



**HAL**  
open science

# Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?

Mónica Luz Fierro Porto

## ► To cite this version:

Mónica Luz Fierro Porto. Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?. Linguistique. Université Paris Cité, 2022. Français. NNT : 2022UNIP7152 . tel-04323439

**HAL Id: tel-04323439**

**<https://theses.hal.science/tel-04323439>**

Submitted on 5 Dec 2023

**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.

# Université de Paris

École doctorale Sciences du Langage (ED 622)  
Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages (EDA)

## Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?

Volume 1

Thèse de doctorat de Sciences du Langage présentée par :

**Mónica FIERRO**

Soutenue publiquement le 1<sup>er</sup> avril 2022

Devant un jury composé de :

**DIRECTEUR :**

**Geoffrey SOCKETT** Professeur des universités, Université de Paris

**RAPPORTRICES :**

**Denyze TOFFOLI** Professeur des universités, Université Paul Sabatier

**Shona WHYTE** Professeur des universités, Université Nice Sophia Antipolis

**EXAMINATRICES :**

**Patricia VON MÜNCHOW** Professeur des universités, Université de Paris

**Alice HENDERSON** Maître de conférence, Université Grenoble Alpes

**Titre :**

*Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?*

**Résumé :**

Ce travail s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL). Il présente une proposition didactique intégrant les pratiques informelles en ligne (DIPIAL) des étudiants en Économie et Gestion à l'Université de Paris. Dans le cadre de cette recherche, un dispositif d'enseignement a été créé, instrumentalisant des fictions à substrat professionnel (FASP) pour les utiliser comme ressource pédagogique principale. Le principal objectif de cette recherche est de connaître les possibilités d'intégrer les pratiques informelles des étudiants en cours d'anglais de spécialité (ASP). Une finalité additionnelle est de connaître les représentations et les ressentis des étudiants dans un cours de ce type, selon des profils étudiants qui ont été établis en termes de fréquence des pratiques informelles. La méthodologie adoptée pour atteindre ces objectifs passe par l'analyse textuelle des FASP et des manuels d'ASP, la mise en place d'un dispositif d'enseignement en ligne, le recueil des données quantitatives et qualitatives via des questionnaires, des entretiens et des traces de l'environnement numérique. Tout d'abord, les résultats des analyses permettent d'avoir une meilleure compréhension des pratiques informelles des étudiants et leur conscience sur leur utilité dans l'acquisition langagière. En termes d'instrumentalisation de la FASP dans un cours en ligne, les résultats montrent un impact positif sur la motivation, l'autonomisation, et le ressenti d'apprentissage des étudiants. L'étude permet également de vérifier l'existence de liens entre les profils informels des étudiants et l'appréciation du cours fondé sur la FASP. Enfin, les résultats obtenus montrent l'intérêt des recherches en didactique intégrant les pratiques informelles des étudiants afin de réduire l'écart entre l'utilisation de l'anglais dans leur quotidien et la salle de classe.

**Mots clés :**

Didactique intégrant des pratiques informelles en anglais en ligne (DIPIAL), Fictions à substrat professionnel (FASP), Apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), Anglais de spécialité (ASP), Langues pour spécialistes d'autres disciplines (LanSAD), plateforme Moodle, instrumentalisation, formation à distance, apprentissage collaboratif, Autonomisation, motivation

**Title:**

*What online course content for LanSOD students with an online informal English practice?*

**Abstract:**

This dissertation is in the field of the Online Informal Learning of English (OILE). It presents a didactic proposal integrating the online informal practices (DIPIAL) of students in Economics and Management at the University of Paris. As part of this research, a teaching environment was created, instrumentalizing profession-based fictions (FASP) to use them as the main pedagogical resource. The main objective of this research is to learn about the possibilities of integrating the informal practices of students into English for Specific Purposes (ESP) courses. An additional purpose is to find out the representations and feelings of the students in such a course, according to student profiles which have been established in terms of frequency of informal practices. The methodology adopted to achieve these objectives involves the textual analysis of the FASPs and ESP manuals, the establishment of an online teaching system, the collection of quantitative and qualitative data via questionnaires, interviews and traces of the digital environment. First of all, the results of the analyses provide a better understanding of the informal practices of the students and their awareness of their usefulness in language acquisition. In terms of instrumentalizing FASP in an online course, the results show a positive impact on student motivation, autonomisation, and the learning perception of students. The study also verifies the existence of links between the informal profiles of the students and the appreciation of the course based on the FASP. Finally, the results obtained show the interest of didactic research integrating the informal practices of students in order to reduce the gap between the use of English in their daily life and in the classroom.

**Keywords:**

Didactics integrating online informal practices in English (DIPIAL), Profession-based fictions (FASP), Online informal learning of English (OILE), English for Specific Purposes (ESP), Languages for specialists of other disciplines (LanSOD), Moodle platform, instrumentalization, distance learning, collaborative learning, autonomisation, motivation

## Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de thèse, Geoffrey Sockett, Professeur à l'Université de Paris, pour sa confiance et son soutien tout au long de ces six années. Je lui suis reconnaissante pour sa disponibilité, sa confiance et ses remarques constructives qui ont guidé mes réflexions. Je le remercie particulièrement pour son humour et ses encouragements créatifs, dont je garderai le bon souvenir d'Eddy.

Je remercie les membres du jury, Denyze Toffoli, Shona Whyte, Patricia von Münchow et Alice Henderson d'avoir accepté de lire et d'évaluer ma thèse. Un grand merci également à Margaret Bento, d'avoir accepté d'évaluer mon avancement et de me conseiller lors de chaque comité de suivi de thèse.

Mes remerciements vont également à la Faculté de Droit, Économie et Gestion et particulièrement à Marie-Hélène Jeanneret pour sa confiance face à la proposition d'un nouveau dispositif d'enseignement. De même, je tiens à remercier les 19 étudiants qui ont gentiment participé aux entretiens et qui ont contribué à l'exploration de certaines de mes pistes de recherche.

Merci à Romain Laporte et Thomas Zoritchak pour leur aide précieuse dans le tournage et la réalisation des vidéos. Les timings ont souvent été serrés mais ils ont su m'aider toujours dans la bonne humeur et dans une ambiance amicale.

Merci à ma collègue doctorante Lily Schofield pour nos moments d'échange et de collaboration fructueux et amicaux.

J'adresse aussi mes remerciements à mon grand ami alsacien Jérémie Beudet qui a patiemment relu une bonne partie de ce manuscrit. Je remercie également Tom Durand pour son aide avec la relecture.

Un énorme merci à mon frère David Fierro pour son soutien inestimable tout au long de ces années. Son aide, notamment grâce à ses remarques constructives sur mon analyse de données quantitatives, m'a été précieuse.

Je suis éternellement reconnaissante envers ma famille qui a toujours cru en moi et m'a sans cesse encouragé, même s'ils sont témoins de mes réalisations à distance.

Last but not least, merci à mon mari Adrien Guédy qui a grandement contribué à la réalisation de cette thèse. Je lui suis très reconnaissante pour son soutien indéfectible, sa compréhension et sa patience à l'égard d'un travail qui s'est prolongé dans le temps, ses relectures, ses efforts pour se rendre utile malgré l'écart entre nos domaines de travail. Enfin, le « compte à rebours » qu'on a conçu ensemble m'a donné la force dont je manquais parfois pour finir ce travail.

## Table de matières

<b>Liste des abréviations.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Introduction .....</b>	<b>10</b>
1.1 Contexte de la recherche.....	11
1.2 Questions de recherche .....	13
1.3 Typologie de recherche.....	14
1.4 Organisation de la recherche .....	15
<b>2 Positionnement de la recherche au sein des théories de l'apprentissage-enseignement .....</b>	<b>17</b>
2.1 Théorie de la grammaire universelle .....	17
2.2 Théories non-innéistes et leur apport à la didactique .....	18
2.2.1 Béhaviorisme.....	18
2.2.2 Cognitivisme .....	19
2.2.3 Constructivisme.....	20
2.2.4 Socioconstructivisme .....	21
2.2.5 Théorie d'acquisition de Krashen .....	22
2.2.6 Connectivisme .....	23
2.3 Notre recherche socioconstructiviste actionnelle .....	25
<b>3 Contextes d'apprentissage.....</b>	<b>27</b>
3.1 Formel et non-formel.....	27
3.2 Apprentissage tout au long de la vie.....	28
3.3 Apprentissage informel.....	29
3.3.1 Intentionnalité et conscience .....	29
3.3.2 Systèmes Complexes et dynamiques.....	31
3.3.2.1 Acquisition incidente.....	32
3.4 Autonomie de l'apprenant .....	33
3.5 Apprentissage des langues assisté par ordinateurs (CALL) .....	37
3.6 Apprentissage informel à l'ère du digital .....	38
3.6.1 Apprentissage en dehors de la salle de classe (OCL).....	39
3.6.2 Apprentissage extramural de l'anglais .....	42
3.6.3 Informal Digital Learning of English.....	43
3.6.4 Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne .....	45
<b>4 L'anglais de spécialité en France .....</b>	<b>49</b>
4.1 Naissance du domaine .....	49
4.2 Définition du concept .....	50
4.3 Enseignement de spécialité.....	53
4.4 Les Fictions à Substrat Professionnel.....	55
4.4.1 Types de FASP.....	56
4.4.1.1 FASP audiovisuelle .....	56
4.4.2 Didactisation des FASP.....	57
4.4.2.1 Exemples d'exploitation des FASP en cours d'ASP.....	58
<b>5 Exploitation de l'informel dans un contexte distanciel.....</b>	<b>60</b>
5.1 Instrumentalisation de l'informel .....	61

5.1.1	Théories de l'instrumentalisation .....	62
5.1.2	Application de la théorie d'Engeström.....	63
5.1.3	Instrumentalisant dans un cours en ligne .....	66
5.2	Les plateformes d'apprentissage.....	68
5.2.1	Plateforme Moodle.....	70
<b>6</b>	<b>Mise à distance de cours de langues.....</b>	<b>73</b>
6.1	Enseignement des langues en ligne .....	73
6.1.1	Typologie des formations à distance.....	73
6.2	Cours hybrides et en ligne dans l'enseignement des langues .....	74
6.2.1	Quelques exemples de cours hybrides et à distance.....	81
6.2.2	Caractéristiques des dispositifs hybrides et en ligne.....	99
6.2.2.1	Investissement politique .....	99
6.2.2.2	Place de la tâche .....	100
6.2.2.3	Distanciel versus présentiel ? .....	101
6.2.2.4	Rôle de l'enseignant-tuteur.....	102
6.2.2.5	Autonomisation et travail collaboratif.....	104
6.2.2.6	Ressources et maîtrise technique.....	106
6.2.2.7	Motivation .....	107
6.2.2.8	Évaluation.....	109
6.3	Le distanciel n'est pas un choix par défaut.....	110
<b>7</b>	<b>Didactique Intégrant des Pratiques Informelles en Anglais en Ligne (DIPIAL) .....</b>	<b>112</b>
7.1	Fondements de la DIPIAL .....	112
7.1.1	Rôle de l'apprenant .....	113
7.1.2	Apprentissage collectif.....	113
7.1.3	Instrumentalisation de l'informel.....	114
7.1.4	Dimensions de l'apprentissage.....	117
7.1.5	Développement des compétences langagières .....	118
7.1.6	Évaluation.....	119
7.2	Choix de la plateforme.....	120
7.3	Conception du dispositif .....	120
7.3.1	Contenus à intégrer.....	126
7.3.1.1	Analyse du vocabulaire de spécialité : Économie et Gestion.....	126
7.3.1.2	Analyse textuelle de films et séries : <i>The Big Short</i> .....	128
7.3.1.3	Grammaire explicite optionnelle .....	135
7.3.2	Progression pédagogique du cours.....	137
7.3.3	Ergonomie du cours .....	142
7.3.4	Conception de ressources.....	164
7.4	Cahier des charges des tuteurs de la DIPIAL .....	165
7.5	Espace non-formel d'apprentissage complémentaire au cours.....	171
<b>8</b>	<b>Cadre méthodologique .....</b>	<b>174</b>
8.1	Approches mixtes : quantitatives et qualitatives .....	174
8.2	Les étudiants du cours expérimental.....	176
8.3	Recueil des données pré-cours.....	177
8.3.1	Observation non-participante .....	177
8.3.2	Questionnaire enseignant .....	179
8.3.3	Questionnaire d'auto-positionnement .....	179
8.3.4	Questionnaire pré-cours .....	180

8.4	Recueil des données post-cours.....	180
8.4.1	Questionnaire post-cours.....	180
8.4.2	Entretiens.....	181
8.4.2.1	Critères de sélection des étudiants interviewés .....	181
8.4.2.2	Déroulement des entretiens .....	182
8.4.3	Traces sur la plateforme Moodle.....	184
<b>9</b>	<b>Résultats des questionnaires.....</b>	<b>185</b>
9.1	Représentations des enseignants d’anglais de l’université sur les pratiques informelles des étudiants.....	185
9.1.1	Conscience des enseignants sur la pratique des activités informelles et leur influence sur l’acquisition de la langue.....	186
9.1.2	Intégration des pratiques informelles dans leurs cours de langue .....	189
9.2	Présentation des étudiants.....	189
9.2.1	Données biographiques et niveau de langue déclaré.....	190
9.2.2	Représentations sur la maîtrise de la langue .....	192
9.2.3	Motivations pour apprendre la langue.....	193
9.2.4	Expériences préalables en cours d’anglais .....	194
9.2.5	Pratiques informelles en ligne en anglais des étudiants .....	196
9.2.5.1	Spécificités des pratiques de visionnage .....	201
9.2.5.2	Séries regardées et YouTubeurs suivis.....	203
9.2.6	Attentes pour le cours d’anglais en ligne .....	206
9.3	Analyse des résultats des questionnaires post cours.....	208
9.3.1	Relation entre le profil CO et PO et le niveau de langue déclaré.....	212
9.3.2	Relation entre le profil de CO et PO et la note du cours .....	213
9.3.3	Particularités lors du visionnage en anglais .....	217
9.3.4	Appréciation du cours .....	219
9.3.4.1	Connaissances apprises et compétences développées selon profils de CO et PO .....	222
9.3.4.1.1	Utilité des activités dans leur apprentissage.....	224
9.3.4.2	Format distanciel asynchrone selon profils de CO et PO.....	235
9.3.4.2.1	Utilité de la plateforme Moodle .....	240
9.3.4.3	Tutorat .....	245
9.3.5	Impact du cours sur leurs ressentis d’apprentissage de la langue .....	249
9.3.6	Engagement en cours .....	259
9.3.6.1	Engagement selon temps de connexion.....	260
9.3.6.2	Engagement selon participation au forum.....	264
9.3.7	Contraste entre attentes du cours et leurs ressentis .....	266
9.4	Bilan des corrélations significatives.....	267
<b>10</b>	<b>Résultats des entretiens.....</b>	<b>270</b>
10.1	Observations sur les étudiants interviewés .....	270
10.2	Pratiques et motivations des étudiants.....	272
10.2.1	Principales pratiques informelles en anglais de nos étudiants .....	273
10.2.1.1	Réseaux sociaux .....	273
10.2.1.2	Jeux vidéo.....	281
10.2.1.3	Visionnage des séries et des films .....	283
10.2.2	Motivations et conscience de l’utilité des pratiques informelles .....	287
10.3	Format distanciel asynchrone de notre cours avec l’approche DIPIAL .....	290
10.3.1	Technologie et apprentissage à distance .....	291
10.3.1.1	Absence du face-à-face.....	291
10.3.1.2	Maîtrise de la plateforme.....	292
10.3.1.3	Modules hebdomadaires .....	294



10.3.2	Ressenti des étudiants sur les activités.....	296
10.3.3	Utilisation des FASP et vocabulaire de spécialité .....	304
10.3.4	Représentations sur l'apprentissage formel de l'anglais.....	306
10.3.5	Interaction en ligne .....	312
10.3.6	Rôle de l'enseignant-tuteur .....	317
10.4	Autonomisation dans notre cours avec l'approche DIPIAL.....	321
10.5	Apprentissage socioconstructiviste dans notre cours avec l'approche DIPIAL .....	325
<b>11</b>	<b>Discussion des résultats.....</b>	<b>330</b>
11.1	Pratiques informelles des étudiants et leur impact dans leur appréciation du dispositif ....	330
11.2	Pertinence de l'instrumentalisation des FASP dans l'enseignement de l'ASP .....	333
11.3	Évaluation et pérennité du dispositif .....	335
11.4	Pistes pour l'avenir du dispositif .....	340
<b>12</b>	<b>Conclusions .....</b>	<b>343</b>
12.1	Apports de l'étude.....	343
12.2	Limites de l'étude .....	345
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>347</b>
	<b>Table des matières volume 2 .....</b>	<b>364</b>
	<b>Contenu de la clé USB.....</b>	<b>365</b>
	<b>Index des auteurs.....</b>	<b>366</b>
	<b>Index de notions .....</b>	<b>369</b>
	<b>Table de figures .....</b>	<b>372</b>
	<b>Table des tableaux.....</b>	<b>376</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>379</b>
	Annexes 1. Questionnaire de niveau « Mon niveau en anglais » .....	379
	Annexes 2. Questionnaire pré-cours.....	384
	Annexes 3. Questionnaire post-cours. ....	392
	Annexes 4. Fil rouge entretiens. ....	399
	Annexe 5. Questionnaire enseignant .....	401

## Liste des abréviations

AIAL	Apprentissage informel de l'anglais en ligne (online informal learning of English)
ALMT	Apprentissage des langues médiatisé par les technologies
ASP	Anglais de spécialité
BAC	Baccalauréat, diplôme qui marque la fin du lycée en France
CALL	Apprentissage des langues assisté par ordinateurs
CE	Compréhension écrite
CMS	Content Management System
CO	Compréhension orale
CRL	Centres de ressources de langues
DIF	Droit Individuel à la Formation
EE	Anglais extramural (Extramural English)
ENT	Environnement numérique de travail
FAD	Formation à distance
FASP	Fictions à substrat professionnel
FHL	Formation hybride en langues
FLE	Français langue étrangère
FOU	Français sur des Objectifs Universitaires
IDLE	Informal Digital Learning of English
IgP	Ingénierie pédagogique
IUT	Instituts Universitaires de Technologie
L2	Langue seconde ou étrangère
LanSAD	Langues pour spécialistes d'autres disciplines
LMS	Learning Management System, plateformes d'apprentissage
MOOC	Massive Open Online Courses
OCL	Apprentissage en dehors de la salle de classe
PE	Production écrite
PIL	Pratiques informelles en ligne
PO	Production orale
QCM	Questions à choix multiple
SCD	Systèmes complexes et dynamiques
SGAV	Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle
TD	Travaux dirigés
TIC	Technologies de l'information et de la communication
VAE	Validation d'Acquis d'Expérience
VO	Version originale
VOL.	Volume
ZPD	Zone proximale de développement

# 1 Introduction

Le développement technologique et la facilité d'accès à internet des deux dernières décennies a démocratisé l'accès au savoir et a raccourci les distances géographiques en mettant en ligne des contenus à disposition de tous, n'importe où dans le monde. Cela a favorisé la création des liens entre communautés qui entraient difficilement en contact auparavant. Internet a donné aux utilisateurs l'accès aux contenus authentiques en version originale, ainsi que l'opportunité d'interagir avec le monde et d'appartenir à des communautés globales. Le rapport avec les langues a changé, surtout avec l'anglais qui est devenue la langue de prédilection des internautes cherchant à toucher un plus vaste nombre de personnes. En France, les représentations des apprenants sur la maîtrise de la langue changent, l'anglais n'est plus qu'une simple matière à l'école, mais le code d'accès au monde autour de soi.

Les recherches sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) ont constaté que l'interaction des étudiants avec des activités informelles en ligne est motivée par des raisons autres que l'apprentissage. Ce sont le divertissement et l'envie de communiquer qui motivent les étudiants à être en contact avec l'anglais constamment, indépendamment de leur niveau de langue. Ceci a des impacts dans la salle de classe car le profil de l'apprenant change ainsi que sa manière d'apprendre. D'un côté, l'apprenant est devenu utilisateur de la langue en contexte informel, dans la mesure où son contact avec celle-ci est motivé par l'envie de se divertir ou d'acquérir des connaissances autres que celles liées à la maîtrise de langue. D'un autre côté, l'accès à la langue ne se fait plus uniquement en contexte formel, en cours, sinon là où l'étudiant a accès au web, quand il le souhaite. Le contact avec la langue se fait via des activités très variées, les plus fréquentes étant l'écoute de la musique, le visionnage des séries télévisées, films et vidéos<sup>1</sup>, et les jeux vidéo où ils entendent, écrivent et parfois parlent en anglais. Il a été démontré que ce contact avec la langue cible peut mener à l'acquisition incidente (inconsciente et involontaire) de vocabulaire et au développement des habiletés langagières des apprenants.

Lors de la réalisation des activités informelles, l'utilisateur est autonome dans ses choix de contenus, d'endroit et du temps dédié à l'activité ; celle-ci représentant largement plus d'heures qu'en cours de langue. Le contexte informel se présente ainsi comme un cadre propice à l'apprentissage où l'utilisateur se sert de la langue comme outil de communication, motivé par le caractère divertissant de la pratique. La motivation et l'autonomie de l'utilisateur de la langue en contexte informel sont également des éléments clés dans l'apprentissage formel. En effet, ils ont été étudiés avec intensité depuis les années soixante-dix, en leur attribuant une influence importante sur la performance des étudiants. Depuis, enseignants, chercheurs et d'autres acteurs impliqués dans la définition des politiques éducatives cherchent à définir des stratégies pour générer ou maintenir la motivation des étudiants. Avec cet objectif en vue, la création d'un pont entre le contexte informel et formel s'avère pertinent, car cela pourrait apporter des avantages pour nos étudiants en tant qu'apprenants et en tant qu'utilisateurs de la langue. La réduction de l'écart entre les deux contextes pourrait permettre d'un côté, de bénéficier de la motivation et de l'autonomie acquises par les apprenants en contexte informel. D'un autre côté, cela pourrait favoriser chez l'apprenant le développement des stratégies d'apprentissage utiles en contexte informel, ce qui rendrait plus efficace le temps de visionnage en termes d'acquisition incidente.

Les profils de nos apprenants ont changé et nous devons en tenir compte en tant qu'enseignants au moment du design des activités, du choix des contenus et de la planification du déroulement du cours. De plus, l'étude des pratiques informelles des étudiants pourrait nous guider vers une caractérisation des profils d'apprentissage et à la définition d'une offre de formation plus

---

<sup>1</sup> Le visionnage des contenus en anglais se fait notamment à travers des plateformes de streaming telles que Netflix, Canal, Amazon ou YouTube.

adaptée, surtout dans le cas de l'anglais de spécialité. En effet, la richesse de certains contenus prisés par les étudiants, notamment des fictions à substrat professionnel (FASP) pourrait devenir un atout très intéressant et motivant pour l'apprentissage de l'anglais en contexte des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LanSAD). Les enseignants de langues utilisent des documents authentiques en cours depuis une quarantaine d'années et cette pratique a provoqué bien des réflexions sur l'apport possible de ces documents dans le cadre d'une langue de spécialité. Notre public étant des étudiants LanSAD, il serait intéressant d'instrumentaliser les FASP pour exploiter leur richesse culturelle et pour aborder des sujets sur la réalité professionnelle de leur futur métier de manière parlante aux jeunes. L'intégration des pratiques informelles dans les cours d'anglais doit ainsi être évaluée, non seulement dans le sens de l'enseignement de l'anglais de spécialité sinon en fonction des profils variés des apprenants.

Nous nous intéressons ainsi à la définition d'une didactique nouvelle, inspirée de nouveaux profils apprenants plus ou moins impactés par les activités informelles, en utilisant la FASP comme ressource pédagogique principale. Nous nous demandons quels seraient les résultats possibles en termes de ressentis d'apprentissage, de motivation et d'autonomisation. Il s'agit aussi de se demander si un certain profil d'apprenant pourrait mieux tirer profit de ce type d'approche. Un premier défi qui se pose face à l'idée de la définition d'une didactique autour de l'informel est l'impossibilité de l'enseignant de vérifier exactement ce qui se passe lors de la pratique, étant donné que les activités qui y sont liées se déroulent en privé, à la maison tard le soir, par exemple (Sokkett, 2014). Pourtant, il est possible d'enquêter auprès des étudiants de manière anonyme en réussissant à avoir des informations précises sur la pratique des activités informelles, laissant une voie ouverte pour la recherche dans ce domaine.

