clairs à tous les acteurs, et la pérennité du dispositif aurait dû être pensée comme un objectif dès sa conception.

- **Identification de finalités et d'objectifs, alignés avec des moyens et des modalités d'évaluation** – La disparité et l'imprécision des objectifs, en particulier en sciences humaines, était une des caractéristiques récurrentes du dispositif d'anglais LANSAD dans les études qui ont été examinées (cf. p. 94). Une grande importance a donc été donnée à l'identification de finalités de la nouvelle formation (satisfaction des différents acteurs et sentiment de progression des apprenants), sous-tendues par des objectifs langagiers, d'apprentissage et organisationnels. A partir de ce point de départ, un tableau de bord a été conçu, qui reposait sur l'alignement entre les problèmes rencontrés, les finalités et les objectifs, les moyens et les modalités d'évaluation. Ce processus de construction a contribué à ce que les responsables disciplinaires et les apprenants considèrent que la formation était globalement adaptée ; les responsables ont validé les programmes, et les apprenants ont évalué l'adéquation de la formation à leurs besoins à 3,9/5 en moyenne sur les quatre Cycles.

- **Diversité des objectifs et prise en compte des besoins individuels** – Il n'a pas été évident de déterminer les objectifs de la nouvelle formation. En effet, l'analyse du cadre stratégique a révélé l'absence de consensus des acteurs (enseignants, responsables, apprenants, anciens étudiants) aux différents niveaux contextuels (hiatus entre les recommandations de la structure LANSAD de l'établissement et les pratiques en classe par exemple), au sujet d'un certain nombre d'objectifs (place du Cles, place à donner à l'apprentissage de l'autonomie, degré d'intégration de la spécialité, etc. cf. pp. 146 et 151). Par ailleurs, les envies des étudiants, leurs objectifs professionnels et les besoins en anglais qui en découlaient étaient aussi variés. Par conséquent, il a été fait le choix de la diversité dans la définition des objectifs linguistiques et d'apprentissage. Il s'agissait d'amener le plus d'apprenants possible vers le niveau B2 en fin de L3 en encourageant le développement des cinq activités de communication langagière (CO, CE, EE, EO et EOI) à partir de contenus mêlant spécialité disciplinaire et professionnelle et des contenus plus généralistes, de favoriser l'autonomisation et l'engagement des apprenants, de familiariser les apprenants avec le Cles, ou encore de proposer aux apprenants d'identifier eux-mêmes les objectifs d'une partie de la formation (avec le Projet Personnel). La

formation est ainsi fréquemment décrite par les apprenants comme « complète », « diversifiée » ou « variée » (80 occurrences dans l'ensemble des questionnaires), et certains reconnaissent les efforts faits pour répondre aux besoins de chacun (45 occurrences)<sup>106</sup>.

- **Clarté des finalités et des objectifs de la formation pour tous les acteurs** – Du côté des enseignants, la plupart des objectifs de la formation sont bien explicités par la majorité des enseignants dans leurs questionnaires et lors des entretiens ; cependant, une enseignante ne semble pas avoir perçu tous les objectifs de la formation (cf. p. 255). Du côté des apprenants, si dans l'ensemble les descriptions qu'ils font de la formation sont en adéquation avec la formation telle qu'elle a été pensée par le concepteur, notons cependant que certains objectifs ne sont que rarement mentionnés (l'autonomisation par exemple), et que pris individuellement, rares sont les apprenants à proposer une description exhaustive de la formation. En ce sens, une présentation plus explicite des objectifs linguistiques et d'apprentissage aux apprenants, ainsi que des objectifs organisationnels aux enseignants en début de formation par exemple, aurait peut-être été bénéfique.

- **Forte intégration de la composante disciplinaire et professionnelle** – Les étudiants du dispositif étaient « spécialistes d'autres disciplines que les langues ». L'étude de l'ensemble des réponses des apprenants au concordancier révèle l'importance de la musique dans leurs représentations de la formation d'anglais LANSAD. La capture d'écran ci-dessous représente la fréquence du radical « musi » (qui donne « musique », « musicien », « music » ou encore « musical ») dans le corpus. Chaque trait symbolise une occurrence du radical dans l'ensemble des questionnaires. On peut ainsi s'apercevoir d'un coup d'œil qu'elles sont très nombreuses :



Capture d'écran 11 – Fréquence du radical "musi" dans les questionnaires des apprenants (obtenue avec le concordancier AntConc 3.5.8)

Les mentions sont de cinq types. La plus fréquente est méliorative : les apprenants font part de leur satisfaction à ce que la formation soit adossée à leur spécialisation disciplinaire (99 occurrences). La seconde est descriptive : l'apprenant décrit la formation d'anglais, qui était en partie en lien avec la musique (80). La troisième concerne les apprenants qui sont satisfaits de l'intégration de la spécialité dans le cours de langue, mais qui auraient souhaité qu'elle soit plus forte au détriment

<sup>106</sup> « Comment tout décrire dans un blanc de 2cm de côté ? S'approcher de nos besoins particuliers (projet personnel, exercices proposés...) ; solidifier la base langagière (exs grammaticaux, vocabulaire dont voc musical d'ailleurs) ; travailler l'oral (présentations, échanges avec les autres), l'écrit, la compréhension écrite et orale » (C3\_AL3\_21\_Description & Objectif(s) du Cycle) ; « Les objectifs ont été de trouver les faiblesses de chacun et de travailler dessus personnellement mais aussi de voir les différentes compétences (expression écrite, orale, ...). Ca a été une formation assez diversifiée et complète » (C1\_AL3\_19\_Description & Objectif(s) du Cycle) ; « La formation était assez "libre" (projet personnel par exemple), il est facile de trouver ce qui nous convient dans le cours » (C3\_AL3\_25\_FAB (Exp)) ; « On travaille tous les points en anglais (grammaire, ...) et si on souhaite travailler plus quelque chose, on peut le faire avec le projet personnel » (C4\_AL1\_21\_FAB (Exp))

des contenus généralistes, ou qui auraient aimé travailler sur des thématiques plus spécialisées encore (14). La quatrième renvoie aux apprenants qui souhaiteraient évoquer davantage de sujets qui ne sont pas liés à la musique (11). Enfin, certains apprenants ont utilisé le terme à des fins autres que la description de la formation d'anglais (le plus souvent comme justification des absences en cours). En règle générale donc, l'adossement disciplinaire est très largement plébiscité par les apprenants. La dimension professionnalisante a cependant été beaucoup moins relevée par les apprenants de L3, avec 11 mentions recensées<sup>107</sup>.

- **Diversité des activités de communication langagière et priorité à l'expression orale en présentiel** – Les apprenants ont attribué des notes élevées aux activités de communication langagière (4,1/5 en moyenne). A la lecture de leurs commentaires, il ressort qu'ils sont nombreux à avoir considéré que le travail sur les activités de communication langagière avait été équilibré et que l'expression écrite et orale (en continu et en interaction) et la compréhension de l'écrit et de l'oral avaient toutes été travaillées (40 occurrences) :

Toutes les compétences ont été traitées en cours ou sur Moodle et nous ont fait progresser (C1\_AL3\_5\_Comp(Exp))

J'ai l'impression d'avoir travaillé toutes les compétences de façon homogène (C1\_AL3\_18\_Comp(Exp))

Par ailleurs, les apprenants des groupes intermédiaires en particulier, ont réclamé et apprécié le travail fait sur la grammaire et la conjugaison (56 occurrences sur les 4 Cycles dans les questionnaires). Enfin, une des raisons qui a été avancée pour mobiliser une approche hybride était de pouvoir faire de plus petits groupes et de proposer les activités de compréhension principalement en ligne, afin d'encourager la pratique orale en présentiel. Les activités et les tâches d'expression orale (en continu et en interaction), ont été le deuxième élément le plus cité comme activité la plus utile (69 occurrences). Tous les types d'activité sont cités par les apprenants, que ce soit les débats, les présentations de son instrument, le commentaire d'œuvre, ou encore la bibliothèque humaine.

---

<sup>107</sup> - Exemples de mentions mélioratives : « Contenu adapté à mes attentes, à mon futur professionnel » (C2\_AL3\_27\_Con(Exp)) ; « Le cours était en phase avec mes besoins en tant qu'étudiante en musicologie » (C3\_AL1\_1\_Con(Exp)) ; « Pouvoir travailler sur notre discipline était un très bon exercice, j'aimerais vraiment pouvoir continuer cela » (C1\_L3\_10\_Con(Exp)) ; « Ca correspondait avec notre passion » (C2\_AL1\_15\_Con(Exp))

- Mentions descriptives : « Cours en classe autour de l'actualité et de la musique » (C3\_AL1\_23\_Description & Objectif(s) du Cycle) ; « Leçons abordant grammaire et vocabulaire, autour du thème de la musique. Objectif de pouvoir s'exprimer correctement sur certains sujets » (C4\_AL1\_53\_Description & Objectif(s) du Cycle)

- Travailler la spécialité de manière différente : « C'était intéressant de faire un point sur l'actualité mais je pense que tout la partie musique devrait être plus technique » (C2\_AL1\_14\_Con(Exp)) ; « J'aurais voulu aller plus loin sur les thèmes musicaux » (C2\_AL3\_15\_Con(Exp)) ; « Un vocabulaire encore plus spécifique à la musique serait bien » (C3\_AL1\_32\_Con(Exp)) ; « Pas assez professionnalisant (Etant musicienne les cours n'étaient peut-être pas suffisamment axés sur l'environnement professionnel) » (C1\_AL1\_1\_Con(Exp))

- Trop de spécialité dans la formation d'anglais LANSAD : j'aimerais travailler sur des sujets plus variés que toujours la musique. Peut-être sur l'actualité, ou des sujets de la vie quotidienne » (C1\_AL3\_18\_Con(Exp))

- Dimension professionnalisante : « Formation orientée vers l'apprentissage de l'anglais spécialisé en musique et de nos besoins à usage professionnel » (C2\_AL3\_16\_Description & Objectif(s) du Cycle)

- **Anticipation de la question de la pérennité du dispositif** – A l'heure de l'écriture, le dispositif semble pérenne. Cependant, la question de la pérennité du dispositif n'a été réellement posée qu'à la fin du Cycle 3 suite au départ de l'enseignante conceptrice, et les scores plus faibles au Cycle 4 semblent témoigner du manque relatif d'anticipation. La pérennité du dispositif aurait dû être un objectif dès sa conception.

## APPRENANTS

Du côté du Pôle Apprenants, le niveau de formation (L1 ou L3) semble avoir été une variable importante dans l'adhésion plus ou moins forte au dispositif. Dans les deux cas cependant, la prise en compte de la diversité des niveaux linguistiques et des différences entre les parcours a permis de proposer une formation qui a semblé adaptée aux profils différents des apprenants. Si le dispositif semble avoir réduit l'absentéisme, certains enseignants étaient cependant toujours insatisfaits sur certains semestres et l'engagement déclaré par les apprenants reste en-deçà de ce qui aurait pu être attendu.

- **Année de formation (L1 ou L3)** – Certains résultats concernant les apprenants de L1 et de L3 sont similaires (tels que le taux de motivation, les heures de travail estimées, ou le sentiment d'autonomisation). D'autres résultats présentent des différences plus ou moins marquées. Les L1 sont légèrement plus satisfaits de leur façon de travailler, de leur rythme de travail et de leurs méthodes de travail (à 57% en L1 contre 53% en L3). Ceci est peut-être lié au fait que les L1 ont été globalement davantage présents en cours que les L3 (ils sont 12% à n'être venus qu'à 1, 2 ou 3 cours contre 30% en L3). A contrario, les L3 ont davantage complété les modules en ligne (70% ont complété l'ensemble des modules, contre 63% des L1). Par ailleurs, les L3 se sont dits généralement plus satisfaits que les L1 de la formation (évaluée à 4,1, contre 3,7 en L1). Ils ont évalué légèrement plus positivement l'adéquation de la formation à leurs besoins (4 contre 3,8), ont noté plus positivement les contenus de la formation (à 4,2 contre 3,9) et surtout les activités de communication langagière (4,4 contre 3,9), et considèrent avoir davantage progressé que les L1 (70% contre 62%). La différence la plus marquée entre les L1 et les L3 concerne le format hybride de la formation qui a été évalué à 4,1 en L3, et 3,5 en L1 ; la différence est moins significative concernant les modules en ligne, mais ils ont tout de même été évalués plus positivement en L3 (3,3 et 2,9). En somme, si les apprenants de L3 sont légèrement moins satisfaits que les L1 de leur implication et de leur façon de travailler, s'ils ont été davantage absents en présentiel, ils se sont davantage investis dans les modules en ligne, et ont estimé que la formation (en termes de modalité de fonctionnement avec le format hybride, de contenus et d'activités de communication langagière), était particulièrement adaptée à leurs besoins. Plusieurs explications sont envisageables. Les objectifs, les modalités de la formation étaient peut-être tout simplement plus adaptés aux apprenants de L3. Il est aussi possible que les apprenants de

L1 manquaient de recul, d'expérience, ou encore d'autonomie à ce stade<sup>108</sup>. Ils ne pouvaient pas comparer cette formation à une formation uniquement en présentiel telle qu'elle serait dispensée en L2, où les conditions sont tout autres, ce qu'étaient en mesure de faire les L3. Cette piste est en partie corroborée par le fait que les étudiants de L1 des Cycles 3 et 4, une fois en L2, ont réclamé la mise en place d'un dispositif hybride.

- **Prise en compte de la diversité des niveaux langagiers** – La diversité des niveaux langagiers des apprenants est régulièrement soulignée dans la littérature sur le LANSAD, et les cohortes de cette recherche-action n'ont pas fait exception. Cette diversité a été prise en compte dans la conception de la nouvelle formation, avec la mise en place de groupes de niveau, d'une activité ciblant les besoins et les envies de chacun (le Projet Personnel), et en proposant quelques tentatives de pédagogie différenciée dans les modules en ligne. Les groupes de niveau ont été évalués très favorablement par les apprenants (4,4/5) et les enseignants (4,5). Si des différences sont parfois marquées d'un Cycle à l'autre, en règle générale le sentiment de progression, la satisfaction générale, l'adéquation de la formation aux besoins des apprenants, la satisfaction quant à la modalité hybride ou les modules en ligne ou encore le niveau de motivation et le nombre de validations de la formation (plus de 10 de moyenne) témoignent de résultats similaires dans les groupes intermédiaires et avancés. La formation semble avoir été adaptée aux besoins de la majorité des apprenants, malgré des niveaux langagiers variés.

- **Prise en compte de la diversité des parcours** – La flexibilité de la formation (diversité des thématiques et des activités de communication langagière, format hybride, contenus différents pour les danseurs et les musiciens, *etc.*) avait été pensée en partie pour répondre à la diversité des profils des apprenants qui provenaient de différents parcours, avec des objectifs et des exigences variables (telles celles imposées par la pratique musicale). Il est difficile de tirer des conclusions à propos des

---

<sup>108</sup> Cette hypothèse est aussi présentée dans d'autres études. Par exemple, dans une expérimentation sur les trois années de licence d'un cours de langues en ligne à l'université de Bordeaux, Stéphanie Roussel précise qu'il a été choisi de proposer un questionnaire d'analyse aux étudiants de L2 et non de L1 car « ces étudiants participent au dispositif depuis deux ans et nous semblaient ainsi avoir davantage de recul que les L1 sur les cours de langues en ligne » (2015, Note 3). De la même façon, Elke Nissen souligne que les trois étudiantes qui ont adhéré à une formation hybride en allemand requérant responsabilité et autonomie étaient en master ou doctorat, alors que pour la quatrième, en L1, la formation semblait avoir demandé trop d'autonomie :

Si aucune des étudiantes n'a suivi de formation médiatisée ou hybride au préalable, Solen est la seule à être en début de cursus (première année) ; les autres sont au niveau master 1 ou doctorat. Véra déclare à son propos : « elle est beaucoup plus jeune. Alors je pense qu'elle est encore dans le mode complètement scolaire, où si le prof te dit « ben, il faut le faire » (elle agit, sinon) elle ne faisait pas la démarche elle-même ». (Nissen, 2012, p. 23)

Le constat est similaire chez Julie McAllister et Marie-Françoise Narcy-Combes :

[...] une sorte de "déconditionnement" (Barbot, 2000 : 48) de l'apprenant entre L1 et L3 est observable, ce qui lui permet d'établir une relation différente avec l'enseignant et avec l'autonomie. Ainsi, les étudiants en L3 apprécient l'autonomie et la responsabilisation que leur procure le dispositif hybride, ainsi que les avantages qui en découlent sur le plan organisationnel et du point de vue de leur progression. Moins de 5 % des étudiants de L3 éprouvent un sentiment d'isolement (contre un tiers des L1). [...] Il semble qu'une transformation progressive se soit effectuée conduisant à une transformation structurale du noyau central des représentations (Flament, 1994). (2015, para. 53)

étudiants en DUMI, en danse, et des étudiants salariés étant donné leur faible nombre (4, 9 et 19 individus). Constatons seulement que les résultats concernant les salariés et les étudiants en DUMI sont très variables d'une personne à l'autre, et que les étudiants en danse ont attribué les scores les plus élevés des différents parcours (en termes de formation adaptée aux besoins, de sentiment de progression, de régularité du travail ou encore sur la modalité hybride). Les étudiants de l'ESMD (86 personnes) ont déclaré avoir moins travaillé que les étudiants du parcours licence (246 personnes), de manière plus irrégulière, et seulement 26% sont satisfaits de leur façon d'avoir travaillé et de leur rythme de travail (contre 62% en licence). Ils étaient aussi les moins présents en cours des différents parcours, et ce sont ceux qui ont complété le moins de modules en ligne. Malgré tout, ils ont considéré avoir davantage progressé que les étudiants de licence (73% contre 65%), et les taux de satisfaction générale, l'évaluation de l'adéquation de la formation aux besoins, du format hybride, des cours en présentiel, des modules en ligne ou encore des contenus et des activités de communication langagière sont similaires à ceux des étudiants du parcours licence. Dans l'ensemble, il apparaît alors que la formation était globalement adaptée à ces différents profils.

- **Absentéisme des apprenants** – Le fort taux d'absentéisme des apprenants était une des caractéristiques marquantes lors de l'analyse du cadre stratégique, et lutter contre l'absentéisme était un objectif important du nouveau dispositif. Les apprenants ont été en moyenne présents à 5,2 cours en présentiel sur 7, et 66% des apprenants ont complété l'ensemble des modules. Malgré ces chiffres plutôt positifs, les enseignants ont attribué des notes assez négatives à la présence des apprenants en cours, en particulier aux Cycles 2 et 4 pour le groupe de L3. Les enseignants témoignent :

En règle générale, ce sont les mêmes étudiants qui étaient présents. Des absents même aux évaluations, qui me demandaient des prolongations (que j'ai acceptées...). (C2\_EA\_Bis\_A(Exp))

The ESMD students were by far the least likely to come, and there were a couple who I never saw unless they were presenting or taking the exam. The intermediate group also seemed less likely to attend the course, but they were also fewer in number. (C4\_ED\_A(Exp))

Cela demandait alors un travail supplémentaire à l'enseignant et toujours plus de souplesse, dans un dispositif qui était déjà très flexible :

Je ne suis pas plus satisfaite qu'au SM1, voire moins satisfaite. Si je ne considère pas avoir à me remettre beaucoup en cause (hormis le fait de ne pas avoir été assez intransigente), le fort taux d'absentéisme (lié en partie à l'absence des danseurs) m'a obligé à souvent improviser et proposer des modalités toujours plus souples à certains étudiants. (C2\_EA\_SG(Exp))

Notons cependant que le problème d'absentéisme des étudiants ne concernait pas que le cours d'anglais LANSAD mais l'ensemble de la formation, et que les résultats sont malgré tout plus satisfaisants qu'avant la mise en place du nouveau dispositif.

- **Engagement relativement faible des apprenants** – Les apprenants ont estimé en moyenne avoir consacré 29 heures à l'apprentissage de l'anglais sur un semestre, en incluant les cours en présentiel et les modules en ligne, et 57% des répondants ont considéré que cette implication était « satisfaisante ». Or entre 75h et 90h de travail pourraient être attendues pour 3 ECTS. En moyenne donc, les résultats sont sur ce point très insatisfaisants. Remarquons cependant que le constat que les apprenants ne semblent pas consacrer suffisamment d'heures à leur apprentissage de la langue est partagé par d'autres. Par exemple, Emmanuelle Eggers (2013, Université Stendhal-Grenoble 3) souligne aussi que le nombre d'heures de travail en autonomie que déclaraient les étudiants sondés étaient en-dessous de ce qui était espéré<sup>109</sup>. Si la quantité de travail recommandée avait été discutée avec les apprenants, un travail plus approfondi sur leurs représentations aurait peut-être été bénéfique.

## ENSEIGNANTS

Le travail collaboratif entre les enseignants, leur capacité d'adaptation et leur souplesse ainsi que le contrat doctoral dont a bénéficié l'enseignante-conceptrice ont été des facteurs importants dans la bonne conduite du dispositif. Les changements dans l'équipe enseignante au dernier Cycle semblent avoir eu un impact variable sur la performance du dispositif, en fonction du degré d'appropriation de la formation par les nouveaux enseignants et les besoins qu'ils ont pu ressentir d'une formation spécifique. Dans l'ensemble, la quantité de travail pour l'enseignante-conceptrice a été très importante.

- **Travail collaboratif** – Le travail collaboratif entre les enseignants a été indispensable à la bonne mise en place et à la poursuite du dispositif. Lors des différents Cycles, les enseignantes A et B étaient très fréquemment en contact. L'enseignante-conceptrice a mis des documents explicatifs à la disposition des nouveaux enseignants du Cycle 4, et les deux enseignantes de L1 sur ce Cycle se sont contactées régulièrement. Le nouvel enseignant de L3 a été très fréquemment en contact avec la conceptrice. Le travail collaboratif avec l'enseignant de L2 a quant à lui été très variable en fonction de l'enseignant ; il était presque inexistant aux Cycles 1 et 4, plus construit au Cycle 2, et poussé au Cycle 3.

- **Adaptation et souplesse** – Ce dispositif, complexifié par le format hybride, a requis une adaptation et une flexibilité constante des enseignants. Pour la conceptrice, il s'agissait entre autres de revoir au fil de l'eau les contenus en ligne afin de repérer et corriger les erreurs, d'être réactive en répondant aux questions des enseignants et des apprenants, d'adapter les contenus en fonction des organisations différentes d'emplois du temps d'un semestre à l'autre, ou encore d'éplucher les

---

<sup>109</sup> Nous dispensons actuellement 48 heures de cours en présentiel par an à nos étudiants par niveau en A1 et A2, contrôles formatifs inclus. On pourrait espérer que le même volume horaire de travail personnel soit réalisé en autonomie, ce qui porterait à 96h le travail effectué par niveau. Or dans les groupes de A1 que j'ai sondés, selon leurs déclarations, 50% des étudiants consacraient moins d'une heure par semaine à leur travail en autonomie, 41% d'entre eux déclarent étudier entre 1 et 2 heures par semaine ; seuls 9% d'entre eux étudieraient 2 à 3 heures entre les cours. (2013, p. 54)



questionnaires de fin de Cycle pour réviser la formation en seulement deux semaines (entre les Cycles 1 – 2, et 3 – 4). Pour les autres enseignants, il fallait savoir comprendre une formation complexe et la faire comprendre aux apprenants, et faire face à des imprévus, tels que les difficultés d'inscription des étudiants à la plateforme, ou des problèmes techniques lors du rendu d'activités.

- **Quantité de travail pour les enseignants et la conceptrice** – A l'exception de l'enseignante-conceptrice, les divers enseignants participant au dispositif ont toujours trouvé la quantité de travail satisfaisante. L'enseignant D déclare par exemple : « To be honest, since it was pretty much all prepared already I didn't have much preparation to do at all besides looking over the materials and creating the exams » (C4\_E3\_SQTT(Exp)). L'enseignante B souligne que ce qui lui a pris du temps était l'appropriation de la formation, et la vérification des réponses des apprenants aux activités en ligne. Quant à l'enseignante-conceptrice, à l'exception d'un cours au Cycle 3, elle a toujours trouvé la charge de travail considérable, et elle a conscience que ce travail important de conception mené seule n'a été possible que grâce à son faible nombre d'heures d'enseignement. Les études qui soulignent que la mise en place de dispositifs hybrides en langue a impliqué une charge de travail plus importante pour les enseignants sont d'ailleurs nombreuses (par exemple Aborisade, 2013, Dudeney & Hockly, 2013, Hirst & Godfrey, 2013).

- **Changements dans l'équipe enseignante** – L'analyse du cadre stratégique a mis en lumière la rotation très importante des équipes d'anglais LANSAD. Sur les quatre Cycles, quatre enseignants sont intervenus auprès de trois groupes d'apprenants par semestre (quand l'enseignant en L2 a changé tous les semestres), ce qui était plus stable que ce qui avait été observé auparavant. Le remplacement de l'enseignante-conceptrice par deux enseignants au Cycle 4 a complexifié le dispositif, puisque l'enseignante-conceptrice a dû concevoir des outils explicatifs et de suivi pour les nouveaux enseignants, et ces derniers ont dû tenter de s'approprier rapidement cette formation complexe. Les résultats sont très différents d'un enseignant à l'autre : l'enseignante C témoigne du taux de satisfaction le plus faible de l'expérience (2/5), quand l'enseignant D présente un des taux les plus élevés (4/5).

- **Degré variable d'appropriation du format hybride et des modules en ligne et besoin de formation** – Une des explications possibles à cette différence notable entre ces deux enseignants est leur degré variable d'appropriation de la formation, et les besoins qu'ils ont pu ressentir d'une formation spécifique. L'enseignante C ne s'est que très tardivement familiarisée avec les modules en ligne, qu'elle a évalués à 1/5. Elle a aussi attribué un score de 1/5 au fonctionnement hybride. Elle écrit : « I felt unprepared to teach the material and deal with the online aspect of class, but I feel I should have taken more initiative to learn about these things » (C4\_E2\_SG(Exp)). L'enseignante n'a donc pas pu « communicate to students the validity of a blended approach positively » (Sharma & Westbrook, 2016, p. 325), ce qui est d'une grande importance pour susciter leur adhésion. Dans le même temps, un grand nombre des résultats les moins positifs de la recherche-action concernent cette enseignante : la satisfaction générale de son groupe d'apprenants, l'évaluation de ses cours en présentiel, ou encore le nombre de modules complétés en ligne. Cela semble donc être un des



facteurs d'explication des résultats moins satisfaisants du Cycle 4. Les propos suivants paraissent très pertinents dans ce contexte :

Nous nous plaçons ainsi dans une perspective complexe et dynamique des systèmes d'apprentissage où, si l'une des composantes du système (contenus pédagogiques, institution, apprenants, enseignants, par exemple) vient à être modifiée, le système entier risque d'être déstabilisé. Ainsi, une résistance au dispositif de la part d'un ou des enseignant(s) pourra entraîner des résistances chez les étudiants. (Starkey-Perret, McAllister, Narcy-Combes M.-F., 2012, para. 4)

L'enseignante précise lors de l'entretien qu'une présentation de la plateforme en amont de la formation lui aurait été bénéfique. Le besoin de formation des enseignants et des tuteurs est régulièrement souligné dans la littérature :

For those who undertake this [teaching online in blended systems] reluctantly and without having much interest in online learning, it is crucial that an effective training system is in place to prepare them for their new role. (Comas-Quinn, 2011, p. 221)

[...] the instructors asked to teach a hybrid course need to receive adequate training about what hybrid courses are and how the various technologies incorporated in a particular blended course can be used in a pedagogically sound manner. [...] As a result, [language program directors] considering the implementation of hybrid courses in their [foreign language] program need to provide extensive, ongoing training to [teaching assistants] regarding how various technological applications work and how they can be used in their assigned hybrid [foreign language] course. (Rubio & Thoms, 2014, p. 4)

De son côté, l'enseignant D a vite pris en main la plateforme en ligne, a évalué les modules en ligne à 5/5 et le fonctionnement hybride à 4/5, et a régulièrement fait appel à la conceptrice en cas de question ou de problème. Il est le seul à avoir mis en avant ce que cette expérience lui avait apporté professionnellement : « it helped me learn a bit as a teacher to work with such a special blended system » (C4\_E3\_SG(Exp)). Quant à l'enseignante B qui a participé aux quatre Cycles de la recherche-action, on observe une évolution dans ses questionnaires, car elle passe de l'expression de difficultés générales à s'approprier le format hybride, à des considérations beaucoup plus pédagogiques, techniques et spécifiques, signe peut-être qu'elle s'est maintenant suffisamment familiarisée avec la modalité hybride pour ne plus l'évoquer.

- **Contrat doctoral de l'enseignante-conceptrice** – En bénéficiant d'un contrat doctoral, l'enseignante-conceptrice n'enseignait que 4h par semaine et disposait alors de temps pour penser et évaluer la formation. Si l'enjeu était de mettre en place une formation d'anglais LANSAD « performante », adossée à la recherche mais conçue malgré tout dans l'urgence, force est de constater que la recherche-action a été conduite dans des conditions idéales et peu communes.

## CONTEXTES

Au niveau contextuel, les variables d'action étaient limitées ; de nombreux éléments étaient hors du contrôle de la conceptrice et des enseignants. Cependant, le contexte était globalement favorable à la mise en place du dispositif, car l'innovation y était soutenue et le travail collaboratif a été fructueux entre les différentes équipes (d'anglais, disciplinaire, administrative et technique). Au niveau du micro-contexte, les conditions d'enseignement et d'apprentissage ont été saluées par les acteurs.

- **Éléments hors du contrôle de la conceptrice et des enseignants** – Des éléments externes à la formation d'anglais LANSAD ont pu fortement influencer le déroulement du processus pédagogique. Par exemple, les apprenants avancent principalement des raisons extérieures à la formation pour justifier de leur faible niveau de motivation. Ainsi, ils déclarent en premier lieu ne pas avoir suffisamment de temps à cause de leur pratique instrumentale, parce qu'ils travaillent ou ont d'autres priorités (34 occurrences). Un autre exemple est celui des difficultés qu'ont rencontré un certain nombre d'étudiants pour être inscrits à l'université, et donc pour accéder aux modules en ligne en début de formation. Il s'agissait d'un problème administratif, sur lequel les enseignants, les étudiants et les responsables disciplinaires n'avaient pas la main.
- **Souplesse institutionnelle et encouragement des pratiques innovantes** – La souplesse institutionnelle et l'encouragement des pratiques innovantes au niveau du micro-contexte ont rendu possible la mise en place de ce dispositif. En effet, les responsables disciplinaires et LANSAD ont donné leur accord pour la mise en place d'un dispositif hybride, et ce dernier s'inscrit dans la lignée des projets innovants soutenus par la politique des langues de l'établissement.
- **Qualité des relations entre les acteurs des différents niveaux contextuels** – Nous avons mentionné le fait que le dispositif a sollicité une coordination poussée entre les enseignants d'anglais au sein du dispositif, et un travail collaboratif avec les enseignants volontaires de L2. Les responsables disciplinaires ont aussi été sollicités à diverses reprises, afin de définir la formation, mais aussi pour gérer des difficultés apparues au fil de l'eau comme les problèmes d'inscription. Le soutien du personnel administratif et technique a aussi été essentiel ; la formation mise en place étant inhabituelle, complexe, et technique, leur patience et leur disponibilité ont contribué à la bonne mise en place du dispositif.
- **Qualité de l'environnement-classe** – Les conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe sont saluées à la fois par les enseignants et les apprenants. Les groupes de niveau sont évalués à 4,4 et 4,5 ; c'est l'élément évalué le plus positivement de l'ensemble. Trois étudiants témoignent :

Pour avoir passer mon projet personnel avec le groupe inférieur, je suis très satisfait du système. Quand je suis dans mon groupe, je ne me sens pas comme un OVNI. Je pense que ça doit être réciproque. (C1\_AL1\_22\_GDN (Exp))

Les gens de mon groupe sont globalement de mon niveau, je ne me sens pas mal à l'aise. (C1\_AL1\_48\_GDN (Exp))

Cela permet de ne pas mettre à l'écart ceux qui ont des difficultés et de pouvoir avancer plus vite avec les plus performants. (C1\_AL3\_29\_GDN (Exp))

Trois enseignants soulignent dans les questionnaires ou les entretiens qu'il leur est agréable de travailler dans des groupes plus petits. Cela a probablement contribué à la satisfaction des apprenants quant aux cours en présentiel (évalués à 4,1 en moyenne) et à leurs relations avec les enseignants (95% des répondants déclarent que les enseignants ont répondu à leurs attentes).