Ce projet s'inscrit ainsi dans le cadre des études sur l'AIAL et on cherche à établir la possibilité de l'intégration des pratiques informelles en cours de langue ainsi qu'aux ressentis des étudiants face à cette intégration. Pour rester dans la logique des pratiques en ligne, il nous a paru intéressant d'adopter l'environnement virtuel comme univers où le cours aurait lieu dans son intégralité. Cette intégration en format distanciel asynchrone reflète d'un côté, notre volonté de maintenir un format d'accès aux contenus et aux connaissances similaires à celui utilisé par les étudiants en contexte informel. D'un autre côté, elle représente une piste d'innovation dans l'enseignement de l'anglais à l'Université de Paris<sup>2</sup> qui est intéressant de creuser. En effet, des cours en ligne existent depuis des années à différentes universités parisiennes. Mais il s'agit ici de la première fois que les cours sont entièrement fondés sur des FASP. De plus, ce format de cours à distance permet de répondre aux restrictions logistiques de l'université, notamment en termes d'engorgement des cours en première année de licence. Notre proposition prétend également réduire l'écart entre la réalité d'utilisation numérique des étudiants pour accéder à l'information informellement et des enseignements en milieu universitaire. De manière plus large, cette étude souhaite contribuer à la poursuite de l'objectif d'accès inclusif et équitable à une éducation de qualité par le digital avec des coûts réduits et de manière ludique, ce qui est d'ailleurs l'un des objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations Unies.

## **1.1 Contexte de la recherche**

Au-delà de notre intérêt scientifique envers l'apprentissage de la langue et les opportunités d'acquisition incidente, nous remarquons depuis des années la place de plus en plus importante que l'anglais occupe dans la vie de nos étudiants. L'interaction en anglais dans un monde globalisé est désormais le quotidien de la plupart de nos apprenants qui sont impliqués dans des

---

<sup>2</sup> Ancienne Université Paris Descartes, devenue Université de Paris en 2019, suite à la fusion avec l'Université Paris Diderot et de l'intégration de l'institut de Physique du Globe de Paris. Au long de cette thèse, nous privilégions le nom actuel de l'université (Université de Paris), même si l'étude s'est faite quand l'université portait encore son ancien nom (Université Paris Descartes).

nombreuses pratiques informelles. Ce sont nos étudiants qui nous suggèrent des séries anglophones à regarder, qui nous expliquent le fonctionnement des dernières applications pour rencontrer des locuteurs natifs, qui nous parlent de la meilleure YouTubeuse pour apprendre à faire des chignons ou le meilleur YouTubeur pour découvrir des techniques d'un jeu vidéo. Leur participation fréquente aux activités informelles en anglais en ligne nous fascine et éveille notre curiosité par les possibilités que nous avons en tant qu'enseignant d'intégrer ces pratiques dans nos cours.

Notre intérêt pour le phénomène est aussi alimenté par notre propre expérience avec l'apprentissage de l'anglais. Jeunes adolescents, nous avons nous-mêmes commencé notre apprentissage de la langue de manière informelle. Dans les souvenirs de nos débuts, nous nous remémorons des heures passées à regarder les marathons de Friends en version originale à la télévision, ou encore nos efforts pour comprendre les chansons d'Eminem ou de Westlife à l'aide des paroles imprimées qui servaient de guide de chant devant la chaîne MTV. Notre motivation à l'époque n'était pas d'apprendre (même si nous remarquions nos progrès) mais de nous rapprocher de ces contenus que nous trouvions très divertissants. Les contenus en anglais disponibles en libre accès et les moyens d'échange avec la communauté du web étaient assez restreints par rapport aux possibilités que nous avons aujourd'hui. Cependant, ils étaient déjà très utiles pour nous motiver et pour nous aider inconsciemment à améliorer notre prononciation, élargir notre vocabulaire et apprendre sur la culture anglophone. Nous avons très vite comparé notre motivation et nos progrès grâce à nos pratiques informelles avec les apprentissages en cours de langue à l'école. Nous avons trouvé que, même si les deux contextes pouvaient être complémentaires, nous étions plus efficaces dans notre contact avec la langue en autonomie. Notre vécu en tant qu'apprenante de la langue nous a ainsi motivé plus tard, en tant qu'enseignants et voyant l'étendu du phénomène parmi nos étudiants, à faire de la recherche sur le sujet.

Nous trouvons que la motivation des étudiants face aux activités informelles en anglais et le temps investi à les réaliser, menant à l'acquisition incidente de vocabulaire, représentent une opportunité en or pour l'innovation en cours de langue. De plus, notre formation et expérience en tant qu'ingénieure pédagogique nous ont préparé pour la conception des contenus et la maîtrise des plateformes d'enseignement. C'est ainsi que nous nous sommes naturellement tournés vers la conception d'un dispositif d'enseignement numérique. En plus de l'innovation en termes de contenus, le dispositif a présenté des défis pratiques pour l'université, pour les étudiants et pour nous. L'université a dû assurer le fonctionnement de la plateforme et fournir des équipements qui ont permis de réaliser des contenus multimédias de qualité. L'université a dû aussi faciliter l'intégration des tuteurs afin d'assurer la continuité des cours dans les niveaux A2 et B2<sup>3</sup>. Les cours ont aussi représenté un défi pour les étudiants qui n'avaient jamais fait des cours en ligne et qui ont fait preuve de leurs compétences informatiques. Ils ont dû aussi s'adapter, apprendre et interagir dans une plateforme nouvelle, entièrement en asynchrone. Enfin, cette expérience a représenté un défi pour nous car on portait une double casquette de conceptrice-enseignante-tutrice et de chercheuse. Nous avons dû également mettre notre maîtrise technique et pédagogique au service de la formation et coordination des tuteurs recrutés.

A l'Université de Paris l'anglais est enseigné dans toutes les formations jusqu'au niveau BAC+5 de manière obligatoire, ce qui inclut de nombreux cours d'anglais de spécialité. La maquette de formation d'Économie et Gestion compte ainsi un cours d'anglais par semestre de la première à la troisième année de licence. Ces cours se sont déroulés entièrement en présentiel jusqu'en 2017, où nous avons mis en place notre dispositif. Notre proposition est née de notre intérêt de répondre à des questions de recherche portant sur les pratiques informelles des

---

<sup>3</sup> Ces deux cours ont été conçus par Geoffrey Sockett et Lily Schofield.

étudiants, la collaboration en ligne, la motivation et l'autonomisation des apprenants, mobilisées par notre tentative de créer un lien entre univers formel et informel. Notre terrain de recherche est donc la promotion 2017-2018 de la première année de licence en Économie et Gestion de l'Université de Paris. Les étudiants participant à l'étude sont ceux ayant répondu à tous nos questionnaires d'avant et après cours, à savoir, 107 étudiants.

## 1.2 Questions de recherche

Les questions de recherche qui ont guidé notre étude sont les suivantes :

1. Quelles sont les activités informelles en anglais en ligne des étudiants ?
2. Quelles possibilités l'enseignant a-t-il d'intégrer ces activités dans un cours de langue ?
3. Les contenus de type fiction à substrat professionnel (FASP), sont-ils compatibles avec un cours d'anglais en ligne ?
4. Quel est le ressenti des apprenants face à un cours d'anglais en ligne fondé sur des FASP ?
5. Quelle didactique pour les cours de langue en ligne ? Comment sont construits les cours d'anglais en ligne ?

Afin de répondre précisément aux interrogations qui comportent chacune de nos questions, nous les avons regroupées dans des sous-groupes :

### A partir de la question 1 :

- 1a. Est-ce que les pratiques de visionnage prédominantes chez les apprenants sont toujours le visionnage de séries/films ? Via quels canaux ont lieu ces pratiques ?
- 1b. Quelles sont les activités liées aux réseaux sociaux ?
- 1c. Quels profils des étudiants peut-on établir selon les compétences langagières les plus développées informellement ?
- 1d. Est-ce que les étudiants font des activités informelles uniquement parce qu'ils veulent se divertir, ou parce que cela les aide à apprendre, ou les deux ? Est-ce que les étudiants ont conscience de l'impact positif des activités informelles sur leur apprentissage ?

### A partir de la question 2 :

- 2a. Quels sont les contenus de spécialité pertinents présents dans les FASP ?
- 2b. Est-ce que Moodle offre des fonctionnalités permettant l'interaction, l'apprentissage et l'évaluation par les pairs ? Est-ce que la plateforme est facile d'utilisation (ergonomique) pour des étudiants n'ayant jamais suivi des cours en ligne ? Est-ce que la plateforme permettra la création et le maintien d'une dynamique de groupe ?
- 2c. Les étudiants prendront-ils au sérieux des contenus qu'ils consomment informellement et qu'ils associent au loisir ?
- 2d. Est-ce que le format distanciel/asynchrone sera apprécié par les étudiants car il ressemble aux contextes d'utilisation informelle de la langue ou cela gênera leur plaisir ?

### A partir de la question 3 :

- 3a. Est-ce que les FASP permettront d'aborder des thèmes enseignés dans les cours d'anglais de spécialité pour notre public ?
- 3b. Est-ce que l'utilisation des FASP sera appréciée car ils les regardent informellement ou cela gênera-t-il leur plaisir ?

#### A partir de la question 4 :

4a. Y a-t-il des profils informels différenciés des étudiants ayant une préférence ou une meilleure performance dans ces cours en ligne ? Comment interagissent les étudiants dans notre cours selon leurs profils ?

4b. Y a-t-il d'autres facteurs pouvant impacter leurs ressentis sur le cours (profil « formel », niveau de langue, sexe, personnalité) ?

4c. Quelles possibilités de didactisation : quel format de cours et contenus proposer pour impliquer tous les étudiants, malgré leurs différences en termes d'activités informelles/profil informel et d'autres variables ?

#### A partir de la question 5 :

-Quel cadre pérenne et adaptable ?

Nous espérons qu'en répondant à ces questions nous contribuerons à la recherche en AIAL, en donnant encore plus de visibilité aux pratiques informelles des apprenants et à l'importance de les intégrer en cours de langue. Nous souhaitons aussi offrir un cadre qui puisse être adaptable à d'autres formations en anglais de spécialité en France. Enfin, nous voudrions montrer via les retours des apprenants l'intérêt de l'intégration de leurs pratiques informelles en cours de langue en ligne, notamment en termes d'autonomie et motivation.

### **1.3 Typologie de recherche**

La richesse des contextes et la complexité des phénomènes étudiés par les sciences humaines impliquent de faire recours à des types de recherche variées, leur utilisation dépendant des acteurs impliqués, des hypothèses, des questions établies et des méthodes choisies. La définition de nos questions de recherche nous a mené vers certaines méthodes à utiliser dans le cadre de notre recherche expérimentale. Notre questionnement s'est concentré sur les caractéristiques des recherches-action présentes dans notre étude. Macaire affirme, citant Nunan (1992), que la recherche-action doit avoir trois caractéristiques : « elle doit être conduite par des praticiens, elle est collaborative et on attend des changements » (Macaire, 2011). La présente recherche remplit la condition d'être conduite par des praticiens car nous étions chargés de l'enseignement de l'anglais pour la période où nous allions mener notre recherche. Les cours en ligne sont nés d'un besoin ressenti déjà par l'institution qui attendait des innovations et des résultats nouveaux. Notre réflexion a été enrichie grâce aux échanges avec les différents acteurs sociaux impliqués, au moment où leur intervention a été la plus active. Ainsi, nous avons récolté des informations provenant des administratifs de l'université, des enseignants, des tuteurs des autres universités et des étudiants, une fois les cours lancés. Nous sommes passés par une période d'analyse de ces informations et d'étude de la littérature sur le sujet avant de procéder à la création des cours. S'agissant d'une première fois pour ce type de cours à l'université, nous attendions des changements notamment concernant les représentations des étudiants sur leur apprentissage de l'anglais et sur leur cours d'anglais en ligne.

Nous avons suivi le déroulement par cycles proposé par Stringer et al. (2010), « *look, think, act* ». L'auteur explique que dans un premier temps (*look*) on réunit des informations sur les objectifs et le fonctionnement du système. Ensuite, on réfléchit (*think*) et interprète les informations pour établir des liens cohérents entre les variables et comprendre le contexte et son histoire pour pouvoir décider sur les actions à entreprendre. Enfin, on agit (*act*) en cherchant à accomplir le but recherché. Cette démarche cyclique de réflexion-action nous a servi à garder une multidimensionnalité dans les variables qui évoluent dans le temps, favorable à notre vision pédagogique en construction.

Notre intérêt pour les études sur l'AIAL a été confirmé par des récits d'étudiants rencontrés lors de cours de langue sur leurs activités informelles en anglais. Ayant la possibilité d'être en contact avec eux en tant que tutrice d'anglais, le choix d'une recherche-action se présentait comme la meilleure option d'exploiter la double mission que nous avons. En effet, comme l'explique Macaire (2011) pour ce type de recherches, le nouveau rôle de chercheur nous obligeait à prendre du recul de notre pratique enseignante et en même temps de nous distancier par rapport à nous-même en tant que chercheur qui s'implique dans le terrain. Nous avons ressenti le besoin de concilier ces deux éléments, la recherche et l'action, et pour ce faire, nous avons fait appel à des experts non-impliqués dans la recherche qui ont évalué nos démarches d'un point de vue scientifique à chaque étape. Ces deux experts nous ont conseillé lors de l'élaboration et mise en place des outils de recueil des données en vue d'une triangulation pour garder la rigueur scientifique et éviter que les résultats soient faussés par une éventuelle subjectivité de notre part.

#### **1.4 Organisation de la recherche**

Nous avons organisé notre étude en 12 chapitres :

Le Chapitre 1 présente notre projet de recherche, nos questions et nos objectifs, qui servent de guide de notre travail.

Nous ouvrons la cadre théorique avec le Chapitre 2 qui aborde différentes théories de l'enseignement-apprentissage ainsi que notre positionnement envers elles. Ce chapitre permet de comprendre la théorie derrière les principes sur lesquels se fondent notre recherche.

Nous continuons la révision théorique avec le chapitre 3 qui explique les différents contextes d'apprentissage. Ce chapitre est important car il précise les différences entre les théories autour des contextes d'apprentissages et les raisons pour lesquelles notre projet s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

Pour notre public universitaire apprenant l'anglais en tant que spécialistes d'autres disciplines, il était important de continuer notre cadre théorique avec le chapitre 4 qui expose des idées de base de l'anglais de spécialité en France, en passant par des études sur l'instrumentalisation des fictions à substrat professionnel.

Suite aux sujets abordés dans le chapitre 4 en termes de possibilités en salle de classe pour l'enseignement du vocabulaire et de contenus en anglais de spécialité, le chapitre 5 détaille les théories de l'instrumentalisation et l'utilité de la plateforme Moodle pour l'intégration des fictions à substrat professionnel dans notre cours en ligne.

Ayant étudié les possibilités d'instrumentalisation des contenus tirés de l'informel et leur intégration dans des plateformes d'enseignement à distance, le chapitre 6 va dans le détail des caractéristiques des dispositifs hybrides et en ligne et offre des exemples de cours à distance.

Après avoir fini le parcours théorique, le chapitre 7 est consacré aux fondements de notre proposition didactique intégrant certaines pratiques informelles des étudiants. Les analyses derrière nos choix d'instruments et la manière dont le dispositif d'enseignement a été conçu y sont présentées.

Le chapitre 8 détaille le cadre méthodologique défini pour répondre à nos questions de recherche, grâce notamment au recueil des données avant et après le cours via des questionnaires, des entretiens et des traces Moodle.



Les données quantitatives recueillies sont présentées et analysées dans le chapitre 9, ce sont les données provenant des questionnaires pré et post cours. Des analyses simples permettent de répondre à nos questions de recherche, et des analyses plus profondes établissent des corrélations entre les variables.

Le chapitre 10 expose notre analyse qualitative suite aux entretiens menés auprès de 19 étudiants. Cette partie de l'étude expose les témoignages des étudiants et nos interprétations.

Après avoir présenté les résultats de l'étude et notre analyse, le chapitre 11 est dédié à la discussion de nos découvertes, reprenant les résultats les plus significatifs en fonction de nos questions de recherche.

Enfin, le chapitre 12 synthétise nos principaux résultats et conclusions, ainsi que les apports et les limites de l'étude.

## 2 Positionnement de la recherche au sein des théories de l'apprentissage-enseignement

Les théories de l'apprentissage peuvent se regrouper selon leur vision concernant la nature de l'apprentissage d'une langue. Il est ainsi possible de distinguer deux types de théories, les innéistes, défendant un apprentissage grâce à des compétences présentes dès la naissance, et celles non-innéistes, où l'apprentissage est le produit de l'expérience, le sens et l'usage. Notre thèse s'intéressant à la didactique de l'informel et ainsi à l'acquisition du langage, il est pertinent d'identifier ces théories pour nous positionner au sein de l'une d'entre elles.

### 2.1 Théorie de la grammaire universelle

Cette théorie défendue par Chomsky (1959) accorde une importance primordiale aux facteurs d'apprentissage internes à l'individu, où le cerveau humain possède des dispositions innées à recevoir un *input*, l'enregistrer et le transformer. Il s'agirait d'une faculté distincte des autres facultés mentales et cognitives de l'être humain, qui aurait la capacité innée d'acquérir un langage quel que soit l'environnement puisque son cerveau fonctionne comme un dispositif d'apprentissage adaptable à toutes les grammaires de toutes les langues. Cette capacité existerait grâce aux caractéristiques communes des langues, d'où l'idée d'une grammaire universelle qui regrouperait ces points communs.

Chomsky cherche à expliquer les systèmes linguistiques avec une grammaire applicable à toutes les langues qui viendrait régler la manière dont les constructions dans chaque langue sont possibles ou correctes. En effet, la capacité cognitive et linguistique innée de chaque individu lui permet d'évoluer de la familiarité avec une structure grammaticale une fois en contact avec la langue, à la compréhension d'une phrase nouvelle et donc à l'apprentissage de la langue. La grammaire universelle permettrait donc à l'individu de juger de la grammaticalité de certaines structures sans forcément connaître explicitement le fonctionnement de la grammaire de la langue. Chomsky explique ainsi le fait de la rapidité et systématisme dans l'acquisition de la langue par les enfants, qui accèdent au langage suite à des expositions à la langue souvent non-suffisantes pour expliquer leur connaissance linguistique finale (Forest, 2012). En effet, les postulats de Chomsky prétendent expliquer l'argument de la « pauvreté du stimulus », où les locuteurs d'une langue acquièrent des connaissances linguistiques sans qu'il y ait d'évidence dans l'*input* reçu pendant leur enfance (Hornstein & Lightfoot (1981). L'enfant pouvant apprendre n'importe quelle langue malgré l'insuffisance de l'*input*, la connaissance linguistique doit être innée « parce que les principes qui régissent le langage tel que nous le connaissons sont contingents » (Forest, 2012 : 144). Sans des capacités innées, l'enfant ne pourrait donc pas aboutir à l'apprentissage de la langue malgré l'exposition à un stimulus plus ou moins important.

Chomsky a développé la syntaxe générative, qui vient modifier les procédés distributionnels de Harris (1954) où l'appartenance des unités du discours est définie par la place qu'ils peuvent occuper dans la phrase. Chomsky propose d'établir des règles représentées dans des arbres syntaxiques hiérarchiques qui permettent la génération des syntagmes et par conséquent la définition des phrases possibles dans une langue. Son étude de la langue a très rapidement mis en évidence le besoin d'une énorme quantité de données pour pouvoir établir des règles ne serait-ce que pour une seule langue, donc la définition des règles communes à toutes les langues semblait un processus davantage complexe. En effet, les analyses suivant la théorie de Chomsky dans les années 50 ont montré à quel point les structures des langues peuvent différer les unes des autres. Ses deux principaux postulats, l'existence des capacités innées et d'une grammaire universelle, ont ainsi évolué dans le temps.

Dans les années 80, Chomsky a modifié sa théorie en proposant l'existence des principes et des paramètres (Chomsky, 1986), où les principes sont communs à toutes les langues mais l'application de paramètres varie entre elles. Cependant, la définition des principes universels restait toujours trop complexe. En 2000, Chomsky renouvelle sa théorie en parlant d'un seul principe commun à toutes les langues, celui de récursivité qui indique que les structures d'une langue peuvent être emboîtées les unes dans les autres (Chomsky, 2000). Pourtant, au début des années 2000, la langue amazonienne des Pirahãs au Brésil vient mettre au défi la nouvelle affirmation de Chomsky (Everett, 2012). En effet, Everett affirme que la langue des Pirahãs ne respecte pas la règle de récursivité, qu'elle ne s'intéresse pas aux formes passées ni futures puisque leur culture est fondée sur l'instant présent et que par conséquent leur langue n'a pas besoin d'outils y faisant référence.

La théorie de Chomsky a eu un impact important sur les paradigmes linguistiques, notamment sur le béhaviorisme (voir section 2.2.1). Sans évaluer la pertinence de ses propositions pour expliquer l'apprentissage des langues, l'idée d'avoir un aspect déterminé génétiquement a continué à défier les théories non-nativistes des cinquante dernières années et à influencer les recherches en linguistique. Pourtant, la perspective nativiste soulève plusieurs questions à cause de la complexité de ses procédures d'analyse, des modèles de maniement difficile auxquels elles font appel (Chacornac, 1969) et à cause du manque d'efficacité de la thèse minimaliste des années 2000 de Chomsky pour répondre aux questions d'acquisition des langues (Puckica, 2018). Dörnyei (2009) explique que plusieurs aspects posent des questions au sujet des approches nativistes, notamment l'impossibilité de trouver des zones cérébrales pouvant constituer une grammaire universelle et la concentration quasi exclusive à l'étude de la syntaxe. De plus, l'écart des théories récentes défendant l'émergence des structures grammaticales plutôt qu'une acquisition grâce à des prédispositions de l'être humain représente un blocage aux arguments expliquant le développement des langues secondes. En effet, la grammaire universelle n'explique pas le processus d'acquisition des langues ou les changements dans la grammaire au long du processus (White, 2007).

## **2.2 Théories non-innéistes et leur apport à la didactique**

Ces théories se sont développées parallèlement à la théorie nativiste de Chomsky et accordent de l'importance à des facteurs d'apprentissage internes et externes à l'individu.

### **2.2.1 Béhaviorisme**

Le béhaviorisme contesté par Chomsky s'intéressait au conditionnement : un stimulus provoque une réaction qu'il faut renforcer pour qu'elle devienne un réflexe. Cette théorie se concentre notamment sur le comportement observable conditionné par l'environnement et les interactions de l'individu qui y ont lieu. À la lumière de cette théorie développée premièrement par Pavlov au début des années 1900 avec ses travaux sur les réflexes conditionnés (expérience de la salivation comme réflexe conditionné du chien) et postérieurement notamment par Skinner (1957), l'apprentissage de la langue est l'acquisition de nouveaux réflexes propres à la langue cible. « Un comportement verbal est un comportement renforcé par la médiation d'autres personnes » (Skinner, 1957 : 14) et est ainsi le résultat de l'action mais aussi de la raison. Ces réflexes peuvent être vus comme des compétences qu'on veut enseigner aux apprenants de manière systématique. L'apprentissage a lieu suite à des essais-erreurs associés à des stimulus suivis de bonnes réponses qui se complexifient au long du processus. Le béhaviorisme considère l'erreur comme des apprentissages non réussis qui requièrent plus de renforcement. Cette théorie propose l'évaluation des conduites automatiques facilitant la mémorisation des unités de langue. L'apprenant est ainsi incité à imiter et répéter jusqu'à la suppression de l'erreur, moment où les unités sont considérées comme apprises. L'enseignant a ainsi pour rôle de faire le renforcement soit pour insister sur de bons réflexes, soit pour supprimer ceux qui ne conviennent pas. L'enseignant doit aussi concevoir un programme fondé sur la répétition des

unités de langue, choisies d'après une analyse contrastive du fonctionnement de la langue des apprenants et la langue cible.