### INSTRUMENTS ET PROCESSUS PEDAGOGIQUE

En ce qui concerne les instruments qui ont été mobilisés pour tenter d'atteindre les finalités et les objectifs, les résultats des différents Cycles tendent à témoigner de la pertinence de l'analyse du cadre stratégique qui a été faite et des choix qui en ont découlé. Ces choix ont inclus le recours à une variété de modalités d'apprentissage et d'enseignement, au Projet Personnel (activité citée la plus fréquemment comme la plus utile selon les apprenants), et à la modalité hybride, qui semble avoir été appréciée de la plupart des acteurs. Les contenus ont été plébiscités par les apprenants, mais des modifications sont toujours envisageables. La plus grande faiblesse du dispositif semble être ce qui a trait au travail en ligne : les apprenants trouvaient les modules trop longs, les problèmes techniques ainsi que les difficultés d'inscription ont engendré des frustrations chez les apprenants, comme chez les enseignants. L'adossement didactique des activités en ligne devrait peut-être aussi être étudié de nouveau.

- **Pertinence de l'analyse du cadre stratégique** – Lors de la création du modèle générique du dispositif d'anglais LANSAD, il avait été noté que l'analyse des besoins est un instrument fréquemment mentionné en enseignement et apprentissage LANSAD, mais qu'une analyse rigoureuse n'était pas systématiquement conduite sur le terrain. Nous avons donc mené ce qui a été appelé une analyse du cadre stratégique. Par la suite, les responsables disciplinaires ont validé les programmes et les apprenants ont jugé que la formation était globalement adaptée à leurs besoins (moyenne de 3,9/5 sur les quatre Cycles, et 4,2 et 4 aux Cycles 2 et 3). Les raisons qui sont avancées par les apprenants dans les questionnaires pour justifier le score qu'ils ont attribué sont assez diverses : ils témoignent être satisfaits en premier lieu des contenus (49 occurrences), ils ont l'impression d'avoir progressé (47), et apprécient l'adossement disciplinaire (27). Il est fréquemment fait mention des projets personnels (19), ainsi que des activités de communication langagière travaillées (18). Certains soulignent que la formation était adaptée à leur niveau (14) et ils sont satisfaits de la diversité qu'offrait la formation (12). Par ailleurs, l'identification de situations de communication, en lien avec les contextes professionnels et obtenue à partir des propos des apprenants, des anciens étudiants et des responsables disciplinaires, a permis de proposer des tâches qui se sont voulues adaptées aux besoins présents et futurs des apprenants en anglais. Outre le Projet Personnel et le travail sur

l'actualité, les activités les plus plébiscitées étaient en effet celles en lien avec la spécialité disciplinaire des apprenants (commentaire d'œuvre musicale, présentation de son instrument par exemple). Cela semble témoigner de la pertinence de l'analyse du cadre stratégique qui a été faite et des choix qui en ont découlé.

- **Diversité des instruments** – Il a été précédemment souligné que la diversité des objectifs était une des caractéristiques de la formation. Cette diversité s'est reflétée dans la variété des modalités d'apprentissage et d'enseignement qui ont été proposées aux apprenants à différents niveaux. Par exemple, la formation a articulé présentiel et distanciel, en tentant de tirer bénéfice de chacun de ces modes. Des activités (travail sur l'actualité en début de cours par exemple), des tâches (cours sur son instrument) ou encore des projets (Projet Personnel) ont été proposés. Parce qu'un des objectifs langagiers était de travailler sur l'ensemble des activités de communication langagière, les supports de cours étaient divers (vidéos et extraits audio, textes), présentés à l'aide de différents outils (exercices interactifs dans Moodle, forums, Google Docs, etc.), travaillés dans des configurations variables (travail individuel, en binôme, en petits groupes et classe entière).

- **Pertinence du Projet Personnel** – Le Projet Personnel est mentionné le plus fréquemment comme l'activité la plus utile selon les apprenants (89 occurrences, soit 31% des réponses à la question). D'après leurs commentaires, l'intérêt de cette activité est multiple. En premier lieu, elle leur aurait permis de progresser :

Le projet personnel m'a été très instructif, j'ai pu améliorer mon expression écrite et orale. En outre, j'ai développé un vocabulaire riche sur la musique. (C3\_AL1\_31\_Description & Objectif(s) du Cycle)

Du fait du projet personnel, mon niveau a grandement augmenté là où j'avais le plus de difficultés. (C1\_AL3\_5\_P (Exp))

Cette progression peut être liée à plusieurs facteurs. Le facteur le plus mentionné est que le Projet Personnel leur permet de choisir ce sur quoi travailler en fonction de leurs « faiblesses » et de leurs envies :

Le projet personnel : quelque chose qu'on choisit et qu'on aime (C3\_AL3\_22\_Activités les plus utiles)

Le Projet Personnel car on avance sur ce qui nous est le plus utile (C2\_AL3\_23\_Activités les plus utiles)

Le projet personnel : car j'ai pu m'en servir tout de suite, dans mes choix professionnels. (C1\_AL1\_38\_Activités les plus utiles)

Parmi d'autres facteurs mentionnés, on notera que dans certains cas cette activité a été source de plaisir et a favorisé l'engagement. Elle aurait aussi contribué à une plus grande régularité dans le travail et une plus grande autonomie de certains :

Le projet personnel est une bonne chose je pense, elle induit une réflexion personnel et donc marque plus notre mémoire (C1\_AL1\_6\_FAB (Exp))

Le travail sur le projet personnel car il demande une vraie régularité (C1\_AL1\_17\_Activités les plus utiles)

Ma formation consistait à développer des connaissances autour de différents thèmes (musique, actualités) et d'être autonome dans ma progression (projet personnel, présentation orale...) (C2\_AL1\_44\_Description & Objectif(s) du Cycle)

- **Contenus pédagogiques** – Il a été souligné que les apprenants se sont prononcés en faveur des contenus qui leur ont été proposés (4/5), et les enseignants semblent aussi relativement satisfaits (3,8). Malgré tout, des modifications sont toujours envisageables. Par exemple, il semblerait pertinent de revoir l'organisation du semestre de L1 sur les festivals de musique ; lors des deux Cycles de mise en place du programme (Cycle 1 et Cycle 4), un certain nombre d'apprenants ont trouvé cette thématique redondante sur l'ensemble du semestre ou ont trouvé des activités peu pertinentes (24 occurrences), et du côté des enseignants, il est souligné qu'il y a aussi une moins bonne complémentarité entre les cours en présentiel et les modules en ligne et que les supports étaient un peu redondants ou mal adaptés. Davantage d'éléments en lien avec la culture disciplinaire pourraient être intégrés, tels que des exercices d'expression orale avec un métronome (Frost & Guy, 2016), ou des thématiques plus culturelles (structuration du marché de la musique aux Etats-Unis par exemple).

- **Modalité hybride** – Les apprenants et les enseignants ont attribué une note de 3,7 et de 3,8 respectivement à la modalité hybride. 64% des apprenants (L1 et L3 confondus) et 76% des L3 l'évaluent à 4 ou 5, et deux enseignants l'évaluent à 4,7 et 5. Les apprenants soulignent en premier lieu la flexibilité qu'offre ce fonctionnement (42 occurrences). La souplesse concerne le moment, et le lieu de travail :

Nous pouvons travailler quand nous voulons et où nous le voulons (C3\_AL3\_6\_FH(Exp))

Pour nous musicien il est important de pouvoir gérer notre emploi du temps ce que les cours hybride nous permettent facilement (C2\_AL1\_33\_FH(Exp))

Fonctionnement très pratique pour moi ayant un rythme assez soutenu avec le conservatoire, ça m'a permis de travailler (moodle) sur des créneaux plus arrangeants pour moi (C1\_AL3\_22\_FH(Exp))

Les apprenants indiquent en second lieu que ce fonctionnement permet « d'alléger » leur emploi du temps (27 occurrences). Cependant, cela incite certains à travailler autre chose que l'anglais :

Cela nous permet de dégager un peu de temps sur une journée chargée et de nous organiser comme on peut (C3\_AL3\_14\_FH(Exp))

Le temps libre donné par le cours sur moodle me sert à travailler mon instrument plutôt que mon anglais. (C1\_AL3\_40\_FH(Exp))

Les plus petits groupes (22 occurrences) et aller à son propre rythme (19) sont aussi mentionnés. Certains apprenants soulignent que cette modalité permet d'articuler le travail d'activités de communication langagière, de contenus ou de méthodes complémentaires (13), ainsi que développe l'autonomie (16) :

Permet de varier le contenu et permet d'avoir des activités adaptées pour chaque support : interaction en classe, compréhension sur Moodle (C2\_AL3\_14\_FH(Exp))

Cela permet de s'organiser différemment et permet d'être un peu plus autonome (C3\_AL1\_39\_FH(Exp))

Le fait de briser la monotonie et de proposer une modalité d'apprentissage « originale » (9), de permettre le travail en groupe de niveau (9), d'avoir un présentiel plus optimisé et personnalisé (9) ou encore de « forcer à travailler » (8) sont aussi évoqués par certains apprenants<sup>110</sup>. Les critiques au sujet de l'hybride concernent en premier lieu non pas le fonctionnement, mais les modules en ligne spécifiquement (38 occurrences) ; le souhait d'avoir davantage de présentiel vient ensuite (24), quand d'autres reprochent le manque d'interactions et de retours dans le cadre des modules en ligne (11)<sup>111</sup>. Dans l'ensemble donc, le format hybride semble avoir été particulièrement pertinent en L3 (puisqu'il a été évalué à 4,1 sur 5), adapté aussi en L1 étant donné les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage qu'il permet, mais les modules en ligne sont la plus grande faiblesse du dispositif.

- **Longueur des modules en ligne** – Une étude des co-occurents du mot-clef « Moodle » dans le corpus révèle, sans surprise, que les apprenants trouvent généralement les modules en ligne trop longs (42 occurrences), même s'ils déclarent en moyenne passer 1h46 en ligne dans les questionnaires de fin de Cycle. En entrant dans le détail, on notera que 17% des étudiants n'ont pas précisé le temps qu'ils ont passé sur les modules ; 24% ont déclaré y passer une heure ou moins, 35% deux heures ou moins, et 22% davantage. Les résultats ne diffèrent pas grandement entre les groupes de niveau (les groupes avancés déclarent être légèrement plus rapides car 63% déclarent avoir réalisé les modules en deux heures ou moins, contre 54% des intermédiaires). La question reste ouverte quant à savoir s'il faut toujours raccourcir les modules (ce qui a été fait à plusieurs reprises), et/ou davantage travailler sur les représentations des apprenants.

---

<sup>110</sup> « Je pense que cela fonctionne très bien et que ça change des cours classiques » (C2\_AL1\_11\_FH(Exp)) ; « Permet de s'organiser comme on veut pour le travail en ligne et les groupes de niveau permettent de ne pas s'ennuyer en cours » (C2\_AL3\_32\_FH(Exp)) ; « Ca permet d'être plus actif en cours » (C3\_AL3\_9\_FH(Exp)) ; « On est moins nombreux par cours, du coup, on peut vraiment prendre du temps pour chacun » (C2\_AL3\_20\_FH(Exp)) ; « C'est une bonne façon de faire pour nous forcer à travailler chez nous » (C4\_AL3\_8\_FH(Exp)) ; « [...] cela permet d'être assidue et de travailler à notre rythme » (C1\_L3\_10(FH(Exp))).

<sup>111</sup> « Oui, j'aime ce fonctionnement, à condition peut-être de réformer un peu le cours en ligne » (C2\_AL1\_44\_FH(Exp)) ; « Beaucoup trop de temps sur moodle » (C1\_AL1\_20\_FH(Exp)) ; « C'est bien, on ne peut pas faire autrement de toute manière. Présentiel toutes les semaines ce serait du luxe ? » (C2\_AL1\_2\_FH(Exp)) ; « Pas vraiment, je ne sais pas exactement pourquoi cette rotation existe, mais honnêtement je préfère l'ambiance des cours en présentiels à l'idée d'être seul derrière mon ordi » (C2\_AL1\_7\_FH(Exp)) ; « Avoir des cours en ligne, ce n'est pas avoir des cours avec un professeur, c'est triste et l'envie n'est pas la même » (C1\_AL1\_40\_FH(Exp)) ; « Pas de suivie et j'aime quand tout est cadré » (C2\_AL1\_32\_FH(Exp)).

- **Problèmes techniques et erreurs humaines** – Les apprenants ne mentionnent pas très fréquemment les « bugs » (fin de session qui oblige l'apprenant à recommencer l'exercice par exemple) ou les erreurs (telle qu'une erreur humaine dans la conception d'un exercice interactif) dans les questionnaires de fin de Cycle, mais il y est fait référence dans chaque section feedback des modules en ligne par au moins un apprenant. Les « bugs » ne pouvaient pas être anticipés par les enseignants, mais alors que les exercices étaient utilisés avec plusieurs cohortes d'apprenants, les commentaires relatifs aux erreurs se faisaient moins nombreux. La situation tendait donc à s'améliorer au fur et à mesure que les modules étaient réutilisés et révisés.

- **Tutorat en ligne** – Si la conceptrice se chargeait de la conception et de la résolution des problèmes dans les modules en ligne, les autres enseignants devaient s'assurer de la réalisation des modules, lire les commentaires des apprenants dans les sections feedback, éventuellement signaler des problèmes à la conceptrice et dans certains cas corriger des exercices en ligne (qui n'étaient pas auto-correctifs). Ce travail un peu laborieux n'était pas l'activité la plus appréciée :

[...] revérifier sur Moodle était un peu plus longue (et comme tu as fait la grande majorité, ce n'était pas beaucoup, juste regarder le feedback, ajuster les notes où il y avait des problèmes, les corrections manuelles, etc) mais je trouve que c'est un peu longue à faire les manipulations un à la fois et j'ai l'impression que je passe plus de temps à cliquer que de faire des vraies corrections. J'avoue que je suis contente de ne pas avoir plus de choses à gérer en-ligne, parce que là c'était déjà un peu ennuyeux avec le peu que j'ai fait. (C3\_EB\_SGTT(Exp))

Par ailleurs, les problèmes d'inscription d'une dizaine d'étudiants en début de semestre et les problèmes techniques (telle que la disparition des commentaires de l'enseignant) ont été la source principale d'insatisfaction des enseignantes A et B. L'enseignante B témoigne :

Oui, et je ne sais pas, ce semestre là j'ai eu beaucoup de problèmes et ça m'a vraiment embêté parce que les étudiants ils n'ont pas reçu le feedback ; c'était du feedback que j'avais pris beaucoup de temps à faire, donc j'étais un peu triste pour eux qu'ils n'ont pas eu ça, c'est dommage pour le travail. Et aussi - c'est stupide - mais ils pensent que je n'ai pas fait mon travail non plus, mais pourtant tous les deux côtés on a fait le travail mais les problèmes de transfert de l'opération... (EB\_Entretien)

Les deux autres enseignants ne mentionnent que rarement ces difficultés. Une explication possible est qu'ils sont intervenus lors du second semestre, alors que presque tous les étudiants étaient déjà inscrits aux modules en ligne ; ils n'ont donc pas dû faire face aux problèmes d'inscription. De plus, les modules en ligne qu'ils étaient amenés à travailler avaient déjà été utilisés et améliorés lors des Cycles précédents. Par ailleurs, ils semblent s'être aussi moins impliqués dans le tutorat en ligne (l'enseignante C n'a découvert les modules en ligne que tard dans le semestre, quand l'enseignant D confie qu'il n'a jamais regardé la section feedback des modules).



- **Validité didactique des activités en ligne** – Lors de la caractérisation du processus pédagogique (cf. p.64), nous avons identifié des théories didactiques qui nous semblaient pertinentes pour comprendre les processus d'apprentissage, d'enseignement, la motivation et l'autonomisation. Si nous avons tenté de les suivre et d'adosser nos choix à la littérature scientifique pour justifier le recours à la modalité hybride ou aux tâches par exemple, la conception des modules en ligne n'est peut-être pas satisfaisante du point de vue didactique. Les interactions avec les pairs sont limitées car les activités nécessitant un travail collaboratif, comme la constitution d'un glossaire ou la rédaction d'un programme en ligne en groupe, sont minoritaires. Les modules en ligne étaient cependant pensés dans leur articulation au présentiel ; si les activités qu'ils proposaient étaient peut-être « rigides », le présentiel proposait une approche davantage « communic'ationnelle » (Bourguignon, 2008) centrée sur la communication et les tâches. Nous sommes bien dans le cas de figure suivant<sup>112</sup> :

Even today, CALL [Computer Assisted Language Learning] is often associated with strongly guided methods that produce a rather rigid structure. Many BL [blended learning] environments try to counterbalance this methodological restriction by offering language learning that follows a communicative methodology in the FtF components of a course. (Neumeier, 2005, p.172)

Ce problème est régulièrement souligné par la littérature au sujet des dispositifs hybrides en langue :

In fact, a list of the BL [blended learning] experiences reported in the research to date tend to be disappointingly conservative as regards materials, with few of them using networking tools or synchronous ones [...]. [A] lot of the materials tend to be either “static” (linked or uploaded materials such as podcasts, Youtube videos) or ‘interactive’ only insofar as they use the ‘interactive’ quizzes (eg multiple choice, matching) available as the LMS [learning management system]’s default exercise types. This is somewhat of a backward step – back to Web 1.0 tools, in effect, whose activity types emulated those in coursebooks (see, for example, Vogel, 2001); and more alarmingly, to the prevailing transmission-mode pedagogical model these embodied (Godwin-Jones, 2012). (Mishan, 2016, pp. 132-3)

Par ailleurs, contrairement au projet initial, seulement quelques activités dans une optique de pédagogie différenciée ont été mises en place. Nous n'avons donc pas pu facilement suivre le principe que l'enseignement doit prendre en considération le « syllabus interne de l'apprenant » (*built-in syllabus*) (R. Ellis, « Principe 5 », 2005, p. 216). Ainsi, lorsque les apprenants commentent les modules en ligne dans les questionnaires de fin de Cycle, certains déclarent avoir trouvé les modules en ligne ennuyeux ou peu motivants (10 occurrences), quand d'autres considèrent que c'était trop facile ou trop difficile (8). Malgré tout, ils sont aussi un certain nombre à souligner que les modules leur ont

---

<sup>112</sup> On retrouve le terme « cours en ligne » pour désigner les modules dans les questionnaires. Lors de la soumission d'un article au sujet de ce dispositif, un relecteur a très justement fait remarquer que ce qui était alors appelé « cours en ligne » pourrait peut-être davantage s'appeler « modules en ligne ».



permis de progresser dans leur apprentissage (16), et Moodle est citée comme la troisième activité la plus utile par les apprenants (après le Projet Personnel et les activités mobilisant l'expression orale) :

En cours on perd parfois la concentration. Sur Moodle nous sommes obligé d'être concentré jusqu'au bout - bonne chose pour progresser (C1\_AL3\_4\_FH(Exp))

Parfaitement opportun et les exercices Moodle sont très bien faits pour mémoriser les règles et le vocabulaire peu à peu (C2\_AL3\_5\_SG(Exp))

Nous avons maintenant terminé l'évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD qui a été mis en place en licence de musique et musicologie entre 2016 et 2018. Lors de cette évaluation, avons analysé l'évolution du dispositif sur les quatre Cycles d'expérimentation ; nous avons comparé les résultats globaux du dispositif à ceux obtenus lors de l'analyse du cadre stratégique ; puis nous avons voulu rendre compte des résultats en identifiant les éléments et processus critiques positifs, mitigés et négatifs à l'œuvre dans le dispositif. Il est maintenant temps d'évaluer la pertinence de l'ensemble de notre démarche pour répondre à la question de recherche de cette thèse.

## **Chapitre 12 : Analyse du travail de recherche**

Suite à l'évaluation du dispositif d'anglais LANSAD, nous allons maintenant évaluer notre réponse à la question de recherche. En d'autres termes, nous allons déterminer dans quelle mesure les théories et la méthodologie qui ont été convoquées ont permis de prendre en compte la complexité d'un environnement d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais. Nous présenterons d'abord de manière synthétique la démarche adoptée (« 12.1 Démarche entreprise pour répondre à la question de recherche »), en commençant par une description du travail de construction théorique et méthodologique de cette recherche, puis en explicitant pourquoi cette recherche-action peut être conçue comme un système dynamique complexe, et a donc épousé les caractéristiques de l'objet d'étude, le dispositif d'anglais LANSAD. Dans un second temps, nous discuterons de la validité de cette recherche (« 12.2 Limites et validité de cette recherche »). Il y sera question du positionnement de l'apprenti-chercheur qui doit être pris en compte pour définir les conditions de validité de ce travail. Les conditions de validité seront de nouveau présentées et nous évaluerons dans quelle mesure elles ont été respectées, avant que ne soient introduites ce qui nous semble être les principales limites de cette recherche. Les éléments théoriques et méthodologiques qui nous ont semblé les plus pertinents pour répondre à la question de recherche, et qui seraient potentiellement transférables à d'autres terrains, seront discutés dans un troisième temps (« 12.3 Eléments potentiellement transférables »).

### **12.1. Démarche entreprise pour répondre à la question de recherche**

Nous allons donc d'abord rappeler la démarche que nous avons entreprise afin de répondre à la question de recherche, en deux temps : nous allons résumer le processus de construction de ce travail de recherche, puis nous montrerons que la démarche générale de la recherche-action a été en adéquation avec l'objet de recherche, car, à l'image du « dispositif d'anglais LANSAD », elle peut elle-même être perçue comme un système dynamique complexe.

#### **12.1.1. Construction théorique et méthodologique de la recherche**

L'objet de recherche, le « dispositif d'anglais LANSAD », a été construit étape par étape, d'abord comme objet théorique dans la Partie 1 de la thèse, puis comme objet réel dans la Partie 2. Il était donc en construction constante : le passage par la théorie et la méthodologie a permis une première construction ; le passage par la pratique une autre. L'objectif était de proposer une hypothèse de réponse à la question de recherche dans la Partie 1 en identifiant une approche et des outils pour prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement

LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif, ce qui a été suivi d'une tentative d'(in)validation de cette hypothèse dans la Partie 2 en testant cette approche et ces outils sur un terrain.

Nous avons utilisé la technique des entonnoirs afin de construire l'objet théorique (Partie 1). En mobilisant six « filtres », nous avons fait appel à diverses sciences de référence que nous avons tenté d'articuler pour parvenir à une définition du dispositif d'anglais LANSAD. Le réalisme non figuratif et les épistémologies constructivistes ont été convoqués afin d'explicitier les critères de validité de notre recherche (« Chapitre 1 : Réalisme non figuratif et épistémologies constructivistes (Filtre 1) »). Nous avons ensuite voulu prendre pleinement en compte la complexité de notre objet de recherche en adoptant l'approche des systèmes dynamiques complexes comme grille de lecture ontologique du dispositif d'anglais LANSAD (« Chapitre 2 : L'approche des systèmes dynamiques complexes (Filtre 2) »). Cette dernière nous a permis de théoriser la notion de complexité et de mieux comprendre le dispositif. Afin de faciliter l'analyse, la construction et l'évaluation d'un dispositif, nous avons ensuite fait appel à des outils empruntés à l'ingénierie : la modélisation, le tableau de bord, et des concepts-outils tel que l'objectif, la performance ou encore le processus critique (« Chapitre 3 : Démarche ingénierique et modélisation (Filtre 3) »). En nous appuyant alors d'abord sur la littérature en didactique (« Chapitre 4 : Didactique de l'anglais (Filtre 4) »), puis sur celle concernant le secteur LANSAD (« Chapitre 5 : Contexte LANSAD (Filtre 5) »), nous avons défini un modèle générique du dispositif d'anglais LANSAD, qui devait être affiné lorsqu'il serait confronté à un terrain spécifique (« Chapitre 6 : Cadre stratégique spécifique (Filtre 6) »). Cette compréhension « simplexe » a servi de grille d'analyse du dispositif d'anglais LANSAD (comme objet de recherche), et d'aide pour la construction puis l'évaluation d'un nouveau dispositif (comme objet réel).

Cette approche et la définition retenue du dispositif d'anglais LANSAD ont ensuite eu de nombreuses conséquences méthodologiques. Elles ont permis de justifier le recours à plusieurs sciences et domaines de référence comme l'épistémologie, la didactique, l'anglais de spécialité, ou encore l'ingénierie des formations, soit d'adopter un positionnement pluridisciplinaire. Elles nous ont invité à étudier le dispositif de manière globale, en analysant les éléments et processus selon une échelle d'observation sélectionnée en fonction de sa pertinence pour favoriser l'action adéquate. Elles nous ont incité à prendre en compte l'évolution du système, ce qui nous a en partie conduit à adopter la recherche-action comme méthodologie générale de recherche. Elles nous ont aussi encouragé à nous intéresser aux résultats (observables, analysables et/ou évaluables) des processus à l'œuvre, ainsi qu'à mener une action par objectifs. Le tout s'est fait dans une posture compréhensive et avec des méthodes qualitatives, en respectant le plus possible le principe de triangulation. Etant donné la récurrence de l'idée que notre connaissance de l'objet de recherche serait nécessairement limitée, nous avons aussi réfléchi aux limites et aux conditions de validité de ce travail de recherche tout au long de ce processus de construction.

La Partie 2 était la phase plus spécifiquement dédiée à l'« action » ; il s'agissait de confronter notre hypothèse de réponse au terrain. Elle a d'abord consisté en une étude préliminaire du terrain et au choix d'une méthodologie adaptée (« Chapitre 7 : Pré-analyse du cadre stratégique ») pour mener une analyse du cadre stratégique en licence de musique et musicologie de l'université de Lille (« Chapitre 8 : Analyse du cadre stratégique »). C'est à partir de ces résultats qu'ont été pensés des finalités et des objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD, ainsi que les moyens pour les atteindre (tels que la modalité hybride et des contenus relativement spécialisés). C'est aussi lors de cette phase de conception que les modalités d'évaluation du nouveau dispositif ont été construites (« Chapitre 9 : Conception et modalités d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD »). Le dispositif a ensuite été mis en place sur quatre Cycles, chaque fin de Cycle donnant lieu à une évaluation qui visait à améliorer le dispositif (« Chapitre 10 : Mise en place et évaluations formatives sur 4 Cycles »). Son étude s'est terminée avec une évaluation globale (« Chapitre 11 : Évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD »). Enfin, le chapitre actuel consiste en un retour réflexif sur l'ensemble du travail effectué (« Chapitre 12 : Analyse du travail de recherche »).

### **12.1.2. La recherche-action : un système dynamique complexe**

#### **LA RECHERCHE-ACTION COMME SYSTEME DYNAMIQUE COMPLEXE**

Le format de la recherche-action a semblé pertinent pour répondre à la question de recherche, puisqu'elle a permis de prendre en compte les caractéristiques du dispositif d'anglais LANSAD. Ainsi, la complexité d'un environnement d'apprentissage et d'enseignement a été (dé)construite grâce à la théorie et à la pratique, les deux se complétant et s'enrichissant. Elle a contribué à offrir une image globale de l'objet de recherche, notamment en prenant en compte son aspect évolutif grâce à des évaluations fréquentes et des analyses synchroniques (lors de l'étude de l'atteinte des objectifs en fin de recherche-action) et diachroniques (lors de l'étude de l'évolution du dispositif sur les quatre Cycles).

Un autre élément qui semble avoir bien sis aux caractéristiques de l'objet de recherche est l'approche des systèmes dynamiques complexes. C'était l'un des outils principaux que nous avons utilisé pour appréhender la complexité des environnements d'apprentissage LANSAD. Or il nous semble que cette recherche-action peut être elle-même comprise comme un système dynamique complexe si l'on suit la définition proposée au Chapitre 2 et les concepts-outils que nous y avons rattachés (cf. p. 19). Le schéma ci-dessous présente quelques exemples<sup>113</sup> que nous allons expliciter :

---

<sup>113</sup> La liste ci-dessous n'est pas exhaustive. D'autres sous-systèmes peuvent être mis en évidence, comme par exemple les procédures de collecte et d'analyse des données (Miles & Huberman, 2003).

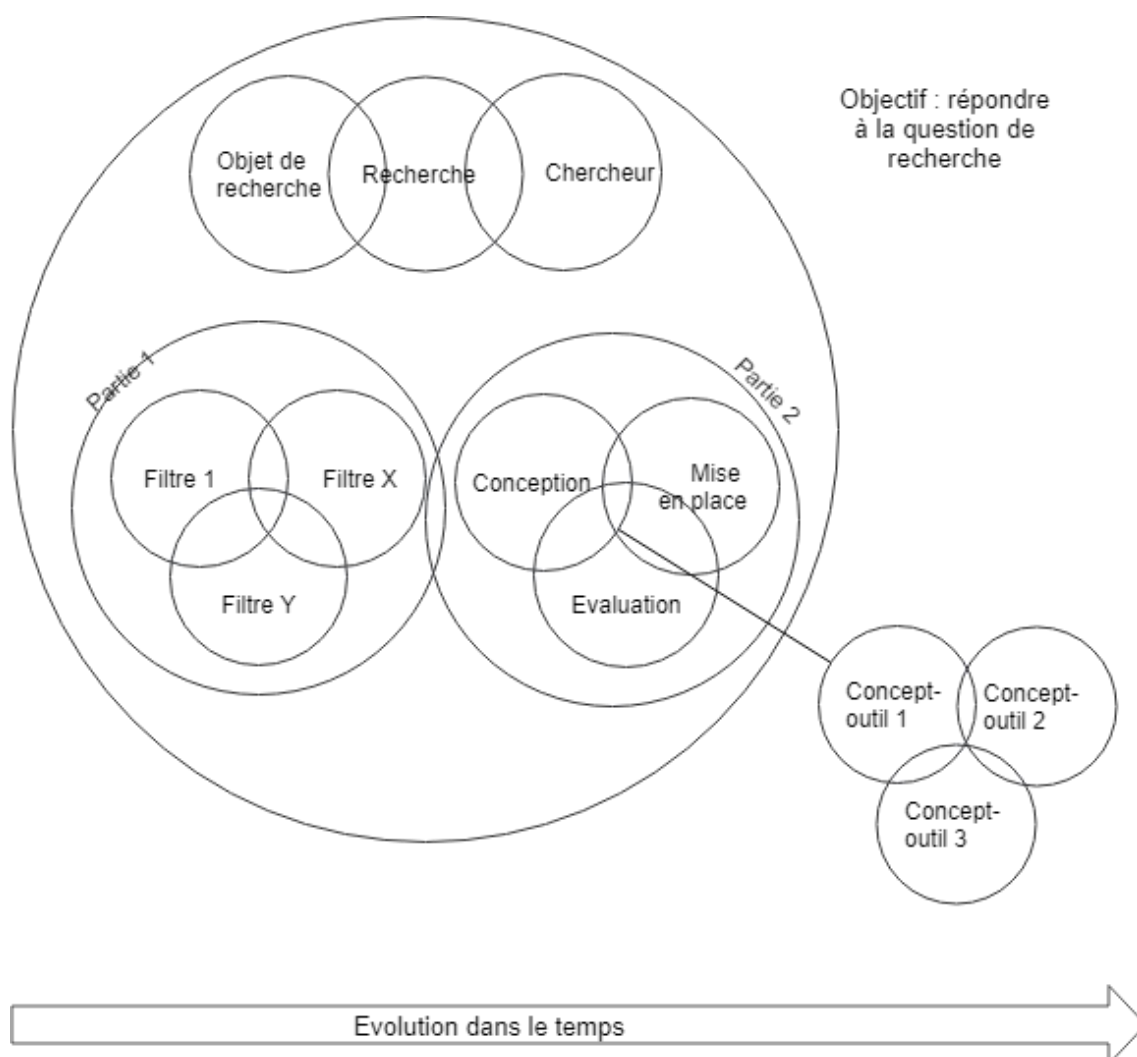


Figure 32 – Le travail de recherche comme système dynamique complexe

- La recherche-action dans son ensemble** – La recherche-action peut être pensée comme un système complexe composé de multiples sous-systèmes en interaction. Les notions de dynamisme, de téléonomie, d'ouverture, d'équifinalité ou encore d'incertitude peuvent s'appliquer à ce système. Il s'est ainsi construit grâce à la concomitance et à la succession de divers processus (conception, évaluation, analyse, écriture, actions), et a permis de concevoir des « objets » qui se sont transformés dans le temps grâce à des phénomènes de rétroaction. Pour ne citer qu'un exemple, le modèle du dispositif LANSAD a évolué au fil des lectures et de la confrontation avec le terrain. Cela explique par exemple pourquoi le modèle final retenu dans cette thèse est différent du modèle initial publié en 2017 (Labetoulle, 2017), et que nous envisageons même de nouvelles modifications (cf. p. 321). La thèse avait bien une dimension téléonomique, puisqu'elle devait atteindre un objectif, à savoir répondre à notre question de recherche. Elle présente les caractéristiques des systèmes ouverts puisqu'elle s'est inscrite dans des systèmes plus larges (notre contexte de recherche, professionnel, ou encore personnel). Par ailleurs, nous convenons volontiers qu'un autre chercheur aurait pu proposer une réponse différente à cette question de recherche, ou aurait pu mobiliser les mêmes

outils et parvenir à un résultat différent ; le principe d'équifinalité s'applique (cf. p. 310). Pour finir, tout au long de ce travail, l'incertitude, du fait notamment de nos connaissances et de nos capacités limitées, a été régulièrement soulignée.