L'apport de cette théorie à la didactique est la méthode audio-orale, fondée sur l'écoute et la répétition des unités de langue à l'aide de magnétophones dans des laboratoires de langue. Malgré l'utilité de cette approche, notamment dans le cadre de la seconde guerre mondiale, elle présentait plusieurs inconvénients majeurs comme l'idée que tous les individus apprennent de la même manière, le manque d'authenticité de ressources et des situations d'apprentissage et le manque d'interaction. Le béhaviorisme a aussi fondé la méthode audio-visuelle (SGAV<sup>4</sup>) qui garde certains aspects de la méthodologie audio-orale mais en s'organisant autour de supports audio-visuels. On retrouve ainsi dans le SGAV les laboratoires de langue, les exercices structuraux (imitation-répétition), la gradation grammaticale, en ajoutant des images pour faciliter l'accès au sens. La méthodologie SGAV se déroulait en quatre phases (Ivan, 2006) : 1. Phase de présentation, écoute des structures accompagnées de diapositives. 2. Phase de répétition, où les apprenants répètent activement et individuellement les structures entendues pour faciliter la mémorisation, l'enseignant corrigeant en même temps la prononciation. 3. Phase d'exploitation, où les apprenants font des exercices de type association des structures avec des images. 4. Phase de transposition, où on demande aux apprenants de dramatiser (jouer) devant les autres en utilisant les structures apprises, ainsi que de les transposer en les adaptant eux-mêmes. En France, cette approche a été inspirée de la méthodologie anglaise et a provoqué la création du corpus du *Français Fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1964), des listes graduées par ordre de fréquence où les mots étaient classés en lexicaux et grammaticaux. De la même manière que dans la méthodologie audio-orale, cette approche présentait plusieurs problèmes. Les plus évidents sont le manque de vocabulaire et de structures nouvelles, la difficulté de donner du sens aux structures étudiées limitant ainsi leur réutilisation spontanée et l'absence de la pratique de l'écrit et donc de la lecture.

### 2.2.2 Cognitivism

Les théories cognitivistes se sont développées depuis les années 1960 et ont peu à peu pris la place accordée au béhaviorisme. Le cognitivism s'intéresse à comprendre les processus mentaux qui ont lieu à l'intérieur d'une « boîte noire » située dans le cerveau de l'apprenant, où le sujet ne se contente pas d'assimiler des données brutes mais les sélectionne et les met en forme. Les processus mentaux sont considérés comme complexes car le traitement et la réorganisation de l'information se fait de manière différenciée pour chaque individu. La mémorisation a dans cette théorie une place importante car d'elle dépend l'organisation de l'information qui sera sollicitée lors de la réutilisation spontanée ainsi que le recours à des stratégies structurant cette organisation (Crozat, 2002). À la différence du béhaviorisme, on observe dans cette théorie un changement d'approche, car on s'intéresse aux particularités de la réflexion et aux capacités mentales des individus plutôt qu'à des unités « mémorisables » et « répliquables » de la même manière par tous les apprenants. Le cognitivism continue pourtant à considérer que l'étude des comportements rend prévisible le développement, sous-entendant que chaque individu est programmé de la même manière pour acquérir des compétences. Aux yeux du cognitivism, le langage est ainsi vu comme un outil présent dans chaque cerveau depuis l'enfance, permettant la manipulation de l'information selon un ensemble d'étapes logiques et des règles qui facilitent la systématisation.

Cette théorie a eu une première influence positive sur la didactique des langues en ajoutant le contexte aux apprentissages. L'approche communicative voit ainsi le jour, inspirée par des fondements cognitivistes tels que l'hypothèse de l'interaction (Gass 1997), où l'effort de compréhension demandé lors des changements naturels pendant les échanges peut provoquer

---

<sup>4</sup> Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle.

l'apprentissage linguistique. L'approche communicative introduit ainsi des canevas de dialogues (qui suivent souvent un schéma, comme prendre rdv chez un médecin ou demander des indications) suivis des dialogues entre les apprenants (ancêtres des jeux de rôles). On voit aussi apparaître avec cette approche un intérêt pour l'autonomie de l'apprenant et sa capacité d'analyser ses erreurs. Pour faciliter cette analyse, la langue source est utilisée, la grammaire est étudiée de manière explicite et l'écrit devient aussi important que l'oral dans la mesure où il est considéré également comme un moyen de communication. L'apprenant est incité non seulement à apprendre ce qui est dans le programme conçu par l'enseignant, mais aussi à agir de manière naturelle dans des situations communes et réelles de communication. Bien que l'apprenant n'est pas en position de prise de décision sur son apprentissage mais guidé dans le déroulement d'un programme, il est désormais placé au centre du processus. En effet, on cherche à rendre l'apprenant actif et on le guide pour qu'il développe des stratégies lui permettant de devenir autonome. L'enseignant met donc l'apprenant dans des conditions qui vont faciliter l'acquisition langagière et la réorganisation de ses acquis, comme dans le cas de l'étude de la grammaire par déduction.

### 2.2.3 Constructivisme

La théorie de l'apprentissage du constructivisme représente une évolution dans la manière de concevoir les processus cognitifs de l'apprenant. Piaget (1936 ; 1964) a été le principal précurseur de cette approche où l'apprentissage a lieu lors de l'adaptation à un milieu et en interagissant avec celui-ci. Piaget (1964) est le principal représentant du constructivisme, théorie qui défend la construction de l'apprentissage par l'apprenant à la suite de processus mentaux. Piaget propose différents stades du développement intellectuel de l'enfant, qui sont à la fois déterminés génétiquement et par l'interaction de l'individu avec son entourage. Le constructivisme s'intéresse aux processus cognitifs et aux actions de l'apprenant lui permettant de construire sa propre idée sur ce qui l'entoure. Les apprentissages ne sont donc ni figés ni égaux pour les individus car eux-mêmes reconstruisent la réalité en fonction des éléments déjà enregistrés. L'individu crée ainsi ses propres connaissances à travers ses expériences personnelles et ses schémas mentaux. Pour le constructivisme, l'individu apprend en faisant, en s'adaptant au milieu avec lequel il interagit. Les connaissances peuvent ainsi être modifiées dans le temps, selon la manière dont les nouveaux apprentissages sont intégrés. Suivant les postulats du constructivisme, la langue n'est plus considérée comme un outil prédéfini ou fini mais comme le résultat d'un processus propre à chaque individu. De cette théorie découle l'idée d'apprentissage social grâce aux interactions, car la médiation externe (l'expérience avec les autres) prédispose la manière dont les apprentissages seront par la suite internalisés individuellement.

Cette idée d'apprentissage essentiellement social va générer un concept très important de l'approche communicative, le concept de tâche. En effet, la tâche permet à l'apprenant de s'engager dans la construction de ses connaissances au travers de l'interaction et la réflexion sur ce qui l'entoure, en décidant progressivement les actions à entreprendre pour résoudre les contraintes associées à la tâche. Les enseignants tiennent ainsi compte de la diversité de leur public, de leurs besoins et modifient d'après eux l'ordre ou le programme lui-même, qui est d'ailleurs présenté sous forme d'objectifs communicatifs. La tâche va permettre à l'apprenant d'atteindre des objectifs de communication variés (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et stratégiques), travaillés à travers de compétences de compréhension et production orales et écrites avec l'appui de documents authentiques. L'approche communicative va aussi profiter des avancées technologiques, notamment de l'ordinateur et d'internet, qui facilitent le travail en autonomie de l'apprenant et l'exposition plus fréquente et plus importante aux inputs pertinents en langue cible.

La tâche, élément clé de l'approche actionnelle, sont utiles pour le développement langagier comme le soutient Skehan (1998) en affirmant qu'elles exigent de l'apprenant un usage de la langue privilégiant le sens pour atteindre un objectif, créant un retour qui rend l'input plus compréhensible. Skehan affirme aussi que leur réalisation nécessite un traitement syntaxique et permet de tester des hypothèses sur la grammaire, facilitant la réutilisation des structures menant à une réutilisation spontanée. Selon l'auteur, les tâches facilitent l'automatisation des savoirs existants via la mobilisation des savoirs ainsi que le développement de compétences discursives permettant à l'apprenant d'agir dans de vraies situations de communication. Enfin, selon l'auteur, la tâche aide à la création d'une identité L2 chez l'apprenant grâce à son rôle d'utilisateur de la langue, et lui permet la surveillance de ses propres productions, le menant vers son autoévaluation et son autonomisation. Nous expliquerons dans le chapitre 7 la manière dont nous avons proposé d'intégrer des tâches dans la DIPIAL.

#### **2.2.4 Socioconstructivisme**

La théorie du socioconstructivisme proposée par Vygotski (1934/1997) correspond aux idées principales du constructivisme en y intégrant le caractère social de l'apprentissage, où il est le fondement du développement. Pour le socioconstructivisme, le langage est une partie constitutive de la pensée car il facilite sa modification et sa réorganisation. La pensée, transformée en langage, permet l'expression au sein d'un groupe et cette interaction permet simultanément le développement de la compétence langagière. L'apprentissage est ainsi centré non seulement sur l'apprenant mais sur les échanges entre tous les acteurs, car l'apprentissage est considéré comme un fait social ayant une finalité collaborative. L'acquisition de connaissances a lieu grâce à l'interaction entre apprenants dans un contexte d'apprentissage.

Vygotski accorde une grande importance aux interactions entre l'individu et les autres acteurs dans un contexte déterminé comme moteur principal du développement cognitif (Vygotski, 1986). Il est ainsi possible de distinguer deux situations d'apprentissage, celle où l'individu apprend en autonomie et celle où les apprentissages se font grâce à l'aide d'autres acteurs plus compétents (pairs, enseignants, parents, par exemple). Vygotski a appelé zone proximale de développement (ZPD) la marge entre ces deux situations d'apprentissage, établissant une différence entre ce que l'individu peut accomplir en autonomie et ce qu'il peut accomplir lorsqu'il coopère. Lors des échanges, l'individu développe des compétences pour être capable de réaliser les mêmes tâches en autonomie à l'avenir. La ZPD a mis en évidence une nouvelle conception des compétences de l'apprenant qui ne sont plus uniquement individuelles mais co-construites. Il est ainsi nécessaire d'évaluer les compétences non seulement en situation individuelle mais il faut « tenir compte de compétences cognitives et sociales qui apparaissent dans la relation à l'autre et qui constituent des connaissances potentielles que l'enfant pourra actualiser ensuite » (Larroze-Marracq, 1996).

Cette vision si profondément sociale de l'apprentissage a influencé les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues, au sein de la perspective actionnelle, considérée parfois comme une variante de l'approche communicative. On observe dans cette perspective des évolutions pour l'apprenant car il devient un acteur social : il agit sur la société et la société agit sur lui. Les notions de coopération et de travail collaboratif sont au centre de l'approche actionnelle, les jeux simulés de l'approche communicative deviennent des jeux plus réalistes car l'apprenant parle de soi et il s'adresse à ses camarades ou à des personnages réels. La perspective actionnelle tient compte des méthodes variées pour les intégrer en salle de classe, les apprenants ayant des espaces pour le travail en binôme, en groupes ou avec toute la classe, ainsi que des espaces de réflexion individuelle. Afin de favoriser ces espaces et la participation active des apprenants, l'enseignant propose des situations autonomisantes où ils sont amenés à travailler en collaboration. L'enseignant agit comme médiateur dans les échanges et propose aux apprenants des ressources et des outils qui incitent davantage les interactions.

Bruner (1975) est à l'origine d'apports importants au socioconstructivisme proposant un modèle d'acquisition de connaissances en spirale, où les connaissances se construisent sur ce qui a été appris. Pourtant, si son modèle en spirale s'inspire des concepts constructivistes d'assimilation-accommodation, Bruner fait une innovation importante en introduisant le concept d'étayage. Il s'agit de la manière dont l'adulte « organise le monde de l'enfant » afin de le guider pour qu'il réussisse à apprendre des concepts (Bruner, 1983). Bruner accorde ainsi une importance capitale à l'adulte et par conséquent à l'enseignant en tant que médiateur des apprentissages et de fournisseur de soutien. L'enseignant doit ainsi identifier les besoins des apprenants afin de les aider pertinemment à simplifier la tâche qu'ils ne parviennent pas à réaliser individuellement.

### **2.2.5 Théorie d'acquisition de Krashen**

La théorie de l'input de Krashen (1978 ; 1982) a été populaire dans les années 1970 et a utilisé certaines idées développées par Chomsky. La théorie s'appuie sur cinq hypothèses (Krashen, 1982) :

1. Deux processus séparés coexistent chez l'adulte : distinction entre apprentissage (conscient) et acquisition (processus subconscient, tel qu'on apprend sa langue maternelle).
2. Il y a un ordre naturel dans l'apprentissage d'une langue seconde, où l'acquisition de la langue suit un ordre prévisible commençant par la compréhension orale, l'expression venant ensuite dans une progression du facile au difficile et enfin la production écrite apparaissent une fois les structures grammaticales plus complexes maîtrisées.
3. L'acquisition et l'apprentissage sont utilisés de manières spécifiques, l'apprentissage jouant un rôle (limité) de moniteur de l'acquisition, notamment suite à une instruction formelle. Des conditions doivent être remplies : le temps d'exposition doit être suffisant, l'apprenant doit faire attention à la forme et il doit connaître les règles de grammaire, afin d'évaluer l'usage des structures.
4. Hypothèse de l'input, où on acquiert une langue en étant en contact (lecture ou écoute) avec du contenu linguistique compréhensible et que cette exposition peut conduire à la production orale. La grammaire nécessaire pour la production serait fournie suite à un long processus de compréhension si l'input reçu est suffisant. L'acquisition d'une langue étrangère n'est donc possible que si les inputs sont adéquats. Pour maîtriser la L2, le niveau de complexité doit se situer à un niveau légèrement supérieur au niveau de l'apprenant. Un input trop facile ou trop difficile par rapport au niveau de maîtrise de l'apprenant n'aidera pas à acquérir la langue. Krashen postule que si un individu reçoit constamment un input compréhensible celui-ci sera en mesure de comprendre la langue et la parler par la suite.
5. Existence d'un filtre affectif où la motivation, la confiance en soi et l'anxiété jouent un rôle capital dans l'acquisition d'une L2. Le filtre affectif est une combinaison de manque de motivation, de confiance en soi et d'anxiété qui crée ou dissout des blocages envers l'utilisation de l'input compréhensible reçu.

Certains aspects de la théorie de Krashen peuvent se recouper avec des caractéristiques de l'apprentissage informel, notamment ceux de l'importance de l'input et du filtre affectif. Les étudiants réalisant des activités informelles sont exposés fréquemment à la langue, recevant un input conséquent condensé dans les périodes de pratique des activités. Cet input est souvent reçu dans des proportions plus importantes qu'ils ne le sont en contexte formel et dans des conditions « affectives » favorables à l'apprentissage. En effet, lors d'une pratique informelle le choix de contenus se fait de manière autonome témoigne d'une certaine motivation de la part de l'utilisateur. S'agissant des activités de loisir et l'objectif principal étant de prendre du plaisir et de se divertir, la motivation est normalement maintenue au long de l'apprentissage. Dans ce cas, l'anxiété liée à l'évaluation en contexte formel n'existant plus, l'individu est possiblement

plus réceptif à l'input et aux échanges avec la communauté. De plus, l'idée de moniteur de Krashen pourrait s'assimiler à l'apprentissage un peu plus conscient qui peut avoir lieu lors des pratiques informelles, lorsque les utilisateurs comparent leurs productions avec celles d'autres utilisateurs de la langue, aboutissant à un apprentissage collaboratif dans un contexte pertinent pour eux. Nous aborderons en profondeur les caractéristiques de l'apprentissage informel mentionnées dans le chapitre 3.

### 2.2.6 Connectivisme

Le connectivisme s'appuie sur le socioconstructivisme et tient compte de la place de la technologie et des ressources d'information dans l'enseignement-apprentissage. L'apprentissage dans le cadre du connectivisme se concentre dans la connexion des sources d'information spécialisées (ou communautés d'apprentissage faisant partie d'un réseau plus large) qui se relient pour générer des connaissances. Ces connexions permettant à un individu d'apprendre davantage sont plus importantes que son état de connaissance actuel. Le connectivisme intègre également des théories du chaos, de l'information et des systèmes complexes et considère que l'apprentissage n'est pas entièrement sous le contrôle de l'individu (Siemens, 2005). En effet, l'auteur soulève l'importance de s'interroger sur l'impact de la non-linéarité de l'acquisition de connaissances dans les théories d'apprentissage, et sur l'impact des théories complexes en apprentissage surtout quand la technologie remplace certaines opérations cognitives étant auparavant exclusives à l'apprenant. Nous abordons la théorie des systèmes complexes et dynamiques dans la section 3.3.2.

Siemens (2005) fonde le connectivisme sur huit principes qui mettent en valeur notamment le rôle des sources technologiques et d'information et les liens entre elles, afin de reconnaître l'impact social des nouvelles technologies. Dans le connectivisme, le numérique fait de l'apprentissage une activité qui tourne en fonction de l'entourage et des outils de communication à disposition (Guité, 2004). La richesse du numérique vient en quelque sorte restructurer le système éducatif en tenant compte des nouvelles connexions possibles, celles-ci pouvant être plus nombreuses et précises en fonction de la motivation de l'apprenant, accordant un important pouvoir décisionnel à l'apprenant dans son apprentissage et donc à son autonomie. La prise de décision est ainsi un processus en elle-même car l'information cherchée est reçue à travers l'objectif d'une réalité changeante provoquant des changements car les liens entre les informations peuvent se voir modifiés en affectant des décisions par la suite (Siemens, 2005). L'auteur explique que les changements dans les décisions entraînent de nouvelles informations et qu'il est primordial d'avoir la capacité de distinguer entre les informations importantes et celles qui ne le sont pas. De même, il considère de grande importance la capacité à identifier les informations qui modifient le panorama d'apprentissage en fonction des décisions prises précédemment.

Downes (2010) donne des exemples concrets de la manière dont le connectivisme peut d'évidence et mettre en place lors d'un cours en ligne, soulignant le rôle des blogs, forums et des plateformes LMS dans l'apprentissage collaboratif. Il s'agit de guider les apprenants en leur proposant des ressources additionnelles pour qu'ils continuent par eux-mêmes à faire des liens avec les autres et avec les informations à leur disposition en dehors du cours. Dans l'étude de Downes (2010), il est possible d'observer le caractère socioconstructiviste des activités médiées par la technologie, notamment des ordinateurs et des plateformes proposant des fonctionnalités qui facilitent le travail collaboratif. Downes accorde également un rôle capital à l'apprentissage informel et à l'apprentissage tout au long de la vie, il explique que l'apprentissage formel ne représente plus la majorité de l'apprentissage. L'auteur souligne que l'apprentissage a lieu de diverses manières, dont les communautés de pratique, les réseaux personnels et la réalisation de tâches liées au travail (Downes, 2010). L'importance accordée à l'apprentissage informel est en cohérence avec celle donnée à la prise de décision de l'apprenant, puisque lors des pratiques



informelles l'individu est habilité à prendre ses propres décisions. Le connectivisme en salle de classe doit concrètement donner les moyens aux apprenants afin qu'ils puissent prendre leurs propres décisions et développer des stratégies d'apprentissage.

Le connectivisme ne semble pas encore avoir l'unanimité de la communauté scientifique, on lui reproche par exemple la difficulté de la généralisation des applications directes (Duplâa, & Talaat, 2011) ou bien le manque de nouveauté de ses principes comparés à d'autres théories d'apprentissage lui donnant plutôt le statut de courant pédagogique (Verhagen, 2006). En effet, Verhagen considère que le connectivisme se concentre sur la manière dont l'apprentissage s'organise et les possibilités de création des liens entre les informations mais n'explique pas en réalité la manière dont l'individu apprend. Dans le même sens, Kerr (2007a) argumente que le connectivisme n'apporte pas de vraies innovations aux théories existantes et que celles-ci peuvent très bien être appliquées à l'ère du numérique. Kerr n'adhère pas non plus à l'idée connectiviste de la connaissance considérée comme apprentissage (2007a) et souligne que le connectivisme n'explique pas la manière dont la compréhension se construit, se transmet et se fait comprendre (2007b). D'autres caractéristiques propres des théories de l'apprentissage ne sont pas encore clairement réunies par le connectivisme et mettent donc en doute sa scientificité. Certaines d'entre elles sont l'utilité pour expliquer et prédire le comportement, caractéristique soulignée par Miller (1993), pour qui un grand écart entre la théorie et le comportement rend difficile de prouver ou de réfuter une théorie. En plus de ces critiques, il faut tenir compte de la jeunesse de la théorie et du nombre réduit des travaux qui la soutiennent. Kop et Hill (2008) expliquent que le connectivisme manque d'un corpus de littérature de recherche empirique représentatif pour le soutenir.

Malgré ces critiques, nous trouvons intéressant l'attention que le connectivisme accorde à l'apprentissage informel et à l'autonomie de l'apprenant dans la prise de décisions sur les contenus, le rythme dans ses activités et sur les stratégies qu'il met en place. Nous trouvons également pertinent l'accent du connectivisme sur la manière dont les technologies de l'information facilitent l'apprentissage en ligne et modifient l'accès et le rapport des apprenants avec le savoir. Ce changement a été accéléré grâce à la démocratisation de la technologie des dernières décennies et a impacté la relation des apprenants avec le savoir, que ce soit en contexte académique ou personnel. En effet, les environnements d'apprentissage nouveaux modifient les pratiques pédagogiques actuelles (classe inversée, gamification, plateformes LMS, par exemple) en faveur des apprentissages collaboratifs similaires à ceux des apprenants en contexte informel. Sans porter de jugement sur sa classification comme théorie d'apprentissage ou courant pédagogique, nous trouvons que le connectivisme accorde l'intérêt que les nouvelles technologies méritent actuellement dans l'éducation afin de tirer profit non seulement des connaissances cr ees individuellement (individu-machine-information) mais également des apprentissages collaboratifs ayant lieu grâce à des liens tissées dans des communautés globales émergentes.

Nous pouvons récapituler les théories de l'apprentissage étudiées et leur impact dans la didactique des langues dans le Tableau 1:

**Tableau 1. Pratiques didactiques selon les théories d'apprentissage.**

<b>Théories d'enseignement-apprentissage</b>	<b>Pratique didactique</b>	<b>Focus</b>
Béhaviorisme (apprendre passe par la transmission)	Approche audiovisuelle	-Appropriation des structures par l'apprenant -Proposition des structures et correction par l'enseignant
	Approche audio-orale	-Adoption des réflexes par l'apprenant -Renforcement par l'enseignant
Cognitivism (apprendre passe par le traitement de l'information)	Approche communicative	-Apprentissage selon des processus mentaux logiques et systématiques -Proposition structurée des informations et mise en situation par l'enseignant
Constructivisme (apprendre passe par la construction)	Approche communicative	-Apprentissage construit par médiation externe et internalisé individuellement -L'enseignant est médiateur créant des situations pour interagir et réfléchir
Socioconstructivisme (apprendre passe par l'échange)	Perspective actionnelle	-Co-construction de l'apprentissage grâce aux interactions avec l'entourage -Favoriser et accompagner les situations autonomisantes et collaboratives
Connectivisme (apprendre passe par les liens de sources d'informations et le partage)	Perspective actionnelle	-Connaissances activées grâce à des connections dans une communauté d'apprentissage en ligne -L'enseignant est médiateur proposant des possibilités pour que l'apprenant continue l'apprentissage par lui-même

### **2.3 Notre recherche socioconstructiviste actionnelle**

Notre proposition didactique s'inscrit dans le cadre du socioconstructivisme et pédagogiquement dans le cadre de la perspective actionnelle. Nous considérons que ces courants offrent un cadre théorique propice pour le développement de notre proposition qui se fonde sur les pratiques informelles des étudiants et leur intégration dans le contexte formel en ligne, impliquant les apprenants et promouvant leur participation, leur autonomie et le développement de stratégies d'apprentissage.

La théorie socioconstructiviste défend que l'apprentissage ne soit pas transmis mais construit à travers des interactions sociales, l'implication individuelle et la réflexion sur les habiletés cognitives de chacun (Lantolf, 2000). Ces interactions ont évolué grâce aux progrès technologiques qui ont offert de nombreuses opportunités aux apprenants pour tisser des liens et apprendre informellement en faisant partie des communautés auparavant inaccessibles ou inexistantes. Les plateformes socioconstructivistes (voir section 5.2) sont des exemples des TIC intégrées aux formations de langue qui facilitent l'apprentissage social et la réalisation des tâches en ligne. En effet, elles offrent des fonctionnalités collaboratives permettant la co-construction des connaissances et facilitant les interactions en dehors de la salle de classe. Nous pouvons ainsi situer les FHL et les FAD dans cette vision de l'enseignement-apprentissage car

fondées sur l'approche actionnelle, elles accordent l'importance nécessaire au travail collectif en réalisant des tâches porteuses de sens dans de vraies situations de communication. Les plateformes telles que Moodle, que nous avons utilisé dans notre étude (voir section 5.2.1), peuvent faciliter les tâches de production collective grâce à des fonctionnalités telles que le forum, le chat ou l'atelier et cette promotion de l'entraide pourrait aider les apprenants à améliorer leur performance et devenir autonome. Le distanciel n'est donc un obstacle pour le partage et l'apprentissage collaboratif et peut au contraire le renforcer car il permet de véhiculer des interactions sociales s'il est enrichi avec des dynamiques propres du présentiel (Jézégou, 2010b).

Nous abordons les notions d'autonomie de l'apprenant dans la section 3.4, où nous expliquons que l'apprenant est censé être capable de prendre en charge son apprentissage et de prendre les décisions pertinentes pour le faire (Holec, 1979).

### 3 Contextes d'apprentissage

Les développements technologiques, la globalisation et la démocratisation des outils informatiques ont facilité l'accès à des contenus authentiques en langue cible en dehors de l'école, diversifiant les interactions et les contextes où l'apprentissage peut avoir lieu. L'utilisation de la langue dans des activités de loisirs et dans de vraies interactions en ligne mènent à des apprentissages qui ne sont plus le produit d'un apprentissage formel, au sein d'une institution éducative. Ces apprentissages peuvent varier considérablement en fonction de divers aspects tels que les conditions initiales d'apprentissage, la motivation ou l'autonomie de l'apprenant, et ne dépendent plus des capacités du système éducatif à fournir des ressources et à enseigner aux apprenants. Identifier ces contextes permet de mieux comprendre leurs particularités et l'importance de leur étude, en vue de trouver des complémentarités possibles et des innovations didactiques et pédagogiques qui peuvent les accompagner.

Trois contextes d'apprentissages peuvent être distingués : le formel, le non-formel et l'informel, en fonction notamment de leur environnement, de l'intentionnalité des apprenants et de leur conscience sur l'impact de la pratique dans l'apprentissage.

#### 3.1 Formel et non-formel

Le contexte formel est celui qui a lieu dans le cadre institutionnel et est consacré à l'apprentissage (Commission Européenne, 2012), comme l'école, le lycée ou l'université, par exemple. Il s'agit d'un apprentissage structuré et organisé où l'apprenant suit un programme défini (Livingston, 2001) et implique la présence d'un enseignant (Trinder et al., 2008). Il amène à une validation certifiante des acquis des apprenants dans les institutions académiques, de la maternelle à l'université (Schugurensky, 2007). Dans ce type d'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant est promue par l'enseignant, qui le guide à faire les efforts nécessaires pour apprendre. L'apprenant peut bien sûr être autonome et avoir une motivation intrinsèque qui le pousse à faire plus d'activités que ce que lui ait demandé par son enseignant, mais il suit tout de même le fil rouge donné par son enseignant et il en est conscient.

Si l'apprenant sort du cadre académique officiel décrit précédemment mais qu'il fait tout de même partie d'un système organisé ayant pour but d'apprendre, son apprentissage sera donc non-formel (Schugurensky, 2007). Ceci peut être le cas des cours de langues payants en ligne, des applications gratuites téléchargeables comme Duolingo<sup>5</sup>, des sites avec des fonctionnalités payantes comme Babbel<sup>6</sup> ou des méthodes personnalisées pour apprendre les langues comme Assimil<sup>7</sup>. De la même manière que l'éducation formelle, l'éducation non-formelle a des objectifs d'apprentissage et une temporalité définis, mais ceux-ci peuvent être adaptés par l'apprenant selon ses besoins et sa motivation. Il est possible que l'apprenant soit plus motivé dans ce contexte que dans le cadre formel car il fait appel volontairement à des institutions ou à des méthodes pour travailler la langue sans l'accompagnement d'un enseignant, développant ainsi une autonomie le poussant à travailler la langue plus que ce qu'on lui demande.

Les différences entre le formel et non-formel résident notamment dans leur critère obligatoire ou optionnel, l'existence ou non d'un accompagnement, l'autonomie de l'apprenant dans la programmation et définition des objectifs et des activités, et sa motivation possible (formel) ou évidente (non-formel).

---

<sup>5</sup> Site web de l'application d'apprentissage : <http://duolingo.com>

<sup>6</sup> Site web consultable ici : <https://begin.babbel.com/>

<sup>7</sup> Site web consultable ici : <https://www.assimil.com>

### 3.2 Apprentissage tout au long de la vie

Le concept d'apprentissage informel en éducation a évolué dans le temps et il est né du besoin de le différencier des apprentissages ayant lieu dans le cadre scolaire. Dewey (1916) fait déjà à l'époque la différence entre les apprentissages formels, importants pour l'apprentissage mais ne représentant qu'une manière d'acquérir des connaissances entre plusieurs possibles. Dewey souligne également que l'apprentissage formel devrait s'inspirer des besoins de la réalité des apprenants afin d'éviter le risque d'un trop grand écart entre les deux contextes. Les propos de Dewey sont importants d'une part car ils donnent de la validité aux apprentissages informels, et d'une autre part car ils sous-entendent une relation de complémentarité entre les deux contextes, la mission du formel étant de fournir aux apprenants la formation qui leur permettra d'être plus performants lors de leurs expériences dans la vie.

On peut rapprocher l'idée d'apprentissage de Dewey avec celle d'apprentissage tout au long de la vie en vigueur aujourd'hui, définie par la Commission Européenne (2001 : 11) comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ». Cette définition décrit un apprentissage motivé par le souhait personnel ou professionnel d'amélioration et implique ainsi l'existence d'une intentionnalité et de conscience de la part de l'individu. De plus, l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas exclusivement informel. En France, on peut contempler ces apprentissages via deux axes, soit en termes de reconnaissance formelle des connaissances déjà acquises informellement (Validation d'Acquis d'Expérience, VAE), soit en termes de connaissances susceptibles d'être acquises par des employés dans des cadres formels au long de la vie (Droit Individuel à la Formation, DIF). Le DIF<sup>8</sup> concerne évidemment des apprentissages dans des cadres formels ou non-formels et est lié à une activité professionnelle en exercice. La VAE<sup>9</sup>, par contre, concerne des apprentissages acquis lors d'expériences professionnelles pouvant être reconnues formellement via une équivalence avec un diplôme ou un certificat de qualification professionnelle. L'article 134 de la loi 2002-73 établie que la VAE prend en compte « l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre ». Le lien étroit des apprentissages pris en compte par la VAE avec le contexte professionnel fait qu'elle ne rentre pas dans la notion d'apprentissage informel dans lequel s'inscrit cette étude. Pourtant, la VAE est preuve d'un côté de la valeur accordée par le pays aux apprentissages non-académiques et d'un autre côté de la complémentarité entre les deux contextes d'apprentissage.

Dans cette même optique, d'autres auteurs ont donné leur définition du terme. Cross (2007) le considère comme un apprentissage tout au long de la vie, de caractère non-officiel, imprévu et impromptu et permettant aux individus de participer avec succès au travail, dans des groupes et dans la vie, de manière plus vaste. Sa vision donne un caractère social à l'apprentissage pertinent dans les théories d'apprentissage actuelles, car l'individu apprend grâce aux interactions avec les autres et cette interaction réussie est également sa motivation d'apprendre. Cross accorde une grande importance aux apprentissages découlant des activités hors cadres scolaires, ce qui représente le cadre de base de l'informel, même si la définition de Cross se concentre notamment sur les apprentissages informels lors des expériences professionnelles. D'autres auteurs proposent des définitions qui rejoignent en partie celle de Cross. Livingstone (2001 : 4) considère l'informel comme la réalisation des activités « involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria ». Livingstone conditionne l'apprentissage informel au contexte hors-académie et suggère également une intentionnalité de la part de l'apprenant, celle-ci étant à

---

<sup>8</sup> Mis en place en droit du travail par la loi no 2004-391 du 4 mai 2004.

<sup>9</sup> Mis en place par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 (loi 2002-73).

l'encontre du caractère inconscient et non-délibéré de l'apprentissage informel adoptés en Europe :

Un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Les acquis de l'apprentissage informel peuvent être des aptitudes acquises par des expériences personnelles et professionnelles : [...] langues apprises et aptitudes interculturelles acquises durant un séjour à l'étranger, [...] etc. (Commission Européenne, 2012 : 15)

Le caractère « non-intentionnel » de cette définition fait la différence avec celles de Cross et Livingston. En effet, ouvrir l'horizon des apprentissages informels à des pratiques au-delà du contexte professionnel est en cohérence avec la vraie nature incidente de l'informel. De plus, la Commission regroupe des domaines très larges tels que la famille, le travail et les loisirs, étant ce dernier particulièrement pertinent pour cette étude. Cette définition d'apprentissage informel est pertinente en tant que politique macro englobant l'apprentissage informel en France.

### **3.3 Apprentissage informel**

Maintenant abordons le contexte informel qui est celui qui nous occupe dans ce travail. Tout d'abord, nous tenons à souligner que le caractère « informel » de cet apprentissage correspond au contexte où les activités et l'apprentissage se déroulent, et non au type d'anglais qui est appris. Nous profitons également pour exprimer notre conviction sur la possibilité du contact avec des registres variés (standard, familiers, soutenus ou de spécialité), lors des pratiques dans un contexte informel. De manière générale, l'apprentissage informel fait référence aux apprentissages en dehors de l'école, tout au long de la vie lorsqu'on donne du sens aux expériences (Rogers, 2013), sans qu'on y soit forcément conscient (Kent et Facer, 2004). Ce type d'apprentissage n'est ni structuré ni organisé et il constitue des activités courantes qui se font sans but d'apprendre, même si l'individu peut être conscient de l'impact de l'activité sur son apprentissage. Toffoli et Sockett (2010) le décrivent comme socioconstructiviste car il se construit grâce aux interactions avec les médias à travers des tâches significatives (Sockett, 2014). Nous étudierons dans cette section des caractéristiques pertinentes pour comprendre le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche.

#### **3.3.1 Intentionnalité et conscience**

L'apprentissage informel, au-delà du contexte extracurriculaire dans lequel il a lieu, est défini par l'intention d'apprendre de l'individu et sa conscience sur l'occurrence ou non d'un apprentissage. Schugurensky (2007 : 16) par exemple, regroupe les apprentissages en autodirigés, fortuits et socialisation :

**Tableau 2. Catégories de l'apprentissage informel de Schugurensky.**

<b>Type d'apprentissage</b>	<b>Intentionnalité</b>	<b>Conscience</b>
Autodirigé	Oui	Oui
Fortuit	Non	Oui
Socialisation	Non	Non

Pour Schugurensky, l'intention d'apprendre n'est présente que dans le cas des apprentissages autodirigés, avec ou sans soutien d'une personne-ressource et où l'individu est motivé par l'idée d'apprendre. Cette définition de Schugurensky inclut les apprentissages non-formels que nous avons décrits dans la section 3.1. Dans l'apprentissage autodirigé, l'apprenant a depuis le début de sa démarche un objectif d'apprentissage et puisqu'il cherche à l'atteindre, il est attentif à ses progrès et à ses stratégies, étant donc conscient quand l'apprentissage a lieu. Les apprentissages fortuits font allusion aux situations où l'apprenant n'a pas une intention d'apprendre mais il est pourtant conscient de ses progrès à la fin de l'expérience. On pourrait imaginer comme exemple de cet apprentissage, l'écoute de la musique en anglais par un individu qui souhaite comprendre le sens d'une chanson parce qu'il aime la musique et qu'il se rend compte au bout de l'exercice qu'il a appris du vocabulaire. Les apprentissages de socialisation renvoient à « l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne » (Schugurensky : 16). L'apprenant n'a pas une intention d'apprendre, il socialise avec son environnement sans être concentré sur l'interaction en soi ni sur les éventuels apprentissages ou progrès que cette socialisation peut lui procurer. Schugurensky indique qu'il est possible que l'apprenant prenne conscience de l'apprentissage plus tard, à travers un « processus de prise de conscience rétrospective » (Schugurensky : 16). Dans ce type d'apprentissage, l'individu interagit et apprend sans avoir une volonté explicite de le faire et l'apprentissage a lieu de manière inattendue. Schugurensky affirme que la plupart des apprentissages sont fortuits ou de socialisation, écartant majoritairement les apprentissages autodirigés et donnant ainsi à l'apprentissage informel un caractère non-intentionnel. De plus, le manque d'intention d'apprendre dessine un apprentissage qui n'est pas nécessairement structuré ou systématique, comme le sont les apprentissages formels et non-formel.

Dans la même idée, Escofet et al. (2011 : 1181) ont catégorisé les apprentissages formels, non-formel et informel notamment selon l'intentionnalité, le contexte et la conscience :

**Tableau 3. Extrait du tableau sur les relations entre les trois contextes d'apprentissage.**

<b>Caractéristique</b>	<b>Apprentissage formel</b>	<b>Apprentissage non-formel</b>	<b>Apprentissage informel</b>
Intentionnalité	Oui (but d'apprendre)	Oui (but pratique)	Oui ou non
Conscience	Oui	Oui	Non
Lieu	Établissement éducatif	Établissement éducatif ou institution de formation	Communauté, vie sociale
Type d'apprentissage	Explicite	Explicite	Implicite
Systèmes d'appui	Institutionnels	Institutionnels	Communautaires / sociaux / personnels
Direction	Dirigé	Dirigé	Autodirigé ou non-dirigé

Escofet et al. sont un exemple du besoin des chercheurs de faire la distinction entre ces types d'apprentissages, même s'ils ne font pas la différence entre les catégories d'apprentissages *fortuits* et de *socialisation* comme le fait Schugurensky. Cependant, leurs définitions d'apprentissage informel se basent sur les interactions de l'individu avec la société et sur sa

non-intentionnalité d'apprendre. Dans cette étude, les pratiques informelles de visionnage des étudiants sont conçues comme découlant de leur volonté de se divertir et non par les opportunités d'apprendre suite à leur contact informel avec la langue, même s'ils peuvent être conscients de l'utilité de l'activité.

En intégrant les pratiques informelles des étudiants au contexte formel, notre proposition didactique sollicite les apprenants en tant qu'experts en devenir du domaine qu'ils étudient à travers des pratiques qui leur sont familières. Cette démarche prétend tirer profit dans le contexte formel de leur intérêt pour le côté divertissant des pratiques informelles et la quantité d'heures qu'ils y dédient. Un de nos questionnements est la possibilité des cours en ligne suivant l'approche de DIPIAL d'impacter positivement les représentations des étudiants sur l'apprentissage de la langue de spécialité. En effet, nous interrogeons les étudiants afin de vérifier s'il y a une prise de conscience sur des stratégies d'apprentissage impliquant des activités qu'ils font déjà et réussir ainsi à avoir une perméabilité entre les deux contextes. D'un côté, les apprenants pourraient vouloir être plus attentifs à des aspects langagiers lors des pratiques informelles sans que ceci implique un changement dans l'intention derrière l'activité, il s'agirait d'un souhait conscient de faire de sa pratique un apprentissage en plus d'un divertissement. D'un autre côté, la prise de conscience sur l'utilité des pratiques et son instrumentalisation dans le contexte formel pourrait les motiver également dans leur étude de la langue.

### **3.3.2 Systèmes Complexes et dynamiques**

La théorie des systèmes complexes et dynamiques (SCD) est pertinente pour expliquer l'apprentissage des langues et plus spécifiquement le fonctionnement de l'apprentissage informel dans le sens où il implique l'interaction d'un grand nombre de facteurs qui évoluent dans le temps (Larsen-Freeman et Cameron, 2008). La théorie des SCD se base sur l'interconnexion des éléments, de sorte qu'un changement dans l'un d'entre eux aura un impact sur les autres. Dans le cas de l'acquisition d'une langue étrangère, Ellis (2008) explique que les processus implicites qui rendent possible l'acquisition d'une L1 ne sont pas suffisants pour l'acquisition d'une L2. Les représentations implicites de la L1 amènent à une « attention acquise » du langage et à une manière « automatisée » non-optimale de traiter la L2. Selon lui, les études actuelles en psycholinguistique se centrent sur les tensions de l'inconscient du locuteur de L2. Quelques études sur l'activité dynamique du cerveau expliquent que la connaissance n'est pas une chose statique gardée dans un endroit spécifique mais un processus, impliquant l'influence mutuelle dynamique des différents types d'informations en corrélation, puisqu'elles s'activent et s'inhibent les unes les autres dans le temps (Ellis, 2008).

Le développement des systèmes se fait à l'aide des forces des attracteurs et des résistances (ou obstacles). Les attracteurs permettent l'évolution du système et les résistances l'inhibent. Van Geert (2008) explique que les attracteurs permettent l'évolution normale dans le temps grâce à une règle d'évolution. Les résistances, par contre, vont ralentir le développement jusqu'au moment où, à l'aide de la règle d'évolution, il devient possible de surmonter l'impasse. Sur ce point, Sockett et Kusyk (2013) offrent l'exemple du sous-titrage en français des séries américaines où les sous-titres aident à la compréhension orale de l'apprenant faible en langue étrangère au début de la pratique. Cependant, après un certain temps et une fois que l'apprenant a fait des progrès, les sous-titres deviennent un frein car ils produisent une surcharge cognitive. Les auteurs parlent de la « vallée des sous-titres », qui correspond à la métaphore de De Bot et al. (2007) où une balle roule sur une superficie avec des trous de différentes profondeurs. Lorsque la balle roule, le système se développe (le moment du débutant avec les sous-titres, par exemple) et lorsque la balle tombe dans les trous elle prend du retard jusqu'à ce qu'elle réunisse l'énergie suffisante pour sortir du trou et continuer le développement (quand l'apprenant améliore sa compréhension orale et les sous-titres la ralentissent). Cette métaphore mène à



l'idée des systèmes non-linéaires en développement constant, car l'information reçue interagit avec les connaissances antérieures et des processus qui ont lieu à l'intérieur.

Van Geert (2008) définit la complexité des systèmes comme le résultat de l'interaction de plusieurs composants qui interagissent et co-déterminent l'évolution dans le temps des uns et des autres. De manière imagée, Sockett et Kusyk (2013) expliquent que si l'on pense à un tas de sable comme représentant les acquis de la personne et les nouvelles connaissances comme des grains de sable versés sur le tas, il est facile d'imaginer qu'il ne sera pas toujours en montée car des tassements auront lieu au fur et à mesure que le tas monte en hauteur (les phénomènes qui ont lieu à l'intérieur du tas). L'acquisition de la langue n'est pas que le résultat d'une certaine quantité d'input, car l'input n'est qu'un des phénomènes qui interviennent. Si nous continuons à nous appuyer sur cette métaphore, nous pouvons dire aussi que les changements du tas avec les grains de sable versés vont dépendre de l'état initial du tas. Il y a donc une coadaptation, car les éléments évoluent ensemble. Sockett (2012 : 4) affirme que la recherche sur les systèmes dynamiques complexes s'intéresse « aux changements dans le système, aux effets des attracteurs fixes, cycliques et chaotiques, plutôt qu'à l'état du système à un instant T ». Il n'est donc pas possible de mesurer l'état du tas avec ses changements mais il est possible d'imaginer le rôle que joue la condition initiale de la personne, pour expliquer les différentes trajectoires des individus, même en ayant le même input à partir d'un moment choisi. En effet, chaque individu parcourra un chemin différent selon son propre « tas de sable », car il a un point de départ unique, avec un répertoire personnalisé de réseaux de relations et d'exposition à la langue qui conduit à un développement langagier qui ne sera jamais le même pour deux personnes (Sockett et Kusyk, 2013).

Nous considérons que les SCD sont la méta théorie qui explique l'apprentissage informel car ils permettent d'expliquer le processus différencié d'acquisition de langue seconde des apprenants et qui ne peuvent pas être étudiés en faisant abstraction des attracteurs et des résistances. Les SCD tiennent compte des aspects tels que les points de départ différents, la coadaptation des différents facteurs du système et l'évolution du système lui-même suite à des changements chez l'apprenant (Sockett et Kusyk, 2013). Les SCD expliquent ainsi les différents développements langagiers des apprenants qui, tout en suivant les mêmes cours de langue dans des établissements, n'ont pas le même « niveau » (à un moment précis) et rencontrent des difficultés différentes, car son développement langagier dépendra également de multiples facteurs propres à lui-même et qui seront en changement constant selon sa capacité d'adaptation. Ils pourraient également expliquer des différences de niveau langagier des étudiants selon l'intensité et le type de pratique informelle. En effet, une des questions qui nous préoccupe dans ce travail, et qui peut représenter principalement des attracteurs du système, est le lien possible entre les profils des étudiants actifs en anglais informellement et ceux qui ne le sont pas, avec leurs ressentis et leurs résultats dans le cours en ligne.

### **3.3.2.1 Acquisition incidente**

La possibilité d'apprendre « tout en faisant attention à un autre aspect du stimulus » (Hulstijn, 2003 : 357) lors des pratiques informelles où l'apprenant se concentre pour comprendre le sens et non pour apprendre du vocabulaire mène au concept d'acquisition incidente propre aux SCD. Ce type d'acquisition langagière rejoint l'idée de non-intentionnalité des pratiques informelles et explique les apprentissages qui peuvent avoir lieu en les réalisant. Le concept d'acquisition incidente a été défini par certains auteurs et varie principalement en fonction de l'attention portée au stimulus et de la prise de conscience par l'individu de l'impact de l'activité sur son apprentissage. Ellis (1994) considère qu'il s'agit d'un apprentissage implicite ou naturel, sans intervention consciente de la part de l'individu pour trouver une structure dans le stimulus reçu, centrant ainsi l'attention focale sur la compréhension du message et non sur les structures linguistiques. Pour Ellis (1994), cet apprentissage a lieu dans un univers de stimulus complexe,

d'une manière naturelle, simple et sans opération consciente. Il l'oppose à l'apprentissage explicite, celui-ci étant une opération plus consciente où l'individu fait attention aux aspects particuliers du stimulus et essaie de trouver une structure. Hulstijn (2001) explique que l'acquisition fortuite a lieu sans qu'il y ait une intention implicite d'apprendre, même si une attention consciente peut être accordée au stimulus reçu, mais cela ne visera qu'à comprendre le matériel ou l'expérience vécue. Pour Rieder (2003), il s'agit d'un processus dans lequel l'individu n'a pas l'intention d'apprendre, mais il peut y avoir une prise de conscience (explicite) ou non (implicite) concernant un apprentissage possible. Loewen et al. (2009) parlent d'un apprentissage non-intentionnel pouvant impliquer un certain degré de conscience à des aspects de la langue seconde. Toffoli et Sockett (2010) expliquent qu'il s'agit d'un processus émergent d'une intention communicative, ce qui implique qu'il n'a pas lieu selon un programme fixe ou dans le cadre des activités d'apprentissage organisées et que l'apprenant n'est pas forcément conscient qu'il apprend. L'intention est donc de communication mais pas explicitement d'apprentissage, même si elle permet son accomplissement. Dans le cadre des pratiques de visionnage des étudiants qui nous concernent dans cette étude, les apprenants ont une motivation pour faire des activités informelles en langue étrangère autre que l'apprentissage (se divertir, communiquer, comprendre ou participer dans certains groupes). Des études récentes ont prouvé que le contact informel avec la langue, à travers des activités comme l'écoute de la musique ou le visionnage des films peut mener à une acquisition incidente de vocabulaire (Sockett, 2014). Ces constats font preuve de l'importance de tenir compte de ces pratiques dans le contexte formel puisque, considérant l'investissement des apprenants, elles représentent une grande opportunité des apprentissages en dehors de la salle de classe qui ne doivent pas être ignorés. Notre proposition didactique est motivée notamment par ce type d'apprentissage et l'impact des pratiques informelles derrière lui, non seulement sur l'acquisition de vocabulaire mais aussi sur la motivation des étudiants et sur leurs représentations sur l'apprentissage de la langue.

### **3.4 Autonomie de l'apprenant**

L'autonomie de l'apprenant est un facteur essentiel de la didactique des langues des dernières décennies (Holec (1991), Dickinson (1987), Little (1991)). Il est pertinent d'aborder la notion d'autonomie dans cette section car elle est un concept central de cette étude et elle constitue un aspect important de l'approche actionnelle dans laquelle elle s'inscrit. De plus, malgré le caractère non-intentionnel de l'apprentissage informel, il suppose une prise de décision et un comportement autonome de la part de l'individu qui peut être comparable à l'autonomie préconisée chez l'apprenant en contexte formel lors des dernières décennies. Les définitions que nous présenterons dans cette section correspondent à l'idée d'autonomie dans l'apprentissage, supposant dans tous les cas l'existence d'un objectif d'apprentissage et une prise de conscience. Ces définitions prennent davantage leur sens dans notre recherche car nous faisons une proposition didactique qui fait le lien entre les deux contextes et qui cherche à bénéficier de l'autonomie des apprenants lors des pratiques informelles dans le développement d'une autonomie « formelle » avec des objectifs d'apprentissage.