- **Les Parties 1 et 2** – Les Parties 1 et 2 peuvent être pensées comme des sous-systèmes distincts du système plus général que fut la recherche-action : un sous-système théorique, et un sous-système praxéologique. Ils ont interagi et ils se sont influencés dans le temps : la définition théorique du dispositif d'anglais LANSAD a permis de concevoir et de mettre en place un dispositif, et suite à l'évaluation de ce dispositif concret, nous pouvons maintenant revenir sur la construction théorique et méthodologique pour l'(in)valider et la modifier. Nous partageons en cela la conception de la recherche-action de didacticiens tels que Christian Puren (2015)<sup>114</sup> et Jean-Paul Narcy-Combes (2005).

- **L'objet de recherche, la recherche et le chercheur** – L'objet de recherche, la recherche en elle-même (par exemple le cadre théorique et méthodologique) et le positionnement du chercheur peuvent être compris comme des systèmes qui ont interagi et qui se sont définis les uns les autres. Si les filtres permettaient de définir le dispositif d'anglais LANSAD, ils ont été sélectionnés en fonction de l'objet de recherche ; nous avons mobilisé le filtre de la didactique des langues parce que le dispositif LANSAD implique nécessairement un apprentissage et un enseignement des langues. L'ensemble était conditionné par le positionnement et les rôles du chercheur : si les analyses et les décisions se sont voulues les plus rationnelles possibles, elles n'en sont pas moins le résultat de réflexions individuelles d'un acteur à la fois concepteur, enseignant et évaluateur (cf. p. 310). Le chercheur a aussi été modifié par sa recherche : il tentait de passer d'apprenti-chercheur à chercheur grâce aux connaissances et à l'expérience progressivement acquise.

- **Les six filtres de la Partie 1 et les étapes de la Partie 2** – A une plus petite échelle, chacun des filtres/Chapitres de la Partie 1 peut aussi être lu de manière autonome, mais chacun des filtres supérieurs influence fortement les filtres inférieurs. Les filtres/systèmes hyponymes sont bien « imbriqués » dans les filtres/systèmes hyperonymes. Par exemple, l'approche des systèmes dynamiques complexes (Filtre 2) nous a guidé dans le choix des modèles didactiques ainsi que dans la compréhension des phénomènes à l'œuvre dans le processus pédagogique, alors décrit comme un système fait de sous-systèmes en interaction, de processus et d'interactions (Filtre 4). Quant aux processus de conception, de mise en place et d'évaluation, ils ont aussi été pensés de manière systémique. L'évaluation a ainsi été construite dès la conception du dispositif afin qu'elle soit la plus adaptée possible. Les évaluations au fil de l'eau et en fin de Cycle ont permis de modifier régulièrement le dispositif.

- **L'interdépendance des concepts-outils et des idées** – A une échelle plus petite encore, nous avons tenté de souligner la nécessaire articulation des concepts-outils et des idées, par exemple lorsque nous écrivons, p. 41 :

---

<sup>114</sup> Le « système de la recherche » en didactique des langues-cultures est « complexe », divisé en « deux sous-systèmes » (« théorique » et « praxéologique »), caractérisés par leurs « relations » et des « processus » à l'œuvre (pp. 2-3).

Le modèle sera retenu en fonction de plusieurs critères : l'objet et les objectifs de recherche, les sciences de référence (et donc leurs fondements épistémologiques), ainsi que les outils que nous avons à disposition (Durand, 2013). Les trois critères sont liés, puisque les objectifs découlent de l'objet de recherche, qui se conçoit en fonction d'un cadre de référence, qui offre au chercheur des outils pour le penser.

Nous avons aussi tenté de faire les liens entre les disciplines, entre l'approche des systèmes dynamiques complexes, le constructivisme, la didactique des langues ou encore la modélisation.

Ainsi, afin d'étudier un système dynamique complexe (le dispositif d'anglais LANSAD), nous avons tenté d'adopter une méthodologie au plus près des caractéristiques de l'objet de recherche : notre démarche s'est voulue systémique, dynamique et complexe. Nous pouvons apercevoir à quel point la théorie influence la pratique et inversement ; comment la gnoseologie, l'épistémologie, la théorie, la méthodologie, la démarche et le positionnement scientifiques sont liés ; comment les concepts-outils et les idées doivent être articulés les uns aux autres ; et comment ces différents sous-systèmes ont été modifiés dans le temps.

### **PLACE ET PRISE EN COMPTE DE LA COMPLEXITE**

Nous n'avons pas mentionné la complexité dans la partie précédente, bien qu'elle soit centrale à la définition de l'approche des systèmes dynamiques complexes, car nous souhaitions lui réserver une place à part. En effet, la notion de complexité était au cœur de notre question de recherche ; elle définit en partie le dispositif d'anglais LANSAD, et les différents outils que nous avons mobilisés tout au long de la thèse avaient pour objectif de faciliter notre compréhension de l'objet de recherche et de favoriser l'action en prenant en compte sa complexité.

On la retrouve donc dans les différentes parties de cette thèse. Elle est présente dans chacun des filtres de la Partie 1. Le réalisme non figuratif et le constructivisme nous plaçaient dans une conception gnoseologique et épistémologique qui rejette la dichotomie vrai/faux et la valeur absolue de conclusions scientifiques, en faveur d'une perspective plus nuancée qui souligne l'interrelation entre la réalité et les représentations. L'approche des systèmes dynamiques mettait en son centre la complexité et elle a été convoquée afin de mieux comprendre la complexité du dispositif d'anglais LANSAD. Les outils ingénieriques devaient eux servir de guides pour penser l'action malgré la complexité et l'incertitude. La didactique des langues est un champ de recherche éminemment complexe, et qui accepte la complexité comme un principe fondamental. Quant au secteur LANSAD, il constitue un champ complexe en construction. Pour terminer, « situer » un dispositif impliquait nécessairement de tenter de prendre en compte la complexité d'un terrain.

Dans la Partie 2, les différents outils présentés dans la Partie 1 ont été éprouvés, de telle sorte à déterminer dans quelle mesure ils permettaient de comprendre la complexité d'un environnement d'apprentissage et d'enseignement LANSAD concret et d'agir de façon pertinente. C'est ainsi que la modélisation, les outils ingénieriques ou encore le plan d'action ont permis de concevoir et d'évaluer

un nouveau dispositif. Ce nouveau dispositif était naturellement complexe (puisque c'est un élément clef de la définition que nous avons retenue du dispositif d'anglais LANSAD), et rendu plus complexe encore avec le choix de la modalité hybride. Il s'est inscrit dans des processus de conception, d'analyse et d'évaluation complexes en interaction. Par exemple, pour concevoir un dispositif qui se voulait le plus adapté possible, nous avons mené deux analyses de terrain (la pré-analyse et l'analyse du cadre stratégique) et tenté d'articuler des impératifs parfois contradictoires. Pour ce qui est de l'analyse, nous avons proposé une étude globale recourant à des procédés mixtes de collecte de données à l'aide de questionnaires, d'entretiens, de journaux de bord, ou encore de sondages, tout en utilisant des outils d'analyse qualitative et quantitative (comme Sonal et Excel) afin de faciliter la lecture d'une grande quantité de données. Quant à l'évaluation, nous avons mêlé évaluations au fil de l'eau (avec les sections feedback des modules en ligne ou encore le journal de bord des enseignants), évaluations formatives en fin de Cycle et évaluation sommative en fin de recherche-action afin de comprendre au mieux notre objet de recherche complexe.

## **12.2. Limites et validité de cette recherche**

Afin d'évaluer les limites et la validité de cette recherche, nous allons d'abord évoquer les postures multiples de l'apprenti-chercheur et les biais qu'elles impliquent. Nous allons ensuite évaluer les outils que nous avons alors mobilisés afin de faire preuve de « recul épistémique » et passer d'une rationalité conditionnée à une rationalité limitée, garants de la validité scientifique de ce travail. Il sera ensuite question de ce qui nous semble être les principales limites de cette recherche concernant les procédures de collecte, d'analyse de données et la méthodologie d'évaluation.

### **12.2.1. L'apprenti-chercheur et les conditions de validité**

#### **L'APPRENTI-CHERCHEUR DANS CETTE RECHERCHE**

Si nous sommes parvenue à cette démarche pour tenter de répondre à la question de recherche, nous acceptons qu'une autre approche, un autre dispositif, puissent être pertinents<sup>115</sup> : « Ne serait-ce qu'en raison du choix des références bibliographiques qu'il aurait fait, un autre chercheur serait arrivé à une autre construction [...] » (Narcy-Combes, 2005, p. 11). Plus généralement,

Quel que soit leur mode de recueil, les « données de terrain » du chercheur ne seront pas plus des « données brutes » que celles des enseignants, puisqu'il les aura

---

<sup>115</sup> Ceci est en adéquation avec le principe d'équifinalité qui définit le système/dispositif d'anglais LANSAD (cf. p. 28).



au moins sélectionnées puis *analysées* et *interprétées* en fonction de sa problématique de recherche. (Puren, 2015, p. 14, souligné par l'auteur)

Notre « point de vue est 'situé' sans être monolithique » et « il est relativisé, lorsqu'il est perçu de l'extérieur avec une autre vision du monde » (Annoot, 2012, p. 9). Ainsi, notre individualité a joué un rôle important dans cette recherche.

Tout au long de ce travail, nous étions dans une démarche d'apprenance (Arthaud, 2009, p. 15), du fait que nous n'étions encore que peu familière de la discipline (la didactique), de la pratique enseignante (du fait de nos seules deux années d'expérience auparavant), et du terrain qui nous était encore peu connu (universitaire et LANSAD). Cela permet d'expliquer certaines des limites de cette thèse, qui vont être développées plus loin (cf. p. 314). Par ailleurs, pendant cette recherche, nos rôles ont été multiples. Nous avons :

- récolté et analysé des données,
- conçu la nouvelle formation,
- enseigné sur plusieurs Cycles au sein de la formation et répondu aux questionnaires de fin de Cycle,
- évalué les apprenants et la formation,
- formé les collègues enseignants.

En construisant l'objet théorique et le dispositif sur le terrain, en enseignant dans le dispositif, ou encore en l'évaluant, il aura fallu tenter de mettre en synergie des processus qui correspondent à des postures différentes.

Or endosser plusieurs rôles implique nécessairement des biais. Lorsqu'il s'agit de valider un dispositif, il peut y avoir « conflit entre l'engagement du chercheur et la distanciation qu'impose la pratique de la recherche scientifique » (Narcy-Combes, 2005, p. 11) :

[...] l'observateur et l'acteur observé sont de ce type d'entreprise une seule et même entité. Une telle démarche présente le risque pour ces apprentis-innovateurs de s'égarer dans une auto-observation complaisante et de se fier à un regard rétrospectif satisfait sur un travail accompli. (Arthaud, 2009, p. 15)

C'est d'autant plus vrai dans notre cas que l'enjeu est de valider un travail de thèse. Prenons par exemple notre rôle d'évaluatrice :

porter un jugement évaluatif, c'est se livrer à une activité d'inférence. On sait que dans cette activité interviennent nos théories implicites, nos préjugés, ce qui a pour conséquence, entre autres, une sélection des informations et ce, dès le recueil des informations. Nous n'accordons pas le même poids à toutes les informations. Ainsi, aurons-nous tendance, par exemple, à privilégier les informations qui sont susceptibles de confirmer nos attentes (biais de confirmation). (Dubois, 2006, pp. 176-177)

## RESPECT DES CONDITIONS DE VALIDITE

Si chercher à énoncer les biais et en avoir conscience est nécessaire pour tout travail de recherche, cela ne nous semblait cependant pas suffisant pour faire preuve de « recul épistémique » et passer d'une rationalité conditionnée à une rationalité limitée. C'est pourquoi nous avons tâché d'explicitier puis de respecter des conditions de validité scientifique, en plus de souligner régulièrement les limites de nos analyses et de prendre en compte notre présence (nous nous sommes par exemple placée dans les modèles). Cela paraissait d'autant plus nécessaire que nous nous sommes positionnée dans le réalisme non figuratif, les épistémologies constructivistes, l'approche des systèmes dynamiques complexes et la didactique des langues, qui soulignent tous l'incomplétude inévitable de notre connaissance du monde.

Trois principes épistémologiques et méthodologiques ont guidé cette thèse. Le principe de constructibilité stipulait qu'afin que notre démarche scientifique soit invalidable et vérifiable, elle devait être explicitée et déconstruite, et soumise à un accord partagé par les pairs. Le principe de concordance soulignait l'importance de la concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que proposent les théories afin qu'elles soient validées. Quant au principe d'opérationnalité, il stipulait que la valeur d'une théorie se mesure en termes d'utilité et d'efficacité, et non de vérité ou de fausseté. Par ailleurs, nous avons aussi tenté de suivre les recommandations concernant la méthodologie de la recherche-action établis par Dominique Macaire, Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (cf. p. 75). Examinons ces principes et ces recommandations un à un.

Afin de respecter le principe de constructibilité, nous avons présenté toutes les étapes de la construction théorique et méthodologique du dispositif d'anglais LANSAD, et explicité les raisons de nos choix didactiques et pédagogiques. Les données récoltées et exploitées sont mises à disposition de la communauté scientifique (cf. en annexe p. 374), et tous les outils de collecte et d'analyse ont été présentés. Concernant la validation par les pairs, le processus est en cours puisque ce travail de thèse doit être validé par des spécialistes lors d'une soutenance. En amont cependant, nous avons tenté d'avoir le regard du plus grand nombre de spécialistes possibles, en communiquant et en publiant sur ces travaux (Labetoulle, 2017). Nous avons ainsi pu obtenir des retours sur les outils mobilisés pour la construction théorique et méthodologique du dispositif d'anglais LANSAD<sup>116</sup>, sur les contenus spécialisés en lien avec l'anglais de spécialité<sup>117</sup>, ou encore sur la dimension hybride du dispositif<sup>118</sup>. Ils nous ont permis de nuancer, de modifier, ou encore de valider certains points.

---

<sup>116</sup> « Outils mobilisables pour la conception d'un dispositif LANSAD en licence de musicologie », Groupe de travail DidAsp (17/03/16, Université Paris 8 Saint-Denis)

<sup>117</sup> « Caractériser l'anglais de la musique pour l'enseigner en licence de musicologie : 'It is about time!' », Congrès de la SAES 2018 (7-9/06/18, Université Paris Nanterre)

<sup>118</sup> « Une formation performante en langues grâce aux outils numériques : analyse systémique de sa dimension hybride », CEDIL18, Colloque international (30/05-01/06/2018, Grenoble)

La technique des entonnoirs, la triangulation des méthodes et des données, les évaluations récurrentes, ces différents éléments méthodologiques avaient tous pour objectif d'obtenir un cadre théorique et méthodologique, puis une description et une analyse du dispositif d'anglais LANSAD au plus proche de la réalité du terrain, et donc de suivre le principe de concordance. Malgré tout, afin de déterminer dans quelle mesure notre cadre théorique et méthodologique concorde avec les faits observés et respecte donc ce principe, il serait souhaitable de l'appliquer à d'autres contextes. Cela permettrait de s'assurer que sa validité n'est pas contextuelle et relative, ce sur quoi nous reviendrons (cf. p. 318). Sans cela cependant, nous avons tout de même tenté de valider « au moins le cas étudié et ce de manière exhaustive » (Macaire, 2007, p. 114).

Le principe d'opérationnalité nous invite à nous poser la question suivante : dans quelle mesure les outils convoqués pour répondre à la question de recherche ont-ils été utiles ou efficaces ? Il n'est pas facile de répondre simplement à cette question. D'une part, l'évaluation sommative du dispositif a mis en lumière des résultats mitigés, ce qui pourrait invalider la pertinence des outils que nous avons mobilisés pour concevoir la nouvelle formation. Cependant, l'atteinte de la quasi-totalité des objectifs au Cycle 3 semblait attester que les analyses tirées de la lecture des données avaient permis d'effectuer des modifications pertinentes et de proposer une formation adaptée à ce terrain LANSAD ; le Cycle 4 était particulier, en cela que l'équipe enseignante avait changé notamment. Il nous semble donc que la véritable limite ici est qu'étant donnée la nouvelle configuration du Cycle 4, il manque un Cycle d'expérimentation, qui aurait permis d'évaluer la pertinence des analyses du Cycle 4 pour obtenir de meilleurs résultats. D'autre part, une fois encore, il faudrait aussi que ces outils soient mobilisés dans d'autres recherches afin d'(in)valider leur utilité plus générale.

Pour ce qui est des conditions de validité de la recherche-action, nous avons clarifié les référents théoriques, problématisé la situation de départ, mené une expérimentation courte, mis en place des validations ponctuelles et longitudinales en lien avec des pratiques réflexives régulières, mobilisé plusieurs types d'outils issus des approches qualitatives en s'appuyant sur des produits et des traces écrites, et fait face aux aléas du terrain, ce qui nous a conduit à modifier le dispositif.

### **12.2.2. Limites méthodologiques de cette recherche**

Certaines limites de cette recherche-action ont été soulignées dans les parties précédentes. Ces limites étaient tantôt d'ordre méthodologique, tantôt d'ordre pédagogique. Par exemple, les limites méthodologiques de l'analyse du cadre stratégique ont été explicitées afin de nuancer la lecture des résultats (cf. p. 139). De la même façon, certains points faibles ont été avancés afin d'expliquer certains résultats insatisfaisants lors de l'analyse des résultats des différents Cycles, comme par exemple le fait de ne pas avoir pensé à la pérennité du dispositif d'anglais LANSAD dès sa conception, de ne pas avoir modifié le programme sur le festival pour les L1, ou encore de ne pas avoir inclus un

Cycle supplémentaire d'expérimentation. Dans cette partie, nous allons nous attarder exclusivement sur les limites méthodologiques de cette recherche-action.

### COLLECTE, ANALYSE DES DONNEES ET METHODOLOGIE D'EVALUATION

Dans l'ensemble, nous avons tenté d'adopter une méthodologie rigoureuse. Nous avons voulu respecter le principe de triangulation des sources et des méthodes pour l'analyse du cadre stratégique et l'analyse du nouveau dispositif d'anglais LANSAD, en sollicitant différentes catégories d'acteurs (enseignants, apprenants, responsables LANSAD et disciplinaires, anciens étudiants) à l'aide de plusieurs outils de recueil (questionnaires, entretiens, journaux de bord, sections « feedback » dans les modules en ligne) et d'analyse (le modèle du dispositif d'anglais LANSAD, le tableau de bord, Sonal, Excel, un concordancier). Nous avons récolté une grande quantité de données, à la fois qualitatives et quantitatives, et l'articulation du qualitatif et du quantitatif nous a permis des interprétations nuancées. Par exemple, si les apprenants évaluaient leur motivation en moyenne à 3,3 sur 5, leurs commentaires suggéraient que les étudiants qui ne se déclaraient pas motivés l'étaient pour des raisons majoritairement extérieures à la formation. En mêlant lecture ponctuelle (à la fin de chaque Cycle) et lecture globale (en fin de recherche-action) du dispositif, nous avons aussi pu avoir une compréhension plus fine du dispositif. Ainsi, les résultats généraux du nouveau dispositif d'anglais LANSAD peuvent paraître insatisfaisants au premier regard, mais l'analyse de chacun des Cycles a permis d'observer que seul un Cycle (le Cycle 4) n'a pas été satisfaisant du point de vue de l'atteinte des finalités et des objectifs qui avaient été fixés, quand les résultats des trois autres Cycles sont satisfaisants. Dans l'ensemble donc, il semblerait que nous ayons mobilisé ce que Burke Johnson et Anthony Onwuegbuzie appellent une « mixed methods research », et qui nous semble avoir été pertinente, car elle a permis une lecture holistique de l'objet d'étude :

Mixed methods research [...] is an attempt to legitimate the use of multiple approaches in answering research questions, rather than restricting or constraining researchers' choices (i.e., it rejects dogmatism). It is an expansive and creative form of research, not a limiting form of research. It is inclusive, pluralistic, and complementary, and it suggests that researchers take an eclectic approach to method selection and the thinking about and conduct of research. What is most fundamental is the research question – research methods should follow research questions in a way that offers the best chance to obtain useful answers. Many research questions and combinations of questions are best and most fully answered through mixed research solutions. (2004, pp. 17-18)

Cependant, les procédures de collecte, d'analyse et d'évaluation ont toutes présenté des faiblesses. Concernant les procédures de collecte de données, certaines données ont été recueillies mais n'ont pas été exploitées, comme l'âge des apprenants. A l'inverse, des données qui auraient pu être très pertinentes pour l'analyse n'ont pas été récoltées ; des questions spécifiques sur la spécialisation des contenus ou sur le Projet Personnel auraient pu être introduites par exemple, étant donné leur importance dans le dispositif et la récurrence de ces thématiques dans les premiers

questionnaires remplis par les apprenants. Concernant les outils de collecte plus spécifiquement, ils étaient encore perfectibles : certaines formulations de questions rendaient l'analyse et la comparaison difficile<sup>119</sup>, certaines des interventions de l'apprenti-chercheur lors des entretiens étaient parfois maladroitement<sup>120</sup>, les questions ouvertes dans les questionnaires ont rendu le travail d'analyse plus long. Pour terminer, les procédures de collecte impliquaient nécessairement de nombreux biais. Deux des biais les plus évidents étaient que la plupart des acteurs interrogés connaissaient la personne qui leur soumettait le questionnaire ou menait l'entretien, et que les questionnaires n'étaient pas anonymisés<sup>121</sup>.

Pour ce qui est de l'analyse des données, d'un point de vue très général, on notera d'abord qu'elle a pu manquer de profondeur à certains égards, du fait de la taille de notre objet de recherche. En effet, nous avons choisi un objet de recherche qui imposait une grande échelle et une analyse globale (à la différence d'un objet d'étude plus circonscrit<sup>122</sup>) ; étant donné le temps qui nous était imparti, nous avons dû être synthétique, faire des choix dans les éléments étudiés, et nous n'avons pas été en mesure d'offrir une description toujours très précise de ses divers composants, comme par exemple la langue-culture de spécialité. Par ailleurs, nous avons déjà souligné que le regard d'une tierce personne aurait été pertinent afin de conférer une validité plus grande aux conclusions tirées des analyses (en comparant la lecture thématique d'extraits par exemple). Enfin, une lecture statistique des données aurait peut-être permis de conforter et/ou de nuancer les analyses.

Nous en venons maintenant à la méthodologie d'évaluation. Deux limites principales peuvent être soulignées. La première tient au principe de comparaison : nous avons souhaité, lorsque cela était possible, comparer la situation initiale avec le nouveau dispositif ou comparer les Cycles entre eux. Nous avons bien conscience des limites de cette comparaison : le nombre de répondants au questionnaire d'analyse du cadre stratégique était limité, les variables sont très nombreuses, les

---

<sup>119</sup> Par exemple, dans le questionnaire d'analyse du cadre stratégique distribué aux apprenants, il leur était demandé : « Votre niveau a-t-il beaucoup évolué au cours de votre formation ? ». Certains ont répondu « oui » ou « non » sans préciser, ce qui n'était alors pas d'une grande utilité pour l'analyse. De la même façon, il était demandé aux apprenants de dessiner une courbe pour caractériser l'évolution de leur motivation au cours de leur formation ; nous avons alors dû analyser chacune des réponses en créant des catégories, ce qui constituait un travail fastidieux, et surtout un travail soumis à l'interprétation du lecteur. C'est la raison pour laquelle dans les questionnaires de fin de Cycle, la question sur la motivation a été transformée en question à choix multiple (complétée par un commentaire si les apprenants le souhaitaient).

<sup>120</sup> Certains commentaires comportaient des jugements de valeur de type « Très bien », « très intéressant », « Ok, formidable », « donc au fond ça ne m'est pas vraiment utile », qui pouvaient influencer les interlocuteurs. Nous avons aussi fait des erreurs à certains moments, lorsque par exemple nous avons indiqué que les apprenants étaient censés avoir le niveau B1 (et non B2) au baccalauréat. Enfin, certains entretiens sont très longs, et nous aurions pu recentrer plus efficacement la conversation avec des questions plus précises à certains moments. Cependant, une des raisons de la longueur des entretiens concernant le cadre stratégique était que l'apprenti-chercheur ne connaissait que très peu le milieu universitaire, d'où le besoin, souvent, de longues explications.

<sup>121</sup> Nous avons demandé aux apprenants de noter leur nom sur les questionnaires de fin de Cycle afin de pouvoir compléter des données les concernant (telles que leur moyenne en anglais, leur taux de présence et le nombre de modules en ligne complétés). Parce que nous étions consciente que cela serait un biais, nous avons bien précisé aux apprenants que leurs questionnaires seraient lus et analysés après la correction de leur examen, et que leurs critiques éventuelles n'impacteraient donc pas leur moyenne d'anglais.

<sup>122</sup> Le degré de détail et d'analyse est ainsi bien différent de celui de l'étude de Freerkien Waninge, Zoltán Dörnyei et Kees De Bot (2014) qui ont analysé la motivation de quatre étudiants sur deux semaines en mesurant notamment leur motivation à l'aide d'un « motometer » toutes les cinq minutes.

apprenants et les enseignants n'étaient pas nécessairement les mêmes d'un Cycle à l'autre, les questionnaires ont parfois été légèrement modifiés<sup>123</sup>. D'autre part, tous les indicateurs du tableau de bord et les outils d'évaluation n'étaient peut-être pas les plus adaptés. L'exemple probablement le plus flagrant est celui de l'évaluation de la progression (mais cela est aussi valable pour la motivation et l'autonomisation), sur lequel nous allons non arrêter spécifiquement.

### LA QUESTION DE L'ÉVALUATION DE LA PROGRESSION

En étudiant un dispositif de manière globale, nous avons tenté d'être au plus proche de la définition de la didactique de Danielle Bailly<sup>124</sup>. Nous avons cependant davantage insisté sur l'analyse des composantes de l'objet d'enseignement, les buts poursuivis et les stratégies utilisées par l'enseignement, plutôt que sur les transformations de compétences et de conduites et les stratégies d'appropriation des apprenants. La raison principale est que des processus complexes comme la progression, la motivation ou l'autonomisation sont difficilement mesurables avec justesse avec seulement quelques indicateurs. Or nous étions limitée par la nécessité de nous intéresser non seulement à un, deux ou trois processus, mais à de multiples systèmes et processus à l'échelle du dispositif, sans pouvoir entrer dans les détails et recourir à des procédures d'évaluation trop complexes et chronophages. Nos évaluations sont donc limitées sur ces points.

Nous avons anticipé certaines difficultés que nous pourrions rencontrer en choisissant de formuler l'objectif de la sorte : « Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants ». Il ne s'agissait pas explicitement donc de « faire progresser les apprenants », ce qui nous semblait difficile à mesurer. Nous avons sélectionné trois indicateurs : l'auto-évaluation de la progression langagière des apprenants par question à choix multiple (et possibilité de commenter sa réponse), une estimation de la progression des apprenants selon les enseignants également par QCM et commentaire, ainsi que les notes du contrôle continu.

L'estimation de la progression par les enseignants a été finalement peu satisfaisante, car ils ont le plus souvent évité de répondre à la question en estimant qu'il était difficile de juger sur un semestre. Les notes n'étaient pas un indicateur idéal non plus :

Les notes obtenues sont certes un indicateur. Cependant, si celles-ci ne sont pas mises en perspective relativement à un prétest, elles reflètent peu les performances des étudiant-e-s rendues possibles ou favorisées par le dispositif puisque l'on sait que les enseignant-e-s ont tendance quel que soit le niveau global des compétences du groupe et quel que soit le dispositif de formation mis en place

---

<sup>123</sup> Par exemple, nous avons changé l'ordre des questions dans le questionnaire distribué aux apprenants entre les Cycles 1 et 2, car certains étudiants semblaient faire l'amalgame entre la modalité hybride et les cours en ligne si on les interrogeait d'abord sur la modalité hybride.

<sup>124</sup> Il s'agit « d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage » (1997, p. 10).

à reproduire une distribution normale des notes (Galand et Frenay, 2005, p. 69). D'autre part, ces notes informent peu sur la dimension qualitative de l'apprentissage : à savoir, quelles compétences sont réellement développées par les étudiant-e-s et de quelle manière ? (Borruat *et al.*, 2012, p. 13)

Quant au sentiment de progression, sentiment n'équivaut pas progression réelle, et les données sont de nature déclarative :

Toutes ces variables et les données recueillies à leur sujet ne renvoient qu'aux perceptions des étudiant-e-s et des enseignant-e-s. Ce qui n'enlève rien à l'intérêt des résultats obtenus mais situe bien les limites de la recherche (Borruat *et al.*, 2012, p. 13)

Dans le cas de la progression linguistique donc, afin d'améliorer les procédures d'évaluation sur ce point, plusieurs autres méthodes d'évaluation auraient pu être envisagées. Par exemple, nous aurions pu proposer des questions d'auto-évaluation plus fines dans le questionnaire, de type « je suis capable de parler de mon instrument pendant 10 minutes », validées ou non à partir d'une échelle de Likert. De manière plus ambitieuse et en disposant de davantage de temps, un travail de type pré-test et post-test, tel qu'il est présenté ci-dessous, aurait permis d'évaluer plus justement la progression des apprenants. Dans un dispositif hybride d'anglais en LEA à l'université de Nantes, les chercheurs ont mis en place des

Pré- et post-tests appuyés sur les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), accompagnés d'un système de traçage et de l'analyse des productions des étudiants pour mesurer les acquisitions. L'analyse des enregistrements de l'activité des étudiants sur la plate-forme a été croisée avec le niveau en langue indiqué par le pré-test et avec les résultats à l'examen. (Belan & Narcy-Combes M.-F., 2011, p. 88)

Nous avons évoqué les principales limites de ce travail de recherche. Focalisons-nous maintenant sur les apports de cette étude.

### **12.3. Éléments potentiellement transférables**

Nous allons discuter des outils théoriques et méthodologiques qui nous ont semblé les plus pertinents pour répondre à la question de recherche, et qui seraient potentiellement transférables à d'autres terrains. Nous allons d'abord proposer un tableau synthétique qui les réunit, avant de discuter des outils les plus centraux. Nous terminerons ce Chapitre en évoquant des éléments pédagogiques potentiellement transférables à d'autres terrains LANSAD.