La définition de Holec (1979) a marqué le début des recherches sur l'autonomie et a influencé une grande partie des travaux dans le domaine. Elle reste encore aujourd'hui la définition la plus citée dans le domaine (Benson, 2006). Holec (1979 : 3) définit l'autonomie comme « la capacité de prendre en charge son apprentissage », impliquant à cette notion un degré élevé de responsabilité de la part de l'apprenant. Holec (1979 : 4) explique que pour être autonome, l'apprenant doit pouvoir choisir et contrôler les aspects dans la définition, la gestion et l'évaluation de l'apprentissage :

- la détermination des objectifs ;
- la définition des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.) ;
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

Un apprenant autonome a donc la capacité ainsi que la volonté de prendre en charge son apprentissage depuis la définition des objectifs d'apprentissage jusqu'à son évaluation. Pour permettre à l'apprenant d'avoir ce rôle actif dans la prise de décisions, le contexte formel doit lui offrir cette possibilité avec des parcours autodirigés, avec ou sans le soutien de l'enseignant. En milieu universitaire, Holec applique son principe notamment au sein des centres de ressources de langues (CRL) puisqu'ils permettent « aux apprenants d'apprendre à apprendre tout en apprenant une langue » (Holec, 1990 : 10-11). L'objectif des CRL a donc été considéré doublement intéressant pour le développement de l'autonomie de l'apprenant en tant qu'apprentissage utile tout au long de la vie ainsi qu'en tant qu'apprentissage de langues autodirigé.

Holec (2008) explique que ces apprentissages ont trois implications principales pour les différents acteurs de l'apprentissage en milieu universitaire. En premier lieu, ils doivent être « préparés dans sa phase initiale », « accompagnés dans sa phase de mise en place » et « gérés dans sa phase d'intégration » (Holec, 2008 : 2). La préparation concerne notamment l'institution qui prend les mesures nécessaires pour s'assurer que l'innovation soit adaptée et qu'elle ait lieu comme prévu. L'accompagnement concerne la veille institutionnelle et de l'enseignant pour que les apprenants aient à disposition les matériels (rassemblés ou créés) et le soutien psychologique et social qui leur permettent de mener à bien leur apprentissage en autonomie. La gestion concerne l'implication dans la durée de l'adaptation de l'innovation, afin que des changements nécessaires soient faits pour assurer sa pérennité et sa pertinence.

En second lieu, Holec explique que le personnel qui offre du soutien à l'apprenant (enseignant, tuteur, documentaliste, etc.) doit être formé aux rôles qui émergent des nouvelles manières d'apprendre afin que l'apprenant puisse être conseillé et guidé dans son processus. En troisième lieu, former les étudiants à l'apprentissage autodirigé pour qu'ils puissent avoir le degré de responsabilité nécessaire pour participer à une formation où ils doivent travailler de manière indépendante. L'apprenant doit ainsi être formé afin qu'il puisse définir les « moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation de l'apprentissage (où, quand, pendant combien de temps, avec qui, etc.), l'évaluation des acquisitions réalisées, l'évaluation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage » (Holec, 2008 : 3). Ceci implique que les étudiants soient en mesure de choisir (soit parmi une offre soigneusement proposée par le personnel, soit parmi des ressources qu'il se procure lui-même, soit grâce à l'aide d'autres personnes qu'il sollicite) les ressources en fonction de ses besoins pour accomplir ses objectifs (par exemple, comment définir un objectif d'apprentissage, comment sélectionner un support ou une tâche d'apprentissage (Holec, 1998 : 225). Pour assurer la bonne intégration de l'innovation du travail autodirigé des apprenants, elle doit donc s'insérer dans la logique du service de l'apprentissage dans le sens où ils mettent du personnel et des ressources à disposition des apprenants sans un parcours d'apprentissage préétabli. Cette « liberté » et « responsabilité » données à l'apprenant sont clés pour son autonomisation et dans le cas spécifique de l'apprentissage des langues, l'accès libre aux documents authentiques pourrait favoriser le travail autodirigé et l'autonomie (Benson, 2011). Le rôle majeur accordé au contact avec des contenus authentiques ainsi qu'au pouvoir décisionnel de l'apprenant sont preuve des objectifs principaux des CRL, qui cherchent à développer l'autonomie d'apprentissage ainsi que l'autonomie langagière des étudiants (Germain et Netten, 2004 : 58).

D'autres auteurs ont fait des apports aux recherches sur l'autonomie de l'apprenant et ont fait évoluer la notion de Holec. Benson (2006) affirme qu'il y a eu un intérêt croissant dans la recherche sur l'autonomie dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, comme l'attestent de nombreuses publications et livres qui servent de base pour étudier le rôle de l'autonomie dans l'apprentissage. Pour Dickinson (1987 : 11) l'autonomie est « la situation dans laquelle l'apprenant est complètement responsable de toutes les décisions concernant son apprentissage et la mise en place de ces décisions ». Afin de définir les « décisions » que l'apprenant est en mesure de prendre, Dickinson (1987) propose des critères pour mesurer l'autonomie :

1. Qui prend la décision d'apprendre ? Le choix est-il donné à l'apprenant ou s'agit-il d'un apprentissage imposé ? Par l'institution ou par les parents, par exemple.
2. Qui choisit la méthode d'apprentissage ? Est-elle imposée (par l'établissement ou par l'enseignant, par exemple) ou choisie par l'apprenant ou le groupe ?
3. Qui définit la cadence ? Est-ce que l'apprenant apprend à son rythme ou est-il obligé de suivre un programme avec un timing défini ? Le rythme suivi est-il celui du groupe ?
4. Qui décide où et quand se déroulent les activités-cours ? À la maison ou sous la forme de cours dans l'établissement ?
5. Qui choisit le matériel et quelle est sa disponibilité ? Est-ce que le matériel appartient à l'apprenant et donc il y a accès sans limitation ? Est-ce qu'il l'a choisi ? S'agit-il d'un choix du groupe ou de l'institution ?
6. Qui fait le retour ? Est-ce que le progrès est évalué par l'apprenant lui-même (par le groupe ou par l'enseignant) ? Il s'agit des réactions aux productions de l'apprenant.
7. Qui fait l'évaluation interne ? Qui valide en interne le travail de l'apprenant : lui-même, le groupe ou l'enseignant ? À l'aide d'une notation, par exemple.
8. Y a-t-il une évaluation externe ? Un type de certification ou une reconnaissance externe

L'implication de l'apprenant dans la prise de décisions sur les critères précédents le placerait dans un stade de « semi-autonomie » dans la phase où l'apprenant est formé ou se prépare pour être autonome, ou d'« autonomie complète » au moment où l'apprenant est complètement responsable de toutes les décisions et leur mise en œuvre sans avoir besoin de l'intervention du personnel de l'institution (Dickinson, 1987 : 11). Il ne s'agirait pas d'un travail de la part de l'apprenant en isolement mais plutôt d'un travail collaboratif entre enseignants, personnel, institution et apprenants, qui jouent leur rôle de manière asynchrone étant tous nécessaires pour la réussite du travail autogéré. Little (1991 : 4) affirme que l'autonomie « dépend du développement et de l'exercice de la capacité de détachement, de la réflexion critique, de la prise de décisions et de la capacité d'agir de manière indépendante ». Little (1991 : 4) s'intéresse ainsi à la description d'une capacité de l'apprenant à établir une « relation psychologique avec le processus et le contenu de son apprentissage ». Cette vision de l'autonomie en termes de qualités que l'apprenant développe et qui lui permettent d'être autonome, accorde plus d'importance à l'idée d'apprendre à apprendre plutôt qu'aux ressources mises à disposition.

Nunan (1997 : 192) propose cinq « niveaux d'action » de l'apprenant pour mesurer son degré d'autonomie : conscience, engagement, intervention, création et transcendance. La conscience est associée à l'identification des stratégies d'apprentissage, car l'apprenant est conscient de l'utilité des tâches et choisit les stratégies d'apprentissage qu'il préfère. L'engagement décrit la phase où l'apprenant analyse ses choix et prend des décisions. L'intervention est la période d'arrangement et d'adaptation des choix et des contenus afin de fixer ses objectifs d'apprentissage lors de la création.

La transcendance fait référence aux conséquences de cette démarche autonomisante dans la vie de l'apprenant en tant qu'individu qui apprend pour la vie, tout au long de la vie. Ce dernier niveau d'action implique la conscience de l'apprenant sur l'utilité des contenus dans le contexte formel et son utilisation pratique dans le cadre informel. L'apprenant participe ainsi en dehors de la salle de classe à établir des ponts entre les deux mondes, jouant alors un rôle de « chercheur » de la langue.

Benson (2001 : 47) considère l'autonomie comme la « capacité de prendre le contrôle de son apprentissage », ce « contrôle » implique la gestion de l'apprentissage, les situations d'apprentissage et les processus cognitifs lors de l'apprentissage. La gestion de l'apprentissage fait référence au comportement de l'apprenant dans le sens où il a non seulement les qualités pour être autonome mais décide de s'organiser, de planifier et d'évaluer son apprentissage et ses stratégies. Le contrôle des situations d'apprentissage implique les interactions sociales où l'apprenant « détermine et met en œuvre ses propres objectifs d'apprentissage » (Benson, 2001 : 102). Enfin, le contrôle des processus cognitifs fait référence à la réflexion de l'apprenant sur son apprentissage, à la connaissance de ses propres processus de pensée et à la prise de conscience métacognitive. La définition de Benson tient compte également des « qualités » de l'apprenant autonome et propose un composant métacognitif important dans l'évolution des stratégies d'apprentissage de l'étudiant.

Albero (2000a : 45) définit l'autonomie comme « un apprentissage organisé et contrôlé par l'apprenant, selon une finalisation qui lui est propre ». On observe que cette notion implique que l'apprenant définisse ses propres objectifs d'apprentissage, qu'il planifie et s'organise pour les atteindre. Albero caractérise des « domaines d'application de l'autonomie » qui favorisent l'autonomisation de l'apprenant, expliquant qu'il n'est pas possible d'enseigner à un étudiant à être autonome mais qu'il est possible d'aider dans le processus en le formant de manière ponctuelle à travers le temps. Les domaines proposés par Albero (2000b : 7) sont informationnels (e.g. trouver des infos sur internet), méthodologiques (e.g. planifier son activité), sociaux (e.g. apprentissage par les pairs), cognitifs (e.g. comprendre et réaliser des tâches), métacognitifs (e.g. autoévaluer ses performances), psycho-affectifs (e.g. vaincre le découragement) et langagiers (e.g. trouver des corrélations).

La présentation rapide des définitions d'autonomie de l'apprenant que nous venons de réaliser met en évidence l'intérêt de la recherche dans le domaine depuis les années 1970. L'autonomie est un élément indispensable dans les approches didactiques et pédagogiques actuelles où l'apprenant joue un rôle actif dans son apprentissage. Nous retenons que l'autonomie implique dans tous les cas un processus social où l'apprenant est conscient de ses besoins et où il est en mesure de fixer ses objectifs d'apprentissage, de prendre des décisions pour les atteindre et d'autoévaluer sa démarche en fonction des acquisitions. Depuis les années quatre-vingt-dix, l'apprentissage des langues assisté par ordinateurs (CALL, voir section 3.5) aux CRL en France offre des opportunités pour le développement de l'autonomie de l'apprenant (Albero & Poteaux, 2014). En effet, les CRL ont facilité l'entrée en contact des apprenants de manière indépendante avec du contenu authentique en langue cible auquel ils n'avaient pas accès en dehors du cadre institutionnel. Le travail autodirigé favorisé par les CRL a été facilité grâce à l'introduction de la technologie qui a permis d'une certaine manière aux apprenants de prendre conscience sur la possibilité d'application et l'utilité des contenus formels dans la vie réelle rapprochant ainsi les deux mondes.

De nos jours, la démocratisation de la technologie met à disposition des étudiants une vaste offre de contenus en anglais, facilitant leur contact informel avec la langue. Les apprenants ont ainsi aujourd'hui la possibilité d'entrer en contact avec des contenus authentiques choisis selon leur besoin ou intérêt en un clic. Cette possibilité fait émerger des pratiques informelles autonomes dont l'objectif n'est pas l'apprentissage mais la communication ou le

divertissement. Les étudiants ayant un accès facile aux contenus sont en mesure de gérer leur propre rythme et l'ordre dans lequel ils veulent organiser (ou non-organiser) leurs activités (Sockett, 2014). Les plateformes d'enseignement à distance se présentent comme une possibilité pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant en tirant profit des contenus authentiques illimités disponibles en ligne dans leur vrai contexte au sein de la communauté virtuelle globale. En effet, lors des formations à distance l'apprenant est autonome en termes de lieu, de cadence et d'horaire et il est incité à prendre conscience sur son apprentissage via l'autoévaluation et l'évaluation des pairs. La possibilité d'inclure des activités tirées de l'informel dans un cadre formel, en ligne, pourrait également avoir un impact positif dans sa motivation (Sockett, 2014, Cristol et Muller, 2013). L'autonomie considérée dans le cadre des pratiques informelles implique une nouvelle conception du terme. En effet, il s'agit d'une autonomie qui favorise un contact fréquent avec la langue et qui peut mener à une acquisition de vocabulaire qui implique chez l'apprenant de faire attention au stimulus sans qu'il y ait nécessairement un processus conscient (Rieder, 2003)

### **3.5 Apprentissage des langues assisté par ordinateurs (CALL<sup>10</sup>)**

Les CRL ont évolué depuis leur création s'enrichissant avec des supports qui favorisent l'autonomie de l'apprenant et proposent en outre des entretiens de conseil et un accompagnement à l'apprenant (Carton, 2009). La mise à disposition des ordinateurs aux CRL a inspiré de multiples travaux soutenus par des groupes de travail, laboratoires et revues spécialisées, tels que CALICO<sup>11</sup>, EuroCALL<sup>12</sup> ou Alsic<sup>13</sup> (Zourou, 2009) depuis les années 1980. Il s'agit d'un domaine en constante évolution car il est impacté au fur et à mesure que la technologie facilite le développement de nouveaux matériels et outils pour apprendre des langues. Les définitions du domaine ont tendance à se concentrer soit sur l'aspect pédagogique du CALL grâce à l'aide de l'outil technologique en contexte formel, soit sur le processus d'apprentissage centré sur l'apprenant qui est facilité par l'outil peu importe le contexte (Guichon, 2011). Guichon (2011) analyse les définitions de Levy et Stockwell (2006) et de Egbert (2005) pour prouver le contraste dans la conception de ce qui est le centre d'intérêt du CALL selon les auteurs. Levy et Stockwell (2006 : 3) considèrent que le CALL s'intéresse au « design, conception et évaluation d'un artefact » ainsi que les recherches sur l'utilisation pédagogique d'outils existants. Egbert propose une définition plus générale s'agissant de « l'utilisation des ordinateurs pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues d'une certaine manière » (Egbert, 2005 : 3), insistant sur le processus d'apprentissage qui vient être assisté par l'outil. L'auteur parle de l'apprentissage des langues dans tout contexte par, à travers et autour de technologies informatiques. Egbert explique que « le CALL n'est pas centré sur la technologie mais sur l'apprentissage des langues », qu'il « a lieu dans plusieurs contextes et avec plusieurs participants divers » et que « la pédagogie du CALL devrait être interdisciplinaire, spécialement en lien avec la linguistique appliquée, l'acquisition de langues secondes, la psychologie et l'informatique » (Egbert, 2005 : 4). Cette définition englobe un apprentissage social, qui ne se fait pas dans un contexte précis et qui compte sur la participation de l'apprenant non seulement avec l'outil, mais aussi avec d'autres. L'auteur explique que dans le CALL l'apprenant :

- est en contact avec un langage varié et il est encouragé à être créatif ;
- il a des opportunités d'interagir dans la langue cible avec un public authentique lorsqu'il est impliqué dans des tâches de la vie réelle ;
- il a assez de temps et de retour ;

---

<sup>10</sup> Computer Assisted Language Learning.

<sup>11</sup> The Computer Assisted Language Instruction Consortium.

<sup>12</sup> European Association for Computer Assisted Language Learning.

<sup>13</sup> Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication.

- il est amené à faire attention à son processus d'apprentissage ;
- il travaille dans une ambiance comportant un niveau de stress / anxiété idéal ;
- il voit son autonomie encouragée (Egbert, 2005 : 6).

Le travail en autonomie tout en étant un apprentissage social est un point fort du CALL. En effet, il ne s'agit pas de substituer le rôle de l'enseignant ou de la classe par un outil informatique mais de donner les moyens aux apprenants d'exploiter au maximum leurs compétences grâce à l'aide de l'outil. Guichon (2011) propose l'appellation plus inclusive suivante « apprentissage des langues médiatisé par les technologies » (ALMT). Il implique différents types de technologies autres que l'ordinateur car il n'est plus le seul dispositif à permettre l'accès aux ressources authentiques ou pour communiquer dans de vraies situations de communication. En effet, il est possible aujourd'hui d'y accéder à l'aide des tablettes, des Smartphones ou même des montres connectées, par exemple. Il choisit le terme médiatisé au lieu d'assisté expliquant que la technologie utilisée n'est pas simplement un outil mais elle peut transformer fondamentalement les activités d'enseignement et d'apprentissage.

De nos jours, les rapports avec les médias et la technologie en général sont partie intégrante et indispensable de la vie des gens. Les possibilités offertes par internet ont transformé l'utilisation de l'ordinateur, celui-ci devenant un moyen pour accéder aux connaissances au lieu d'être un outil facilitateur d'apprentissage. Avec le temps, l'évolution des technologies a transformé le rôle de l'ordinateur, qui n'est plus uniquement considéré comme un outil de travail mais comme un outil de divertissement accessible à tous. De plus, l'accès facile à la vaste offre des contenus et aux réseaux sociaux sur internet favorise le rôle d'utilisateur de la langue des apprenants dans des situations réelles de communication. Ces interactions promeuvent également leur appartenance à des communautés globales lors des activités motivantes pour eux, et ce dans des volumes horaires beaucoup plus importants que ceux dédiés au travail avec des ordinateurs auparavant. Le CALL se trouve aujourd'hui face à cette richesse de ressources et d'activités, ainsi que face à un nouveau profil d'apprenant qui aspire à des dynamiques d'enseignement-apprentissage nouvelles intégrant ces pratiques informelles. Dans ce sens, si on élargit le sens du CALL à celui du « technologie », il peut être vu comme un cadre général englobant notre proposition didactique. En effet, nous nous servons d'une plateforme d'apprentissage pour instrumentaliser les contenus et pratiques informelles des étudiants. Le rôle de la technologie n'est pas le centre de notre intérêt mais la manière dont on peut tirer profit des interactions naturelles des apprenants avec les ressources disponibles qu'ils choisissent pour se divertir et qui peuvent découler dans des apprentissages.

### **3.6 Apprentissage informel à l'ère du digital**

De nos jours, ce ne sont plus des contextes formels, où les étudiants passent quelques heures en contact avec la langue, qui représente l'input le plus important d'une langue étrangère. Ce sont les contextes informels qui offrent actuellement les meilleures opportunités d'apprentissage (Sockett, 2014). Les étudiants sont devenus des utilisateurs de la langue dans des situations significatives pour eux, animés par une motivation intrinsèque différente de celle de l'apprentissage de la langue.

Nous nous centrons dans notre étude sur les apprentissages informels ayant lieu suite aux activités de visionnage exclusivement en ligne (voir section 3.6.4), mais abordons dans cette section tout de même trois autres domaines d'étude de l'apprentissage informel. Ils s'intéressent tous à un apprentissage hors cadre formel, même s'ils peuvent différer en termes d'environnement, d'intention et de conscience.

### 3.6.1 Apprentissage en dehors de la salle de classe<sup>14</sup> (OCL)

L'OCL comprend de manière générale l'apprentissage ayant lieu hors cadre institutionnel et pouvant enrichir l'apprentissage formel des langues. Pour Benson (2006 : 26), l'OCL fait référence aux « efforts faits par des apprenants ayant des cours dans un contexte formel, pour trouver des occasions d'apprendre la langue en dehors de la salle de classe », un apprenant qui est motivé et qui cherche des ressources authentiques et des situations d'apprentissage réelles en ligne ou de manière matérialisée (Benson, 2011). L'auteur précise que l'apprenant peut avoir des motivations variées pour utiliser la langue (pour se divertir, par exemple) mais il y a toujours une intention d'apprendre. Dans la plupart des cas, cela concerne les activités délibérées pour apprendre une langue et le développement de stratégies, plutôt que des processus incidents. Le contact avec la langue se fait avec l'intention d'améliorer le niveau, mais avec les avantages d'une approche holistique.

Des études moins récentes ont souligné l'importance de l'apprentissage hors cadre scolaire. Bialystok (1981) identifie quatre types de stratégies dans l'OCL selon la pratique (formelle ou fonctionnelle) ou selon les processus (surveillance et inférence). L'auteur conclut que les pratiques fonctionnelles, où l'apprenant utilise la langue pour communiquer avec des activités comme aller au cinéma, lire ou parler avec des locuteurs natifs, ont un impact davantage positif sur le développement linguistique des apprenants. Sur ce sujet, Huang and Naerssen (1987) concluent auprès d'un public d'étudiants chinois que ceux qui utilisaient des stratégies fonctionnelles présentaient un meilleur niveau de communication orale. Dans une étude plus récente, Hyland (2004) a étudié les activités des apprenants d'anglais à Hong Kong et conclut qu'il n'y a pas que les opportunités d'apprendre, mais aussi les attitudes et celles de la société qui jouent un rôle dans l'apprentissage, il s'agirait des facteurs sociaux qui peuvent favoriser ou bloquer la réalisation de certaines activités dans la langue seconde.

Benson (2001) classe l'OCL en trois catégories :

- Apprentissage autonome : l'apprenant décide délibérément de s'améliorer en langue et cherche les ressources pour le faire (à l'aide de livres de grammaire, par exemple).
- Apprentissage naturaliste : l'apprenant apprend principalement de manière non-intentionnelle à travers la communication et l'interaction avec le groupe de la langue cible (en discutant avec des collègues natifs, par exemple).
- Apprentissage naturaliste autonome : les apprenants créent ou cherchent des situations d'apprentissage, mais ils ne sont pas nécessairement concentrés sur l'apprentissage quand ils sont dans la situation (un abonnement à un journal en langue cible pour agrandir le vocabulaire, mais qu'ils finissent par lire pour trouver les nouvelles qui les intéressent, donc pas centré sur l'apprentissage). Benson explique que ce type d'apprentissage est souvent présent dans des situations où l'apprenant habite dans le pays où on parle la langue, et donc il apprend notamment grâce aux interactions avec les natifs.

Benson (2011a) établit plus tard quatre dimensions qui permettent de catégoriser l'OCL : environnement, formalité, pédagogie et contrôle. L'*environnement* fait référence à l'endroit et au moment où l'apprentissage a lieu. La *formalité* est le degré avec lequel l'apprentissage est lié à un programme ou une institution. La *pédagogie* est l'éventuel rôle que l'enseignement joue dans l'apprentissage et le *contrôle* est la manière dont la prise de décisions est répartie entre l'apprenant et les autres acteurs. Placer un apprentissage selon ces dimensions mène à faire des distinctions entre apprentissage formel et informel, dirigé ou autodirigé, autonome ou non. Benson (2001) fait référence à un apprentissage naturaliste lorsqu'il a lieu dans un environnement en dehors de la salle de classe, informel, autonome et non-intentionnel. Il s'agit

---

<sup>14</sup> Out of class learning.



des situations où l'apprenant interagit avec des locuteurs natifs de la langue ou avec des ressources authentiques.