#### **SYNTHESE DES ATOUTS ET LIMITES DES OUTILS MOBILISES POUR REpondre A LA QUESTION DE RECHERCHE**

Nous souhaitons ici évaluer dans quelle mesure les outils que nous avons mobilisés pour répondre à la question de recherche ont été pertinents dans notre contexte spécifique. Le tableau qui suit regroupe les outils principaux de ce travail. Certains éléments ont déjà été évoqués dans ce Chapitre (les critères de validité de la recherche et la méthodologie de collecte et d'analyse des données) ; nous allons explorer plus en détail d'autres outils centraux (soulignés dans le tableau) dans la sous-partie suivante.



| <b>Question de recherche : comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif adapté ?</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Principaux outils mobilisés</b>  | <b>Atouts</b>   | <b>Limites</b>   |
| <b>La définition du dispositif d'anglais LANSAD</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si différentes études ont cherché à caractériser le secteur LANSAD ou ont décrit des dispositifs, il s'agit d'une des premières définitions approfondies du dispositif LANSAD.</li> <li>- Elle prend pleinement en compte la complexité du dispositif.</li> <li>- Elle articule une compréhension théorique de l'objet à des considérations méthodologiques.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle est relativement complexe et nécessite des explicitations.</li> </ul>  |
| <b><u>L'approche des systèmes dynamiques complexes</u></b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle prend en compte les caractéristiques de l'objet de recherche (un système dynamique complexe).</li> <li>- Elle a permis de mieux comprendre le dispositif LANSAD.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle est difficilement opératoire avec des objets très complexes comme des dispositifs de formation.</li> <li>- Elle doit être couplée à d'autres outils pour que l'action soit facilitée.</li> </ul>   |
| <b>La recherche-action</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle a sis aux caractéristiques de l'objet de recherche, notamment à son aspect évolutif (en permettant par exemple des analyses synchroniques et diachroniques).</li> <li>- Elle a permis une interaction fructueuse entre la théorie et la pratique.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle a nécessité beaucoup de temps et d'investissement.</li> <li>- Elle a impliqué des biais importants du fait des rôles multiples du chercheur/concepteur/enseignant/formateur.</li> <li>- Il n'est pas aisé de distinguer les effets de contexte dans la réussite ou non de l'action (Narcy-Combes, 2001, para. 36) et d' « approcher un idéal de [...] transférabilité » (Macaire, 2007, p. 116).</li> </ul>  |
| <b>Les critères de validité de la recherche</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les principes de constructibilité, de concordance, d'opérationnalité et les principes méthodologiques retenus pour la recherche-action étaient les garants de la validité scientifique de ce travail. Ils étaient des garde-fous nécessaires étant donné notre positionnement constructiviste et relativiste, la complexité de l'objet de recherche et les biais du fait des rôles multiples de l'apprenti-chercheur.</li> <li>- Ils ont permis de concevoir une méthodologie qui s'est voulue la plus rigoureuse possible.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le principe de constructibilité implique de garder un maximum de traces du travail de recherche. C'est un processus fastidieux, tout comme la lecture et la vérification des données et des analyses par les pairs.</li> <li>- Afin de respecter au mieux les principes de concordance et d'opérationnalité, il faudrait effectuer des transferts à d'autres terrains pour tester la concordance entre les faits observés et les descriptions proposées ici de l'objet de recherche et vérifier la pertinence des outils dans d'autres contextes.</li> <li>- Dans un travail de recherche sur un objet si large, il n'a pas été toujours facile de « se focaliser sur du faisable et du mesurable » (Narcy-Combes, 2005, p. 212).</li> <li>- Le processus de validation est long, notamment s'il comprend aussi « une validation sociale en diffusant les résultats de la recherche-action » (Narcy-Combes, 2005, p. 212).</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Méthodologie de collecte et d'analyse des données</b></p>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En adoptant une méthodologie mixte (<i>mixed methods research</i>) qui s'est voulue rigoureuse, nous avons tenté de répondre le plus pertinemment possible à la question de recherche en étant au plus proche des caractéristiques de l'objet.</li> <li>- Les questionnaires, les entretiens, les sections feedback et les journaux enseignants ont permis de collecter l'essentiel des données nécessaires.</li> <li>- Sonal et Excel ont permis de structurer la lecture de données, et se sont révélés être des outils très complémentaires.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les procédures de recueil et d'analyse des données sont perfectibles (données récolées pas toujours pertinentes, analyses qui mériteraient d'être plus approfondies, lecture statistique souhaitable, etc.).</li> </ul>  |
| <p><b>L'approche par filtres</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle a permis d'obtenir un cadre théorique et méthodologique en cohérence avec l'objet de recherche et le positionnement du chercheur.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le processus fut fastidieux.</li> </ul>  |
| <p><b><u>Le modèle du dispositif d'anglais LANSAD</u></b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il a rempli un grand nombre de fonctions : cognitive, pédagogique, de recherche, pédagogique, décisionnelle et de concertation (Walliser, 1977).</li> <li>- Il a permis de « simplifier » des objets complexes (un terrain LANSAD et une formation LANSAD), facilitant alors leur compréhension.</li> <li>- Il a permis de guider la construction et l'évaluation d'un dispositif LANSAD.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des éléments sont à revoir : certaines parties sont discutables, il n'est pas dynamique.</li> <li>- Il doit être confronté à d'autres terrains pour être validé.</li> </ul>  |
| <p><b>Grille de questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle a permis de guider l'analyse du cadre stratégique et la construction du nouveau dispositif LANSAD.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle doit nécessairement être adaptée à chaque contexte.</li> </ul>  |
| <p><b>L'analyse du cadre stratégique</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous avons proposé la caractérisation d'un terrain LANSAD en sciences humaines et défini des objectifs précis, alors que ces descriptions sont encore rares (et les objectifs souvent imprécis).</li> <li>- L'analyse a été essentielle pour construire un dispositif qui s'est voulu le plus pertinent possible étant donné les caractéristiques du terrain (et qui semble avoir répondu aux besoins des apprenants qui l'ont considérée comme adaptée), grâce à l'identification de processus critiques, d'objectifs et de moyens notamment.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les processus de conception des outils, de recueil et d'analyse des données ont été chronophages.</li> <li>- Les méthodes de recueil de données sont perfectibles.</li> <li>- Une analyse exhaustive nécessite la coopération d'un grand nombre d'acteurs (enseignants, apprenants, responsables, anciens étudiants).</li> </ul> |
| <p><b><u>Le tableau de bord et les modalités d'évaluation du dispositif</u></b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le tableau de bord a permis de structurer l'action (conception, mise en place, évaluation du dispositif LANSAD) de manière cohérente, malgré la complexité du terrain.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains indicateurs n'étaient pas toujours les plus pertinents (concernant la progression des apprenants par exemple).</li> </ul>   |

Tableau 44 – Synthèse des atouts et des limites des principaux outils mobilisés dans la thèse pour répondre à la question de recherche

## L'APPROCHE DES SYSTEMES DYNAMIQUES COMPLEXES, LE MODELE DU DISPOSITIF LANSAD, LE TABLEAU DE BORD

Voyons plus en détails trois outils qui nous ont semblé particulièrement pertinents pour prendre en compte la complexité des terrains LANSAD, concevoir et évaluer un dispositif, et qui mériteraient peut-être un transfert pour être évalués dans d'autres contextes.

- **L'approche des systèmes dynamiques complexes**

Les études en didactique et en sciences de l'éducation sont de plus en plus nombreuses à mobiliser des outils conceptuels issus des théories de la complexité. A notre connaissance cependant, les théories de la complexité n'avaient pas encore été mobilisées pour guider à la fois l'analyse des besoins, la conception et l'évaluation d'un dispositif de formation. Nous avons sélectionné sept concepts-outils que nous avons considéré pertinents pour la compréhension du dispositif d'anglais LANSAD, en particulier pour rendre compte de sa complexité. Ils ont constitué ce qui a été nommé l'approche des systèmes dynamiques complexes. Au terme de ce travail, cette approche nous paraît adaptée à cet objet de recherche, et aux environnements d'apprentissage et d'enseignement plus généralement. Elle a permis de mieux comprendre ce qui fait la complexité du dispositif de formation, compris comme un système ouvert téléonomique et équi-final, composé de sous-systèmes en interaction, traversé de processus et donc inscrit dans le temps, dont notre compréhension est nécessairement limitée. Elle est très souple et s'articule ainsi très bien avec les autres caractéristiques du dispositif d'anglais LANSAD (didactiques et ingénieriques notamment).

Malgré tout, c'est parce qu'elle était couplée à d'autres outils que l'approche des systèmes dynamiques complexes nous a permis de construire et d'évaluer un dispositif d'anglais LANSAD. D'une part, décrire, expliquer la complexité, ne nous permet pas en soi de créer un dispositif. « Il ne s'agit ni d'un outil de prédiction, ni d'un cadre concret d'ingénierie pédagogique » ; « [l]a compréhension du système complexe et dynamique de l'[apprenant] ne permettra pas de réaliser l'ingénierie d'un Centre de langues ou d'un autre dispositif censé accompagner l'apprentissage » (Toffoli, 2018, pp. 28-29).

D'autre part, il est admis que tous les éléments et processus sont liés les uns aux autres et évoluent dans le temps, ce qui concrètement rend la compréhension de l'objet réel difficile, et ne facilite pas l'action. Si dans l'idéal, nous dit Joël de Rosnay, « [c]haque boucle est considérée séparément et son influence sur le comportement des différents sous-ensembles du système est évaluée » (1975, p. 123), alors l'analyste doit sans cesse tenter de démêler les fils pour tenter d'identifier quel élément spécifiquement a favorisé ou freiné tel processus, et la tâche est rendue périlleuse lorsque les processus étudiés s'opèrent à l'échelle du dispositif. Nous n'étions pas dans un cadre de type expérimental dans lequel il aurait été possible d'isoler les éléments, les processus, les variables, avec un groupe test et un groupe contrôle, car les dispositifs de formation sont « far too complex to control all the variables required in experimental types of research » (Gruba & Hinkelman,

2012, p. 74). Nous ne pouvions alors que nous contenter d'hypothèses, en relevant les éléments et processus qui paraissaient les plus saillants dans une approche qui se veut globale. Par exemple, nous ne pouvions pas évaluer précisément l'impact de la dimension hybride sur l'ensemble du dispositif ; le nombre de processus et d'éléments interagissant avec la modalité hybride étaient si nombreux que nous n'avons pu formuler que des hypothèses. Cette approche semble donc particulièrement pertinente dans des conditions expérimentales ou sur des objets d'étude plus circonscrits, mais est plus difficilement opératoire dans une recherche-action de notre type. Ce n'est alors qu'associée avec des principes et des outils méthodologiques concrets que nous avons agi, en espérant que des garde-fous permettraient une action adaptée étant donné les limites de notre démarche. Ainsi, les trois principes que nous avons sélectionnés (constructibilité, concordance, opérationnalité), ainsi que la validation par les pairs et une méthodologie générale rigoureuse, étaient nécessaires pour garantir des interprétations rigoureuses. La modélisation et le processus d'évaluation ingénierique sont des outils qui ont permis l'action, alors même que notre connaissance de l'objet était parcellaire.

- **La modélisation et le modèle du dispositif d'anglais LANSAD**

La modélisation a servi les deux objectifs de ce travail de recherche : caractériser le secteur d'anglais LANSAD à l'université, et définir une méthodologie spécifiquement adaptée à l'objet de recherche et à sa complexité pour mettre en place une formation LANSAD dans un contexte particulier. Elle a aidé à questionner ce qu'est l'objet de recherche, et a été d'une grande utilité pour le construire, l'analyser et l'évaluer. En effet, le modèle a permis d'obtenir une vision « simplexe » et cohérente d'un objet complexe, construit par étapes lors de l'ajout de chacun des filtres, en identifiant, sélectionnant et représentant les éléments et les processus. Pour reprendre la terminologie de Bernard Walliser (*cf.* p. 41), il a donc bien rempli les fonctions cognitive, pédagogique et de recherche. Une fois ce modèle établi, il nous était alors plus aisé d'analyser et de comprendre le terrain dans lequel on souhaitait intégrer le nouveau dispositif LANSAD, de prendre des décisions quant aux caractéristiques du nouveau dispositif, et de l'évaluer. Ainsi, il a facilité l'analyse de l'environnement d'apprentissage existant en guidant le choix des questions que nous souhaitions poser au terrain, et en structurant la lecture des données (les thématiques et les mots-clés sont issus du modèle) et l'interprétation des résultats lors de l'évaluation sommative du nouveau dispositif. Il a donc eu des fonctions pédagogique, décisionnelle ainsi que de concertation. Par ailleurs, comme nous l'avons anticipé, le modèle n'a pas eu de fonction prévisionnelle et de fonction normative au sens strict, puisqu'il n'a pas eu pour finalité de prédire la réussite ou non du dispositif, ou de représenter le dispositif idéal.

Le modèle du dispositif d'anglais LANSAD a évolué au cours de la recherche-action, et certains éléments nous semblent encore à revoir. De manière générale d'une part, le modèle tel que nous l'avons présenté n'est pas totalement en adéquation avec la description du dispositif d'anglais LANSAD que nous avons faite, car il s'agit d'un modèle statique sur papier, qui ne rend pas fidèlement compte de la dimension dynamique du système. D'autre part, des parties du modèle sont discutables.

Certains éléments ne sont pas toujours facilement rattachables à un pôle unique<sup>125</sup> et le pôle contexte pourrait être redéfini<sup>126</sup>. Afin de tester la pertinence de ce modèle et de l'affiner, il doit être confronté à de nouveaux terrains. Cela permettrait aussi de déterminer si, parce que le modèle est inévitablement « personnel », il n'est pas « un peu abscons[...] pour les autres lecteur-riche-s » (Toffoli, 2018, p. 156).

- **Le tableau de bord**

Le tableau de bord a été un outil majeur pour concevoir et évaluer le nouveau dispositif d'anglais LANSAD. Il s'agissait d'un tout qui s'est voulu cohérent, à l'image de la formation. L'enjeu était d'aligner les caractéristiques du terrain, les objectifs, les moyens et l'évaluation afin d'obtenir un dispositif adapté et évalué de manière à ce que l'analyse et l'évaluation rendent compte fidèlement de l'état du dispositif, et que les modifications faites permettent d'obtenir de meilleurs résultats. Une des difficultés que nous avons rencontrées cependant était d'identifier des indicateurs permettant d'avoir une vision adéquate de l'objectif, à partir de données que l'on pourrait facilement collecter et analyser. Nous avons souligné par exemple à évaluer la progression des apprenants. Malgré tout, en anticipant ces difficultés, cet outil nous paraît facilement transférable à d'autres terrains.

### **CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES : ELEMENTS POTENTIELLEMENT TRANSFERABLES A D'AUTRES TERRAINS LANSAD**

Attardons-nous maintenant sur des éléments pédagogiques qui pourraient être transférables à d'autres contextes LANSAD. Soulignons tout d'abord que chaque élément présenté ci-dessous doit nécessairement être adapté à chaque contexte spécifique car

[...] les contours multiples et la diversité des paramètres constitutifs des contextes d'enseignement-apprentissage en secteur LANSAD justifient la mise au point de dispositifs singuliers, ajustés à chaque fois aux terrains pédagogiques dans lesquels ils sont ancrés, au centre desquels se situent les apprenants, en tant que futurs utilisateurs des dispositifs. (Brudermann & Poteaux, 2015, para. 53)

---

<sup>125</sup> Par exemple, la notion de « sous-encadrement » est inscrite dans le pôle Enseignants, mais aurait aussi sa place dans le pôle Contexte. Il en va de même pour les « certifications » et les « besoins importants en recherche appliquée », associés respectivement aux pôles Objectifs et Enseignants. Les choix faits devaient faciliter l'analyse, et nous avons tenté de garder en tête cette transversalité lors de notre étude. D'autre part, certains éléments impactaient fortement plusieurs pôles : c'est le cas de la « spécialisation », que nous avons finalement placée du côté des Objectifs. D'autres éléments sont des processus : l'autonomisation et la motivation, qui concernent tous les pôles (nous avons placé l'autonomie du côté des objectifs, et la motivation du côté des apprenants) ou encore la recherche et l'innovation, qui dépendent à la fois des contextes et des enseignants.

<sup>126</sup> Etant donné l'importance du contexte disciplinaire dans une formation Lansad, il semblerait judicieux de le distinguer du micro-contexte pour le mettre davantage en valeur. Il pourrait aussi être regroupé avec le contexte professionnel pour former un « contexte disciplinaire et professionnel ». Ce contexte pourrait alors aussi inclure la poursuite d'études des étudiants, qui n'a pas été prise en compte dans le modèle initial alors que les étudiants sont en licence.

- **Le format hybride**

Les formations hybrides en langue se multiplient dans l'enseignement supérieur, en particulier dans le secteur LANSAD (Nissen, 2012, p. 18). Les raisons avancées sont multiples : il s'agit de faire face à la massification, de favoriser l'autonomisation, ou encore d'optimiser les processus d'apprentissage et d'enseignement. Dans notre cas, la modalité hybride devait servir tous ces objectifs, tout en suscitant un engagement plus grand des apprenants et en favorisant le travail d'équipe (pédagogique) notamment. Il n'est pas aisé de déterminer dans quelle mesure le format hybride a permis d'atteindre les objectifs, mais nous retiendrons que selon les scores attribués par les différents acteurs lors de l'évaluation du dispositif, ce fonctionnement a été perçu de manière très positive par les apprenants (en L3 particulièrement) et par trois des quatre enseignants. Les apprenants soulignent plusieurs avantages : en premier lieu la flexibilité de temps, de lieu et de rythme d'apprentissage qu'offre l'hybride, les plus petits groupes que cela permet de créer, l'articulation d'activités de communication langagière, de contenus ou de méthodes complémentaires ainsi favorisés, tout comme le développement de l'autonomie. Notons ici qu'en début d'année de L2, les apprenants de L1 ayant expérimenté le format hybride l'année précédente ont réclamé la mise en place de ce type de dispositif, preuve que ce fonctionnement avait suscité leur adhésion<sup>127</sup>.

Cependant, nous avons rencontré plusieurs difficultés avec ce dispositif hybride, qui sont régulièrement soulignées dans la littérature sur le sujet, et qu'il serait souhaitable de prendre en compte avant la mise en place de ce type de formation. Le travail de conception et d'organisation nécessaire était ainsi considérable, et mettre en place ce dispositif n'a été possible que parce que l'enseignante-conceptrice avait un emploi du temps aménagé. Une telle formation devrait donc être idéalement portée par une équipe (enseignante, technique, administrative), soutenue par l'institution, et sa pérennité pensée dès sa conception. Une formation plus solide des enseignants aurait mérité d'être proposée (Comas-Quinn, 2011, Rubio & Thoms, 2014), afin notamment de limiter les frustrations du côté des enseignants comme des apprenants. Pour terminer, les notes les plus basses attribuées par les apprenants concernaient systématiquement les modules en ligne ; il semble donc très important de les soigner (Mishan, 2016, Sharma & Westbrook, 2016, McCarthy, 2016, Thornbury, 2016).

---

<sup>127</sup> Voici le courriel qui nous a été envoyé à la rentrée par l'enseignante de L2 :

Bonsoir Madame Labetoulle,

Je m'appelle \_\_\_\_\_, je suis vacataire à l'université de Lille. Comme je suis tout à fait nouvelle, et que ce sont les étudiants du premier semestre qui enseignent la musique, je voudrais vous demander votre avis sur les classes hybrides (lorsque la moitié des étudiants viennent en classe sur Internet).

Pourriez-vous m'aider à organiser leur cours de cette façon? Ou envoyez-moi des instructions pour le faire moi-même. Mon groupe est très grand et ils préféreraient avoir cette option aussi. Nous avons les cours sur Thursday de 15h à 17h.

Merci et bonne soiree.

27/09/18

- **La spécialisation disciplinaire et/ou professionnelle**

Par contrainte de temps, nous n'avons pas été en mesure de proposer une description détaillée de la langue-culture de spécialité, et nous nous sommes contentée de caractériser et de transposer des situations de communication et des activités identifiées lors de l'analyse du cadre stratégique. Malgré tout, étant donné la fréquence des occurrences positives de la composante disciplinaire dans les questionnaires des apprenants, les notes qu'ils ont attribuées aux contenus de la formation, et les recommandations des responsables disciplinaires et des anciens étudiants, il semblerait que les contenus et les activités proposés aux apprenants en lien avec leur discipline aient été particulièrement pertinents (la dimension professionnalisante a cependant été beaucoup moins relevée).

Or certains chercheurs appellent à « spécialiser le secteur LANSAD » :

LANSAD et ASP ont structurellement besoin l'un de l'autre. Le développement rapide du secteur LANSAD est une chance historique pour l'ASP [anglais de spécialité] car il représente pour nos recherches le champ d'inspiration et d'application le plus naturel. [...] Il nous revient d'aider le secteur LANSAD à négocier son évolution vers les langues de spécialité, que ce soit celles de l'anglais ou d'autres langues naturelles. Avec la même urgence que le titre du célèbre film de Steven Spielberg, notre ardente obligation est qu'« il faut spécialiser le secteur LANSAD ! ». (Van der Yeught, 2010, para. 29-30)

Il est souhaité, *in fine*, que les langues contribuent efficacement à la professionnalisation des apprenants. Il importe donc que tous les étudiants LANSAD soient formés à communiquer en langue étrangère dans la perspective professionnelle de la carrière qu'ils ont choisie, c'est-à-dire qu'ils étudient la langue de spécialité de leur domaine de formation. Il faut donc généraliser l'apprentissage des langues de spécialité en LANSAD. (Van der Yeught « Développer les langues » 26) (Wozniak & Millot, 2016)

Notre étude tend à montrer que dans notre contexte spécifique, l'adossement disciplinaire a été un facteur important de réussite de la formation. Cependant, nous avons dû prendre en compte d'autres éléments dans la définition des objectifs, comme des objectifs divergents des acteurs (certains promouvant davantage la langue générale ou de spécialité), les facteurs variés de motivation des apprenants, la diversité de leurs objectifs professionnels ou encore les connaissances et compétences inégales des enseignants. Ainsi, ces contenus ont été articulés avec des contenus plus généralistes, et des activités ouvertes (comme le Projet Personnel), sans compter une spécialité différente lorsque les musiciens étaient mélangés aux danseurs. Le contexte a donc été fondamental pour décider de la pertinence et des modalités d'intégration de la spécialité.

- **Le Projet Personnel**

Le Projet Personnel était une activité qui s'appuyait sur la pédagogie de projet et qui avait été conçue afin de prendre en compte les besoins individuels des apprenants, de promouvoir leur autonomisation, mais aussi pour susciter engagement et motivation. Selon les commentaires de ces derniers, il leur aurait permis de travailler sur leurs « faiblesses », sur des sujets qu'ils apprécient, et aurait effectivement contribué à une plus grande autonomie de certains. Il semble avoir été un des éléments les plus pertinents du nouveau dispositif, puisqu'il est cité comme l'activité la plus utile par les apprenants, d'une part, et parce qu'il a déjà été utilisé par les enseignants d'anglais avec d'autres groupes dans d'autres formations (en Master MEEF, en Master cinéma et en Master arts de la scène, en seconde générale, en formation continue), dans des modalités parfois un peu différentes (projets menés en groupe notamment). Voici le témoignage de l'enseignant D (qui a enseigné dans le dispositif au Cycle 4) :

Question : You just mentioned that you set up the Personal Projects in other classes?

ED: I did it in performing arts [...] and Master cinema, which was the first time that they had done it. And they both turned out very well, because they were not told that they could slack off with it. They put a lot of effort into it.

Le Projet Personnel semble donc transférable à un grand nombre de contextes d'enseignement et d'apprentissage de langues, notamment dans le secteur LANSAD lorsque les groupes d'apprenants ont des profils et des besoins hétérogènes.

- **Autres éléments transférables**

D'autres éléments sont ressortis de l'analyse. En particulier, les groupes de niveau ont été notés très favorablement par les apprenants et les enseignants (c'est l'élément évalué le plus positivement dans l'ensemble). L'activité liminaire en début de cours sur l'actualité a aussi été réutilisée par l'enseignante B dans d'autres cours :

EB : les news, des choses comme ça ? Parce que ça j'ai commencé à faire ça avec d'autres groupes, pas dans tous les cours, mais de temps en temps de donner du temps pour qu'eux ils cherchent une actualité et ils présentent en classe.

Le Padlet, regroupant différentes ressources potentiellement utiles pour les apprenants, a aussi été particulièrement apprécié par cette même enseignante, alors que l'enseignante A l'utilise dans d'autres formations :

EB : Après, je trouve les suggestions de ressources que tu as mises sur Moodle pour ça c'était une super activité, donc ça c'est une chose qui peut être adaptée ou quelque chose comme ça. On peut même l'avoir au CRL pour savoir "Ok je peux regarder tout ça au lieu de me noyer dans une liste de ressources très très longue"

Pour terminer, une collaboration est envisagée avec les enseignants d'anglais LANSAD en musicologie de l'Université de Franche-Comté.



# Conclusion

## **I. Synthèse**

Nous arrivons maintenant au terme de ce travail doctoral, centré autour de la question suivante : comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais adapté ? Cette question a initialement émergé d'un terrain spécifique, le terrain d'enseignement de l'apprenti-chercheur, mais elle a aussi été nourrie par un contexte de recherche dynamique, en didactique, sur le secteur LANSAD. Cette inscription à la fois située et générale du projet de recherche avait dans les deux cas pour but de répondre à un besoin : besoin de formation en anglais en licence de musique et musicologie à l'Université de Lille, besoin de nourrir la réflexion collective sur le LANSAD. Alors, la réponse que nous avons tenté d'apporter se devait d'avoir une valeur à la fois idiographique et nomothétique : nous avons proposé et évalué un dispositif d'anglais LANSAD pour ce terrain particulier, mais cela a été la source d'une réflexion plus globale sur la définition théorique du dispositif d'anglais LANSAD, et sur les outils pour la compréhension, la construction et l'évaluation de dispositifs d'anglais LANSAD potentiellement transférables à d'autres terrains similaires.

Il s'agissait donc dans un premier temps de définir le « dispositif d'anglais LANSAD », puis de proposer une démarche et des outils de conception et d'évaluation en cohérence avec cette compréhension de l'objet, éprouvés ensuite sur le terrain. A la fin de la Partie 1, nous sommes parvenue à la définition suivante :

Le dispositif d'anglais LANSAD est compris comme un système dynamique complexe construit et situé, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équilibré et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et conçu selon un plan d'action dont la finalité première est de faciliter le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage LANSAD.

Alors que cette définition se construisait peu à peu avec l'ajout progressif de « filtres » qui nous paraissaient éclairer la compréhension de l'objet de plus en plus finement, la grille de questions potentielles pour analyser le dispositif d'anglais LANSAD s'étoffait ; le modèle s'enrichissait ; et notre méthodologie de construction et d'évaluation du dispositif se précisait (tels la définition des procédures de recueil et d'analyse des données et le choix de l'utilisation du plan d'action et du tableau de bord). Ils ont alors tous guidé le processus de construction et d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie dans la Partie 2.

La construction du nouveau dispositif a d'abord débuté par une exploration du terrain guidée par la grille de questions qui découlait du modèle du dispositif d'anglais LANSAD, afin de décider des questions à poser et des méthodes de recueil et d'analyse à adopter pour l'analyse du cadre stratégique. Cette dernière a permis de caractériser et de modéliser le terrain LANSAD spécifique en licence de musique et de musicologie, en mettant en lumière les processus critiques positifs et négatifs

## *Conclusion*

à l'œuvre. Un tableau de bord a alors pu être établi, alignant les problèmes existants, les objectifs du nouveau dispositif, les moyens pour atteindre ces objectifs et les modalités d'évaluation pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs et envisager les rétroactions sur la formation. Etant donné les spécificités de la licence et les objectifs du nouveau dispositif, il a été choisi de mettre en place une formation dont les deux finalités étaient de favoriser le sentiment de progression des apprenants et la satisfaction de l'ensemble des acteurs, adossées à douze autres objectifs. La formation consistait alors en un dispositif hybride présentant des contenus variés, intégrant le domaine de spécialité et un travail sur l'ensemble des activités de communication langagières. Les objectifs étaient suffisamment souples pour permettre aux apprenants de définir certains de leurs objectifs en fonction de leurs besoins et de leurs envies. Une place importante était faite aux bonnes conditions d'apprentissage et d'enseignement (groupes de niveau réduits favorisant les interactions et la qualité des relations interpersonnelles, quantité de travail des enseignants et travail collaboratif), au soutien à la motivation, à l'engagement, à la présence en cours et à l'autonomisation des apprenants. La mise en place sur quatre Cycles et les évaluations répétées adossées au tableau de bord ont permis de faire évoluer le dispositif, dont les résultats étaient relativement satisfaisants dès le Cycle 2 (même s'ils étaient plus décevants au Cycle 4).

Dans l'ensemble, la démarche adoptée pour répondre à la question de recherche s'est voulue la plus rigoureuse possible. Ainsi, nous avons tenté de faire preuve de « recul épistémique » en caractérisant notre positionnement, en respectant les critères de validité scientifique explicités et en soulignant régulièrement les limites et les obstacles rencontrés. Les rôles divers adossés par l'apprenti-chercheur ont été explicités, les limites individuelles soulignées (comme le manque d'expérience en recherche et en enseignement) et sa présence a été prise en compte (dans les modèles par exemple). Les principes de constructibilité, de concordance et d'opérationnalité, la validation par les pairs, la triangulation des sources et des méthodes, ou encore le bon suivi des recommandations concernant la conduite d'une recherche-action ont guidé la construction de ce travail et ils ont été pensés comme les garants de la qualité scientifique. Pour ce qui est des limites, nous avons souligné de manière récurrente la compréhension nécessairement limitée que nous pourrions avoir du dispositif d'anglais LANSAD dans notre cadre théorique (idée que l'on retrouve dans le réalisme non figuratif, les épistémologies constructivistes, l'approche des systèmes dynamiques complexes ou encore en didactique des langues). Nous avons aussi identifié certaines des faiblesses méthodologiques de ce travail, du point de vue du recueil ou de l'analyse des données (représentativité des questionnaires de l'analyse du cadre stratégique, faiblesses des questionnaires, profondeur de l'analyse limitée, *etc.*). Nous n'avons aussi pas manqué de présenter les résultats parfois décevants du nouveau dispositif d'anglais LANSAD, et de mettre en lumière ses faiblesses (comme la conception des modules en ligne et la formation des nouveaux enseignants entre autres).

Notre démarche s'est aussi voulue la plus en adéquation possible avec l'objet de recherche, le dispositif d'anglais LANSAD. Etant donné sa complexité, nous avons fait le choix non seulement de convoquer les théories de la complexité pour le comprendre, et des méthodologies et des outils adaptés pour faire face à la complexité (modélisation, tableau de bord, plan d'action, *etc.*), mais nous

## *Conclusion*

avons aussi pensé notre démarche de manière complexe, en comprenant la recherche-action comme un système dynamique complexe. Pour le pendant théorique, nous avons voulu articuler de manière pertinente et cohérente différents systèmes, des théories épistémologiques (réalisme non figuratif, épistémologies constructivistes), ontologiques (l'approche de systèmes dynamiques complexes), des approches méthodologiques (démarche ingénierique) et des connaissances actuelles en didactique des langues et sur le secteur LANSAD afin de caractériser un objet éminemment protéiforme et complexe. Nous avons ainsi adopté une approche pluridisciplinaire et une épistémologie ouverte, dans une démarche à la fois construite et heuristique. Du côté pratique, le dispositif a été construit et évalué de manière progressive, afin d'être le plus en adéquation avec notre cadre théorique et méthodologique d'une part, et avec le terrain d'autre part. Ainsi, plusieurs étapes ont été décrites et commentées : la pré-analyse du terrain, l'analyse, la conception du dispositif, sa mise en place sur quatre Cycles et une évaluation finale, chacune de ces phases se nourrissant les unes des autres. Comme en témoigne le modèle du dispositif d'anglais LANSAD, l'échelle d'observation retenue de l'objet d'étude était assez grande, afin d'avoir une vision suffisamment globale pour saisir le fonctionnement de l'ensemble, mais assez fine pour tenter de comprendre les éléments et les processus critiques et effectuer des ajustements. Nous avons adopté une approche synthétique mêlant analyse, construction et évaluation formative (en fin de Cycle) et sommative (suite aux quatre Cycles), étude d'éléments particuliers (en lien avec chaque objectif définissant la performance différenciée du dispositif) et de l'ensemble (en lien avec la performance globale).

Les résultats globaux du dispositif devaient en partie valider ou non la pertinence de notre réponse à la question de recherche. Or ils sont mitigés : ils sont très positifs aux Cycles 2 et 3, décevants lors du Cycle 4. Ce constat ne doit cependant pas remettre en cause l'ensemble de la démarche, car il s'avère que les limites du dispositif étaient d'ordre plus pédagogique et pratique (programme parfois à revoir, formation des enseignants à l'hybride insuffisante) que liées à la méthode et aux outils convoqués pour comprendre et prendre en compte la complexité de l'environnement d'apprentissage et d'enseignement LANSAD. Ces derniers semblent avoir été pertinents pour mieux comprendre le terrain et concevoir puis évaluer un dispositif. En premier lieu, la compréhension du dispositif d'anglais LANSAD comme un système dynamique complexe nous a permis d'avoir eu une compréhension plus fine de l'objet de recherche, et elle a eu de nombreuses implications méthodologiques qui se sont révélées fructueuses (dont le choix de la recherche-action). Par ailleurs, la définition retenue du dispositif d'anglais LANSAD, le modèle qui en a découlé, la grille de questions utilisée pour l'analyse du cadre stratégique, ou encore le tableau de bord, ont démontré leur utilité dans la conception et l'évaluation du nouveau dispositif. N'oublions pas de mentionner les éléments pédagogiques potentiellement transférables, qui ont semblé déterminants dans la réussite du dispositif, tels qu'une forte composante disciplinaire, le format hybride ou encore des activités comme le Projet Personnel. Afin de valider la pertinence de cette méthode générale et de ces outils, deux étapes demeurent : la validation par les pairs et le transfert à d'autres terrains.

## II. Pistes de recherche

Paul Arthaud rappelle que « dans bien des cas, si l'objet qu'on entreprend de concevoir est assurément le résultat d'une recherche, il n'en est pas nécessairement l'aboutissement » (2009, p. 134). Evoquons pour terminer quatre pistes de recherche qu'invite ce travail doctoral.

Dans le cas de ce travail, une première piste de recherche pourrait consister à étudier le transfert de l'approche et les outils qui ont semblé pertinents dans cette étude à d'autres contextes afin de vérifier leur pertinence. En effet, comme il l'a été souligné, le transfert de ces outils à d'autres terrains par d'autres praticiens et chercheurs constituerait une des dernières étapes de la validation de ce travail de recherche. Jean-Paul Narcy-Combes précise :

[...] il conviendra de bien distinguer les effets locaux de l'action de la publication des résultats. Une action peut avoir été un succès localement, sans pour autant valider les hypothèses qui avaient été faites. Si les effets de contexte jouent un rôle particulièrement positif, rien n'assure qu'ils ne sont pas responsables de la réussite. Avant d'établir une nouvelle théorie, il conviendra de répliquer l'expérience dans d'autres contextes. (2012, para. 36)

Pour l'instant, nous n'avons pas été en mesure de tester ces outils dans d'autres contextes. Cependant, nous en avons dressé la liste principale, et chaque outil pourrait alors être de nouveau mobilisé dans d'autres études, et son utilisation et sa pertinence comparées à cette recherche. Par exemple, il s'agirait de voir comment l'approche des systèmes dynamiques ou encore un tableau de bord pourraient permettre de comprendre, d'analyser, et de concevoir d'autres formations LANSAD ; de la même façon, si le Projet Personnel a déjà été utilisé dans d'autres contextes, une analyse de son appropriation pourrait se révéler pertinente.

D'autre part, il nous semble que ce travail de recherche peut nourrir la réflexion sur la définition du secteur LANSAD qui est en cours et qui est d'une importance cruciale, étant donné le nombre d'acteurs concernés et le potentiel de recherche qu'il offre aux chercheurs :

Le secteur LANSAD peut être envisagé comme un laboratoire de pratiques permettant une réconciliation entre recherche et pratiques autour du LANSAD qui va de pair avec le besoin de professionnalisation du domaine et la demande de formation des intervenants en prenant justement appui sur la recherche pour valider les actions. Ainsi ces actions permettront de répondre aux besoins de (re)connaissance du domaine, ce qui pourra être fait en nous appuyant sur des réseaux professionnels associatifs forts (sociétés savantes), en proposant des communications permettant la description épistémologique de nos pratiques (typologie, modélisation...), pour tisser ces liens entre pratiques et recherche. (Annick Rivens, 2016, para. 53)

Il serait souhaitable d'élargir la discussion, qui ici s'est concentrée sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais, aux autres langues dispensées dans les formations.

## Conclusion

Face au constat que nous n'avions que quelques très rares descriptions de ce que pouvait être « l'anglais de la musique et de la musicologie » (Lesiak-Bielawska, 2014, notre mémoire de recherche de Master 1), nous avons proposé une ébauche de caractérisation, adaptée au profil des apprenants de l'Université de Lille. Il ne faudrait cependant pas s'arrêter aux descriptions des quelques situations de communication qui ont été sélectionnées, et une étude plus exhaustive, incluant par exemple des cohortes d'étudiants d'universités différentes, ainsi qu'un plus grand nombre d'anciens étudiants et de professionnels (notre étude n'en a compté que quatre) permettrait sans doute d'avoir un aperçu plus complet de cette langue-culture de spécialité. L'aspect culturel a aussi été peu étudié (car il ne ressortait pas dans les commentaires des répondants), et une étude de la communauté spécialisée non seulement dans les pays anglophones, mais aussi dans les contextes où l'anglais est utilisé comme *lingua franca* (par exemple dans un orchestre international au Chili) pourrait compléter la première étude qui a été faite ici. Le tout pourrait se révéler être d'une grande utilité pour les enseignants LANSAD et les apprenants en musicologie : il s'agirait de « décrire méthodiquement les variétés spécialisées des langues du LANSAD afin de mettre ces connaissances au service des enseignants et des enseignants-chercheurs du secteur » (Van der Yeught, 2014).

Enfin, et pour ne citer qu'une dernière piste de recherche, travailler sur un modèle plus poussé du dispositif d'anglais LANSAD pourrait être pertinent. Nous avons déjà mentionné quelques-unes de ses limites (distinction à faire entre le contexte professionnel et disciplinaire par exemple), et souligné qu'il mériterait d'être confronté à d'autres terrains afin d'être enrichi. Une version plus ambitieuse encore du modèle pourrait être envisagée. En se rapprochant de spécialistes en informatique, il pourrait être conçu en trois dimensions, nous permettant de sélectionner et de zoomer sur les systèmes, les éléments et les processus à explorer plus en détail à des niveaux divers en fonction des objectifs de l'analyse. Une modélisation dynamique, retraçant l'évolution du dispositif dans le temps et permettant à l'utilisateur de s'arrêter à un moment clef (par exemple, une des quatre évaluations de fin de Cycle du dispositif), pourrait aussi être envisagée.

# Références bibliographiques<sup>128</sup>

## A

- Aborisade, J. (2013). Blended learning in English for Academic Purposes courses: A Nigerian case study. Dans B. Tomlinson et C. Whittaker (dir.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 35-42). Repéré à [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf)
- Albero, B., Linard, M., et Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Amadiou, F., et Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(2). DOI : 10.4000/apliut.5155.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Appel, V., Boulanger, H., et Massou, L. (2010). Chapitre 1. Dispositif [s]: discerner, discuter, distribuer. Dans V. Appel, H. Boulanger et L. Massou (dir.), *Les dispositifs d'information et de communication* (p. 9-16). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Arbib, M. A. (2013). *Language, Music, and the Brain: a mysterious relationship*. Londres : MIT Press.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer* (4<sup>e</sup> éd.). Malakoff : Dunod.
- Arthaud, P. (2009). *Anglais, une médiation technologique*. Belfort Montbéliard : UTBM didactique et humanités.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Azam-Pradeilles, A. (2008). La décennie 1978-1988 : les dix ans qui ont consacré la place déterminante des IUT au sein du GERAS. *ASP, la revue du GERAS, Numéro spécial « Les trente ans du GERAS »*, 10-15.

---

<sup>128</sup> En juin 2019, les liens Internet indiqués étaient valides.

## B

- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan pédagogie.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-45.
- Barbot, M.-J., et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Baud, D. (2003). Analyse de genre : la critique de cinéma dans la presse quotidienne britannique. *ASp, la revue du GERAS*, 39-40, 37-45. DOI : 10.4000/asp.1282
- Beacco, J. C., et Byram, M. (2003) pour le Conseil de l'Europe. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Bédard, D., et Béchar, J.-P. (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Beetham, H., et Sharpe, R. (2007). An introduction to rethinking pedagogy for a digital age. Dans H. Beetham et R. Sharpe (dir.) *Rethinking pedagogy for a digital age* (p. 1-10). Londres : Routledge.
- Belan, S., et Narcy-Combes, M. (2011). Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ? *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance – Mélanges*, 32, 85-99.
- Bériot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique*. Paris : Editions d'organisation.
- Berthoz, A. (2009). *La Simplexité*. Paris : Odile Jacob.
- Bertin, J.-C. (2000). *Éléments d'ergonomie didactique* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Bordeaux II, Bordeaux.
- Bertin, J.-C. (2013). *An emergentist model to language-learning environments*. Conférence plénière présenté à XII AELFE Conference, Santander, septembre 2013. Repéré à l'adresse [http://www.aelfe.org/documents/AELFE\\_proceedings.pdf](http://www.aelfe.org/documents/AELFE_proceedings.pdf)
- Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic*, 18(2). DOI : 10.4000/alsic.2781
- Bertin, J.-C., Gravé, P., et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI Global.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4). Repéré à [https://www.researchgate.net/profile/John\\_Biggs3/publication/255583992\\_Aligning\\_Teaching\\_for\\_Constructing\\_Learning/links/5406ffe70cf2bba34c1e8153.pdf](https://www.researchgate.net/profile/John_Biggs3/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning/links/5406ffe70cf2bba34c1e8153.pdf)
- Blais, J.-G. (2006). La mesure pour la recherche et/ou le contrôle en éducation. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (p. 124-131). Paris : L'Harmattan.



- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Ciussi, M., Coltice, N., Deschryver, N., ... Villiot-Leclercq, E. (2012). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distance et savoirs*, 9(1). Repéré à [https://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DIS\\_091\\_0069](https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_091_0069)
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., et Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*. Paris : Mouton de Gruyter.
- Bourguignon, C. (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 27(2), 40-48. DOI : 10.4000/apliut.3198
- Braud, V., Millot, P., Sarré, C., et Wozniak, S. (2015). « You say you want a revolution... » Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 46-66. DOI : 10.4000/apliut.5020
- Briggs, J., et Peat, F. D. (1989). *Turbulent mirror: An illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. New York : Harper & Row.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. Dans M. H. Long et C. J. Doughty (dir.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 269-293). Malden, Mass : Wiley-Blackwell.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride—Étape d'une recherche-action. *Alsic*, 13. DOI : 10.4000/alsic.1348
- Brudermann, C., Demaison, C., et Benderdouche, F. (2012). Le CECRL : un outil pour construire une politique des langues ? Retour d'expérience sur l'évaluation et la certification à l'UPMC (2009/2011). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 31(3), 31-41. DOI : 10.4000/apliut.3033
- Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M., et Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 35(spécial 1). DOI : 10.4000/apliut.5564
- 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). DOI : 10.4000/dms.1003
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

## C

- Carré, P., Moisan, A., et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Carré, P., Moisan, A., et Poisson, D. (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Cartroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), 8-20.
- 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 M. Derivry-Plard, P. Faure et C. Brudermann (dir.), *Enseigner les langues à l'université au 21e siècle* (p. 91-110). Paris : Riveneuve Éditions.

- Caws, C., et Heift, T. (2016). Evaluation in CALL: Tools, interactions, outcomes. Dans F. Farr et L. Murray (dir.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (p. 127-140). New York : Routledge.
- Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socio-constructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?* (Thèse de doctorat). Aix-Marseille Université.
- Chalmers, A. (1987). *Qu'est-ce que la science ?* Paris : La Découverte.
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 741-753.
- Chaplier, C., et Crosnier, E. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides : études de cas en master 2. *Alsic*, 17. DOI : 10.4000/alsic.2739
- Charlier, B, Deschryver, N., et Peraya, D. (2006). *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs*, 4 (4), 469-496.
- Château, A., et Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne? *Alsic*, 13. DOI : 10.4000/alsic.1392
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clivillé, V. (2004). *Approche systémique et méthode multicritère pour la définition d'un système d'indicateurs de performance* (Thèse de doctorat, Université de Savoie). Repéré à [https://projects.listic.univ-smb.fr/theses/these\\_Cliville.pdf](https://projects.listic.univ-smb.fr/theses/these_Cliville.pdf)
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: An exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCALL*, 23(3), 218-232.
- Commission européenne. (2009). *Guide d'utilisation ECTS*. Repéré à [https://www.agence-erasmus.fr/docs/guide\\_fr.pdf](https://www.agence-erasmus.fr/docs/guide_fr.pdf)
- Commission Formations de la SAES. (2011). *Evolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD*. Repéré à <http://www.apliut.com/pages/associationsamis/Lansad.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et l'enseignement des Langues*. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coordination nationale CLES. (2018). *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. Repéré à <https://www.certification-cles.fr/certification/>
- Cordier, F., et Gaonac'h, D. (2005). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.
- Crosnier, E. (2008). LEA/LANSAD : Convergences/Divergences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 18-31. DOI : 10.4000/apliut.1513

## D

- Davallon, J. (2004). La médiation: la communication en procès. *Médiation et information*, 19, 37-59.
- De Bot, K., Lowie, W., et Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York : Routledge.
- 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. DOI : 10.1017/S1366728906002732
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (2007). Section 2, L'évaluation. Dans J.-M. De Ketele, M. Chastrette, D. Cros, P. Mettelin, et J. Thomas (dir.), *Guide du formateur* (p. 113-124). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M., Gerard, F.-M., et Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaire : deux démarches complémentaires. *Éducatons-Revue de diffusion des savoirs en éducation*, 12, 33-37.
- De Rosnay, J. (1975). *Le microscope : vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2), 157-161. Repéré à <http://journals.openedition.org/alsic/384>
- Demaizière, F., et Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad—Quand, comment, pourquoi ? *Alsic*, 17. DOI : 10.4000/alsic.2691
- Demaizière, F., et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle* (4). Repéré à <https://docplayer.fr/5048666-Du-positionnement-epistemologique-aux-donnees-de-terrain.html>
- Demeuse, M. (2006). Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ? Dans G. Figari et L. M. Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p.109-116). Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/255710022\\_Qu'indiquent\\_les\\_indicateurs\\_en\\_matiere\\_d'education](https://www.researchgate.net/publication/255710022_Qu'indiquent_les_indicateurs_en_matiere_d'education)
- Demeuse, M., et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et apprentissage en formation hybride* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00338100/document>
- Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/934>
- Donnay, J., et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, 230-248. DOI : 10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x
- Dörnyei, Z., et Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Repéré à <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/>
- Dubois, N. (2006). Le concept de 'valeur sociale'. Dans G. Figari et L. M. Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (p. 257-265). Paris : L'Harmattan.
- Dudley-Evans, T., et St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dudney, G. et Hockly, N. (2013). Reversing the blend: From online to blended. Dans Tomlinson, B., et Whittaker, C. (dir.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 75-82). Repéré à [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf)
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193(septembre-octobre). Repéré à <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Durand, D. (2013). *La systémique*. Paris : PUF.

## E

- Eggers, E. (2013). Des cours hybrides en espagnol : pourquoi, comment ? Bilan de cinq ans d'utilisation de la plateforme Esprit en LANSAD et parcours de soutien LEA et LCE. Dans M. Masperi (dir.), *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques* (p. 48-55). Paris : APLV.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. Repéré à [http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/enuzzo/wp-content/uploads/sites/46/2015/01/Ellis\\_instructed-language-learning.pdf](http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/enuzzo/wp-content/uploads/sites/46/2015/01/Ellis_instructed-language-learning.pdf)

## F

- Fichez, É. (2008). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Éléments d'analyse. Dans G. Jacquinet et E. Fichez (dir.), *Perspectives en éducation et formation. L'université et les TIC* (p. 51-81). DOI : 10.3917/dbu.jacqu.2008.01.0051
- Foucault, M. (1977). *Dits et écrits* (3<sup>e</sup> volume). Paris : Gallimard.
- Frath, P. (2005). Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université. *Langues modernes*, 4, 17-27.
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad : le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, 19(2). DOI : 10.4000/alsic.2972
- Fries-Verdeil, M.-H. (2009). Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux. *ASP, la revue du GERAS*, 56, 105-125. DOI : 10.4000/asp.177

Frost, D., et Guy, R. (2016). L'innovation est le ton qui fait la chanson : une approche musico-prosodique en secteur Lansad. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 35(spécial 1). DOI : 10.4000/apliut.5526

## G

Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272.

Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA, EU : Newbury House Publishers.

Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 75, 61-77.

Gilbert, R. (2005). Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain). Dans M. H. Long (dir.), *Second language needs analysis* (p. 182-199). Cambridge : Cambridge University Press.

Gould, C. (2001). L'Art Internet ou la médiation esthétisée : contribution à la réflexion sur l'anglais dans les filières artistiques. *ASp, la revue du GERAS* (31-33). DOI : 10.4000/asp.1884

Graham, C. R. (2009). Blended Learning Models. Dans M. Khosrow-Pour (dir.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (2<sup>e</sup> éd., p. 375-382). Hershey, PA, EU : Information Science Reference.

Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. Repéré à [http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L\\_EMILE\\_d\\_hier\\_a\\_aujourd'hui\\_G\\_Grave-Rousseau.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf)

Grosbois, M. (2015). S'appropriier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(2). DOI : 10.4000/apliut.5168

Gruba, P., et Hinkelman, D. (2012). *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. Basingstoke (RU) : Palgrave Macmillan.

Guichon, N. (2012). 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). DOI : 10.4000/alsic.2539

## H - I - J - K

Hascoët, N. (2011). La mise en place d'un centre de langues pour redynamiser le secteur LANSAD. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 30(1), 72-82. DOI : 10.4000/apliut.5020

Heckhausen, H., et Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. Dans M. Frese et J. Sabini (dir.), *Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology* (p. 134–160). Hillsdale, NJ, EU : Lawrence Erlbaum.

Henner Stanchina, C. (1976). Two years of autonomy: Practise and outlook. *Mélanges Pédagogiques*, 73-95. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article3562>

- Hirst, S. et Godfrey, T. (2013). Creating a Blended Delta Module One. Dans Tomlinson, B., et Whittaker, C. (dir.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (101-110). Repéré à [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, « Le triangle pédagogique »*. Berne : Peter Lang.
- Hurtig, M., et Rondal, J.-A. (1981). *Introduction à la psychologie de l'enfant* (Vol. 1). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Johnson, B., et Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. DOI : 10.3102/0013189X033007014
- Khandelwal, K. A. (2009). Effective Teaching Behaviors in the College Classroom: A Critical Incident Technique from Students' Perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 299-309. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909053.pdf>
- King, A. (2016). Teaching as Learning: 'Des professeurs – pour écouter'. Dans M. McCarthy (dir.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* (p. 83-104). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kleinginna, P., et Kleinginna, A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. DOI : 10.1007/BF00992553
- Koopmans, M., et Stamovlasis, D. (2016). *Complex Dynamical Systems in Education*. DOI : 10.1007/978-3-319-27577-2.
- Kormos, J., et Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language learning*, 58(2), 327-355. DOI : 10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x

## L

- La Borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Labetoulle, A. (2015). Les MOOC et l'apprentissage de l'anglais de la chimie : étude de cas à l'École normale supérieure de Cachan. *ASp, la revue du GERAS*, (67), 101-121. DOI : 10.4000/asp.4665
- Labetoulle, A. (2017). Dynamic and complex system approach to needs analysis, course development and evaluation of LANSOD courses in a French musicology undergraduate programme. Dans C. Sarré et S. Whyte (dir.), *New developments in ESP teaching and learning research* (p. 31-50). DOI: 10.14705/rpnet.2017.cssw2017.744
- Lalonde, R. N., et Gardner, R. C. (1985). On the predictive validity of the Attitude/Motivation Test Battery. *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 6(5), 403-412. DOI : 10.1080/01434632.1985.9994214
- Larsen-Freeman, D., et Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

- Lebrun, M., et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, (45), 81-95. DOI : 10.4000/reperes.141
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lesiak-Bielawska, E. (2014). English for instrumentalists: Designing and evaluating an ESP course. *English for Specific Purposes World*, 15(43), 1-32. Repéré à [http://www.esp-world.info/Articles\\_43/Lesiak-Bielawska.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_43/Lesiak-Bielawska.pdf)
- Leutenegger, F., et Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Levy, M., et Hubbard, P. (2016). Theory in computer-assisted language learning research and practice. Dans F. Farr et L. Murray (dir.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (p. 50-64). New York : Routledge.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik Language Learning Resources.
- Locke, E. A., et Kristof, A. L. (1996). Volitional Choices in the Goal Achievement Process. Dans P. Gollwitzer et J. A. Bargh (dir.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior* (p. 365–384). New York : Guilford Press.
- Long, M. H. (1993). Assessment Strategies for Second Language Acquisition Theories. *Applied Linguistics*, 14(3), 225-249. DOI : 10.1093/applin/14.3.225
- Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français : une réussite pédagogique. *International Journal of Music Education*, 32(1), 33-52. Repéré à [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/025576149803200104?casa\\_token=S0eRqlf4WskAAAAA:pvVkbTK8XgJ1XCdX\\_6mvRDFtWMXUyI\\_cBwLobkAlbXLVClKrZ8Ddy9RixLI\\_w25TZSOG69VEoTDWzg](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/025576149803200104?casa_token=S0eRqlf4WskAAAAA:pvVkbTK8XgJ1XCdX_6mvRDFtWMXUyI_cBwLobkAlbXLVClKrZ8Ddy9RixLI_w25TZSOG69VEoTDWzg)

## M

- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), 93-119. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>
- Macré, N. (2013). *L'accompagnement à l'autonomisation d'étudiants de tous niveaux : le cas des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en première année à l'université* (Thèse de doctorat). Université Charles de Gaulle, Lille.
- Macré, N. (2014). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(2), 118-142. DOI : 10.4000/apliut.5053
- Macré, N. (2015). Situation paradoxale ou catch 22 : le cas d'un dispositif hybride mis en place pour des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en première année d'université. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 106-126. DOI : 10.4000/apliut.5053

- Martin, C. (2015). Les dispositifs hybrides : l'avenir du cours de langue au niveau master ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 166-180. DOI : 10.4000/apliut.5062
- Massou, L. (2010). Chapitre 4. Dispositif et enseignement à distance. Dans V. Appel, H. Boulanger et L. Massou (dir.), *Les dispositifs d'information et de communication* (p. 59-76). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- 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). Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/2858>
- McCarthy, M. (2016). Issues in Second Language Acquisition in Relation to Blended Learning. Dans M. McCarthy (dir.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* (p. 7-24). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mémet, M. (1995). La recherche et la formation des enseignants en anglais de spécialité en France. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 14(3), 83-96. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/apliu\\_0248-9430\\_1995\\_num\\_14\\_3\\_3468](https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1995_num_14_3_3468)
- 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 M. Mémet et M. Perrin (dir.), *L'anglais de spécialité en France, Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* (p. 309-319). Bordeaux : GERAS.
- Mémet, M. (2003). « L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue » : Vrai ou faux ? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle. *ASp, la revue du GERAS*, (39-40), 131-142. DOI : 10.4000/asp.1350
- Mémet, M. (2005). Développement de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité : avancées théoriques et applications pédagogiques. *Langues modernes*, (1), 31-38.
- Mémet, M. (2008). Aspects de la recherche en anglais de spécialité en France. *Cahier du CIEL*, (2007-2008), 13-36. Repéré à [https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/\\_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008/03-memet.pdf](https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008/03-memet.pdf)
- Mémet, M., et Van der Yeught, M. (2008). Bref historique de ASp, la revue du GERAS. *ASp, la revue du GERAS* (numéro spécial « Les trente ans du GERAS »), 25-28. Repéré à <https://journals.openedition.org/asp/4471?file=1>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436. DOI : 10.1016/j.system.2011.08.001
- Ministre de l'éducation nationale. (2000). Arrêté du 22 mai 2000 portant création du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000582492>
- Miras, G. (2013). « Enseigner / apprendre » la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole. *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1). DOI : 10.4000/rdlc.1508
- Mishan, F. (2016). Reconceptualising Materials for the Blended Language Learning Environment. Dans M. McCarthy (dir.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Montage-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), 93-120. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>



Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (1990). *Introduction à la complexité*. Paris : Le Seuil.

Motteram, G. (2016). Language materials development in a digital age. Dans F. Farr et L. Murray (dir.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (p. 88-100). New York : Routledge.

Muller, C. (2015). La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne. Vers un agir tutorial à distance. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2). DOI : 10.4000/rdlc.758

## N

Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : Apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 21(2), 40-52. DOI : 10.4000/apliut.4639

Narcy-Combes, J.-P. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues. *ASp, la revue du GERAS*, (35-36), 219-230. DOI : 10.4000/asp.1678

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. (2006). Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 25(2), 77-87. DOI : 10.4000/apliut.78

Narcy-Combes, J.-P., et Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Narcy-Combes, J.-P., et Miras, G. (2012). 40 ans de modélisation en didactique des langues. *Mélanges CRAPEL*, (33), 25-43. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article3882>

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178. DOI : 10.1017/S0958344005000224

Nicolson, M., Murphy, L., et Southgate, M. (2011). *Language Teaching in Blended Contexts*. Edinburgh : Dunedin.

Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes*, (3), 18-27. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785958/document>

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, 17. DOI : 10.4000/alsic.2773

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Nissen, E., et Tea, E. (2012). Going blended: new challenges for second generation L2 tutors. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 145-163. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785950>

## P

- Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. Dans B. Paltridge et S. Starfield (dir.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 347-366). Boston : Wiley-Blackwell.
- Pardo-Gonzalez, J. (2013). Incorporating blended learning in an undergraduate English course in Colombia. Dans B. Tomlinson et C. Whittaker (dir.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 51-60). Repéré à [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_D057\\_Blended%20learning\\_FINAL\\_WEB%20ONLY\\_v2.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf)
- Patin, B. (2007). La licence en sciences humaines et sociales des cadres de santé de Rennes : perspectives anthroposociales et organisationnelles d'un projet de FOAD pour adultes. Dans J.-C. Manderscheid (dir.), *L'enseignement en ligne* (p. 191-220). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Peeters, H., et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25(3), 15-23. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm>
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31. DOI : 10.2307/3587803
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J.-Y., et Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. DOI : 10.1037/0021-9010.88.5.879
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. *Notions en questions*, 7, 122-126.
- Popper, K. R., Hansen, T. E., et Bonnet, C. (1999). *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. Paris : Hermann.
- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 27-45. DOI : 10.4000/apliut.5015
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Poussard, C., et Soteras, E. (2018). *Analyse d'un dispositif hybride de remédiation en anglais LANSAD*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01939060/document>
- Puren, C. (2015, 20 mars). *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>

## R

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Raby, F. (2008). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Langues modernes*, (3).
- Raia, F. (2005). Students' understanding of complex dynamic systems. *Journal of Geoscience Education*, 53(3), 297-308. DOI : doi.org/10.5408/1089-9995-53.3.297
- Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris : PUF.
- Rézeau, J. (2001). *Médiation et médiatisation dans l'enseignement des langues en environnement multimédia ; le cas de l'apprentissage de l'anglais en DEUG d'Histoire de l'art à l'université* (Thèse de doctorat, Université Victor Segalen). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000222/document>
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.
- Rolland, Y. (2004). La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation. *ASp, la revue du GERAS*, (45-46), 127-144. DOI : 10.4000/asp.912
- Roux, J.-P. (2001). Socio-constructivisme et apprentissage scolaires. Dans R. Amigues (dir.), *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des professeurs débutants*. Repéré à suivante : <http://recherche.aix-mrs.iuf.fr/publ/voc/n1/amigues1/index.html>
- Rubio, F., et Thoms, J. J. (2014). *Hybrid language teaching and learning: Exploring theoretical, pedagogical and curricular issues*. Boston, MA : Heinle Cengage Learning.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. Dienstbier (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 38, p. 237-288). Lincoln, US : University of Nebraska Press.

## S

- Sárdi, C. (1997). Needs-based syllabus design for students of English in Hungarian technical universities. *ASp, la revue du GERAS*, (15-18), 285-304. DOI : 10.4000/asp.3168
- Sarré, C. (2017, juin). *L'anglais de spécialité en secteur LANSAD : quel(s) grain(s) de spécialisation pour quelle intégration institutionnelle ?* Présenté à la Journée d'étude « Langue de spécialité : spécialisation, diversité et langue générale », Université de Lille.
- Sarré, C. (2018, décembre). *Enseigner les langues en LANSAD : pourquoi et comment les langues de spécialité s'imposent-elles comme « objets naturels » d'enseignement-apprentissage et avec quelles conséquences ?* Présenté à la Journée d'étude « Enseignement/apprentissage de langue de spécialité, professionnelle ou générale : Quels besoins, objectifs, approches et supports ? », Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Sarré, C., Millot, P., Wozniak, S., et Braud, V. (2017, mai 8). « Non, Brian n'est pas dans la cuisine, il est au boulot » : quelle formation linguistique pour les étudiants non-linguistes ? *The*

*Conversation*. Repéré à [www.theconversation.com/non-brian-nest-pas-dans-la-cuisine-il-est-au-boulot-quelle-formation-linguistique-pour-les-etudiants-non-linguistes-75671](http://www.theconversation.com/non-brian-nest-pas-dans-la-cuisine-il-est-au-boulot-quelle-formation-linguistique-pour-les-etudiants-non-linguistes-75671)

- Sarré, C., et Whyte, S. (2016). Research in ESP teaching and learning in French higher education: developing the construct of ESP didactics. *ASp, la revue du GERAS*, 69, 139-164. DOI : 10.4000/asp.4834
- Saverna, A. (2016). *Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée : représentations et attitudes des apprenants* (Thèse de doctorat, Université du Havre). Repéré à <http://www.theses.fr/2016LEHA0004/document>
- Saville-Troike, M. (2008). *The ethnography of communication: An introduction* (3<sup>e</sup> éd.). Malden, MA : Blackwell.
- Serafini, E. J., Lake, J. B., et Long, M. H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11-26. DOI : 10.1016/j.esp.2015.05.002
- Sešek, U. (2007). English for teachers of EFL—Toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26(4), 411-427. DOI : 10.1016/j.esp.2006.11.001
- Sharma, P., et Westbrook, K. (2016). Online and blended language learning. Dans F. Farr et L. Murray (dir.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (p. 320-333). New York: Routledge.
- Sharpe, R., Benfield, G., et Roberts, G. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice*. Repéré à [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/sharpe\\_benfield\\_roberts\\_francis\\_0.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/sharpe_benfield_roberts_francis_0.pdf)
- Shaw, S., et Ignéri, N. (2006). *Effectively implementing a blended learning approach: Maximizing advantages and eliminating disadvantages*. Nashua, NH : Eedo.
- Singh, H., et Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Repéré à <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf>
- Smith, M. S. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 165-179. DOI : 10.1017/S0272263100011943
- Smith, L. B., et Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in cognitive sciences*, 7(8), 343-348. DOI : 10.1016/S1364-6613(03)00156-6
- Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Livre blanc de la formation en études anglophones*. Repéré à <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/03/Livre-blanc-formation-180318.pdf>
- Springer, C. (1999). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 18(3), 23-44. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/apliu\\_0248-9430\\_1999\\_num\\_18\\_3\\_2293](https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1999_num_18_3_2293)
- Starkey-Perret, R. (2015). Claire Tardieu, Notions-clés pour la didactique de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/5229>
- Starkey-Perret, R., McAllister, J., et Narcy-Combes, M.-F. (2012). Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride : image de soi, image de l'apprenant et

appropriation du dispositif. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 31(1), 74-96. DOI : 10.4000/apliut.2321

Stracke, E. (2007). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*, 19(1), 57-78. DOI : 10.1017/S0958344007000511

## T

Taillefer, G. (2009). ÉMILE en France : quelle offre ? quelles perspectives ? *Les Après-midi de LAIRDIL*, 15, 29-40.

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Tepedelenli, N. (2003). *Une approche méthodologique récente dans l'enseignement/apprentissage des langues: apprentissage par projet(s)*. Communication présentée à l'Université de La Rioja. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1011647.pdf>

Terrier, L. (2016). Editorial. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT (spécial 1 – Du secteur Lansad et des langues de spécialité)*. Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/5467?lang=en>

Terrier, L. (2017). Approche par projet en anglais de spécialité dans la filière SHS. *Les Langues Modernes* (3 « Les langues de spécialité »).

Terrier, L. (2018). Appel à contributions pour le Numéro spécial de Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, « Lansad et langues de spécialité : enseigner et apprendre les langues dans les domaines des arts, lettres et sciences humaines et sociales ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*. Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/5956>

Terrier, L., et Maury, C. (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 67-89. DOI : 10.4000/apliut.5029

Thornbury, S. (2016). Educational technology: assessing its fitness for purpose. Dans M. McCarthy (dir.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* (p. 25-35). Cambridge, RU : Cambridge University Press.

Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Lille, Lille.

Toffoli, D., et Sockett, G. (2014). English language music: Does it help with learning? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(2), 192-209. DOI : 10.4000/apliut.4450

Toffoli, D., et Speranza, L. (2016). L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 35 (spécial 1). DOI : 10.4000/apliut.5505

Tomlinson, B., et Whittaker, C. (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. Londres : British Council.

Trouillon, J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

## U - V

- Ushioda, E. (2001). Language Learning at University: Exploring the role of motivational thinking. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (dir.), *Motivation and Second Language Acquisition* (p. 93-126). University of Hawai'i, USA : Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Van der Yeught, M. (2010). Éditorial. *ASp, la revue du GERAS*, 57, 1-10. Repéré à <http://journals.openedition.org/asp/930>
- 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. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 12-32. DOI : [doi.org/10.4000/apliut.4153](https://doi.org/10.4000/apliut.4153)
- Vellas, E. (2007). Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi. *Educateur*, (n° spécial mai 2007), Repéré à [https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas\\_comparerlespedagogies.pdf](https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf)
- Von Bertalanffy, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Bordas.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (traduit par Françoise Sève (1997)). Paris : La Dispute.