Richards (2015) conçoit les apprentissages en dehors de la salle de classe (en ligne ou dans des situations hors-ligne) notamment comme des apprentissages intentionnels pouvant parfois découler dans des apprentissages incidents. L'auteur reconnaît le rôle d'internet comme facilitateur des interactions dans et avec la langue cible, expliquant que les apprenants ayant acquis un niveau de langue élevé ont souvent conscience de l'utilité de profiter des opportunités pour apprendre hors école pour progresser en anglais. Richards (2015) aborde plusieurs exemples d'OCL où on observe toujours la présence de l'intention de la part de l'apprenant et l'objectif principal de l'institution quand elle intervient est la promotion des opportunités d'apprendre la langue : salles de chat, CRL, tandems, échanges linguistiques, ressources en ligne, le média social, la télévision et des projets collaboratifs. Dans le cas du visionnage des séries, que ce soit via la télévision « classique » ou de la « télévision par internet », Richards signale l'intention d'apprendre malgré le caractère divertissant qui peut motiver l'apprenant. En effet, il parle de la stratégie du « resourcing » (Hanf, 2014, cité par Richards, 2015) où l'apprenant prend note du vocabulaire qu'il souhaite comprendre ou apprendre.

Benson et Reinders (2011) présentent plusieurs articles donnant des exemples d'OCL dans des contextes bien variés qui mettent en évidence des facteurs qui peuvent médier les pratiques : réseaux sociaux et capital social, motivation à apprendre, affordance, conditions sociohistoriques et culture. Benson signale que l'apprentissage intentionnel peut devenir incidentale lorsqu'un apprenant dans une situation naturaliste d'apprentissage part d'une intention d'apprentissage de la langue mais qu'une fois impliqué dans la pratique, son attention peut se diriger vers la communication, le divertissement ou vers l'apprentissage d'une toute autre chose que la langue (Benson, 2011 : 11).

Dans le même ouvrage, Kuure (2011) parle de l'impact de la politique linguistique du pays pour multiplier les opportunités de contact avec l'anglais (programmes non-doublés, par exemple) et explique que l'anglais a gagné une place importante dans les foyers finlandais via des technologies médias. La consultation sur internet en anglais, les jeux de console et d'ordinateur en VO, l'écoute de la musique anglophone sont des activités communes chez les jeunes finlandais. L'utilisation de l'anglais dans ces contextes est motivée par des raisons autres que l'apprentissage de la langue, Kuure (2011 : 36) affirme que les enfants « seem to be fearless in looking for solutions in various manuals, instructions, tutorials and “walkthrough” in the English language ». Kuure présente l'exemple d'un apprenant impliqué dans des jeux vidéo multijoueurs en ligne et montre qu'il réalise l'activité sans une intention d'apprendre, même si une fois la question explicitement posée, il peut comprendre l'utilité que sa pratique pourrait avoir dans son apprentissage. Cet exemple se rapproche fortement de la conception d'apprentissage informel que nous préconisons dans ce travail (voir section 3.6.4) où l'apprentissage est un résultat incidentale de la communication.

Koolstra et Beentjes (1999) ont étudié les effets du visionnage de clips vidéo avec et sans sous-titres dans l'apprentissage incident du vocabulaire des apprenants. Il s'agissait de tester le vocabulaire en L2 de 120 élèves avant et après les visionnages à l'aide de QCM. Des groupes ont été formés pour différencier les élèves n'ayant pas regardé les clips de ceux qui les ont regardés avec sous-titres et de ceux les ayant vus sans, pendant une durée d'un mois. Les résultats ont montré que les élèves ayant regardé les clips avec des sous-titres ont eu de meilleurs résultats que ceux qui les avaient vus sans sous-titres. Les auteurs soulignent l'importance de pareils résultats dans l'étude de l'apprentissage incident. Ils expliquent que le développement observé a confirmé l'idée de l'acquisition de vocabulaire comme un processus qui a lieu dans le temps.

Kuppens (2010) a trouvé que les pratiques telles que le visionnage des séries et films avec sous-titres, écouter de la musique en anglais et les jeux vidéo ont un impact positif sur le développement des habiletés langagières des apprenants. Thorne (2013) souligne l'intérêt d'étudier les pratiques informelles médiées car elles impliquent l'utilisation d'outils technologiques qui aident l'apprenant à développer ses capacités à réaliser des tâches multiples et à interagir avec l'environnement d'apprentissage. Moncrief (2012) a interviewé des étudiants d'anglais par rapport à leurs activités en ligne, dont le visionnage de séries, et il a trouvé que les apprenants finlandais ont une perception positive du lien entre les activités réalisées en dehors de la salle de classe et l'apprentissage de la langue cible. Les étudiants perçoivent les activités informelles comme le visionnage de la télévision ou de films, la lecture et l'utilisation d'internet, comme s'avérant utiles pour développer des compétences en langue étrangère. Lamb (2004) a étudié les pratiques en anglais des élèves dans des contextes formels, non-formels et informels pour trouver des relations entre eux. L'auteur a constaté que malgré le rôle visiblement plus important des activités en dehors de la salle de classe, le contexte formel reste important notamment en termes d'échanges avec les enseignants. Concernant l'impact positif des pratiques informelles dans l'apprentissage de l'anglais, Lamb (2007) explique qu'il est dû à leur capacité de façonner des identités positives de l'apprenant et de les garder motivés.

Les exemples précédents montrent la reconnaissance du rôle majeur des pratiques informelles des apprenants dans le développement de compétences langagières, leur motivation et leur autonomie. Pourtant, ils ont tous tendance à s'intéresser aux pratiques informelles motivées d'une certaine manière par le contexte formel et non l'inverse. En effet, ces études s'intéressent à la manière dont l'informel peut être exploité pédagogiquement. Il est possible d'assimiler cet intérêt avec notre proposition didactique car les activités informelles présentées (visionnage des séries et des films) sont au centre de notre analyse. Cependant, notre proposition comporte des différences évidentes que nous présenterons avec détail dans le chapitre 7, dont on trouve : le choix de contenus, ressources et activités proposées sont fondés sur ce que font les étudiants informellement afin qu'ils jouent le rôle d'experts d'un côté, du domaine de spécialité en question, et d'un autre, des pratiques qui leur sont familières. En effet, l'informel ne vient pas « compléter » ou « enrichir » le cours mais son instrumentalisation représente la principale ressource pédagogique de l'environnement formel. Le format distanciel du dispositif, semblable aux environnements numériques auxquels les étudiants sont habitués, favorise des nouvelles interactions formelles, inspirées de celles ayant lieu en cadre formel. De plus, les activités ayant lieu toutes en ligne, l'étudiant se retrouve dans un environnement qui lui est familier et qui peut représenter un continuum de son environnement informel ou du moins, il peut aider à réduire l'écart entre les deux contextes. Enfin, les étudiants travaillent en collaboration avec leurs pairs et apportent leurs connaissances au dispositif, qui est géré suivant l'exemple de ce qu'ils trouvent en contexte informel (tutoiement, utilisation des emojis et des mèmes, blogs, vlogs, YouTubers, etc.).

D'autres études se sont intéressées à la manière dont l'OCL peut impacter et être en relation de synergie avec l'apprentissage informel (Lai, 2014) et à la manière dont le contexte formel peut accompagner l'informel afin de profiter au maximum de l'expérience. Lai (2014) a constaté que les apprenants reconnaissent que les contextes scolaire et hors-école offrent des possibilités d'apprentissages différentes et complémentaires et qu'afin de bénéficier de la richesse de l'OCL, les enseignants peuvent mettre en place des mécanismes pour aider les apprenants à mieux saisir ces opportunités. Même si la conclusion de Lai se centre sur l'influence du formel lors des pratiques informelles, elle laisse entrevoir un intérêt pour la création des liens étroits entre les deux espaces. Dans ce sens, Palfreyman (2014) fait allusion à la métaphore d'écologies de l'autonomie de l'apprenant, expliquant que l'apprentissage est un système continu plutôt qu'un processus unilatéral ou linéaire (Palfreyman, 2014 : 9), l'OCL étant vu ainsi comme étant en lien direct avec la salle de classe.

L'étude de Cole et Vanderplank (2016) s'intéresse davantage à l'impact de l'apprentissage informel dans l'acquisition langagière des apprenants. Ils ont étudié les compétences linguistiques en anglais de deux groupes d'apprenants brésiliens ayant atteint des niveaux élevés de compétence. Le premier groupe appelé *classroom-trained learners* (CTL) était constitué d'apprenants ayant appris la langue notamment en contexte formel (plusieurs années d'étude formelle, séjours à l'étranger). Le deuxième groupe appelé *fully autonomous self-instructed learners* (FASiLs) décrivait des apprenants autodidactes ayant reçu peu (ou pas du tout) de formation formelle et ayant acquis la langue grâce à des interactions informelles en ligne qu'ils réalisent pour se divertir. Suite à des nombreux tests, les auteurs ont constaté que les étudiants du groupe FASiLs ont obtenu les meilleurs scores, se plaçant considérablement au-dessus des étudiants du groupe CTL. Le travail de Cole et Vanderplank (2016) peut s'inscrire dans l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (voir section 3.6.4) en vue de la nature des pratiques informelles en ligne et la non-intentionnalité de la part du groupe des FASiLs et parce qu'il s'intéresse aux questions d'acquisition incidente propres du domaine. Leur conclusion est intéressante car elle implique qu'un apprenant peut acquérir des niveaux élevés de compétence linguistique sans recevoir une formation formelle. Elle pose également la question sur l'impact de l'apprentissage formel dans le développement des compétences langagières d'un certain type d'apprenant.

### 3.6.2 Apprentissage extramural de l'anglais

L'anglais extramural (Extramural English, EE) est le terme utilisé par Sundqvist (2009) pour définir les apprentissages ayant lieu lorsque les étudiants sont en contact avec la langue étrangère en dehors des murs de la salle de classe, avec ou sans intérêt d'apprendre. L'EE de son étude recouvrait sept pratiques en ligne et en dehors : surfer sur internet, jouer à des jeux vidéo, écouter de la musique, regarder des films, regarder la télévision, lire des livres et lire des journaux/magazines (plus une catégorie « ouverte »). L'auteure s'est intéressée à l'impact de l'EE sur la production orale et l'acquisition de vocabulaire des élèves suédois en anglais (15-16 ans) sur une période d'un an. Cet impact a été évalué grâce à des données collectées via un questionnaire, deux journaux intimes remplis pendant une semaine et des tests de parole. Sundqvist (2009) a trouvé qu'il y avait une relation positive et significative entre l'EE et le niveau en production orale et entre l'EE et le développement du vocabulaire. Elle a trouvé aussi que la relation entre l'EE et le développement de vocabulaire était plus forte que celle entre l'EE et la production orale. Son étude conclut également que les activités impliquant de manière plus active les apprenants dans la production et la mobilisation de compétences linguistiques telles que les jeux vidéo ou surfer sur internet, ont un impact plus important sur la production orale et le développement du vocabulaire que les activités n'exigeant pas une participation active (écoute de la musique, regarder des films, par exemple).

Sundqvist (2009) a remarqué également une différence de genre entre l'EE pratiqué par les élèves. En effet, les garçons réalisent plus d'activités productives que les filles, et ceci génère un écart entre les deux ; l'impact de l'EE étant plus important pour les garçons que pour les filles. De plus, l'auteure observe que l'impact de l'EE sur le développement des élèves n'est pas conditionné à leur milieu socioéconomique. En effet, « EE is an independent variable... EE as a possible path to progress in English for all learners, regardless of their socioeconomic background » (Sundqvist, 2009 : 203). Elle arrive à cette conclusion après avoir étudié des variables telles que la localisation géographique (urbaine ou rurale), le niveau de formation des parents, les ressources (livres, par exemple) disponibles à la maison ou des voyages à l'étranger, sans trouver une relation entre elles et l'EE.

Sur cette même étude, Sundqvist (2011) explique que la relation entre l'EE et le niveau de langue pourrait poser une autre question, si l'on suppose que les élèves s'engagent davantage dans l'EE grâce à leur niveau de langue, plutôt que d'assumer qu'une pratique importante

d'EME aide au développement des compétences langagières. Pourtant, la relation entre les deux est forte et donnent des pistes intéressantes pour le domaine :

- Le type d'activités : l'EE n'impacte pas de manière égale le développement des compétences langagières. La préconisation des activités où les apprenants sont « productifs », telles que les jeux vidéo, surfer sur internet ou la lecture pourrait avoir davantage un impact positif sur l'apprentissage de la langue. De plus, son étude nous fait réfléchir sur le rôle de la politique linguistique du pays dans l'accès fréquent que les apprenants ont à l'anglais. En effet, la possibilité des apprenants suédois d'accéder à des programmes en anglais (non-doublés) à la télévision sans devoir se connecter à internet, favorise le contact facile avec la langue et ce depuis un jeune âge. Celle-ci constitue une différence importante avec les activités que nous tenons en compte dans notre recherche, qui inclut uniquement les pratiques informelles en ligne des apprenants.
- Impact sur la production orale : les études menées sur l'apprentissage informel dont notre recherche se fonde (voir section 3.6.4) se concentrent sur l'acquisition du vocabulaire sans inclure pour le moment la production orale. Il est en effet intéressant d'observer que Sundqvist affirme l'existence de cette relation et ouvre un débat sur l'impact de l'EE sur la production orale, alors que la compétence langagière sollicitée lors de l'EE est notamment la compréhension orale.
- Le rôle socioéconomique : nous trouvons que ceci est une conclusion majeure de son étude car comme l'auteure le souligne elle-même, ceci représente une opportunité de progrès en langue pour tout apprenant.
- Intention et conscience : l'EE recouvre toutes les activités en anglais ayant lieu en dehors des murs de la salle de classe, celles-ci n'étant pas nécessairement motivées par un objectif d'apprentissage. L'EE implique ainsi la réalisation d'activités en absence d'intentionnalité de l'apprenant et avec ou sans conscience de leur utilité dans leur apprentissage. Nous trouvons ici encore une différence avec l'apprentissage informel en ligne car celui-ci considère des pratiques en absence d'intention d'apprentissage, même si l'étudiant peut être conscient de bénéfices des pratiques sur son apprentissage.
- Lien avec le contexte formel : Sundqvist mentionne les implications que son étude peut avoir sur la salle de classe. Elle explique que les enseignants doivent prendre conscience de l'impact différencié des activités d'EE en fonction du degré de participation et d'activité de l'apprenant lors de la pratique. Ce constat pourrait aider les enseignants à mieux guider individuellement les apprenants en fonction de leurs intérêts et besoins (Sundqvist, 2009 : 205). L'auteure explique également que les enseignants pourraient encourager les filles à s'impliquer dans des activités d'EE plus productives pour leur développement langagier.

### 3.6.3 Informal Digital Learning of English

Le concept d'Informal Digital Learning of English (IDLE) est utilisé par Lee (2017b) pour désigner l'apprentissage autodirigé dans les médias numériques, en dehors des contextes formels d'apprentissage. Lee explique que le mot *digital* fait référence non seulement aux ressources (réseaux sociaux, YouTube, musique) mais également aux appareils (téléphones intelligents, tablettes, ordinateurs). Lee (2019) utilise les dimensions proposées par Benson pour définir le domaine de l'IDLE :

**Tableau 4. Classification d’IDLE selon les quatre dimensions de Benson (2011). Tableau repris et traduit (Lee, 2019 : 115).**

	Apprentissage Digital de l’anglais		IDLE	
	Formel	Non-formel	Extracurriculaire	Extramural
Formalité	Structuré, avec certification	Structuré, sans certification	Semi-structuré, avec certification	Non-structuré, sans certification
Environnement	Salle de classe	Hors école	Hors école	Hors école
Pédagogie	Instruit	Instruit	Auto-instruction	Naturaliste
Contrôle	Dirigé par d’autres	Dirigé par d’autres	Autodirigé	Auto-instruction

L’apprentissage digital formel et non-formel à gauche du tableau correspondent aux apprentissages du même nom que nous avons abordé dans la section 3.1. Concernant l’apprentissage informel, l’auteur fait la différence entre IDLE extracurriculaire et extramural, en fonction de l’intention d’apprentissage ou de l’objectif derrière l’activité. En effet, l’IDLE extracurriculaire fait référence aux apprentissages qui sont liés au contexte formel dans le sens où celui-ci motive la pratique informelle. L’auteur donne comme exemple le visionnage des tutoriels YouTube, la lecture des articles sur Wikipédia pour réaliser un devoir ou des chats faisant partie d’une activité scolaire. Dans ce sens, Lee explique que l’activité est considérée comme partiellement structurée par l’enseignant qui évalue la performance des apprenants. Dans le cas de l’IDLE extramural, il s’agit des apprentissages ayant lieu indépendamment du contexte formel, sans une intention motivée par celui-ci. Quelques exemples donnés par l’auteur sont les chats dans lesquels les étudiants interagissent en anglais sur Facebook avec d’autres utilisateurs de l’anglais pour socialiser.

L’étude de Lee (2017a) s’est concentrée sur l’IDLE extramural et a recueilli des données auprès de 77 étudiants coréens via un questionnaire, des tests de vocabulaire et un entretien semi-structuré. L’étude conclut que les apprenants doivent réaliser des activités IDLE variées en faisant attention non seulement au sens mais aussi à la forme lors des pratiques pour qu’elles mènent à une acquisition de l’anglais. L’auteur explique que non seulement la fréquence mais aussi la qualité des activités IDLE sont nécessaires pour qu’il y ait un gain de vocabulaire. Cette conclusion peut être considérée comme semblable à celle de Sundqvist (2009) sur les activités de l’EME où les apprenants sont productifs. En effet, malgré les différences entre les termes utilisés par Lee (qualité) et Sundqvist (productivité), les deux auteurs soulignent l’importance du choix d’activités et le rôle actif ou passif des apprenants comme ayant un impact sur leur apprentissage informel de la langue.

Lee (2019) a remarqué également que les étudiants ayant une pratique plus fréquente des activités IDLE avaient également plus de confiance en eux en anglais et y prennent plus de plaisir. L’auteur suggère que les pratiques IDLE peuvent aider émotionnellement les apprenants, générant un impact positif sur leur expérience d’apprentissage formel de la langue et les aidant à gagner de la confiance en soi. De la même manière que Sundqvist (2011) s’est interrogée sur le lien entre les niveaux élevés de compétence des apprenants actifs en EME, Lee (2019) explique qu’il n’est pas exclu que les apprenants ayant une bonne maîtrise de la langue s’engagent davantage dans des activités IDLE justement grâce à leur aisance, au lieu que ce soient les activités IDLE qui améliorent leurs compétences.

L’IDLE extramural comprend des activités semblables à celles que nous classifions d’informelles dans notre recherche. En effet, même si l’environnement de réalisation des activités IDLE se fait de manière plus vaste via des moyens digitaux alors que nous nous

concentrons sur les activités en ligne, l'IDLE implique des activités que les apprenants réalisent sans intention d'apprendre et sans avoir nécessairement conscience de leur utilité dans leur apprentissage de la langue. Les recherches menées par Lee (2017a, 2019) soulèvent des questions pertinentes pour notre étude, telles que le type d'activités pouvant aider davantage les apprenants à développer leurs compétences langagières, l'impact de l'IDLE sur la motivation des apprenants en contexte formel et le rôle de l'enseignant en tant que guide montrant aux apprenants la manière dont ils peuvent être davantage actifs lors de leurs pratiques.

### 3.6.4 Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne

Cette section présente le type d'apprentissage informel dans lequel s'inscrit notre étude. Toffoli et Sockett (2010) ont créé le terme<sup>15</sup> pour décrire leurs études sur les interactions informelles des étudiants apprenant l'anglais découlant dans des acquisitions langagières. L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) désigne les activités informelles en anglais des étudiants se déroulant spécifiquement en ligne, sans volonté d'apprendre et avec ou sans prise de conscience sur l'utilité de l'impact des activités sur l'apprentissage de la langue (Sockett, 2014). Ces activités recouvrent l'écoute de la musique, le visionnage des films et des séries, l'interaction en anglais sur des réseaux sociaux, la lecture ou les jeux vidéo en anglais. Sockett explique qu'il s'agit d'un apprentissage non officiel, imprévu et improvisé, sans progression prévue ni familière pour l'étudiant.

Lors de leur première étude, Toffoli et Sockett (2010) ont enquêté auprès de 225 étudiants en anglais pour déterminer leur exposition à la langue anglaise en dehors de la salle de cours. Les résultats de leur étude montrent que la plupart des étudiants étaient en contact avec la langue en dehors des cours, le visionnage de films (plus de 70%), de séries (presque 60%) et l'écoute de la musique (près du 20%) étant les activités privilégiées par les étudiants. Les auteurs ont découvert que les étudiants lisent et écrivent via les réseaux sociaux (entre 30% et 40%) et via des forums (entre 10% et 20%). L'utilisation des réseaux sociaux pour l'expression/interaction écrite montre que l'écriture ne se fait pas forcément pour s'informer mais plutôt pour interagir dans des univers réels où le vrai nom des apprenants et des vraies informations sont partagées. Toffoli et Sockett (2010) ont aussi constaté que les activités d'expression/interaction orale (à travers des outils comme Skype, par exemple) sont peu utilisées. Les résultats de cette première étude, démontrant qu'un grand nombre d'apprenants était concerné par ces pratiques informelles, a inspiré des études postérieures. Sockett (2011) a construit un corpus de dialogues de cinq séries américaines (équivalentes à 70 heures de visionnage) afin d'étudier leur input linguistique. Sockett s'est basé sur la méthodologie de Chen et Baker (2010) qui comparent la fréquence des groupes lexicaux de quatre mots dans des textes académiques. Sockett a appelé son corpus HHOLD, d'après les initiales des séries analysées (*House*, *How I met your mother*, *One Tree Hill*, *Lost*, *Desperate Housewives*) et les a analysés pour établir les 50 groupes lexicaux les plus fréquents, parmi lesquels se trouvent « what are you doing », « I want you to », « what do you think », « was just trying to » (Sockett, 2011 : 8). Les résultats montrent que presque tous les groupes lexicaux sont de type pronom-verbe et que ce sont des structures que les apprenants peuvent facilement transférer à d'autres situations de communication.

Kusyk et Sockett (2012) ont étudié la connaissance et la compréhension des blocs lexicaux établis par Sockett (2011) chez 45 étudiants français. Le test demandait aux apprenants d'écouter 42 blocs lexicaux et de les classer selon leur degré de compréhension : « I have never seen this word », « I have seen this word before, but I don't know what it means », « I have seen this word before, and I think it means: (synonym or translation) », « I know this word. It means: (synonym or translation) » et « I can use this word in a sentence » (Kusyk et Sockett,

---

<sup>15</sup> Le terme des auteurs est énoncé originalement en anglais : The Online Informal Learning of English (OILE).

2012 : 4). Les étudiants (78%) considèrent qu'ils apprennent du vocabulaire et des expressions grâce au visionnage des séries et des films en anglais et ce pourcentage monte à 94.5% quand il s'agit des apprenants réalisant la pratique fréquemment. Les auteurs ont trouvé que les apprenants ayant une pratique de visionnage régulière obtenaient de meilleurs résultats dans le test. Ils concluent ainsi que la fréquence de la pratique joue un rôle déterminant dans l'acquisition langagière.

La même année, Sockett et Toffoli (2012) ont mené une étude sur la manière dont cinq étudiants LanSAD<sup>16</sup> s'engagent dans des pratiques informelles pendant leur temps libre sur une période de deux mois. Les données recueillies provenaient d'un journal intime rempli par chaque étudiant, où ils devaient documenter chaque pratique informelle en anglais, précisant les sites internet consultés ainsi que d'autres informations sur l'utilisation de la langue dans ces contextes. Des données qualitatives ont également été recueillies grâce à des entretiens menés après les huit semaines d'expérimentation. Lors de leurs pratiques informelles, les apprenants sont engagés dans des activités où l'anglais est le moyen d'accéder à des informations utiles pour d'autres domaines (visionnage d'un tutoriel sur l'utilisation de Photoshop, par exemple). Ils ont trouvé également que les étudiants utilisent l'anglais pour interagir dans des réseaux sociaux comme Facebook ou Twitter et que la manière dont les étudiants ont accès aux contenus ont un impact sur leurs pratiques (musique à la demande, télévision en ligne, par exemple). Sockett et Toffoli (2012) soulignent l'importance des réseaux sociaux dans l'interaction écrite en anglais des étudiants et expliquent que le caractère non-anonyme des participants encourage davantage les étudiants à s'investir dans leurs interactions. Les auteurs concluent que le contact des étudiants avec des ressources authentiques et leur interaction avec d'autres lors de leurs pratiques informelles leur donnent un rôle d'utilisateurs fonctionnels dans des communautés virtuelles. Les auteurs suggèrent aussi qu'une application pédagogique de ces pratiques serait convenable sous la forme des formations hybrides, par exemple. Une étude similaire a été menée par Sockett (2012) auprès de neuf étudiants en master en didactique des langues tenant des blogs sur leurs pratiques informelles en anglais pendant trois mois. L'auteur conclut que l'apprentissage informel donne priorité au sens, à l'interaction et à la communication, et qu'il implique la gestion des outils de communication et l'adaptation à des registres divers des interlocuteurs.

Toffoli et Sockett (2014) analysent spécifiquement la pratique d'écoute de la musique en anglais de 227 étudiants LanSAD français pour tenter de définir si elle a une influence sur la compréhension orale des étudiants en langue cible. La totalité de l'échantillon affirmait écouter de la musique en anglais pendant leur temps libre entre 1-3 heures par jour. L'étude n'a pas pu établir un lien direct entre l'écoute de la musique en anglais et la connaissance des structures. Pourtant, les auteurs soulignent l'importance d'évaluer des différences individuelles des étudiants lors de la pratique, telles que leurs raisons pour choisir de chanter la chanson au lieu d'uniquement l'écouter ou leurs perceptions sur l'utilité de la pratique pour le développement de leurs compétences langagières. La même année, Sockett (2014) établit le cadre théorique de l'AIAL ainsi qu'une méthodologie de recherche en s'appuyant sur les études réalisées dans le domaine entre 2009 et 2012. L'auteur s'intéresse à l'impact des pratiques informelles en ligne des étudiants sur leur motivation et sur leur apprentissage. Son ouvrage met en lumière des questions pertinentes du domaine telles que l'intérêt d'intégrer les pratiques informelles en anglais des étudiants au cadre formel, en salle de classe et en CRL, et la difficulté méthodologique qui implique de mesurer des activités qui relèvent de la vie privée des apprenants et qu'ils réalisent alors que l'enseignant n'en est pas témoin. Quant à l'évaluation et au retour, Sockett (2014) explique qu'ils se font de manière immédiate sans avoir besoin de l'appréciation d'une autre personne. Si l'utilisateur comprend ce qu'il entend, si le sens global

---

<sup>16</sup> Langues pour des spécialistes d'autres disciplines, terme utilisé pour la première fois par Perrin (1994, cité dans Mémet, 2001 : 312).

d'une série est bien compris par exemple, s'il arrive à interagir en langue étrangère, ou s'il arrive à mener une conversation sans avoir l'angoisse de ne pas tout comprendre, ce sera un indicateur suffisant de son progrès. Il s'agit donc d'éléments pragmatiques qui définissent le sentiment de réussite dans l'apprentissage informel.

Un peu plus tard, Toffoli et Sockett (2015) se sont intéressés au phénomène du point de vue des enseignants, se questionnant sur leurs perceptions concernant les pratiques informelles des étudiants ainsi que sur l'impact que ces pratiques peuvent avoir sur le développement langagier des apprenants. Ils ont enquêté auprès de 30 enseignants universitaires en France, via un questionnaire comportant 12 questions sur leur conscience sur la participation des apprenants aux activités informelles, l'avenir de ces pratiques informelles, l'influence des pratiques sur la performance des apprenants et sur leur pratique enseignante. Leurs résultats ont montré que les enseignants ont conscience de la place des pratiques informelles des apprenants, même si la fréquence des pratiques est souvent sous-estimée. L'avis général des enseignants sur l'influence des pratiques informelles est plutôt positif (spécifiquement sur la compréhension orale), même s'ils semblent parfois hésiter vis-à-vis des effets négatifs, tels que la passivité, la difficulté à remarquer la forme correcte des structures ou la possibilité d'arriver à des conclusions négatives. Les auteurs reconnaissent les difficultés auxquelles font face les enseignants pour intégrer les pratiques informelles à la salle de classe et suggèrent que « students' needs and interests, as they emerge from their interactions with online material, may well point the way to a new role in sense-making for teachers » (Toffoli et Sockett, 2015 : 17). Ceci impliquerait aux enseignants de s'intéresser davantage aux pratiques des étudiants afin d'adapter leurs cours à leurs besoins à se rapprocher de leur réalité, car l'enseignement formel de l'anglais en France est souvent « très loin de l'expérience de communication en anglais de la plupart des apprenants aujourd'hui » (Sockett et Kusyk, 2013).

Plus récemment, fondé sur le constat de l'utilisation des apprenants des téléphones intelligents pour une grande quantité des activités de loisirs (sport, rencontres, etc.), Sockett (2019) a suggéré que les apprentissages informels à l'avenir peuvent être envisagés comme étant mobiles pour que les apprenants puissent interagir avec d'autres utilisateurs de la langue sans contraintes d'entourage physique. Sockett explique également que l'accès aux ressources authentiques et l'interaction des apprenants en tant qu'utilisateurs de la langue sans contraintes physiques feront probablement évoluer les besoins et les intérêts des étudiants. Il dessine ainsi une piste pour l'enseignement formel du futur, où l'enseignant aura pour mission « d'aider l'apprenant à vivre en société, et dans un monde où les savoirs ont moins d'importance que les savoir-être, à développer ses stratégies d'observation, d'interaction avec autrui et avec des textes dans le sens large du terme » (Sockett, 2019 : 123).

Après ce bref parcours sur les études sur l'AIAL, on peut conclure qu'il s'agit d'apprentissages non-linéaires (il y a des co-adaptations entre les acquis et les nouvelles connaissances), autodirigés et auto-organisés (fondés sur l'usage) et émergents (auto-organisation du système suite à des interactions entre les facteurs internes et externes). Les apprenants s'engagent fréquemment dans des pratiques informelles en anglais pour se divertir, jouant un rôle d'utilisateur de la langue et non d'apprenant ayant besoin de l'aide d'un enseignant pour entrer en contact avec ces contenus. Avec le développement technologique, des applications modifiant le quotidien des apprenants voient le jour (TikTok, Strava, Tinder, par exemple), les connectent davantage avec la communauté anglophone, et ce sans contrainte physique. Les études sur l'AIAL ayant trouvé que ces pratiques informelles tant appréciées par les étudiants peuvent mener à des acquisitions langagières, il est pertinent d'en tenir compte en contexte formel. L'enseignant devrait ainsi s'y intéresser, enquêter auprès des étudiants, en discuter en salle de classe et en tenir compte pour la conception du cours, des activités et des ressources à utiliser. L'enseignant pourrait aider les apprenants à prendre conscience de la manière dont leurs pratiques informelles peuvent être également être utiles pour l'apprentissage de la langue et leur



indiquer celles les plus productives. De plus, le guide de l'enseignant peut être utile pour aider les apprenants à être critiques face aux contenus, afin qu'ils puissent identifier des registres et ainsi utiliser la langue de manière appropriée selon le contexte. Ceci laisse une porte ouverte à de nouveaux dispositifs de formation où on tient compte des possibles applications pédagogiques du phénomène. C'est bien dans cet esprit que notre proposition didactique s'inscrit.

Rappelons ces notions avant d'expliquer l'utilisation que nous avons faite des activités informelles dans le cours d'anglais. L'OCL englobe des apprenants qui font des efforts pour trouver des ressources authentiques et des situations réelles d'apprentissage, que ce soit en ligne ou non. Dans l'OCL, l'apprenant peut avoir d'autres motivations pour réaliser ces activités, comme le côté ludique ou l'interaction sociale d'une certaine activité, mais l'intention d'apprendre est toujours présente. L'EE fait référence à l'apprentissage qui a lieu quand les apprenants entrent en contact avec la langue cible en dehors de la salle de classe, avec ou sans une volonté d'apprentissage, ayant lieu en ligne ou non. L'IDLE fait référence aux apprentissages autodirigés dans des environnements digitaux, en dehors des contextes formels. Les activités informelles dans l'IDLE peuvent être centrées sur la forme ou sur le sens. Enfin, l'AIAL fait référence aux activités informelles en anglais spécifiquement en ligne, en absence d'une volonté d'apprentissage et avec ou sans conscience qu'un processus d'apprentissage a lieu. Il s'agit d'un apprentissage non-académique, sans progression consciente du point de vue de l'apprenant. Le rapport des étudiants avec ces activités peut avoir un impact dans l'engagement cognitif face à l'input reçu et donc potentiellement faciliter l'apprentissage de la langue.

**Tableau 5. Récapitulatif des domaines de l'apprentissage informel et l'ouvrage de référence.**

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

## 4 L'anglais de spécialité en France

L'anglais de spécialité (ASP) se développe depuis les années 1960 quand l'anglais est devenu une langue internationale, créant peu à peu le besoin de connaître les spécificités de la langue selon le domaine professionnel dans lequel elle est utilisée. Nous tenons à mentionner l'évolution du domaine pour comprendre son importante place au niveau universitaire en France et au sein de notre recherche. De plus, nous étudierons l'utilisation des Fictions à Substrat Professionnel (FASP) comme un outil favorisant l'apprentissage d'ASP ainsi que la création d'un pont entre les pratiques informelles des étudiants et les cours à l'université.

### 4.1 Naissance du domaine

Hutchinson et Waters (1987) estiment que l'influence des États-Unis dans le commerce international et la science dans les années suivant la Seconde Guerre mondiale, ont fait de l'anglais la langue de communication de prédilection au niveau mondial : « English has become accountable to the scrutiny of the wider world and the traditional leisurely and purpose-free stroll through the landscape of the English language seemed no longer appropriate in the harsher realities of the market place » (Hutchinson et Waters, 1987 : 7).

Le développement de l'économie globale et l'expansion technologique et économique ont fait de l'anglais la *lingua franca* qui permettaient aux nations de communiquer, négocier et transmettre des informations (Teodorescu, 2010). Maîtriser l'anglais était ainsi l'outil de communication qui permettait de participer à des sphères plus globales. Hutchinson et Waters (1987) mentionnent également deux autres facteurs qui ont déclenché le développement de l'ASP : la révolution linguistique et la centration sur l'apprenant. En effet, les auteurs identifient cinq axes à travers l'histoire de l'anglais de spécialité (ASP) (jusqu'à la fin des années 1980) qui permettent de comprendre le développement de l'ASP :

- Analyse du registre : les linguistes traditionnellement concentrés sur l'étude des structures formelles de la langue se sont intéressés à l'analyse des registres de langue. Des études ont mis en évidence des particularités de la langue non seulement écrite et parlée mais des différences propres à son utilisation selon le domaine d'expertise, comme les travaux sur l'anglais écrit technique et scientifique (Ewer et Latorre, 1969 ; Swales, 1971).
- Analyse du discours : l'analyse s'élargit au niveau du discours afin d'associer la forme à l'utilisation de la langue, menant à une prise de conscience sur l'importance de comprendre la manière dont les structures sont utilisées pour réaliser des actes de communication. Les études de Allen and Widdowson (1974) sur le manque de familiarité des apprenants avec l'utilisation de la langue ont inspiré le mouvement.
- Analyse de la situation cible : l'analyse du discours se concentrant notamment sur le langage, elle ne tenait pas compte du développement des habiletés des apprenants. Cet écart a inspiré des études à la fin des années 1970 (Chambers, 1980) soulignant l'importance de relier l'analyse linguistique des besoins d'apprentissage de l'apprenant. L'intérêt porté aux besoins et motivations de l'apprenant nécessitant une analyse des besoins langagiers ont influencé les cours d'ASP qui devraient désormais faciliter aux apprenants l'atteinte de leurs objectifs.
- Habiletés et stratégies : cette approche met l'accent sur des exercices permettant de développer les habiletés de compréhension écrite en stipulant que lorsque les apprenants les réalisent, ils acquièrent les outils nécessaires pour analyser la manière dont le sens est produit et compris dans le discours écrit ou parlé.
- Centration sur l'apprenant : c'est l'approche proposée par les auteurs en 1987, qui considèrent que la manière d'enseigner et d'apprendre est plus importante que l'étude de l'utilisation de la langue et ses contenus, soulignant ainsi que les apprenants d'ASP doivent

être guidés vers le développement des « compétences sous-jacentes » (Hutchinson et Waters, 1987 : 70) afin qu'ils deviennent des apprenants autonomes.

Le nombre d'études dans le domaine de l'ASP a augmenté depuis, Dressen-Hammouda (2013 : 507) documentant un total de 1002 publications entre 1980 et 2010. L'apparition des revues internationales et le grand nombre de publications dans le domaine ont consolidé l'importance de l'ASP et ont mis en évidence d'un côté la reconnaissance du domaine en tant que discipline dans différentes parties du monde et, d'un autre côté, la tendance toujours existante à s'intéresser à l'analyse du discours (Hewings, 2002 ; Paltridge et Starfield, 2011).

## 4.2 Définition du concept

Perrin (1994 : 18) a identifié différents moments dans le développement de l'ASP en France, marqués notamment par les études sur l'autonomie et l'autonomie guidée, la création du Geras<sup>17</sup>, la visibilité des associations des enseignants (comme l'APLIUT<sup>18</sup>), la création d'autres associations (comme Ranacles<sup>19</sup> ou Cercles<sup>20</sup>), la création des IUT et le développement des départements des langues des grandes écoles. Les groupes et associations créés se sont préoccupés de la promotion de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche en anglais de spécialité. De nombreuses publications et rassemblements ont eu lieu grâce à leur action, favorisant le développement du domaine. Sarré et Whyte (2016b : 16) considèrent que ces recherches se concentrent sur cinq dimensions communes : « l'analyse des besoins, les domaines de spécialité et les contenus disciplinaires, les contextes professionnels, l'acquisition langagière et des compétences, et l'enseignement et les contraintes institutionnelles ». Parmi les conceptions de l'ASP proposées à travers ces années de développement du domaine, deux semblent être celles de référence dans le domaine. La première est celle de Hutchinson et Waters (1987) pour qui l'ASP n'est pas un produit mais une approche qui n'implique pas un type particulier de langage, d'outils ou de méthodologie (Hutchinson et Waters, 1987 : 2). La seconde est celle de Dudley-Evans et St John (1998), qui définit l'ASP en termes de caractéristiques *absolues* :

ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to this activities (Dudley-Evans et St John, 1998 : 4),

et de caractéristiques *variables* :

ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners (Dudley-Evans et St John, 1998 : 5).

---

<sup>17</sup> Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité, créé en 1977.

<sup>18</sup> Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (IUT), créée en 1978.

<sup>19</sup> Ranacles est le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, créée au début des années 1990.

<sup>20</sup> Cercles est la Confédération Européenne de Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, créée en 1991.

Les auteurs affirment ainsi que l'ASP est une discipline qui cherche à atteindre les objectifs des apprenants, qui étudie les aspects linguistiques de la langue, en utilisant des méthodologies et des matériels choisis spécifiquement pour la discipline qui est étudiée. La construction du cours doit donc se faire en proposant aux apprenants des activités qui correspondent aux registres et aux genres qu'ils doivent maîtriser, ce qui implique le développement de compétences leur permettant de les réaliser. Ces définitions ont consolidé les bases du domaine et ont adressé des questions pertinentes pour le développement du domaine.

En France, Petit (2002) propose une définition largement acceptée dans le domaine, qui place l'anglais de spécialité comme une sous-discipline universitaire tenant compte des différents aspects de la langue (le discours, la linguistique et la culture) ainsi que son aspect didactique. Cette sous-discipline vient s'ajouter aux autres trois branches des études anglicistes (linguistique, littérature et culture, Tardieu, 2008). Pour Petit, il s'agit de « la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet » (Petit, 2002 : 2). L'ASP recouvre pour l'auteur les deux axes d'analyse qui avaient caractérisé le domaine (l'analyse du discours et l'analyse de besoins) ainsi que la culture et la manière dont la langue est enseignée. La définition de Petit fait la distinction entre l'étude de l'anglais pour des apprenants LanSAD et l'étude des domaines spécialisés selon le contexte, c'est-à-dire qu'il convient de tenir compte aussi bien de l'objectif d'enseignement mais également de l'étude des connaissances elles-mêmes en contexte anglophone : « Il s'agissait à la fois de réaffirmer le statut disciplinaire de l'anglais de spécialité au sein de l'anglistique et de mieux cerner son domaine spécifique dans cet ensemble » (Petit, 2008 : 23). Pourtant, cette définition n'intègre pas explicitement l'apprentissage ou les « necessary interrelations between research in ESP and research in language didactics » (Sarré et Whyte, 2016a : 8).

Sarré et Whyte font une compilation des caractéristiques absolues et variables de la recherche dans l'ASP qui permettent de voir l'étendue du domaine. Les caractéristiques absolues concernent « l'interaction entre compétences disciplinaires et linguistiques, les objectifs spécifiques à un domaine (disciplinaire, professionnel), l'analyse des besoins (pour identifier les objectifs), les contraintes institutionnelles spécifiques » (Sarré et Whyte, 2016b : 19) ainsi que « Student background and level, ESP as a course requirement, group size et contact time » (Sarré et Whyte, 2016a : 14). Les caractéristiques variables semblent faire allusion à des choix pédagogiques faits en fonction du contexte et du public et impliquent la « priorité donnée à l'accomplissement de la tâche (plutôt qu'à la correction de la langue), priorité au développement de certaines compétences, recours à des ressources authentiques, recours à des méthodes d'enseignement spécifiques, recours à la certification et formation des enseignants » (Sarré et Whyte, 2016b : 20). L'enseignement de langues fondé sur l'accomplissement de tâches permettrait aux apprenants de développer des compétences et un discours propres à la discipline étudiée ainsi que d'intégrer de communautés de pratique pertinentes pour leur future vie professionnelle (Whyte, 2013 : 2).

Sarré et Whyte (2016a) donnent également une définition de l'ASP comme « the branch of English language studies which concerns the language, discourse, and culture of English-language professional communities and specialised groups, as well as the learning and teaching of this object from a didactic perspective » (Sarré et Whyte, 2016a : 150). Cette définition recouvre les différents axes du domaine qui passent par l'intérêt porté à l'analyse des contenus disciplinaires ainsi que l'étude de la langue. Les auteurs expliquent également que l'ASP implique l'étude de la langue vers un objectif spécifique, l'apprentissage et donc le développement des compétences et des connaissances spécifiques, en fonction des contraintes individuelles (hétérogénéité de profils et de niveaux), temporelles, physiques et institutionnelles. Les auteurs soulignent la différence entre didactique et pédagogie lors de la recherche en enseignement-apprentissage en ASP. La didactique fait référence aux

connaissances et à la manière dont un enseignement mène à un apprentissage alors que la pédagogie fait allusion aux pratiques d'enseignement de la langue (Whyte et Sarré, 2017), comme on peut observer dans le Tableau 6:

**Tableau 6. Tableau didactique et pédagogie extrait de Whyte et Sarré (2017), traduit par nous.**

Didactique	Pédagogie
Axée sur la connaissance	Axée sur la pratique
Processus de distanciation et théorisation	Processus pratique
Objectif principal : analyse la manière dont l'enseignement mène à l'apprentissage	Objectifs principaux : pratiques d'enseignement et l'éducation
S'appuie sur diverses sciences contributives	S'appuie sur la recherche didactique : composante appliquée de la didactique
Recouvre l'acquisition des langues secondes et l'enseignement des langues étrangères	Recouvre les acteurs, les programmes, le contenu, le contexte et les objectifs

La distinction entre didactique et pédagogie permet de comprendre leurs objectifs d'étude et l'interrelation entre les deux. D'un côté, la pertinence de la recherche en didactique est indéniable pour la pédagogie (Sarré et Whyte, 2016a), cette dernière étant considérée comme une *application* de la didactique permettant une amélioration des pratiques d'enseignement pour qu'il puisse y avoir un apprentissage. D'un autre côté, la recherche en didactique s'inspire des pratiques d'enseignement afin de repérer les points d'amélioration, de les étudier scientifiquement et de faire des propositions qui puissent avoir un impact positif dans la pratique pédagogique.

Cette recherche s'est inspirée en grande partie du constat pratique du phénomène de l'informel, où les étudiants sont des utilisateurs de la langue, motivés fortement par l'attractivité des pratiques divertissantes, telles que le visionnage de séries et de films, ou par un besoin ressenti, comme dans le cas du visionnage de tutoriels sur YouTube, par exemple. Lorsque les étudiants les réalisent, ils mobilisent des compétences et se servent de leur expertise dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ces pratiques ont créé un écart non seulement entre le temps de contact avec la langue cible en salle de classe et en autonomie, mais surtout entre leur quotidien où ils accèdent à l'anglais de manière différente de celle dont ils le font en contexte formel, qui est souvent « très loin de l'expérience de communication en anglais de la plupart des apprenants aujourd'hui » (Sockett et Kusyk, 2013). De plus, les étudiants étant des experts en herbe de leur discipline, interagissent avec des contenus authentiques en anglais dans le cadre de leur formation universitaire (recherches sur Wikipédia sur un certain concept économique, lecture d'articles dans des revues spécialisées, etc.). Les recherches en didactique de la langue ayant déjà démontré que ces pratiques informelles mènent à une acquisition langagière, la nécessité de les intégrer à la salle de classe est devenue une question pertinente également en tant que didacticiens. En effet, cette intégration pouvant avoir un impact positif dans l'apprentissage, il était important pour nous de l'étudier à la lumière du cadre théorique sur lequel elle s'appuie, ainsi que des contraintes institutionnelles. Nous nous appuyons sur l'utilisation des FASP (voir section 4.4) pour tenter de réduire l'écart entre les pratiques informelles en anglais des étudiants et le contexte formel, mais aussi pour répondre à leurs besoins en tant qu'apprenants d'ASP en faisant de l'authenticité des contenus et de la familiarité des étudiants avec eux des atouts pédagogiques. Le point de départ de notre proposition est donc un constat pédagogique, théorisé et analysé d'un point de vue didactique,

pour pouvoir ensuite tester son impact au sein du contexte pratique qui a inspiré l'analyse à l'origine.

### 4.3 Enseignement de spécialité

Le degré de formation de l'enseignant d'anglais dans la discipline de spécialité a été sujet de discussions au début de l'enseignement ASP à grande échelle, concluant assez rapidement qu'il n'est pas possible de demander à l'enseignant d'anglais de devenir spécialiste de la discipline, même si un minimum de compréhension du domaine est souhaitable (Trouillon, 2010). En effet, l'enseignant doit avoir un minimum de formation pour maîtriser la terminologie qu'il enseigne, mais « la terminologie est en même temps le moyen qui permet à l'enseignant d'intégrer rapidement les connaissances requises pour être performant. Car posséder un minimum de connaissances ne signifie pas posséder les compétences requises pour exercer la profession en question » (Humbley, 2001 : 52, cité dans Trouillon, 2010). D'autres auteurs concordent sur la nécessité de la part de l'enseignant de se former dans la discipline qu'il enseigne, afin de « comprendre et expliquer comment celui-ci met la langue au service de sa finalité » (Van der Yeught, 2012 : 14, cité dans Chapon, 2015 : 32) car

enseigner en LANSAD requiert une bonne connaissance de la langue spécialisée qui [...] ne saurait être réduite au seul lexique. Cette langue exige, au contraire, une formation solide qui doit pouvoir intégrer une dimension à la fois discursive, historique, culturelle, professionnelle et disciplinaire (Faure, 2014 : 1).

Les connaissances ne doivent donc pas être celles d'un spécialiste du domaine, mais elles doivent être suffisantes pour aborder les contenus en anglais. En faisant référence à différentes approches dans des cours d'anglais juridique, Clément et Thomas (2016) affirment qu'il n'y a pas de consensus sur la place du contenu disciplinaire dans l'enseignement de l'ASP. Comme l'a signalé Trouillon (2010), les auteurs expliquent qu'au début des années 1980 l'enseignant d'ASP n'était pas censé être formé dans la discipline dans laquelle il enseigne, mais qu'avec le temps, l'importance d'avoir une connaissance dans la discipline est devenue évidente. Concernant la nature de ces connaissances, ils mentionnent le travail de Ferguson (1997) qui fait la distinction entre des catégories de connaissances de spécialistes et connaissances spécialisées. Ce sont ces dernières qui doivent être acquises par les enseignants d'ASP et elles concernent des connaissances sur la culture de la discipline, des connaissances épistémologiques et des connaissances du genre et du discours. À ce sujet, Hall (2012) met en évidence la complexité du rôle de l'enseignant d'ASP car il ne se limite pas à son domaine d'expertise mais il doit également maîtriser certaines connaissances disciplinaires pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques de son public. De plus, Hall (2012) reconnaît une facette de chercheur chez l'enseignant car il doit faire une analyse du discours spécialisé et identifier les besoins des apprenants afin d'y adapter son programme.