## W

- Wallet, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 71-80). Paris : PUF.
- Walliser, B. (1977). *Systèmes et modèles : introduction critique à l'analyse de systèmes*. Paris : Editions du Seuil.
- Waninge, F., Dörnyei, Z., et De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723.
- Whittaker, C. (2013). Conclusion. Dans B. Tomlinson et C. Whittaker (dir.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 225-241). Repéré à [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf)
- Whyte, S. (2015). *Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine la tâche et les technologies* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université du Havre). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245/document>
- Wozniak, S. (2012). L'angliciste de spécialité et son objet de recherche : contribution à la réflexion épistémologique. *ASp, la revue du GERAS*, 61, 25-37.
- Wozniak, S., et Millot, P. (2016). La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 35(spécial 1). DOI : [10.4000/apliut.54](https://doi.org/10.4000/apliut.54)

# Liste des tableaux

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tableau 1</b> – Le dispositif d’anglais LANSAD dans le cadre du réalisme non figuratif et des épistémologies constructivistes : questions à se poser.....  | 16  |
| <b>Tableau 2</b> – Le dispositif d’anglais LANSAD comme système dynamique complexe : questions à se poser .....   | 34  |
| <b>Tableau 3</b> – Le dispositif d’anglais LANSAD modélisable dans une démarche ingénierique : questions à se poser .....   | 44  |
| <b>Tableau 4</b> – Types de compétences participant à l’autonomie de l’apprenant (adapté de Nissen, 2019, p. 207) .....   | 74  |
| <b>Tableau 5</b> – Le dispositif d’anglais LANSAD comme dispositif didactique en langues : questions à se poser .....   | 80  |
| <b>Tableau 6</b> – Résultats de l’enquête de la Commission Formations pour la SAES concernant le secteur LANSAD (2015).....   | 86  |
| <b>Tableau 7</b> – Cadre didactique contraint du LANSAD (Terrier & Maury, 2015, pp. 84-85).....   | 89  |
| <b>Tableau 8</b> – Le dispositif d’anglais pensé dans le contexte spécifique de l’enseignement/apprentissage LANSAD : questions à se poser .....  | 102 |
| <b>Tableau 9</b> – Le dispositif d’anglais LANSAD situé : questions à se poser .....  | 114 |
| <b>Tableau 10</b> – Sources pour l’analyse du cadre stratégique : les acteurs .....   | 122 |
| <b>Tableau 11</b> – Sources et méthodes de collecte des données pour l’analyse du cadre stratégique ...   | 124 |
| <b>Tableau 12</b> – Résultats de la pré-analyse : grille de questions, choix des sources et des méthodes pour la collecte et l’analyse des données de l’étude du cadre stratégique .....  | 138 |
| <b>Tableau 13</b> – Nombre de retours aux questionnaires et d’entretiens menés.....   | 140 |
| <b>Tableau 14</b> – Qu’est-ce qui motiverait davantage les étudiants des cours d’anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016 selon eux ? .....   | 147 |
| <b>Tableau 15</b> – Représentations des étudiants en cours d’anglais LANSAD en licence M&M de leurs besoins en anglais dans le cadre de leurs études, de leur vie professionnelle et de leur vie personnelle en 2015-2016 ..... | 148 |
| <b>Tableau 16</b> – Objectifs professionnels des étudiants en cours d’anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016.....   | 150 |
| <b>Tableau 17</b> – Représentations des objectifs des cours d’anglais LANSAD en licence M&M des acteurs principaux de la formation en 2015-2016 .....   | 153 |
| <b>Tableau 18</b> – Représentations des enseignants et des apprenants concernant les contenus et les méthodes des cours d’anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016.....   | 155 |
| <b>Tableau 19</b> – Problèmes du cadre stratégique, finalités et moyens du nouveau dispositif d’anglais LANSAD .....  | 160 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tableau 20</b> – Problèmes du cadre stratégique, objectifs et moyens du nouveau dispositif d’anglais LANSAD .....   | 161 |
| <b>Tableau 21</b> – Structure des séances 2 à 7.....   | 193 |
| <b>Tableau 22</b> – Finalités, moyens pour atteindre ces finalités, indicateurs et outils d’évaluation du nouveau dispositif d’anglais LANSAD (1/2) .....  | 198 |
| <b>Tableau 23</b> – Objectifs, moyens pour atteindre ces objectifs, indicateurs et outils d’évaluation du nouveau dispositif d’anglais LANSAD (2/2) .....  | 200 |
| <b>Tableau 24</b> – Programme du Cycle 1 .....   | 210 |
| <b>Tableau 25</b> – Résultats du Cycle 1.....  | 212 |
| <b>Tableau 26</b> – Analyse thématique des réponses des apprenants au questionnaire d’analyse du Cycle 1 .....   | 217 |
| <b>Tableau 27</b> – Réponses des enseignantes à la question « Sur une échelle de 0 à 5, êtes-vous globalement très satisfait (5) ou insatisfait (0) de la formation en anglais ce semestre ? Pourquoi » ? (Cycle 1)..... | 220 |
| <b>Tableau 28</b> – Objectifs du Cycle 2 .....   | 225 |
| <b>Tableau 29</b> – Programme du Cycle 2 .....   | 230 |
| <b>Tableau 30</b> – Résultats du Cycle 2.....  | 232 |
| <b>Tableau 31</b> – Commentaires des apprenants présentant de faibles taux de motivation (Cycle 2)....   | 237 |
| <b>Tableau 32</b> – Objectifs du Cycle 3 .....   | 238 |
| <b>Tableau 33</b> – Programme du Cycle 3 .....   | 242 |
| <b>Tableau 34</b> – Résultats du Cycle 3.....  | 244 |
| <b>Tableau 35</b> – Objectifs du Cycle 4 .....   | 248 |
| <b>Tableau 36</b> – Programme du Cycle 4 .....   | 252 |
| <b>Tableau 37</b> – Résultats du Cycle 4.....  | 256 |
| <b>Tableau 38</b> – Résultats en lien avec l’objectif 12 du Cycle 4 (appropriation du dispositif par les enseignants).....   | 260 |
| <b>Tableau 39</b> – Analyse thématique des réponses des apprenants au questionnaire d’analyse du Cycle 4 .....   | 262 |
| <b>Tableau 40</b> – Résultats de l’évaluation sommative du dispositif d’anglais LANSAD .....   | 267 |
| <b>Tableau 41</b> – Synthèse des résultats quantitatifs principaux de la recherche-action .....  | 270 |
| <b>Tableau 42</b> – Synthèse de l’évaluation de la performance du dispositif LANSAD sur les quatre Cycles de la recherche-action .....   | 273 |
| <b>Tableau 43</b> – Analyse thématique des descriptions de la formation par les apprenants sur les 4 cycles .....  | 277 |
| <b>Tableau 44</b> – Synthèse des atouts et des limites des principaux outils mobilisés dans la thèse pour répondre à la question de recherche .....  | 320 |



# Liste des figures

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figure 1</b> – Définition théorique et méthodologique progressive du dispositif d’anglais LANSAD .....   | 10  |
| <b>Figure 2</b> – Le triangle pédagogique (Houssaye, 1998) .....  | 48  |
| <b>Figure 3</b> – Le modèle SOMA (Germain, 1989).....   | 49  |
| <b>Figure 4</b> – L’infrastructure d’une situation pédagogique (Germain, 1989) .....  | 50  |
| <b>Figure 5</b> – L’approche ternaire de la formation (Carré <i>et al.</i> , 1997).....   | 52  |
| <b>Figure 6</b> – Le carré pédagogique (reproduit depuis Rézeau, 2001, p. 207) .....  | 53  |
| <b>Figure 7</b> – Système ALADIN (reproduit depuis Rivens Mompean, 2013, p. 411).....   | 56  |
| <b>Figure 8</b> – Le modèle d’ergonomie didactique (reproduit depuis Bertin <i>et al.</i> , 2010, p. 27) .....  | 58  |
| <b>Figure 9</b> – Modèle du dispositif didactique.....  | 60  |
| <b>Figure 10</b> – Modélisation du processus de création des supports de cours (Motteram, 2016, p. 93) .  | 70  |
| <b>Figure 11</b> – A Process Model of L2 Motivation (Dörnyei, 2005, p. 85) .....  | 72  |
| <b>Figure 12</b> – The ESP teaching and learning situation (Sarré & Whyte, 2016, p. 156) .....  | 83  |
| <b>Figure 13</b> – L’impact potentiel du domaine de spécialité sur le modèle d’ergonomie didactique<br>(reproduit depuis Labetoulle, 2014, p. 21, adapté de Bertin, 2013) ..... | 84  |
| <b>Figure 14</b> – Modélisation du secteur LANSAD (reproduit depuis Rivens, 2016, p. 11).....   | 91  |
| <b>Figure 15</b> – Modèle du dispositif d’anglais LANSAD .....  | 93  |
| <b>Figure 16</b> – Conception linéaire vs. cyclique de l’analyse des besoins (reproduit depuis Dudley & St<br>John, 1998, p. 121).....  | 105 |
| <b>Figure 17</b> – Thèmes et mots-clefs retenus pour l’analyse des données .....  | 128 |
| <b>Figure 18</b> – Micro-Contexte : participants au cours d’anglais LANSAD en licence M&M à l’Université<br>de Lille en 2015-2016.....  | 142 |
| <b>Figure 19</b> – Processus et éléments critiques positifs et négatifs identifiés au sein du cadre stratégique<br>du cours d’anglais LANSAD en licence M&M en 2015-2016 .....  | 157 |
| <b>Figure 20</b> – Éléments clefs du nouveau dispositif d’anglais LANSAD.....   | 158 |
| <b>Figure 21</b> – Quel(s) objet(s) enseigner en LANSAD ? Plusieurs grains de spécialisé (reproduit depuis<br>Sarré, 2018, diapositive 16) .....                                | 167 |
| <b>Figure 22</b> – Paramètres d’articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario<br>pédagogique cohérent (Nissen, 2019, p. 73).....                        | 172 |
| <b>Figure 23</b> – Justification de la mise en place d’une modalité hybride pour le nouveau dispositif<br>d’anglais LANSAD .....  | 175 |
| <b>Figure 24</b> – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 1 .....  | 208 |
| <b>Figure 25</b> – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 2 .....  | 227 |
| <b>Figure 26</b> – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 3 .....  | 239 |
| <b>Figure 27</b> – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 4 en L1.....   | 249 |
| <b>Figure 28</b> – Articulation des modules en présentiel et à distance du Cycle 4 en L3.....   | 249 |
| <b>Figure 29</b> – Evolution du taux de satisfaction des apprenants et des enseignants .....  | 274 |
| <b>Figure 30</b> – Evolution du sentiment de progression des apprenants .....   | 275 |
| <b>Figure 31</b> – Éléments et processus critiques positifs et négatifs du dispositif LANSAD .....  | 286 |
| <b>Figure 32</b> – Le travail de recherche comme système dynamique complexe .....   | 307 |
|   | 351 |

## Liste des captures d'écran

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capture d'écran 1</b> – Analyse des questionnaires d'étude du cadre stratégique (1/2) .....   | 129 |
| <b>Capture d'écran 2</b> – Analyse des questionnaires d'étude du cadre stratégique (2/2) .....   | 130 |
| <b>Capture d'écran 3</b> – Pondération des entretiens d'étude du cadre stratégique.....  | 131 |
| <b>Capture d'écran 4</b> – Analyse qualitative des entretiens d'étude du cadre stratégique .....   | 132 |
| <b>Capture d'écran 5</b> – Annotation du corpus avec les mots-clefs .....  | 133 |
| <b>Capture d'écran 6</b> – Écran de synthèse du mot-clef « Motivation » .....  | 134 |
| <b>Capture d'écran 7</b> – Écran de synthèse du mot-clef « Motivation » .....  | 134 |
| <b>Capture d'écran 8</b> – Exemple de section « feedback » (Cycle 2, L3, modules 9&10) .....   | 204 |
| <b>Capture d'écran 9</b> – Journal de bord : recommandations et exemple de retour .....  | 204 |
| <b>Capture d'écran 10</b> – Guide des entretiens semi-directifs avec les enseignants du Cycle 4.....   | 254 |
| <b>Capture d'écran 11</b> – Fréquence du radical "musi" dans les questionnaires des apprenants (obtenue avec le concordancier AntConc 3.5.8) ..... | 288 |

# Index des auteurs

- Aborisade, 294  
Albero, 74, 100, 284  
Altet, 48  
Amadiou, 163  
Annot, i, 38, 73, 107, 144, 311  
Appel, 26, 193, 229, 230, 241, 242, 251, 252  
Arbib, 168  
Ardouin, 9, 38, 39, 360  
Arthaud, 5, 12, 39, 67, 69, 71, 111, 112, 189, 195, 196, 311, 331  
Astolfi, 13  
Azam-Pradeilles, 2  
Bachelard, 13, 14, 23, 41  
Bailly, 46, 316  
Barbot, 73, 74, 291  
Baud, 4  
Beacco, 152  
Bécharde, 100  
Beetham, 195  
Belan, 94, 99, 317  
Benderdouche, 95  
Benfield, 177  
Bériot, 27  
Berthoz, 32  
Bertin, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 32, 36, 42, 45, 47, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 83, 84, 90, 92, 165  
Biggs, 171, 185  
Blais, 201  
Bonnet, 13  
Borruat, 317  
Boulangier, 26  
Bourdieu, 15, 41  
Braud, 2, 3, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 108  
Briggs, 28, 29  
Brown, 206  
Brudermann, 3, 84, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 169, 283, 323  
Bruner, 67  
Byram, 152  
Cameron, 20  
Carré, 52, 74  
Cartroux, 77  
Causa, 2  
Chachkine, 182  
Chalmers, 11, 12  
Chamboredon, 41  
Chapelle, 32, 66  
Chaplier, 170, 183, 283  
Charlier, 21, 27, 28, 36, 38, 48, 170, 171, 213, 317  
Chastrette, 38, 39  
Chevallard, 67, 189, 373  
Clivillé, 29, 36, 37, 39, 40, 365  
Comas-Quinn, 174, 295, 324  
Cordier, 68  
Cros, 38, 39  
Crosnier, 95, 170, 183, 283  
Csizér, 121  
Darot, 13  
De Bot, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 31, 65, 68, 69, 125, 315  
De Ketele, 38, 39, 104  
De Rosnay, 18, 19, 28, 32  
Deci, 71  
Demaison, 95  
Demaizière, 14, 15, 20, 23, 36, 67, 68, 76, 77, 97, 100, 111, 201, 284, 312  
Demeuse, 39, 201  
Derivry-Plard, 2  
Deschryver, 169, 170, 171, 317  
Doehler, 66  
Donnay, 48  
Dörnyei, 18, 19, 24, 25, 26, 31, 65, 71, 72, 73, 77, 125, 163, 166, 190, 315, 367  
Dubois, 311  
Dudley-Evans, 81, 95, 96, 99, 103, 105, 192  
Dufour, 182, 194  
Durand, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 31, 41, 42, 43, 60, 309  
Eggers, 293

Ellis, 67, 68, 69, 73, 76, 164, 182, 188, 189, 190,  
194, 195, 302  
Fichez, 94  
Foucault, 21, 27  
Frath, 88, 96, 97  
Freund, 73, 94, 173, 283  
Frost, 168, 299  
Gardner, 71, 125  
Germain, 49, 50, 51, 62  
Gilabert, 4, 103  
Ginsburger-Vogel, 13  
Godfrey, 294  
Gould, 4  
Graham, 170, 177  
Gravé, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 32, 36, 42,  
47, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 69, 83, 152, 165  
Grosbois, 62, 97, 100, 283, 284  
Gruba, 171, 321  
Guichon, 47, 66  
Guy, 168, 299  
Hansen, 13  
Hascoët, 98  
Heckhausen, 163  
Henner Stanchina, 48  
Hinkelman, 171, 321  
Hirst, 294  
Hockly, 170, 184, 294  
Holec, 73  
Houssaye, 48, 49  
Hubbard, 66  
Hurtig, 13  
Igeneri, 172  
Johnson, 103, 314  
Khandelwal, 72, 163  
King, 173  
Kleinginna (P. & A.), 71  
Koopmans, 20  
Kormos, 121  
Kristof, 163  
Kuhl, 163  
La Borderie, 73, 358  
Labetoulle, 59, 84, 307, 312, 324  
Lacelle, 194  
Lake, 4, 103, 106, 107, 108, 110, 112, 140, 141  
Lambert, 71

Larsen-Freeman, 20  
Le Moigne, 12, 13, 19, 23, 30, 41  
Lebrun, 194  
Lee, 123  
Legendre, 49, 50, 51, 63  
Lesiak-Bielawska, 6, 283, 284, 332  
Leutenegger, 77  
Levy, 66  
Linard, 18, 25, 54, 100, 284  
Little, 73  
Locke, 163  
Long, 4, 65, 69, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112,  
140, 141  
Lowe, 168  
Lowie, 68, 69, 125  
Macaire, 76, 111, 112, 312, 313, 319  
MacKenzie, 123  
Macré, 94, 95, 202, 283  
Martin, 95, 177, 283  
Massou, 25, 26  
Mattioli, 3, 84, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 169  
Maury, 4, 87, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98  
McAllister, 174, 205, 253, 291, 295  
McCarthy, 172, 324  
Mémet, 2, 3, 4, 83, 96  
Mercer, 20  
Mettelin, 38, 39  
Millot, 2, 3, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99,  
167, 325  
Miras, 48, 168  
Mishan, 170, 302, 324  
Moison, 52, 74  
Montandon, 25, 27  
Morin, 12, 19, 20, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 47  
Motteram, 70  
Muller, 28  
Murphy, 74, 177, 179  
Narcy-Combes (J.-P.), 9, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 27,  
29, 38, 42, 46, 47, 48, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
71, 73, 76, 77, 95, 111, 112, 162, 164, 167, 170,  
182, 183, 185, 188, 190, 193, 194, 201, 205, 295,  
308, 310, 311, 312, 317, 319, 331  
Narcy-Combes (M.-F.), 174, 183, 205, 295, 317  
Neumeier, 180, 302  
Nicolson, 177

Nissen, i, 74, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,  
177, 178, 179, 180, 184, 187, 253, 259, 283, 291,  
324, 358  
Onwuegbuzie, 314  
Paltridge, 109  
Pardo-Gonzalez, 177  
Passeron, 41  
Peat, 28, 29  
Peeters, 21, 27, 28, 36, 38, 213  
Peirce, 71  
Peraya, 170, 171  
Piaget, 13, 14, 65  
Podsakoff (P. & N.), 123  
Poisson, 48, 52, 74  
Popper, 13  
Poteaux, 2, 5, 94, 95, 96, 97, 323  
Pothier, 20, 75  
Poussard, 283  
Puren, 308, 311  
Rabardel, 54, 55, 59, 62, 173, 366  
Raby, 71, 99, 367  
Raia, 20  
Reed, 176  
Resweber, 76  
Rézeau, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 65  
Rivens Mompean, 18, 21, 36, 38, 43, 56, 73, 74, 75,  
88, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 144, 152, 331  
Roberts, 177  
Robin, 100, 284  
Rolland, 47  
Rondal, 13  
Roussel, 3, 84, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 169, 291  
Roux, 66  
Rubio, 171, 295, 324  
Ryan, 71  
Saada-Robert, 77  
Sárdi, 105  
Sarré, i, 2, 3, 6, 46, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 92,  
94, 95, 96, 97, 98, 99, 139, 167, 169  
Saverna, 59  
Saville-Troike, 95, 372  
Serafini, 4, 103, 106, 107, 108, 110, 112, 140, 141  
Sešek, 4  
Sharma, 170, 171, 176, 177, 190, 294, 324  
Sharpe, 177, 195

Shaw, 172  
Singh, 176  
Smith, 20, 69  
Sockett, 168  
Soteras, 283  
Southgate, 74, 177, 179  
Speranza, 94, 166, 167, 187, 192  
Springer, 53, 165  
St John, 81, 103, 105, 192  
Stamovlasis, 20  
Starkey-Perret, 64, 174, 253, 295  
Stracke, 170, 171, 173  
Strauven, 39  
Taillefer, 94, 95, 96  
Tardieu, 45, 64, 68, 69, 74, 165, 194, 360  
Tea, 170, 178, 253  
Tepedelenli, 183  
Terrier, 2, 4, 81, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 166,  
167, 187  
Thelen, 20  
Thomas, 38, 39  
Thoms, 171, 295, 324  
Thornbury, 324  
Toffoli, i, 18, 19, 94, 166, 167, 168, 187, 192, 321,  
323  
Tomlinson, 171, 184  
Toussaint, 13  
Tricot, 163  
Trouillon, 3, 4  
Ushioda, 71, 72, 73  
Van der Yeught, 2, 3, 94, 95, 97, 100, 325, 332  
Vellas, 49  
Verspoor, 68, 69, 125  
Von Bertalanffy, 28  
Vygotski, 66  
Wallet, 48  
Walliser, 42, 320, 322  
Wanninge, 19, 24, 25, 26, 31, 65, 125  
Westbrook, 176, 177, 190, 294, 324  
Whittaker, 170, 171, 184  
Whyte, 6, 46, 81, 82, 83, 94, 95, 96, 98, 99, 139  
Wozniak, 2, 3, 14, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98,  
99, 109, 167, 325  
Zumbihl, 99, 283

# Glossaire des concepts-outils principaux

## A

- Absentéisme** L'analyse du cadre stratégique révèle que l'absentéisme est marqué dans les cours d'anglais LANSAD en licence M&M (p. 146). La lutte contre l'absentéisme est alors un des objectifs du nouveau dispositif (p. 161), et le format hybride doit y contribuer (p. 179). Si une amélioration est constatée, les résultats sont malgré tout mitigés (p. 292).
- Activité de communication langagière** Dans le CECRL, les composantes de la compétence de communication s'articulent avec les « activités de communication langagière », plus communément appelées « compétences » : expression écrite, expression orale, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression orale en interaction pour les plus communes (p. 169). En Licence M&M, l'analyse du cadre stratégique révèle qu'il y a consensus sur l'idée de faire travailler les apprenants sur plusieurs activités (p. 151). En conséquence, un travail sur les 5 activités principales est proposé dans le nouveau dispositif, avec une insistance sur l'oral (p. 169). Ces activités permettent de fédérer le présentiel et le distanciel (p. 181). La diversité des activités proposées et la priorité à l'expression orale en présentiel sont un des éléments les plus positifs du nouveau dispositif (p. 287).
- ALLSHS** Peu d'études ont été menées pour caractériser les besoins en anglais des étudiants en arts, lettres, sciences humaines et sociales (p. 3, p. 89). Cette thèse a pour objectif de contribuer à la caractérisation de ce secteur (p. 3).
- Analyse des données** Des données sont analysées à deux occasions : lors de l'analyse du cadre stratégique (p. 135), et lors de l'analyse du nouveau dispositif – à la fin de chaque cycle et en fin d'expérimentation (p. 206). Les procédures sont similaires : une analyse essentiellement qualitative est menée autour de thèmes et de mots-clefs (p. 127) à partir de données qualitatives et quantitatives (p. 206) récoltées par questionnaire, par entretien, dans des sections feedback et des journaux de bord en ligne, auprès de différentes catégories d'acteurs, à l'aide des logiciels Excel, Sonal (p. 129) et d'un concordancier (p. 276). L'analyse présente certaines limites (p. 318, p. 315).
- Analyse du cadre stratégique** Aussi appelée « analyse des besoins » (p. 104). Il s'agit d'identifier les besoins des différents acteurs et les éventuels problèmes dans la situation d'apprentissage préexistante. C'est un processus complexe (p. 104) et l'analyste doit suivre une méthodologie rigoureuse (Ch. 6, en particulier p. 108). Elle s'effectue ici en deux étapes (p. 111) : une pré-analyse (Ch.7), et une analyse (Ch. 8). Une

synthèse des résultats est présentée (p. 156). La pertinence de l'analyse du cadre stratégique est un des points forts du nouveau dispositif (p. 297) ; l'analyse a été essentielle pour construire un dispositif qui s'est voulu le plus pertinent possible étant donné les caractéristiques du terrain (p. 318). Néanmoins, elle présente certaines limites méthodologiques (p. 140, p. 318).

### **Anglais de la musique et de la musicologie**

*Cf. Anglais de spécialité*

*Cf. Situation de communication*

*Cf. Spécialisation*

*disciplinaire/professionnelle*

Rares sont les recherches conduites en anglais de spécialité en lien avec la musique et la musicologie (p. 5). L'intégration de la spécialité serait source de motivation selon certaines études (p. 166) et selon certains apprenants et responsables disciplinaires en Licence M&M (p. 147). Les contenus spécialisés du nouveau dispositif reposent sur des thématiques en lien avec la musique et sur les situations de communication et les activités langagières identifiées lors de l'analyse du cadre stratégique ; une distinction est faite entre la finalité disciplinaire et la finalité professionnelle. Des compétences liées à l'apprentissage et à la pratique de la musique des apprenants pour apprendre l'anglais sont mobilisées (p. 166). Un exemple de situation de communication analysée et didactisée est proposé (p. 188). La forte intégration de la composante disciplinaire et professionnelle est un des éléments les plus positifs du nouveau dispositif (p. 287). Une analyse plus approfondie de la langue-culture de spécialité mériterait d'être conduite (p. 332).

### **Anglais de spécialité**

*Cf. Anglais de la musique et de la musicologie*

*Cf. Spécialisation*

*disciplinaire/professionnelle*

« [On] distingue notamment désormais le secteur d'activité LANSAD, l'objet d'étude scientifique identifié comme *Anglais de Spécialité (ASP)* et la réflexion *didactique* propre à garantir la qualité des apprentissages » (Commission Formation de la SAES, 2011, p. 1) (p. 82). Dans le secteur LANSAD, les liens entre langue générale et langue de spécialité, entre le cours de langue et l'adossement disciplinaire/professionnel, le degré de spécialisé, font débat (p. 945).

### **Anglais LANSAD**

L'anglais est la langue vivante 1 la plus répandue chez les étudiants LANSAD. La proposition terminologique de Linda Terrier (2017) pour désigner l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines (le terme 'LANSAD' seul faisant référence au secteur dans son ensemble) est adoptée ici (p. 2).

### **Apprenants**

*Cf. Modèle du dispositif*

*d'anglais LANSAD*

*Cf. Pôle*

Dans le modèle du dispositif didactique (p. 60), le pôle « Apprenants » comprend chaque apprenant et ses pairs. Un grand nombre d'éléments mentionnés dans d'autres modèles existants (p. 47) peuvent être inclus (p. 61). Dans le contexte LANSAD universitaire plus spécifiquement, il s'agit de spécialistes d'autres disciplines que l'anglais, en voie de professionnalisation ou professionnels, et qui témoignent de niveaux langagiers et de motivation hétérogènes (p. 95). Une description plus précise des apprenants de la licence M&M de Lille est proposée lors de l'analyse du cadre stratégique (p. 146) et lors de l'évaluation du nouveau dispositif (p. 290).

**Apprenti-chercheur***Cf. Posture/positionnement*

L'apprenti-chercheur est nécessairement dans une démarche d'apprenance lors d'un travail de thèse. L'apprenti-chercheuse de cette thèse n'était aussi que peu familière de la pratique enseignante et du terrain universitaire LANSAD au début de cette recherche (p. 5). Pour ces différentes raisons, il importe de tenter de prendre du recul, d'identifier les biais éventuels et de respecter les conditions de validité qui ont été adoptées (p. 310).

**Apprentissage***Cf. Processus*

Dans le modèle didactique (p. 60), les principaux processus mis en avant sont le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement qui participent du processus plus général qu'est le processus pédagogique. Le processus d'apprentissage mobilise en premier lieu le pôle Apprenants. Une approche systémique de l'apprentissage est adoptée, qui peut être articulée avec différentes théories de l'apprentissage des langues (p. 62, p. 65).

**Approche des systèmes dynamiques complexes**

Pour penser le dispositif d'anglais LANSAD, 7 concepts-outils issus des théories systémiques sont retenus : système, complexité, dynamisme, téléonomie, ouverture, équifinalité, incertitude (p. 10, Ch. 2). Ils constituent le cœur d'une approche qui se veut « systémique » et « globale » (p. 30) et qui nous invite à adopter un positionnement pluridisciplinaire. Elle n'avait pas encore été mobilisée pour guider à la fois l'analyse des besoins, la conception et l'évaluation d'un dispositif de formation. Or elle prend bien en compte les caractéristiques de l'objet de recherche et elle permet ainsi de mieux comprendre le dispositif d'anglais LANSAD. Cependant, elle est difficilement opératoire avec des objets très complexes comme des dispositifs de formation et elle doit donc être couplée à d'autres outils pour que l'action soit facilitée (p. 318, p. 321).

**Appropriation (~ du format hybride par les enseignants)***Cf. Hybride*

La littérature scientifique relève différents facteurs d'appropriation d'une formation hybride en langues par les enseignants (p. 173). L'appropriation du nouveau dispositif par les enseignants est analysée (Cycle 1, p. 220, Cycle 4, p. 253). L'analyse révèle des degrés d'appropriation variable d'un enseignant à l'autre, ce qui semble avoir impacté l'appropriation de la formation par les apprenants (p. 294).

**Autonomie***(Autonomisation)*

L'autonomie est ici définie comme un « objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage » (La Borderie, 1998, p. 14). C'est à la fois un processus complexe et une visée, qui doivent être accompagnés. Plusieurs typologies existent et nous adoptons celle d'Elke Nissen (2019) (p. 73). L'idée de développer l'autonomie des apprenants comme objectif de formation est récurrente dans la littérature sur le LANSAD (p. 94). En licence M&M, les apprenants témoignent d'un manque d'autonomie lors de l'analyse du cadre stratégique (p. 146) ; par conséquent, autonomiser les apprenants est un des objectifs du nouveau dispositif (p. 161, p. 162). Pour ce faire, le format hybride est adopté (p. 173, p. 180), et l'accompagnement de l'enseignant (p. 184) et certaines activités



sont pensés pour favoriser l'autonomisation (p. 184, p. 186). En fin d'expérimentation, la majorité des apprenants se considèrent comme davantage autonomes (p. 279).

## B

### **B1/B2**

*Cf. Activité de communication langagière*  
*Cf. CECRL*

« B1 » et « B2 » sont les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> niveaux du CECRL (p. 164). Dans les structures LANSAD, on retrouve très fréquemment l'objectif d'atteindre le niveau B2 en fin de formation (p. 94). A l'université de Lille, la montée en niveau est un des objectifs stipulés dans le projet d'établissement, objectif qui est partagé par l'équipe enseignante, et cet objectif est adopté pour le nouveau dispositif (mener le plus d'étudiants possible au niveau B1 en fin de L1 et au niveau B2 en fin de L3) (p. 164). Les tâches sont ainsi articulées avec ces niveaux dans la mesure du possible (p. 168, p. 189).

### **Biais**

*Cf. Validité scientifique*

Lors de la lecture des résultats de cette étude, de nombreux biais doivent être pris en compte, liés à des contraintes structurelles, à la méthodologie employée ainsi qu'à la posture d'enseignante et de chercheuse de l'apprenti-chercheuse (p. 139, p. 310, p. 314).

## C

### **Cadre stratégique**

*Cf. Analyse du cadre stratégique*

### **CECRL**

*Cf. Activité de communication langagière*  
*Cf. B1/B2*  
*Cf. Compétence*

Emprunté à l'ingénierie, le cadre stratégique est le contexte dans lequel s'inscrit le dispositif de formation (p. 10, p. 36).

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un document publié en 2001 par le Conseil de l'Europe (p. 2). Il a été conçu afin de fournir une base pour penser l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, et il a permis de structurer la politique des langues des établissements (p. 92). Il définit notamment des niveaux de compétence et des activités de communication langagières (p. 165). Le programme de la formation est adossé dans la mesure du possible au CECRL (p. 168, p. 189).

### **Classe inversée**

Il s'agit de « donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration » (Dufour, 2014, p. 44). Le nouveau dispositif est pensé dans cette perspective (p. 181).

### **Cles**

Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. La plupart des structures LANSAD semblent proposer l'accès au passage de certifications (p. 94). Le Cles est important dans la politique des langues de l'Université de Lille (p. 152) et une place lui est faite dans le nouveau dispositif (p. 166, p. 188).

### **Collecte des données**

*Cf. Analyse des données*  
*Cf. Entretien*  
*Cf. Données*  
*Cf. Limites*  
*Cf. Questionnaire*

Pour ce travail, des données ont été récoltées pour l'analyse du cadre stratégique (Ch. 8, p. 138), et pour l'analyse et l'évaluation du nouveau dispositif (Ch. 10, Ch. 11). Le principe de triangulation des sources et des méthodes (p. 106) a guidé les procédures, et une méthodologie mixte a été adoptée (p. 106, p. 314). Plusieurs outils de collecte ont été conçus (questionnaires, entretiens, section

|  |  |
|--|--|
| <i>Cf. Triangulation</i>   | feedback sur Moodle, journaux enseignants), pour interroger plusieurs sources (apprenants, enseignants, responsables, anciens étudiants et documents officiels). Si l'essentiel des données nécessaires a été collecté, la collecte présente néanmoins certaines limites (p. 314, p. 318).   |
| <b>Compétence</b><br><i>Cf. Activité de communication langagière</i><br><i>Cf. CECRL</i> | Le terme est synonyme d' « activité de communication langagière », telle qu'elle est définie dans le CECRL (p. 94, p. 165, p. 168, p. 169, p. 189).  |
| <b>Compétence de communication</b>   | La compétence de communication est un objet complexe. Plusieurs définitions sont proposées et ce travail s'appuie sur celle de Claire Tardieu (2014) qui identifie quatre composantes : linguistique, pragmatique, sociolinguistique et stratégique (p. 164).  |
| <b>Complexité</b><br><i>Cf. Approche des systèmes dynamiques complexes</i>               | La complexité est centrale dans ce travail. Elle est au cœur de la question de recherche (p. 6) ; elle définit en partie le dispositif d'anglais LANSAD (p. 23, p. 34) ; les différents outils qui sont mobilisés tout au long de la thèse ont pour objectif de faciliter la compréhension de l'objet de recherche et de favoriser l'action en prenant en compte sa complexité (p. 309).   |
| <b>Conception (~ du dispositif)</b>  | La conception du nouveau dispositif est l'étape 3 du plan d'action (p. 112). Elle est décrite dans le Ch. 9.   |
| <b>Concept-outil</b>   | Il s'agit d'un « moyen d'aide à la conception [qui] fonctionne à l'aise dans le champ de la praxéologie » (Gillet, 1988, pp. 23-32, cité dans Ardouin, 2013, p. 12) (p. 9).  |
| <b>Conditions de travail</b>   | Les conditions de travail sont incluses dans le contexte de formation du modèle du dispositif d'anglais LANSAD (p. 96). L'analyse du cadre stratégique révèle qu'elles sont jugées insatisfaisantes en licence M&M (p. 144). Améliorer les conditions de travail est donc un des objectifs du nouveau dispositif (p. 161), et le format hybride doit y contribuer (p. 176, p. 179). <i>In fine</i> , la qualité de l'environnement-classe est un des points forts du nouveau dispositif (p. 296).  |
| <b>Contenu</b>   | Il désigne l'objet concret d'enseignement. Il peut s'agir de grammaire, de vocabulaire, de prononciation ; de savoir, de savoir-faire, de savoir-être ; ou encore de langue-culture de spécialité. Les supports utilisés (documents authentiques par ex.) et la méthodologie employée pour que l'apprenant acquière ce contenu (approche par tâche par ex.) sont considérés comme des instruments pour atteindre un objectif langagier/d'apprentissage (« pouvoir présenter son instrument en 10 minutes à l'oral », « connaître le vocabulaire de l'orchestre de chambre », etc.) (p. 61). La question des contenus et du secteur LANSAD est présentée (p. 94). La diversité des contenus de la formation existante en licence M&M est présentée (p. 155). Plusieurs objectifs (4 & 6) du nouveau dispositif sont en lien avec les contenus (p. 161). Les contenus du nouveau dispositif sont présentés (p. 162, p. 178, p. 183, p. 183) et explicités dans les programmes de chacun des Cycles (p. 209, p. 229, p. 241, p. 251). Les apprenants et les |

enseignants sont globalement satisfaits des contenus (p. 278, p. 287, p. 288, p. 290, p. 291, p. 293, p. 325), même si certains éléments sont à revoir (p. 224, p. 263, p. 264, p. 299).

### **Contexte**

*Cf. Contexte de formation*  
*Cf. Contextes professionnels*  
*Cf. Modèle du dispositif d'anglais LANSAD*  
*Cf. Ouverture*  
*Cf. Pôle*

Dans le modèle du dispositif d'anglais LANSAD, les pôles sont inclus dans un système englobant qu'est le « Contexte ». Une distinction est faite entre le contexte de formation d'une part, et les contextes professionnels d'autre part (p. 61, p. 96).

### **Contexte de formation**

*Cf. Contexte*

Dans le modèle du dispositif d'anglais LANSAD, une distinction est faite entre plusieurs niveaux qui fonctionnent chacun comme des systèmes imbriqués les uns dans les autres (p. 61). Le macro-contexte renvoie à la politique linguistique au niveau national et européen. A ce niveau, le secteur LANSAD est « en pleine transition », et se caractérise en partie par la massification des formations de langues (p. 96). Le meso-contexte fait référence à l'établissement dans lequel s'intègre la formation LANSAD et à la structure LANSAD si elle existe en tant que telle. Les politiques des langues et les contextes de formation présentent une grande hétérogénéité dans un secteur « en phase de reconnaissance » (p. 97). Le micro-contexte renvoie à la formation disciplinaire ainsi qu'à la formation LANSAD spécifique. Les études sur le LANSAD révèlent que les cadres de formation sont très divers et non homogènes, les effectifs sont variables, mais bien souvent importants et les équipes enseignantes LANSAD sont réduites, en particulier en ALLSHS (p. 98). Le contexte de formation des cours d'anglais LANSAD en licence M&M à l'Université de Lille est présenté (p. 5, p. 142, p. 144).

### **Contexte professionnel**

*Cf. Contexte*

Il représente les professions futures des étudiants. Il est plus ou moins défini en fonction de l'hétéro/homogénéité des perspectives professionnelles des apprenants, de leurs connaissances plus ou moins approfondies du contexte professionnel et de l'importance plus ou moins forte de la dimension professionnalisante de la formation LANSAD (p. 96). Les contextes professionnels en lien avec les cours d'anglais LANSAD en licence M&M à l'Université de Lille sont présentés (p. 149).

### **Critique (Processus ~, élément ~)**

*Cf. Ingénierie*

Terme emprunté à l'ingénierie. Un processus ou un élément est dit « critique » lorsque son déroulement et sa performance conditionnent la réalisation des objectifs. Une distinction est faite entre les processus et les éléments dits « positifs » –qui permettent d'atteindre les objectifs, et les processus « négatifs » –qui freinent l'atteinte de ces objectifs (p. 36). Les processus et éléments critiques du cadre stratégique sont présentés (p. 156), tout comme ceux du nouveau dispositif (p. 285).

**Cycle** La phase d'expérimentation de la recherche-action pour cette thèse s'est déroulée sur 4 Cycles, correspondant à 4 semestres. Chacun des Cycles est décrit dans le Ch. 10.

## D

**Définition du dispositif d'anglais LANSAD** Le « dispositif d'anglais LANSAD », objet d'étude de cette thèse, est défini progressivement tout au long de la Partie 1 (p. 10). Il est compris comme un système dynamique complexe construit, situé, composé de multiples systèmes en interaction, ouvert, équi-final et dont nous avons une compréhension limitée, modélisable et construit selon un plan d'action dont la finalité première est de faciliter le processus pédagogique lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage LANSAD (p. 115). Les points forts et les inconvénients de cette définition sont présentés (p. 318).

**Didactique (~ de l'anglais)** La définition de la didactique que nous adoptons (p. 45) invite à un « travail de meccano conceptuel » pour appréhender différentes théories didactiques et analyser leur degré d'adéquation avec l'objet de recherche. L'étude de six modèles didactiques (p. 47) permet alors de construire notre propre modèle (p. 60).

**Dispositif hybride d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie**  
*Cf. Cycle* Le nouveau dispositif est construit en deux phases : une définition théorique générique et des outils méthodologiques sont identifiés dans la Partie 1 de la thèse, puis un dispositif spécifique et concret est pensé et mis en place dans la Partie 2. Le fonctionnement général du nouveau dispositif est présenté (p. 180). Chacun des 4 Cycles est présenté dans le Ch. 10. Le dispositif est évalué dans le Ch. 11.

**Données**  
*Cf. Analyse des données* Les questions relevées afin de construire, d'analyser et d'évaluer un dispositif d'anglais LANSAD supposent l'étude de données à la fois qualitatives (représentations des besoins par ex.) et quantitatives (nombre d'étudiants, notes, etc.) (p. 108, p. 122). Une synthèse des principaux résultats quantitatifs de l'analyse du cadre stratégique et des évaluations de chaque fin de Cycle est proposée (p. 270).

**Dynamisme**  
*Cf. Approche des systèmes dynamiques complexes*  
*Cf. Processus* On peut parler de système dynamique lorsqu'au moins deux éléments se transforment dans le temps, en lien avec des processus. Au cœur du dispositif d'anglais LANSAD, on trouve des processus, comme l'apprentissage. Peu d'études analysent spécifiquement la dimension dynamique des dispositifs, du fait de la difficulté à prendre en compte les multiples processus d'évolution à l'œuvre dans un système aussi complexe qu'un dispositif d'anglais LANSAD (p. 25, p. 34). La comparaison des 4 Cycles d'expérimentation permet de rendre compte de l'évolution du nouveau dispositif (p. 270).

## E

### **Equifinalité**

*Cf. Approche des systèmes dynamiques complexes*

Le même état final peut être atteint à partir de conditions initiales différentes ou par des chemins différents (p. 28). Le dispositif d'anglais LANSAD est considéré comme équifinal (p. 30).

### **Engagement**

*Cf. Motivation*

L'engagement est un processus observable et mesurable lié à la motivation (p. 71). Lors de l'analyse du cadre stratégique, les apprenants de Licence M&M se déclarent peu investis (p. 146). Susciter davantage d'engagement des apprenant est donc un des objectifs du nouveau dispositif (p. 161), et le format hybride doit y contribuer (p. 178). Le dispositif semble avoir soutenu l'engagement des apprenants, mais les résultats sont en-deçà de ce qui pourrait être attendu (p. 290).

### **Enseignant(s)**

*Cf. Appropriation*

*Cf. Modèle du dispositif d'anglais LANSAD*

*Cf. Pôle*

Le pôle « Enseignants » dans le modèle du dispositif didactique (p. 61) s'inspire de modèles existants (p. 47). Dans le secteur LANSAD, il se caractérise notamment par la diversité des équipes et une formation à l'enseignement LANSAD limitée (p. 96). L'équipe enseignante d'anglais en licence M&M est décrite (p. 145). 4 enseignants enseignent dans le nouveau dispositif (A, B, C, D), et ils se sont appropriés la formation à des degrés divers (p. 259).

### **Enseignement (Processus d'~)**

*Cf. Apprentissage*

*Cf. Instrument*

*Cf. Processus*

*Cf. Transposition didactique*

Le processus d'enseignement participe du processus plus général qu'est le processus pédagogique. Il désigne la sélection, la création et l'organisation des instruments, ainsi que l'utilisation des instruments pour favoriser le processus d'apprentissage (p. 62). Les 10 principes de l'enseignement définis par Rod Ellis contribuent à définir le nouveau dispositif (p. 66).

### **Entretien**

*Cf. Questionnaire*

L'entretien est une des méthodes les plus utilisées en analyse des besoins pour récolter des données. Les avantages et les inconvénients de cet outil sont présentés (p. 108). Des entretiens ont été menés pour l'analyse du cadre stratégique (p. 124), et en fin de Cycle 4 (p. 202). Le lien vers la retranscription des entretiens est disponible en annexe (p. 374).

### **Epistémologies constructivistes**

*Cf. Validité scientifique*

Elles considèrent que la connaissance est le résultat d'interactions entre les connaissances préalables articulées en représentations et de nouvelles données mobilisées dans l'action. Elles substituent l'hypothèse téléologique à l'hypothèse déterministe (p. 13). Elles nous invitent à prendre en compte la subjectivité dans le processus de recherche (p. 14).

### **Evaluation (~ de la démarche)**

L'évaluation de l'ensemble de la démarche de recherche (Ch. 12) constitue la dernière étape (étape 5) du plan d'action (p. 113).

### **Evaluation (~ des apprenants)**

Les modalités générales d'évaluation des apprenants dans le cadre du nouveau dispositif sont présentées (p. 184). Elles sont aussi adaptées et présentées pour chaque Cycle d'expérimentation (p. 208, p. 228, p. 241, p. 250).

**Evaluation (~ du dispositif)**

*Cf. Indicateurs*

*Cf. Limites*

*Cf. Tableau de bord*

Le processus d'évaluation du nouveau dispositif (p. 195) a lieu en trois temps : au fil de l'eau pendant les Cycles (p. 196), en fin de chaque Cycle (p. 197, p. 211, p. 231, p. 243, p. 255), et en fin d'expérimentation (p. 38, p. 197, Ch. 11). Cette dernière constitue l'avant-dernière étape (étape 4) du plan d'action (p. 113), et les résultats généraux (p. 266, p. 285) et les résultats pour chaque finalité et objectif (p. 274) sont présentés à cette occasion. Le processus d'évaluation présente certaines limites (p. 314).

**F****Feedback**

Les apprenants doivent évaluer chaque module en ligne dans une section « feedback ». Les données ainsi recueillies permettent de modifier ce qui doit l'être au fur et à mesure du déroulé de la formation, et ces données sont aussi utilisées pour évaluer le dispositif en fin de Cycle et lors de l'évaluation sommative (p. 202). Un exemple de section feedback est proposé (p. 205).

**Filtre**

Lors de la construction du dispositif d'anglais LANSAD comme objet de recherche théorique dans la Partie 1 de la thèse, chacune des étapes de sa construction est présentée. Des cadres théoriques et méthodologiques qui fonctionnent à la manière de filtres sont sélectionnés, allant d'un cadre épistémologique très général à une définition située du dispositif ; le « dispositif d'anglais LANSAD » s'esquisse ainsi progressivement (p. 9, p. 10). L'approche par filtre permet d'obtenir un cadre théorique et méthodologique en cohérence avec l'objet de recherche et le positionnement du chercheur, mais le processus est fastidieux (p. 318).

**Finalité**

*Cf. Objectif*

*Cf. Téléonomie*

Dans la définition qui a été retenue, le système a un but qui est lié à l'action. À première vue, la finalité du dispositif d'anglais LANSAD est la progression langagière. Or il existe une pluralité de finalités inhérente à tout système social, et il faut donc penser une pluralité d'objectifs. On fait ainsi la distinction entre une finalité (un objectif global, associé à la performance globale du dispositif) et un objectif (objectif au niveau inférieur, associé à la performance différenciée) (p. 38). Les objectifs langagiers, d'apprentissage et organisationnels sont aussi distingués (p. 61). On note que les dispositifs peuvent échapper à l'intention de leur concepteur (p. 27). Les finalités et les objectifs du nouveau dispositif sont présentés (p. 158, p. 159). L'identification de finalités et d'objectifs, alignés avec des moyens et des modalités d'évaluation semble avoir contribué à la définition d'une formation globalement pertinente (p. 287).

**G - H****Grille de questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD**

Une grille de questions (p. 9) a été progressivement conçue dans les Partie 1 et 2 (p. 16, p. 34, p. 44, p. 78, p. 101, p. 113, p. 121, p. 138) pour analyser et construire un dispositif d'anglais LANSAD. Elle permet de guider l'analyse du cadre stratégique et la construction

du nouveau dispositif à Lille. Elle doit être adaptée à chaque nouveau contexte (p. 318).

### **Groupe de niveau**

Des groupes de niveau sont mis en place dans le nouveau dispositif. Deux groupes (« intermédiaire » et « avancé ») sont créés par groupe-classe suite à un test de positionnement en début d'année (p. 181). Les groupes de niveau sont l'élément du dispositif évalué le plus positivement (p. 296).

### **Hybride**

*Cf. Moodle*

*Cf. Module en ligne*

Un dispositif hybride présente une articulation présence-distance pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage. Le recours aux instruments numériques, la distance, l'articulation du présentiel et du distanciel (p. 171) complexifient le processus pédagogique (p. 169). Les dispositifs hybrides en langues présentent des spécificités (p. 170), des avantages et des inconvénients (p. 170). Les apprenants et les enseignants doivent s'approprier ce fonctionnement, qui peut être pensé comme un instrument (p. 173). Le nouveau dispositif est hybride car cette modalité doit contribuer à atteindre l'ensemble des objectifs de la nouvelle formation (p. 175). *In fine*, la majorité des apprenants et des enseignants ont adhéré à ce fonctionnement (p. 297, p. 299). Cependant, des difficultés ont été rencontrées (p. 324).

## I

### **Idiographie/nomothétie**

*Cf. Transfert*

Ce travail de recherche propose de confronter des lois à valeur universalisante (le cadre théorique et méthodologique de la Partie 1, de nature nomothétique) à la spécificité d'individus évoluant dans un contexte particulier (la licence de musique et musicologie de l'Université de Lille, de nature idiographique, dans la Partie 2) (p. 111).

### **Incertitude**

Le réalisme non figuratif, les épistémologies constructivistes, l'approche des systèmes dynamiques complexes et la didactique des langues soulignent tous l'incertitude et l'incomplétude inévitable de la connaissance du monde (p. 29, p. 312). L'incertitude inhérente à la construction du dispositif a des conséquences méthodologiques qui sont présentées (p. 30, p. 34).

### **Indicateur**

*Cf. Evaluation (~ du dispositif)*

*Cf. Ingénierie*

*Cf. Tableau de bord*

Emprunté à l'ingénierie, l'indicateur est une « donnée quantifiée, qui mesure l'efficacité et/ou l'efficacité de tout ou partie d'un processus ou système [...] par rapport à une norme, un plan ou un objectif déterminé [...] » (AFGI, 1992, cité dans Clivillé, 2004, p. 35). Les indicateurs sélectionnés pour évaluer le nouveau dispositif sont réunis (p. 197) dans un « tableau de bord » (p. 38) et commentés (p. 201). Les indicateurs sélectionnés sont perfectibles (p. 316).

### **Ingénierie (démarche ~que)**

*Cf. Cadre stratégique*

*Cf. Critique (Processus ~, élément ~)*

*Cf. Performance*

La démarche ingénierique (p. 35) propose de penser un système dans sa globalité, en articulant les éléments variés qui le composent. Des outils issus de l'ingénierie (p. 44) permettent de penser le dispositif d'anglais LANSAD et d'agir malgré la complexité, comme

*Cf. Tableau de bord*

le tableau de bord et le plan d'action, ou encore la notion de « performance » (p. 309).

### **Innovation**

L'innovation est un élément fréquemment mentionné concernant le LANSAD (p. 97, p. 296). Elle implique une planification, une nouveauté relative au contexte, une tension entre continuité et rupture et elle vise avant tout l'amélioration des apprentissages (p. 100). Selon cette définition, le nouveau dispositif présente des caractéristiques innovantes (p. 283).

### **Instrument**

*Cf. Instrumentalisation*

*Cf. Modèle du dispositif d'anglais LANSAD*

*Cf. Pôle*

*Cf. Instrument numérique*

Les « Instruments » constituent un des pôles du modèle du dispositif d'anglais LANSAD (p. 98). Ce pôle désigne les éléments non humains du dispositif mobilisés par les apprenants et les enseignants au service du processus pédagogique pour atteindre les objectifs. Il regroupe un système d'éléments hétérogènes, allant des ressources (à la fois authentiques et didactisées), aux activités et au programme ainsi que les instruments numériques. Parce que l'instrument est un médiateur, il est positionné entre les différents éléments du modèle triadique (p. 58). La caractérisation de ce pôle pour le secteur LANSAD est présentée (p. 98). La caractérisation de ce pôle lors de l'analyse du cadre stratégique est présentée (p. 153, p. 155). La diversité des instruments mobilisés dans le nouveau dispositif est un des points forts de la formation (p. 297).

### **Instrumentalisation/ Instrumentation**

*Cf. Instrument*

*Cf. Instrument numérique*

Les instruments impliquent une instrumentation et une instrumentalisation, soit une modification de l'artefact par le sujet, et l'évolution du sujet par son utilisation de l'artefact, pour reprendre la terminologie de Pierre Rabardel (p. 54, p. 61).

### **Instrument numérique**

*Cf. Instrument*

*Cf. Instrumentalisation*

« Instrument numérique » est la désignation ici choisie car le terme « numérique » est un terme « agréablement neutre ». Le terme « instrument » a été préféré à « outil », pour être en cohérence avec l'optique anthro-technologique empruntée à Pierre Rabardel (p. 62) Les instruments numériques complexifient la situation d'apprentissage et d'enseignement (p. 63).

### **Journal de bord**

Dans le cadre de l'évaluation au fil de l'eau du nouveau dispositif, les enseignants sont invités à tenir un journal de bord hebdomadaire partagé sur Google Docs afin que le concepteur puisse modifier ce qui doit l'être au fur et à mesure du déroulé de la formation, et pour évaluer le dispositif en fin de Cycle et lors de l'évaluation sommative (p. 202).

## **L**

### **LANSAD**

Le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) fait référence au secteur d'enseignement universitaire des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues. Si la définition générale du LANSAD est largement acceptée, un effort de construction et de définition n'en demeure pas moins encore nécessaire, en particulier pour ce qui est du secteur LANSAD à l'université. Cette thèse a pour objectif de contribuer à la



caractérisation de ce secteur (p.2), et un chapitre lui est exclusivement consacré (Ch. 5).

**Licence M&M**

Désigne la Licence de musique et musicologie de l'Université de Lille (p. 142).

**Limites (~ de la recherche)**

*Cf. Analyse des données*

*Cf. Collecte des données*

*Cf. Evaluation (~ de la démarche)*

*Cf. Validité scientifique*

Les limites méthodologiques de l'analyse du cadre stratégique sont présentées (p. 140). Les limites méthodologiques de la collecte et de l'analyse des données pour l'évaluation du nouveau dispositif sont présentées (p. 313). Les limites des outils théoriques et méthodologiques qui ont semblé les plus pertinents pour répondre à la question de recherche sont présentées (p. 318). L'évaluation du respect des conditions de validité de ce travail de recherche est présentée (p. 312).

**Limites (~ du dispositif)**

Les limites du nouveau dispositif sont présentées lors de l'évaluation sommative (Ch. 11, p. 286 pour une synthèse).

**M**

**Modèle (Modélisation)**

*Cf. Modèle du dispositif*

*d'anglais LANSAD*

Un des outils des épistémologies constructivistes, de l'approche systémique, de la démarche ingénierique et des sciences humaines, est la modélisation. Il s'agit d'un processus qui amène à faire des choix en fonction de l'objet et les objectifs de recherche, les sciences de référence, ainsi que les outils à disposition (p. 40). Le modèle peut avoir plusieurs fonctions (p. 41). La modélisation a servi les deux objectifs de ce travail de recherche (p. 322).

**Modèle du dispositif d'anglais LANSAD**

*Cf. Modèle (Modélisation)*

Le modèle générique, en lien avec la définition du dispositif d'anglais LANSAD (p. 115), est construit étape par étape dans la Partie 1 (p. 10), et il est adapté au contexte spécifique de la Licence M&M dans la Partie 2 (p. 157, p. 285). Il s'agit d'un outil pour mieux comprendre l'objet de recherche et pour construire et évaluer une formation. Des éléments sont à revoir, et il doit être confronté à d'autres terrains pour être validé (p. 318, p. 321).

**Module en ligne**

*Cf. Hybride*

*Cf. Moodle*

Dans le nouveau dispositif, les apprenants effectuent un travail en ligne sur Moodle, dans des modules conçus spécifiquement pour la formation, qui s'articulent au présentiel (p. 171). Deux exemples de modules sont proposés en annexe (p. 374). Les modules semblent être le point faible du dispositif (p. 300).

**Moodle**

*Cf. Module en ligne*

Plateforme LMS (*Learning Management System*) choisie pour développer les modules en ligne pour le nouveau dispositif. Deux exemples de modules sont proposés en annexe (p. 374).

**Motivation**

*Cf. Engagement*

Il existe de nombreuses définitions du terme. La définition retenue est celle de Françoise Raby (2008) (p. 71), qui est articulée au modèle de Zoltan Dörnyei et Istvan Otto (1998) (p. 71). L'analyse du cadre stratégique révèle que les apprenants témoignent de faibles taux de motivation (p. 146, p. 147). Motiver les apprenants est donc

un des objectifs du nouveau dispositif (p. 161, p. 162), et le format hybride doit y contribuer (p. 176). Les résultats sont mitigés (p. 280).

## N-O

### **Niveau langagier**

L'hétérogénéité des niveaux langagiers est une des caractéristiques des apprenants du secteur LANSAD (p. 95). Le constat est identique en Licence M&M (p. 143). La prise en compte de la diversité des niveaux langagiers est un des éléments positifs du nouveau dispositif (p. 290).

### **Objectif**

*Cf. Finalité*

*Cf. Pôle*

*Cf. Téléonomie*

Les objectifs constituent un des pôles du modèle du dispositif d'anglais LANSAD (p. 61). Le pôle inclut les « finalités » et les « objectifs » : les premières désignent un objectif hyperonyme, et le deuxième décrit les buts qui permettraient d'atteindre la finalité (p. 36). Les objectifs identifiés en lien avec le secteur LANSAD sont présentés (p. 94). Les objectifs identifiés lors de l'analyse du cadre stratégique sont présentés (p. 151). Les finalités et les objectifs identifiés pour le nouveau dispositif sont présentés (p. 158, p. 159). Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence est un des objectifs du nouveau dispositif (p. 161), et le format hybride doit y contribuer (p. 178). L'identification de finalités et d'objectifs, alignés avec des moyens et des modalités d'évaluation et la diversité des objectifs, semble avoir contribué à la définition d'une formation globalement pertinente (p. 287).

### **Objectif d'apprentissage, langagier, et organisationnel (institutionnel)**

*Cf. Objectif*

Une distinction est faite entre les objectifs langagiers (qui peuvent être présentés sous forme de contenus en lien avec la langue – langue générale, de spécialité, culture, savoirs, de compétences, ou encore de niveaux), les objectifs d'apprentissage (tel que « développer le travail individuel et autonome ») et les objectifs organisationnels (ou institutionnels) (tel que « gérer de lourds effectifs ») (p. 61). Les objectifs langagiers et d'apprentissage du nouveau dispositif sont présentés (p. 162), et les objectifs organisationnels sont présentés de manière transversale dans les parties 9.2 et 9.3.

### **Ouverture**

*Cf. Approche des systèmes dynamiques complexes*

Un système est dit « ouvert » lorsqu'il pratique des échanges nombreux avec ce qui l'entoure. Le dispositif d'anglais LANSAD est « imbriqué » dans un environnement plus large avec lequel il interagit (p. 28, p. 34).

## P

### **Pédagogie différenciée (besoins individuels, individualisation)**

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 2005, p. 29) (p. 178). La prise en compte des besoins et envies individuels est susceptible de soutenir la motivation et de favoriser l'apprentissage. Le format hybride doit y contribuer (p. 178) (p. 164). Les besoins et envies individuels sont pris en compte dans la conception du nouveau dispositif (p. 162) et la

différenciation prend plusieurs formes (p. 183, p. 188). Le prise en compte des besoins individuels (p. 287) et de la diversité des niveaux (p. 291) et des profils des apprenants (p. 291) semble avoir contribué à la définition d'une formation globalement pertinente.

### **Pérennité**

A l'heure de l'écriture, le dispositif semble pérenne. Cependant, la question de la pérennité du dispositif n'a été réellement posée qu'à la fin du Cycle 3 suite au départ de l'enseignante conceptrice, et les scores plus faibles au Cycle 4 semblent témoigner du manque relatif d'anticipation. La pérennité du dispositif aurait dû être un objectif dès sa conception (p. 285, p. 290).

### **Performance**

*Cf. Evaluation (~du dispositif)*

*Cf. Indicateur*

*Cf. Tableau de bord*

Du point de vue de l'ingénierie, les objectifs se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. Or il faut être critique de ces notions dans le secteur de la formation. La performance est alors un simple outil d'évaluation qui s'inscrit dans une méthodologie particulière. Une performance dite « globale » est associée aux deux finalités du dispositif d'anglais LANSAD, et une performance dite « différenciée » est associée aux « objectifs » qui sous-tendent la finalité (p. 38). La performance du dispositif est évaluée en fin de Cycle (p. 211, p. 231, p. 243, p. 253), et en fin d'expérimentation (Ch. 11).

### **Piste de recherche**

*Cf. Transfert*

Ce travail doctoral invite au transfert de l'approche et des outils qui ont semblé pertinents dans cette étude à d'autres contextes afin de vérifier leur pertinence ; à élargir la discussion qui s'est concentrée sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais aux autres langues ; à caractériser « l'anglais de la musique et de la musicologie » ; ainsi qu'à travailler sur un modèle plus poussé du dispositif d'anglais LANSAD (p. 331).

### **Plan d'action**

*Cf. Ingénierie*

Emprunté à l'ingénierie, le plan d'action est la méthodologie rigoureuse de mise en place et d'évaluation du dispositif. Il comprend plusieurs étapes (p. 36). Le plan d'action en 5 étapes adopté pour cette recherche-action est présenté (p. 112, p. 119).

### **Pôle**

*Cf. Modèle du dispositif*

*d'anglais LANSAD*

Les modèles didactiques étudiés (p. 47) comptent un nombre de pôles variables. Le modèle du dispositif d'anglais LANSAD comprend les pôles Apprenants, Enseignants, Objectifs et Instruments, qui s'inscrivent dans différents niveaux contextuels (p. 61).

### **Pré-analyse (~ du cadre stratégique)**

*Cf. Analyse du cadre*

*stratégique*

La pré-analyse du cadre stratégique en Licence M&M constitue l'étape 1 du plan d'action (p. 112). Les objectifs de la pré-analyse sont décrits (p. 120), et elle est décrite dans le Ch. 7.

### **Principe de constructibilité**

*Cf. Validité scientifique*

Ce principe est une des lignes conductrices qui définit la validité scientifique de ce travail de recherche. Il stipule que pour que la démarche scientifique soit (in)validable et vérifiable, elle doit être nécessairement explicitée et déconstruite car sa validation repose sur un accord partagé par les pairs (p. 14). Ce principe semble avoir été respecté (p. 312).

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Principe de concordance</b><br/><i>Cf. Validité scientifique</i></p>            | <p>Ce principe est une des lignes conductrices qui définit la validité scientifique de ce travail de recherche. Il stipule que tant qu'il y a concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que proposent les théories, celles-ci restent valides (p. 14). Ce principe a été en grande partie respecté, cependant, il reste à appliquer les conclusions de cette étude à d'autres contextes (p. 312).</p>   |
| <p><b>Principe d'opérationnalité</b><br/><i>Cf. Validité scientifique</i></p>         | <p>Ce principe est une des lignes conductrices qui définit la validité scientifique de ce travail de recherche. Il stipule que la valeur d'une théorie se mesure en termes d'utilité et d'efficacité, et non en termes de vérité ou de fausseté (p. 14). Il reste à transférer les conclusions de cette étude pour vérifier la pertinence de la réflexion théorique et méthodologique dans d'autres contextes (p. 312).</p>  |
| <p><b>Processus</b><br/><i>Cf. Dynamisme</i><br/><i>Cf. Processus pédagogique</i></p> | <p>Au cœur du dispositif/système d'anglais LANSAD, on trouve des processus. Ces processus sont nombreux et se produisent à des échelles différentes, donc mettent en relation des éléments de sous-systèmes et de niveaux variés. L'apprentissage, l'enseignement, la motivation et l'autonomisation sont des processus (p. 25).</p>   |
| <p><b>Processus pédagogique</b></p>   | <p>Les processus d'apprentissage et d'enseignement participent du processus plus général qu'est le processus pédagogique, qui regroupe « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique » (Germain, 1989, p. 491) (p. 64). Dans le secteur LANSAD, il prend des formes variées (p. 99), et il en va de même en Licence M&amp;M avant la mise en place du nouveau dispositif (p. 153). Une harmonisation est proposée avec le nouveau dispositif (p. 297).</p> |
| <p><b>Programme</b></p>   | <p>« Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs » et « Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence » sont deux des objectifs du nouveau dispositif (p. 161). Les programmes de chaque Cycle sont disponibles (p. 209, p. 229, p. 241, p. 251).</p>   |
| <p><b>Progression (absence de ~)</b></p>  | <p>L'analyse du cadre stratégique révèle que les apprenants témoignent d'un faible sentiment de progression (p. 143). De meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants quant à leur progression langagière est une des deux finalités du nouveau dispositif (p. 159, p. 160). Cet objectif a été atteint (p. 275). Les indicateurs pour évaluer la progression des apprenants sont cependant limités (p. 316).</p>   |
| <p><b>Projet Personnel</b></p>  | <p>Le Projet Personnel repose sur les principes de l'approche par projet (p. 183). Il est conçu afin de prendre en compte les besoins individuels des apprenants, de promouvoir leur autonomisation, et de susciter engagement et motivation (p. 186). Il semble avoir été un des éléments les plus pertinents du nouveau dispositif (p. 297) et il est facilement transférable (p. 323).</p>  |
| <p><b>Posture/Positionnement</b><br/><i>Cf. Apprenti-chercheur</i></p>                | <p>La posture de la doctorante est complexe car ses rôles sont multiples : « apprenti » (p. 5), enseignant, chercheur (p. 75),</p>   |

*Cf. Biais*  
*Cf. Limites*  
*Cf. Validité scientifique*

analyste, concepteur, évaluateur et formateur (p. 311). Chacun de ces rôles entraîne des biais et conditionne la validité de la recherche (p. 310).

## Q

### **Questionnaire**

*Cf. Entretien*  
*Cf. Données*

Le questionnaire est une des méthodes les plus utilisées en analyse des besoins pour récolter des données. Les avantages et inconvénients de cet outil sont résumés (p. 108). Des questionnaires ont été conçus pour l'analyse du cadre stratégique (p. 124), et pour l'analyse de chaque Cycle (p. 205). Les questionnaires et les réponses retranscrites sont disponibles en annexe (p. 374).

### **Question de recherche**

La question de recherche de ce travail doctoral est la suivante : comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer un dispositif d'anglais adapté ? (p. 6). Le Ch. 12 évalue la réponse apportée.

## R

### **Réalisme non figuratif**

*Cf. Validité scientifique*

Courant épistémologique qui repose sur l'idée que la réalité existe, qu'elle est telle qu'elle est, indépendamment du sujet, mais que nous n'y avons jamais accès indépendamment de nos théories, qui sont comprises comme des outils permettant de parler du monde avec un certain degré d'efficacité (p. 11). L'inscription du travail de recherche dans le réalisme non figuratif a des conséquences sur les conditions de validité scientifique (p. 14).

### **Recherche-action**

Le format de la recherche-action est adopté dans ce travail de recherche car il s'inscrit aux caractéristiques de l'objet de recherche et est pertinent pour répondre à la question de recherche (p. 306). Parce que la recherche-action implique une double posture et des biais, il importe de suivre certaines lignes méthodologiques (p. 75), ce qui a été le cas ici (p. 313).

### **Recul**

*Cf. Posture/positionnement*  
*Cf. Validité scientifique*

L'évaluation de l'impact de la subjectivité du chercheur sur son travail et l'identification des biais ne peuvent se faire que si le chercheur fait preuve de distance, de « recul épistémique », pour passer d'une rationalité conditionnée à une rationalité limitée. Cela passe par un travail cognitif conscient et une méthodologie rigoureuse (p. 14).

### **Représentation**

*Cf. Donnée*  
*Cf. Epistémologie constructiviste*  
*Cf. Réalisme non figuratif*

L'inscription dans le réalisme non figuratif et les épistémologies constructivistes invite à considérer qu'il n'y a pas de correspondance iconique entre les représentations et la réalité, et que la connaissance du chercheur, du créateur du dispositif LANSAD et de ses usagers repose sur des représentations (p. 14). Or l'essentiel des données récoltées pour cette recherche est de l'ordre des représentations (p. 108, p. 201). En étant conscient de cette limite, il faut alors faire des « choix éclairés » (p. 201).

## S

### **Satisfaction**

Un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants est une des finalités du nouveau dispositif (p. 159, p. 160), étant donné les résultats de l'analyse du cadre stratégique (p. 143), et le format hybride doit y contribuer (p. 176). Cet objectif a été atteint (p. 274).

### **Simplexification**

*Cf. Approche globale*

« La simplicité [...] est l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer l'acte et en projeter les conséquences. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations » (Berthoz, 2009, résumé) (p. 30). La simplexification est convoquée pour comprendre (p. 32), concevoir, évaluer et modéliser (p. 42) le dispositif d'anglais LANSAD.

### **Situation de communication**

*Cf. Anglais de la musique et de la musicologie*

*Cf. Anglais de spécialité*

« unified set of components [consisting of] the same general topic, and involving the same participants, generally using the same language variety, maintaining the same tone or key and the same rules for interaction, in the same setting » (Saville-Troike, 2008, p.23). L'analyse de situations de communication en lien avec une discipline ou un domaine est un outil fréquent en anglais de spécialité (p. 95). Elle est utilisée pour définir les contenus spécialisés du nouveau dispositif (p. 95, p. 166), à partir des situations citées par les apprenants (p. 148), les responsables disciplinaires et les anciens étudiants (p. 150). Un exemple de situation de communication détaillé est proposé (p. 180) et en annexe (p. 374).

### **Spécialisation**

#### **disciplinaire/professionnelle**

L'anglais peut être rattaché à un « domaine de spécialité » qui peut influencer tous les pôles et processus du modèle didactique (p. 81, p. 83, p. 99). Deux questions sont posées pour le nouveau dispositif : dans quelle mesure spécialiser les contenus de la formation d'anglais LANSAD, et quelle forme de « spécialisé » adopter ? Certains éléments du cadre stratégique poussent à la spécialisation, d'autres non (p. 166). *In fine*, une spécialisation progressive des contenus de la L1 à la L3 est proposée, à laquelle sont articulés des contenus plus généralistes (p. 166). La forte intégration de la composante disciplinaire et professionnelle est un des éléments les plus positifs du nouveau dispositif (p. 287, p. 323).

### **Système**

*Cf. Approche des systèmes dynamiques complexes*

Le dispositif d'anglais LANSAD est considéré comme un système dans le sens où il est composé d'éléments qui interagissent entre eux et forment un tout (p. 20, p. 34).

## T

### **Tableau de bord**

*Cf. Evaluation (~ du dispositif)*

*Cf. Indicateur*

*Cf. Performance*

Emprunté à l'ingénierie (p. 39), il permet d'aligner les problèmes, les objectifs, les moyens, les indicateurs et les outils et données d'évaluation (p. 323) et ainsi de structurer l'action de manière cohérente, malgré la complexité du terrain (p. 320). Il est construit

étape par étape (p. 160, p. 161, p. 198, p. 200). Certains indicateurs ne sont pas toujours les plus pertinents (p. 323).

### **Tâche**

« activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée » (Narcy-Combes, 2005, p. 167) (p. 181). Un fonctionnement par tâche permet de fédérer le présentiel et le distanciel du nouveau dispositif (p. 181). Les tâches proposées aux apprenants sont présentées (p. 185), et une tâche et le scénario pédagogique associé sont détaillés (p. 188, p. 374).

### **Téléonomie**

*Cf. Approche des systèmes dynamiques complexes*

*Cf. Finalité*

*Cf. Objectif*

Dans la définition qui a été retenue, le système a un but qui est lié à l'action. Le dispositif d'anglais LANSAD est constitué d'acteurs aux objectifs variés, qu'il faut pouvoir articuler pour concevoir un nouveau dispositif (p. 27, p. 34).

### **Transfert**

*Cf. Idiographie/nomothétie*

Les éléments théoriques et méthodologiques de ce travail de recherche qui sont potentiellement transférables sont définis (p. 318). Les éléments pédagogiques potentiellement transférables sont définis (p. 323). La réussite du transfert de ces éléments fait partie des conditions de validité scientifique (p. 312).

### **Transposition didactique**

*Cf. Enseignement*

« Il peut être considéré comme un parcours au cours duquel un 'objet de savoir' est transformé en 'objet à enseigner' (à la suite d'une acclimatation institutionnelle) pour finalement devenir « objet d'enseignement » lorsque les savoirs ont été préparés à être enseignés » (Chevallard, 1985, p. 20). Il est rattaché au processus d'enseignement dans le modèle du dispositif d'anglais LANSAD (p. 66). Les lignes directrices qui sont adoptées et un exemple de transposition didactique pour le nouveau dispositif sont proposés (p. 188, p. 374).

### **Triangulation**

*Cf. Validité scientifique*

Ce principe méthodologique invite à avoir recours à plusieurs sources (p. 107) et à plusieurs méthodes (p. 108) pour s'assurer de la validité des données récoltées et de l'analyse. Il a été respecté pour l'analyse du cadre stratégique et l'analyse du nouveau dispositif d'anglais LANSAD (p. 124, p. 138, p. 201, p. 314).

## **V**

### **Validité scientifique**

*Cf. Biais*

*Cf. Limites*

*Cf. Principe de concordance*

*Cf. Principe de constructibilité*

*Cf. Principe d'opérationnalité*

*Cf. Transfert*

*Cf. Triangulation*

Enoncer les biais (p. 310), expliciter les limites et les conditions de validité de la recherche (p. 319) et adopter une méthodologie rigoureuse (p. 31) sont les garants de la validité scientifique de ce travail. L'évaluation de la validité scientifique de ce travail est proposée (p. 310).

# Liste des annexes

Les annexes de cette thèse se trouvent en ligne. Elles sont disponibles aux endroits suivants :

**<http://bit.do/labetouille-questionnaires>**

---

Ce fichier regroupe :

- Les questionnaires distribués pour mener l'analyse du cadre stratégique ;
- Les questionnaires d'évaluation distribués en fin de Cycle.



**<http://bit.do/labetouille-entretiens>**

---

Ce fichier regroupe :

- Les retranscriptions des entretiens menés lors de l'analyse du cadre stratégique ;
- Les retranscriptions des entretiens menés à la fin du Cycle 4.



**<http://bit.do/labetouille-donnees>**

---

Ce fichier regroupe :

- Les réponses aux questionnaires des apprenants, des anciens étudiants, des enseignants d'anglais, des responsables disciplinaires, recueillies lors de l'étude du cadre stratégique ;
- Les réponses aux questionnaires des apprenants et des enseignants recueillies à la fin de chacun des quatre Cycles d'expérimentation.



**<http://bit.do/labetouille-transposition>**

---

Ce fichier présente un exemple détaillé du scénario pédagogique et des activités et des tâches proposées aux apprenants en présentiel et en ligne. Il inclut des captures d'écran de la plateforme en ligne.





# Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>I. Eléments contextuels.....</b>   | <b>2</b>  |
| Macro-contexte : le contexte LANSAD.....  | 2         |
| Meso-contexte : les formations d'anglais LANSAD ALLSHS .....  | 3         |
| Micro-contexte : les cours d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie à l'université de Lille et le profil de l'apprenti-chercheur ..... | 5         |
| <b>II. Questions de recherche et structure de la thèse .....</b>  | <b>6</b>  |
| Question et objet de recherche, intérêt du projet .....   | 6         |
| Structure de la thèse.....  | 7         |
| <br>  |           |
| <b>PARTIE 1 : CARACTERISATION DE LA POSTURE SCIENTIFIQUE &amp; DEFINITION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DU DISPOSITIF D'ANGLAIS LANSAD.....</b>       | <b>8</b>  |
| <br>  |           |
| <b>CHAPITRE 1 : REALISME NON FIGURATIF ET EPISTEMOLOGIES CONSTRUCTIVISTES (FILTRE 1).....</b>   | <b>11</b> |
| <br>  |           |
| <b>1.1. Définition du filtre gnoseologique et épistémologique du travail de recherche .....</b>   | <b>11</b> |
| Réalisme non figuratif.....   | 11        |
| Epistémologies constructivistes.....  | 13        |
| <b>1.2. Conséquences du Filtre 1.....</b>   | <b>14</b> |
| 1.2.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement .....  | 14        |
| 1.2.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD .....   | 16        |
| <br>  |           |
| <b>CHAPITRE 2 : L'APPROCHE DES SYSTEMES DYNAMIQUES COMPLEXES (FILTRE 2) .....</b>   | <b>17</b> |
| <br>  |           |
| <b>2.1. Les théories systémiques : un paradigme émergent ?.....</b>   | <b>17</b> |
| <br>  |           |
| <b>2.2. Approche retenue.....</b>   | <b>19</b> |
| Système.....  | 20        |
| Complexité .....  | 23        |
| Dynamisme .....   | 25        |
| Téléonomie .....  | 27        |
| Ouverture.....  | 28        |
| Equifinalité .....  | 28        |
| Incertitude .....   | 29        |
| <br>  |           |
| <b>2.3. Conséquences du Filtre 2.....</b>   | <b>30</b> |
| 2.3.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement .....  | 30        |
| 2.3.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD .....   | 34        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CHAPITRE 3 : DEMARCHE INGENIERIQUE ET MODELISATION (FILTRE 3)</b> .....                | <b>35</b> |
| <b>3.1. Démarche ingénierique</b> .....   | <b>35</b> |
| Ingénierie, approche des systèmes dynamiques complexes et dispositif .....                | 35        |
| Outils méthodologiques.....   | 36        |
| Performance et évaluation du dispositif.....  | 38        |
| <b>3.2. Modélisation</b> .....  | <b>40</b> |
| Caractérisation de la modélisation .....  | 40        |
| Fonctions de la modélisation .....  | 41        |
| <b>3.3. Conséquences du Filtre 3</b> .....  | <b>43</b> |
| 3.3.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement .....                      | 43        |
| 3.3.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD ..... | 44        |
| <br>  |           |
| <b>CHAPITRE 4 : DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS (FILTRE 4)</b> .....                              | <b>45</b> |
| <b>4.1. Filtre de la didactique de l'anglais</b> .....                                    | <b>45</b> |
| Définition de la didactique de l'anglais.....   | 45        |
| Complexité du champ de la didactique des langues.....                                     | 46        |
| <b>4.2. Présentation de modèles didactiques existants</b> .....                           | <b>47</b> |
| Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988).....   | 48        |
| Le modèle SOMA (Legendre, 1988 et Germain, 1989) .....                                    | 49        |
| L'approche ternaire de la formation (Carré <i>et al.</i> , 1997).....                     | 52        |
| Le carré pédagogique (Rézeau, 2001).....  | 53        |
| Le modèle ALADIN (Rivens Mompean, 2013) .....   | 56        |
| Le modèle d'ergonomie didactique (Bertin <i>et al.</i> , 2010) .....                      | 58        |
| <b>4.3. Premier modèle du dispositif d'anglais LANSAD</b> .....                           | <b>60</b> |
| Pôles.....  | 61        |
| Processus .....   | 62        |
| Lectures du modèle .....  | 63        |
| <b>4.4. Caractérisation du processus pédagogique</b> .....                                | <b>64</b> |
| Le processus d'apprentissage .....  | 65        |
| Le processus d'enseignement.....  | 66        |
| Motivation et engagement .....  | 71        |
| Autonomie et autonomisation.....  | 73        |
| <b>4.5. Conséquences du Filtre 4</b> .....  | <b>75</b> |
| 4.5.1. Conséquences sur notre démarche et sur notre positionnement .....                  | 75        |
| 4.5.2. Questions pour l'analyse et la construction d'un dispositif d'anglais LANSAD ..... | 78        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CHAPITRE 5 : CONTEXTE LANSAD (FILTRE 5)</b> .....   | <b>81</b>  |
| <b>5.1. Caractérisations des contextes LANSAD</b> .....  | <b>81</b>  |
| Sarré et Whyte (2016).....   | 81         |
| Bertin (2013) .....  | 83         |
| Commission formations pour la SAES, Brudermann <i>et al.</i> (2016, 2018) .....  | 84         |
| Braud <i>et al.</i> (2015) .....   | 87         |
| Terrier et Maury (2015) .....  | 89         |
| Rivens Mompean (2016).....   | 90         |
| <b>5.2. Deuxième modèle du dispositif d’anglais LANSAD</b> .....   | <b>92</b>  |
| Objectifs .....  | 94         |
| Apprenants .....   | 95         |
| Enseignants .....  | 96         |
| Contextes .....  | 96         |
| Instruments.....   | 98         |
| Processus pédagogique .....  | 99         |
| <b>5.3. Conséquences du Filtre 5</b> .....   | <b>100</b> |
| 5.3.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement .....   | 100        |
| 5.3.2. Questions pour l’analyse et la construction d’un dispositif d’anglais LANSAD .....  | 101        |
| <br><b>CHAPITRE 6 : CADRE STRATEGIQUE SPECIFIQUE (FILTRE 6)</b> .....  | <b>103</b> |
| <b>6.1. Processus de caractérisation du cadre stratégique existant</b> .....   | <b>103</b> |
| 6.1.1. Définition de l’analyse du cadre stratégique.....   | 104        |
| 6.1.2. Triangulation des sources et des méthodes .....   | 106        |
| Triangulation.....   | 106        |
| Sources.....   | 107        |
| Méthodes.....  | 108        |
| <b>6.2. Conséquences du Filtre 6</b> .....   | <b>111</b> |
| 6.2.1. Conséquences sur notre démarche et notre positionnement .....   | 111        |
| 6.2.2. Questions pour l’analyse et la construction d’un dispositif d’anglais LANSAD .....  | 113        |
| <br><b>CONCLUSION DE LA PARTIE 1</b> .....   | <b>115</b> |
| <br><b>PARTIE 2 : ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE, CONCEPTION, MISE EN PLACE ET EVALUATION DU NOUVEAU DISPOSITIF D’ANGLAIS LANSAD &amp; EVALUATION DE LA DEMARCHE</b> ..... | <b>118</b> |
| <br><b>CHAPITRE 7 : PRE-ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE</b> .....   | <b>120</b> |
| <b>7.1. Résultats de la pré-analyse : grille de questions, sources et méthodes de collecte de données</b> .....  | <b>120</b> |
| Grille de questions .....  | 121        |
| Sources et méthodes de collecte de données .....   | 122        |

|  |            |
|--|------------|
| L'exemple de la motivation et de l'engagement .....  | 125        |
| <b>7.2. Résultats de la pré-analyse : méthodologie d'analyse des données .....</b>                   | <b>127</b> |
| Analyse thématique et par mots-clefs .....   | 127        |
| Méthodologie d'analyse des données .....   | 129        |
| <b>7.3. Résultats de la pré-analyse : synthèse .....</b>   | <b>135</b> |
| <br>   |            |
| <b>CHAPITRE 8 : ANALYSE DU CADRE STRATEGIQUE .....</b>   | <b>139</b> |
| <b>8.1. Retours obtenus et limites de l'analyse du cadre stratégique .....</b>                       | <b>139</b> |
| <b>8.2. Présentation générale du cadre stratégique.....</b>  | <b>142</b> |
| <b>8.3. Facteurs explicatifs potentiels : identification des éléments et des processus critiques</b> |            |
| <b>144</b>   |            |
| Contextes de formation : restructurations et conditions de travail .....                             | 144        |
| Pôle enseignants : équipes non pérennes, diversité des équipes et formation à l'enseignement         |            |
| LANSAD limitée, collaboration limitée entre enseignants d'anglais.....                               | 145        |
| Pôle apprenants : hétérogénéité des niveaux langagiers, absentéisme, manque d'engagement             |            |
| et de motivation, faible autonomie, et diversité des besoins .....                                   | 146        |
| Contextes professionnels : diversité des objectifs professionnels et des situations de               |            |
| communication .....  | 149        |
| Pôle objectifs : inadéquation entre les représentations des objectifs de la formation d'anglais      |            |
| LANSAD .....   | 151        |
| Pôle instruments et processus pédagogique : diversité des instruments et des méthodes                |            |
| d'enseignement et d'évaluation .....   | 153        |
| <b>8.4. Synthèse des résultats de l'analyse du cadre stratégique : processus et éléments</b>         |            |
| <b>critiques positifs et négatifs .....</b>  | <b>156</b> |
| <br>   |            |
| <b>CHAPITRE 9 : CONCEPTION ET MODALITES D'EVALUATION DU NOUVEAU DISPOSITIF D'ANGLAIS</b>             |            |
| <b>LANSAD .....</b>  | <b>158</b> |
| <b>9.1. Finalités et objectifs du nouveau dispositif d'anglais LANSAD.....</b>                       | <b>159</b> |
| 9.1.1. Finalités et objectifs généraux du nouveau dispositif d'anglais LANSAD .....                  | 159        |
| 9.1.2. Objectifs langagiers et d'apprentissage .....   | 162        |
| Motivation, autonomisation et besoins individuels .....  | 162        |
| B1/B2 et la compétence de communication .....  | 164        |
| Spécialisation, contenus généralistes et activités de compétence langagière .....                    | 166        |
| <b>9.2. Un dispositif d'anglais LANSAD hybride .....</b>   | <b>169</b> |
| 9.2.1. Le dispositif hybride en langues .....  | 169        |
| Définition générale .....  | 169        |
| Articulation du présentiel et du distanciel.....   | 171        |
| L'instrument et son appropriation.....   | 173        |

|             |  |            |
|-------------|--|------------|
| 9.2.2.      | Justification de la mise en place d'une modalité hybride pour le nouveau dispositif LANSAD   | 175        |
|             | Obtenir un taux de satisfaction plus élevé des apprenants et des enseignants (Objectif 1), Favoriser la progression langagière et obtenir de meilleurs résultats aux auto-évaluations des apprenants (Objectif 2) et motiver les apprenants (Objectif 9) .....                     | 176        |
|             | Améliorer les conditions de travail des étudiants et des enseignants (Objectif 5) et Proposer un programme qui prend en compte la diversité des besoins et des objectifs (Objectif 6) .....  | 176        |
|             | Susciter davantage d'engagement en encourageant le travail personnel (Objectif 7), Encourager la présence des apprenants en cours et leur suivi régulier de la formation (Objectif 10) .....   | 178        |
|             | Proposer une définition plus claire des objectifs de cours à tous les acteurs, fondée sur l'analyse du cadre stratégique (Objectif 3) et Proposer un programme cohérent sur les 3 années de licence et une quantité de travail satisfaisante pour les enseignants (Objectif 4) ... | 179        |
|             | Guider les apprenants dans un processus d'autonomisation (Objectif 8).....   | 180        |
| <b>9.3.</b> | <b>Présentation générale du dispositif hybride d'anglais LANSAD en licence de musique et musicologie .....</b>   | <b>180</b> |
| 9.3.1.      | Fonctionnement général .....   | 181        |
|             | Ressources humaines et matérielles .....   | 181        |
|             | Articulation du présentiel et du distanciel.....   | 181        |
|             | Formation hétérostructurée et différenciée avec un soutien important de l'enseignant .....   | 183        |
|             | Evaluation .....   | 184        |
| 9.3.2.      | Tâches, projets et activités proposés .....  | 185        |
|             | Tâches .....   | 185        |
|             | Projet Personnel .....   | 186        |
|             | Autres activités .....   | 188        |
| 9.3.3.      | Exemple de transposition didactique .....  | 188        |
|             | Rappel des lignes directrices.....   | 189        |
|             | Sélection de la situation de communication et de la tâche .....  | 190        |
|             | Caractérisation de la situation de communication et de la tâche .....  | 191        |
|             | Scénarisation générale.....  | 193        |
| <b>9.4.</b> | <b>Modalités d'évaluation du nouveau dispositif d'anglais LANSAD .....</b>   | <b>195</b> |
| 9.4.1.      | Principes généraux .....   | 195        |
| 9.4.2.      | Evaluations formatives et sommatives.....  | 196        |
|             | Evaluations « au fil de l'eau » .....  | 196        |
|             | Evaluations en fin de Cycle .....  | 197        |
|             | Evaluation sommative .....   | 197        |
| 9.4.3.      | Indicateurs, outils et données d'évaluation : une approche compréhensive .....   | 201        |
|             | Indicateurs et données d'évaluation .....  | 201        |
|             | Feedback, journal de bord, questionnaires et entretiens.....   | 202        |
|             | Approche compréhensive, méthodes qualitatives et données qualitatives et quantitatives ...   | 206        |

## **CHAPITRE 10 : MISE EN PLACE ET EVALUATIONS FORMATIVES SUR 4 CYCLES.....207**

|   |            |
|---|------------|
| <b>10.1. Cycle 1 (sept. 2016 – déc. 2016) .....</b>                           | <b>207</b> |
| 10.1.1. Présentation du Cycle 1.....  | 207        |
| Description générale du Cycle 1 .....   | 207        |
| Programme du Cycle 1.....   | 209        |
| 10.1.2. Evaluation du Cycle 1.....  | 211        |
| Résultats de l'évaluation de fin de Cycle 1 .....                             | 211        |
| Analyse.....  | 217        |
| <b>10.2. Cycle 2 (janv. 2017 – avril 2017) .....</b>                          | <b>225</b> |
| 10.2.1. Objectifs du Cycle 2 .....  | 225        |
| 10.2.2. Description générale et programme du Cycle 2 .....                    | 227        |
| 10.2.3. Résultats et analyse du Cycle 2 .....                                 | 231        |
| Elements positifs de la formation d'anglais LANSAD (Cycle 2) .....            | 233        |
| Elements mitigés et négatifs de la formation d'anglais LANSAD (Cycle 2) ..... | 235        |
| <b>10.3. Cycle 3 (sept. 2017 – déc. 2017) .....</b>                           | <b>238</b> |
| 10.3.1. Objectifs du Cycle 3 .....  | 238        |
| 10.3.2. Description générale et programme du Cycle 3 .....                    | 239        |
| 10.3.3. Résultats et analyse du Cycle 3 .....                                 | 243        |
| Elements positifs de la formation LANSAD (Cycle 3) .....                      | 244        |
| Elements mitigés et négatifs de la formation LANSAD (Cycle 3) .....           | 246        |
| <b>10.4. Cycle 4 (janv. 2018 – avril 2018) .....</b>                          | <b>247</b> |
| 10.4.1. Objectifs du Cycle 4 .....  | 247        |
| 10.4.2. Description générale et programme du Cycle 4 .....                    | 248        |
| 10.4.3. Méthodologie, résultats et analyse du Cycle 4.....                    | 253        |
| Méthodologie .....  | 253        |
| Résultats de l'évaluation de fin de Cycle 4 .....                             | 255        |
| Analyse.....  | 261        |

## **CHAPITRE 11 : ÉVALUATION SOMMATIVE DU DISPOSITIF D'ANGLAIS LANSAD.....266**

|  |            |
|--|------------|
| <b>11.1. Résultats de l'évaluation sommative du dispositif d'anglais LANSAD .....</b>                                    | <b>266</b> |
| 11.1.1. Résultats généraux .....   | 266        |
| 11.1.2. Résultats obtenus pour chaque objectif.....  | 274        |
| <b>11.2. Analyse : éléments et processus critiques positifs, mitigés et négatifs du dispositif d'anglais LANSAD.....</b> | <b>285</b> |
| 11.2.1. Présentation du modèle .....   | 285        |
| 11.2.2. Explicitation du modèle.....   | 287        |
| Objectifs .....  | 287        |
| Apprenants .....   | 290        |
| Enseignants .....  | 293        |
| Contextes .....  | 296        |
| Instruments et processus pédagogique.....  | 297        |

|   |                |
|---|----------------|
| <b>CHAPITRE 12 : ANALYSE DU TRAVAIL DE RECHERCHE .....</b>  | <b>304</b>     |
| <b>12.1. Démarche entreprise pour répondre à la question de recherche.....</b>                        | <b>304</b>     |
| 12.1.1. Construction théorique et méthodologique de la recherche.....                                 | 304            |
| 12.1.2. La recherche-action : un système dynamique complexe .....                                     | 306            |
| La recherche-action comme système dynamique complexe.....   | 306            |
| Place et prise en compte de la complexité .....   | 309            |
| <b>12.2. Limites et validité de cette recherche.....</b>  | <b>310</b>     |
| 12.2.1. L'apprenti-chercheur et les conditions de validité .....                                      | 310            |
| L'apprenti-chercheur dans cette recherche .....   | 310            |
| Respect des conditions de validité.....   | 312            |
| 12.2.2. Limites méthodologiques de cette recherche .....  | 313            |
| Collecte, analyse des données et méthodologie d'évaluation .....                                      | 314            |
| La question de l'évaluation de la progression .....   | 316            |
| <b>12.3. Eléments potentiellement transférables .....</b>   | <b>318</b>     |
| Synthèse des atouts et limites des outils mobilisés pour répondre à la question de recherche .....    | 318            |
| L'approche des systèmes dynamiques complexes, le modèle du dispositif LANSAD, le tableau de bord..... | 321            |
| Considérations pédagogiques : Elements potentiellement transférables à d'autres terrains...           | 323            |
| <br><b>CONCLUSION .....</b>   | <br><b>327</b> |
| I. Synthèse .....   | 328            |
| II. Pistes de recherche.....  | 331            |
| <br><b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>  | <br><b>333</b> |
| <br><b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>   | <br><b>349</b> |
| <br><b>LISTE DES FIGURES .....</b>  | <br><b>351</b> |
| <br><b>LISTE DES CAPTURES D'ECRAN .....</b>   | <br><b>352</b> |
| <br><b>INDEX DES AUTEURS .....</b>  | <br><b>353</b> |
| <br><b>GLOSSAIRE DES CONCEPTS-OUTILS PRINCIPAUX.....</b>  | <br><b>356</b> |
| <br><b>LISTE DES ANNEXES .....</b>  | <br><b>374</b> |
| <br><b>TABLE DES MATIERES .....</b>   | <br><b>375</b> |

## RESUME

### **Etude de la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais**

Le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) est le premier secteur d'enseignement des langues du supérieur en termes d'effectifs étudiants. Or malgré le dynamisme de la recherche, le praticien reste confronté à un nombre intimidant de questions lorsqu'il s'agit de concevoir une formation. Comment prendre en compte la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour concevoir et évaluer une formation ? Cette thèse sert deux objectifs : proposer une méthodologie pour mettre en place et évaluer une formation LANSAD d'une part, et contribuer à la caractérisation du secteur d'autre part. Pour ce faire, une recherche-action est menée, décrite ici en deux parties. Dans un premier temps, nous définissons le « dispositif d'anglais LANSAD ». A cette occasion, plusieurs disciplines, théories et méthodologies sont convoquées, telles que l'approche des systèmes dynamiques complexes, la démarche ingénierique ou la didactique des langues. Parallèlement à la définition du dispositif, une méthodologie et des outils qui lui sont spécifiquement adaptés sont proposés, pensés pour faciliter l'analyse des terrains LANSAD. Ainsi, nous présentons une modélisation du dispositif, une grille de questions pour l'analyse des besoins et un tableau de bord pour évaluer la formation. Dans un second temps, la méthodologie et ces outils sont mis à l'épreuve du terrain. Le contexte choisi est celui de la licence de musicologie à l'Université de Lille. Le terrain est analysé, puis un nouveau dispositif est mis en place et évalué. Pour terminer, nous évaluons la pertinence de cette démarche et des outils convoqués, et explorons leurs possibilités de transfert à d'autres contextes d'apprentissage et d'enseignement des langues.

*Mots clés* : ALSHS, analyse des besoins, anglais de spécialité, complexité, didactique des langues, hybride, ingénierie des formations, LANSAD, modélisation, musicologie, recherche-action, systémique

---

## ABSTRACT

### **Study of the complexity of LANSOD learning and teaching environments to design, set up and evaluate an English training course**

In France, the LANSOD (LANguage for Specialists of Other Disciplines) sector involves the highest number of students in language higher education. Despite scientific progress, the practitioner who wishes to set up a course is still left struggling with an intimidating number of questions. How can we take into account the complexity of LANSOD learning and teaching environments when conceiving and evaluating a training course? This research project has two objectives: to propose a methodology to set up and evaluate a LANSOD English training course on the one hand, and to contribute to the characterization of the sector on the other hand. With these aims in view, an action-research project is carried out, described here in two parts. First, we define the term "LANSOD English training course." On this occasion, several disciplines, theories and methodologies are drawn upon, such as the complex dynamic system approach, pedagogic engineering as well as applied linguistics and didactics. Parallel to the definition of the training course, we propose a methodology and tools that are specifically designed to facilitate the analysis of LANSOD environments. For example, we introduce a possible model of the "LANSOD English training course", a grid of questions to conduct a needs analysis and a scoreboard to evaluate the course. Secondly, the methodology and the tools are put to the test in the undergraduate programme of musicology at the University of Lille. The learning environment is analysed; then a new English course is set up and evaluated. To finish, we assess the relevance of the approach and the tools we selected, as well as determine whether they would be transferable to other language learning and teaching and contexts.

*Keywords*: action-research, blended learning, complexity, course design and evaluation, English for Specific Purposes, English for the Humanities and Social Sciences, LANSOD, model, musicology, needs analysis, second language acquisition, systemics