L'enseignant d'ASP doit répondre aux exigences en termes de connaissances de la langue spécialisée qui recouvrent des aspects très variés de la discipline, et ce sans une formation (initiale ou continue) qui le prépare pour ces enseignements (Causa et Derivry, 2014). Ceci représente un véritable défi pour les enseignants qui doivent intégrer dans leur pratique une « dimension discursive, historique, culturelle, professionnelle et disciplinaire » (Faure, 2014 : 1). Ce constat est également fait par Clément et Thomas (2016) qui reconnaissent la difficulté à laquelle font face les enseignants d'ASP dans les universités françaises qui n'enseignent pas qu'au sein d'une seule discipline mais dans plusieurs. En effet, ils expliquent qu'on ne peut pas demander aux enseignants d'avoir des connaissances poussées dans toutes les disciplines où ils enseignent. Les auteurs considèrent une possible solution pour pallier cette difficulté, en proposant des collaborations entre les enseignants d'ASP et les enseignants de la discipline, ce qui favorise le développement de compétences chez les apprenants qui bénéficient en même

temps de l'expertise des enseignants. Clément et Thomas (2016) expliquent tout de même que cette proposition implique dans tous les cas un certain degré de maîtrise de l'anglais de la part de l'enseignant de la discipline, ainsi qu'une certaine expertise de la part de l'enseignant d'ASP.

Concernant les contenus disciplinaires des cours avec un public typique LanSAD en France, où des étudiants en Économie, Médecine, Droit, etc., suivent des cours d'anglais de spécialité avec des enseignants de la langue et non avec des spécialistes du domaine, Whyte (2016) affirme que le rôle de la langue est de donner les moyens aux apprenants d'apprendre à exprimer en L2 des connaissances disciplinaires déjà acquises. L'auteur explique que les apprenants acquièrent la langue de spécialité via la réalisation de tâches propres à la discipline dans la salle de classe. La réussite de cet objectif double d'apprendre la langue ainsi que s'exprimer dans un contexte disciplinaire spécifique n'est pas simple, mais la définition d'objectifs linguistiques précis et la proposition de tâches pour traiter des concepts spécifiques en cours pourrait faciliter sa réalisation (Clément et Thomas, 2016). Les tâches communicationnelles proposées ne cherchent pas à enseigner en long et en large la langue mais à représenter de vraies situations de communication auxquelles les apprenants se retrouveront lors de leur pratique professionnelle (Faure, 2014).

Nous pouvons ainsi reconnaître que la diversité des aspects de la langue de spécialité devant être couverts par l'enseignant d'ASP représente un défi pour celui-ci, en plus d'autres contraintes institutionnelles sont souvent ajoutées à l'équation. L'enseignant se trouve face à des questions toujours en discussion, telles que le degré de formation dans la discipline où il enseigne, les objectifs spécifiques, les compétences nécessaires en ingénierie de la formation pour la définition des contenus et la nature même de ces contenus. D'un côté, l'enseignant doit avoir la curiosité et les compétences lui permettant de chercher le bon compromis entre les besoins immédiats des étudiants en tant qu'apprenants d'une discipline, leurs besoins futurs en tant que professionnels et les aspects pertinents de la langue. Le résultat de son analyse permet de fixer des objectifs afin que les apprenants acquièrent les compétences langagières leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances disciplinaires ainsi que d'interagir en langue cible lors de leur pratique étudiante et professionnelle. D'un autre côté, pour faciliter ces nouvelles connaissances, l'enseignant doit pouvoir comprendre suffisamment les contenus disciplinaires auxquels il n'est pas nécessairement formé, et cela devient encore plus complexe dans le cas des enseignants exerçant au sein de disciplines diverses.

L'enseignant doit aussi adapter son enseignement aux contraintes institutionnelles telles que la temporalité (les cours LanSAD à l'université en France comptent régulièrement deux heures par semaine sur douze ou treize semaines dans le semestre), ou la taille de groupes qui rend difficile l'individualisation de l'enseignement. Notre étude propose des alternatives pour gérer certaines de ces contraintes, notamment concernant le problème d'engorgement de salles de classe de la Faculté d'Économie-Gestion, libérant dix créneaux physiques dédiés à l'enseignement présentiel de l'anglais. Le format distanciel des cours a permis de proposer aux étudiants des ressources et des activités qui auraient difficilement pu être réalisées dans le format présentiel, particulièrement à cause du temps restreint du cours. En outre, le format asynchrone a favorisé la participation des apprenants qui n'était plus limitée à deux heures par semaine, les étudiants pouvant participer à des moments différents, quand ils se sentent prêts à le faire.

#### 4.4 Les Fictions à Substrat Professionnel

Le terme fictions à substrat professionnel (FASP) est utilisé pour la première fois par Petit (1999) pour désigner des thrillers littéraires<sup>21</sup>, ancrés dans des domaines professionnels spécifiques qui définissent le thème de l'œuvre. Les FASP utilisent « un milieu professionnel particulier non seulement comme cadre général de l'histoire mais aussi et surtout comme l'une des sources principales des ressorts de l'intrigue » (Petit, 2000 : 173-174). Dans la catégorie des FASP, on peut trouver

tout texte de fiction commerciale à grand succès (i) relevant généralement du thriller spécialisé (juridique, médical, technologique, etc.), (ii) utilisant un milieu professionnel particulier non seulement comme cadre général de l'histoire mais aussi et surtout comme l'une des sources principales des ressorts de l'intrigue, (iii) exprimé dans une langue reproduisant les pratiques langagières (lexicales et discursives) de ce milieu, et (iv) généralement écrit par un auteur dont l'appartenance ou les liens avec ce milieu sont explicitement revendiqués (Petit 2000 : 173-174).

Petit explique que les FASP sont des médias exploitables très intéressants avec un avenir prometteur dans le domaine de l'anglais spécialisé. L'auteur identifie des caractéristiques externes des FASP (succès international, profession principale de l'auteur qui l'écrit) et des caractéristiques internes (intrigue des thrillers, langue, discours, terminologie spécialisée). Depuis la définition du nouveau genre, les FASP ont intéressé les chercheurs dans le domaine de l'ASP en tant qu'outil d'enseignement de la langue et de la culture anglaise. De Charentenay (2001) a expérimenté l'utilisation du FASP comme support principal d'un cours d'anglais LanSAD dans le domaine juridique. L'auteur explique les avantages en termes de vocabulaire spécifique et de culture anglaise présents dans le FASP qui ont enrichi le cours. Isani (2005) se demande si les FASP ont une influence sur la perception des avocats aux États-Unis ou s'inspirent des perceptions existantes. En effet, l'auteur explique que les FASP peuvent servir à propager des impressions négatives de la profession en question et que l'accès non guidé à ces fictions peut avoir un impact sur un public jeune et n'est pas suffisamment documenté. Sa conclusion est très intéressante car elle donne à la FASP le pouvoir de transmettre une culture liée non seulement à la langue, mais également à la profession en question. Les éléments transmis peuvent ou non refléter la réalité et c'est précisément là qu'il serait également intéressant d'intégrer ce type de soutien en classe avec les conseils de l'enseignant. Le Cor (2001) s'intéresse aux FASP comme représentation des milieux professionnels présentant la possibilité de travailler non seulement l'aspect langagier grâce à leur terminologie spécifique, mais d'aborder également le domaine de spécialité et la culture qui le sous-tend. Petit affirme également que la richesse des FASP mérite « d'autres approches et d'autres études plus approfondies dans le cadre particulier de l'anglais de spécialité » (2004 : 25).

Les intérêts des auteurs mentionnés permettent d'établir les principales caractéristiques des FASP, qui peuvent être résumées dans leur représentation réaliste d'un milieu professionnel, la connaissance des auteurs du domaine sur lequel ils écrivent et leur considération comme produit des cultures professionnelles (Van der Yeught, 2018). Pourtant, ces caractéristiques peuvent ne pas être toujours présentes de manière idéale, car les FASP ne sont pas toujours des représentations entièrement fidèles à la réalité ou écrites par des experts du domaine. L'auteur renforce le concept de Petit en reconnaissant les FASP comme un instrument légitime de la didactique de l'ASP.

---

<sup>21</sup> Tels que *Grisham, The Firm, Red Storm Rising* et *Tom Clancy's Op-Center: Balance of Power*.



#### 4.4.1 Types de FASP

Les domaines de spécialité dans lesquels les FASP s'inscrivent sont nombreux et il peut y avoir à priori autant de catégories que de milieux professionnels. Pourtant, le constat est que les publications concernent notamment les FASP judiciaires, de médecine et sur le juridique. Isani (2010a : 108) recense une liste plus longue des types des FASP en juridique, journalistique, médicale, de l'art, d'espionnage, universitaire, scientifique et du sport. Le type de FASP qui nous concerne dans cette recherche correspond au genre du « business » ou « économique », qui sont moins représentatifs en volume que les genres mentionnés précédemment (Hardy, 2010). L'auteur a étudié une base de données recensant 79 FASP économiques et 12 FASP didactiques<sup>22</sup>. Hardy explique que dans ce sous-genre des FASP les auteurs ne sont pas toujours des professionnels du domaine ou leurs fictions ne sont pas des œuvres à succès international, ce qui rend difficile de les catégoriser comme FASP. Cependant, l'auteur explique que, malgré la difficulté de les inscrire dans un sous-genre des FASP, ces fictions représentent des ressources intéressantes pour le cours d'ASP.

Les FASP peuvent aussi être ancrées dans plusieurs milieux professionnels, ceci est dû notamment à l'impact que l'un d'entre eux peut avoir sur les autres, comme l'environnement sur la politique et l'économie et vice versa. De plus, Isani explique que

la notion d'une FASP définie par une dominante professionnelle monolithique commence à céder du terrain en faveur d'une composite d'adstrats professionnels ou spécialisés et correspond, sans doute, également à la contrainte éditoriale qu'a tout auteur de fiction populaire de satisfaire à un lectorat dont la fidélité se traduit par des exigences croissantes vis-à-vis du substrat professionnel (2010b : 3)

On observe d'un côté l'influence des attentes et la demande des lecteurs, et d'un autre l'émergence des « adstrats » professionnels. La différenciation des termes permet de faire la distinction entre les FASP, où « l'intrigue, la caractérisation et le dénouement de l'œuvre sont ancrés dans l'environnement professionnel et mis en fiction de manière à en être indissociables » (Isani, 2010b : 2) et les adstrats où « un tel degré d'osmose entre la trame fictionnelle et le domaine professionnel n'existerait pas » (ibid.). Il ne suffit donc pas que l'intrigue se situe dans un certain contexte professionnel, ce qui est souvent le cas dans les fictions, mais il faut que l'imaginaire, l'intrigue et le dénouement se développent en faisant référence à un milieu spécifique. Des exemples d'adstrats professionnels sont les thrillers policiers où le protagoniste fait face à différents milieux lors de ces enquêtes ou des romans économiques se déroulant à Wall Street mais où l'intrigue principale ne se situe pas dans le milieu professionnel (Van der Yeught, 2009).

##### 4.4.1.1 FASP audiovisuelle

Les FASP considérées notamment sous leur forme littéraire sont désormais des fictions disponibles en format audiovisuel, sous forme de séries télévisées et de films. Plusieurs œuvres ont été adaptées à ces nouveaux formats<sup>23</sup> ou des nouvelles productions exclusivement audiovisuelles ont été créées<sup>24</sup>. Ces formats ont un grand succès parmi le public, surtout grâce à leur facilité d'accès grâce à des plateformes de vidéo à la demande telles que Netflix ou Canal +. Il est ainsi possible de trouver des productions, FASP ou non, provenant de langues et

---

<sup>22</sup> FASP écrites par des professeurs ou des consultants en entreprise pour faciliter la compréhension des étudiants ou du personnel (Hardy, 2010).

<sup>23</sup> Quelques exemples d'adaptations : Films : *Imitation Game*, *Le Loup de Wall Street*, *The Big Short*. Séries : *Sherlock Holmes*, *House of Cards*, *Catch-22*.

<sup>24</sup> Quelques exemples : Films : *Wall Street*, *Margin Call*, *Le Stratège*. Séries : *Suits*, *Grey's Anatomy*, *Billions*.

cultures bien différentes. L'inclusion des séries et des films dans la catégorie des FASP est acceptée depuis des années dans le domaine de l'ASP (Isani, 2004 ; Villez, 2004). L'offre florissante de séries et de films permet aux spectateurs de choisir davantage spécifiquement leur genre de prédilection et d'investir de nombreuses heures à regarder la production, surtout dans les cas des séries. En effet, il faut tenir compte du fait que les séries télévisées sont organisées en épisodes de nombre et durée variables. Chapon (2015) s'intéresse aux séries judiciaires et démontre qu'elles correspondent bien à la catégorie des FASP. L'auteur explique que le terme « série » recouvre les documentaires, la télé-réalité et la fiction, cette dernière étant celle qui correspond à l'utilisation du concept que nous faisons dans cette recherche.

Chapon identifie également trois types de séries selon la manière dont l'intrigue est présentée à travers des épisodes. Il est ainsi possible de trouver des séries « bouclées » (par exemple *Numb3rs* ou *Grey's Anatomy*), où le schéma narratif de chaque épisode est indépendant des autres, leur visionnage non-linéaire ne nuit pas donc à la logique de l'histoire comme ensemble (Chapon, 2015 : 129). On trouve également des séries « feuilletonnantes » (par exemple *House of Cards* ou *Catch-22*) où l'histoire suit une logique d'un épisode à l'autre et même au long des différentes saisons<sup>25</sup>, le spectateur est donc incité à suivre chaque épisode pour comprendre toute l'intrigue (ibid.). Il est enfin possible de trouver des séries « mixtes » (e.g. *Suits* ou *Billions*), où l'intrigue lie les personnages (secondaires) uniquement le temps de quelques épisodes, proposant à la fin une nouvelle intrigue attachée aux personnages principaux dans des épisodes suivants au sein de la même saison (ibid.).

Dans ce travail nous avons choisi d'exploiter le film *The Big Short* et non une série par sa richesse en terminologie de spécialité, la présentation de la culture professionnelle et anglophone ainsi que par son succès international, que ce soit pour le roman ou le film (voir chapitre 7). En effet, le film permet parfaitement de travailler des concepts pertinents pour notre public. Pourtant, nous tenons à souligner que notre choix n'a pas été fait en fonction du format (long métrage ou série) mais en tenant compte des thématiques traitées et du style de présentation et de narration.

#### 4.4.2 Didactisation des FASP

Le grand nombre de FASP en anglais et leur richesse en contenu de spécialité, notamment sur la culture de la profession et la terminologie spécialisée, rendent attractif leur exploitation au sein de la classe d'ASP (Petit, 1999 ; Charpy, 2005 ; Trouillon, 2005 ; Saber, 2010). En effet, les FASP pourraient permettre d'aborder des concepts propres à la discipline étudiée en intégrant des aspects culturels de la profession, et ce en langue cible. Les FASP pourraient aider également les étudiants à mieux comprendre ces aspects grâce au côté distrayant de l'activité de lecture. Nous présenterons dans cette section quelques exemples d'utilisation des FASP littéraires et audiovisuelles en contexte universitaire présentiel lors de cours d'ASP de disciplines variées.

---

<sup>25</sup> Une « saison » recouvre un groupe d'épisodes d'une série télévisée, diffusées généralement au rythme d'une par année.

#### 4.4.2.1 Exemples d'exploitation des FASP en cours d'ASP

De Charentenay (2001) mène une étude auprès des étudiants de master de l'IUP Juriste d'Entreprise–Juriste International sur l'utilisation le roman *The Rainmaker* afin de faciliter la compréhension des mécanismes et concepts du droit civil américain et des aspects culturels impliqués, à l'aide d'une ressource motivante pour les apprenants. L'auteure a recueilli des données grâce à des tests de connaissance pré et post cours, un journal étudiant individuel et des grilles d'observation sur l'acquisition langagière. L'auteur affirme que les FASP ont facilité la proposition des tâches authentiques et elle constate qu'il y a une prise de conscience de la part des apprenants sur la richesse culturelle des FASP et sur l'importance d'incorporer cet aspect lors de l'apprentissage des concepts juridiques. De plus, les étudiants considèrent avoir acquis du vocabulaire de spécialité grâce au temps dédié à la lecture du roman et au journal personnel. De Charentenay explique toutefois que l'exploitation des FASP en cours d'ASP implique, d'un côté, des efforts préalables de la part de l'enseignant lors du choix de contenus, de l'axe de lecture de l'œuvre et des tâches à proposer ; et, d'un autre côté, des efforts de la part des apprenants qui n'ont pas nécessairement l'habitude de lire de longs textes. En effet, l'auteure affirme que pour que l'intégration de la FASP soit une réussite les apprenants doivent avoir un niveau moyen ou avancé en anglais et doivent être suffisamment autonomes pour mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage pour « repérer, organiser et assimiler la matière » (De Charentenay, 2001 : 8).

Franklin-Landi (2017) utilise une FASP audiovisuelle en cours d'ASP pour des étudiants en troisième année de licence de médecine. L'auteure a réalisé une étude exploratoire pour identifier les besoins des étudiants et a conçu par la suite une séquence audiovisuelle de cinq minutes à partir d'un épisode de la série *Grey's Anatomy*. Les étudiants ont visionné le clip deux fois en cours et ont répondu à un questionnaire de compréhension orale. Les résultats des questionnaires ont montré que les étudiants considèrent que l'anglais est important pour leurs études professionnelles, cette conscience étant la preuve d'une certaine maturité de la part des apprenants. Les tests ont révélé que la plupart des étudiants (84 %) regardaient la série dans leur temps libre, ce qui permet de constater le succès de la FASP et le caractère distrayant de l'activité que les étudiants réalisent comme loisir. De plus, l'auteur remarque que les étudiants ont développé leur analyse critique notamment sur l'exactitude des concepts médicaux, ce qui a facilité la mise en place des débats et a encouragé la participation des étudiants.

Heuillard (2019) exploite le film *The Big Short*, que nous utilisons dans cette étude, dans un cours présentiel d'ASP auprès de 254 étudiants en troisième année de licence d'Économie-Gestion de niveau B1-B2. L'auteur a élaboré un syllabus fondé sur cette FASP, où les étudiants découvrent les différents aspects de la crise immobilière de 2008 sur 13 séances de cours. En cours, les étudiants sont invités à discuter sur un extrait du film, puis à réaliser des activités de production telles que des textes à trous sur les thèmes principaux, sur la terminologie et sur le langage oral, ainsi que des jeux de rôles ou des débats. Les étudiants préparent entre les séances des lectures tirées du livre *The Big Short: Inside the Doomsday Machine* qui a inspiré le film et des lectures d'un livre de macroéconomie. À la fin du cours, les étudiants ont été invités à remplir un questionnaire sur leurs ressentis à propos du cours. Ces données ont montré une augmentation dans la perception de l'utilité du cours d'anglais pour l'acquisition du vocabulaire de spécialité, comparées à celles des étudiants des années précédentes et n'ayant pas suivi le nouveau parcours. Le nouveau syllabus a aussi eu un impact positif sur le ressenti des étudiants sur les compétences et connaissances développées en cours et pertinentes pour leur future réalité professionnelle. Les étudiants ont pourtant exprimé leur volonté de travailler davantage la grammaire explicitement et se sont questionnés sur le choix de thématique qui s'étend au long du cours. Enfin, Heuillard fait un bilan positif de l'utilisation du film, affirmant qu'il aide à l'autonomisation des étudiants, favorise leur participation et augmente leur motivation.

Les exemples présentés précédemment mettent en évidence l'utilité de l'instrumentalisation des FASP en cours d'ASP car elles sont des ressources riches permettant d'aborder des aspects relatifs aux contenus de spécialité (terminologie, exactitude des thèmes traités), à la forme de la langue (registre, par exemple) et à la culture (anglophone et professionnelle). Le succès des FASP audiovisuelles auprès des étudiants en tant qu'utilisateurs de la langue en contexte informel facilite leur intégration en cours, car il s'agit de contenus qu'ils connaissent et qu'ils associent au loisir. De plus, l'introduction des FASP en cours d'ASP semble jouer positivement sur la motivation des apprenants et sur leur autonomisation, possiblement en partie grâce au contact informel qu'ils ont avec ces contenus en contexte informel autonome. Enfin, l'utilisation des FASP permet de dynamiser et d'innover en salle de cours tout en faisant un pont entre les activités informelles des étudiants et la salle de classe, ce qui permet à la fois de générer une prise de conscience chez les apprenants sur l'utilité des FASP, ainsi que d'influencer positivement leurs représentations sur l'apprentissage spécialisé de la langue.

## 5 Exploitation de l'informel dans un contexte distanciel

La présente recherche porte sur un cours en ligne conçu à partir des contenus propres aux pratiques informelles des étudiants. Notre proposition didactique est le produit d'une instrumentalisation des médias issus de l'univers des loisirs des étudiants, des séries télévisées et des films notamment. La prolifération des sites et des applications qui modifient la manière dont nous interagissons avec notre entourage est une preuve de la place importante que la technologie a dans nos vies. En effet, la technologie a modifié les échanges humains notamment dans la mesure où elle réduit les contraintes liées à la distance géographique et aux limitations temporelles, offrant des possibilités nouvelles d'interagir. De même, la technologie façonne la manière dont les membres d'une communauté interagissent car elle ne représente pas simplement un outil pour retirer des barrières physiques mais aussi l'opportunité d'exister au sein d'un certain cercle. L'expression dans des contextes virtuels peut parfois avoir plus d'impact que cela ne l'aurait dans un échange en personne. C'est le cas des réseaux sociaux qui ouvrent les portes à des contenus de natures diverses ainsi qu'à des interactions avec un large nombre des personnes autour du globe, créant des liens pouvant dépasser l'espace virtuel. Ce sont devenus des espaces importants dans notre vie, parfois nécessaires pour obtenir la reconnaissance de la communauté à laquelle l'on appartient, dans des cas aussi divers que la divulgation scientifique, de la recherche d'emploi ou d'un fan-club, par exemple.

L'ordinateur et les smartphones étant les outils les plus utilisés pour accéder au monde virtuel, ils sont devenus des objets nécessaires pour la réalisation d'un grand nombre de nos activités professionnelles et personnelles. Le cadre de la DIPIAL que nous décrivons dans le chapitre 7 s'inspire des pratiques informelles des apprenants réalisés soit individuellement comme le visionnage des séries télévisées, soit en tant que membres d'une communauté, en faisant par exemple des commentaires sur un épisode dans un site web de fanatiques. Nous avons favorisé l'instrumentalisation de ces activités sur d'autres contenus disponibles en anglais de spécialité car nous soupçonnons un impact positif sur les représentations des apprenants face à l'instrument et face à leur propre apprentissage. En effet, tenir compte des contenus authentiques utilisés par les apprenants pourrait s'avérer favorable pour maintenir l'intérêt que le dispositif suscite chez les apprenants, tout en faisant émerger une conscience de l'apport des fonctions ajoutées au service de l'enseignement formel.

Le point de départ de la présente recherche est le constat de l'utilisation de ces outils dans la vie quotidienne des étudiants, surtout pendant leur temps libre. La médiation technologique, déjà existante entre les étudiants et leurs activités de loisirs, nous a ainsi incité à faire notre proposition de cours en ligne. Cette médiation, souvent associée à des activités ludiques, pourrait avoir un impact positif sur leur motivation une fois introduite dans les cours de langues. En effet, plusieurs aspects du cours en ligne leur seraient familiers : le web comme hébergeur de connaissances et donc fournisseur de possibilités variées pour entrer en contact avec la langue cible, la disponibilité permanente des ressources qui permet la flexibilité dans la gestion de leur temps, la mobilité qui permet d'accéder aux ressources où ils le souhaitent et l'interaction virtuelle privée ou publique avec leur entourage. L'utilisation de l'ordinateur au service de l'apprentissage des langues a déjà été étudiée dans le chapitre 3.5. Le présent chapitre présente la manière dont l'informel peut être mis en œuvre dans le contexte formel. La démocratisation des outils informatiques a des effets notables sur les habitudes des apprenants et sur le rôle des centres de langues. En effet, l'apprenant possède désormais les outils pour accéder à des ressources du centre de langues ou de la bibliothèque, sans la contrainte du déplacement. Les logiciels spécialisés payants d'apprentissage des langues restent souvent accessibles seulement au sein de l'institution mais les ressources gratuites à disposition en ligne ne représentent plus une exclusivité des utilisateurs avec des moyens économiques. De plus, les contenus et services en langue étrangère disponibles en ligne étant très variés, l'apprenant fait

lui-même le choix de ressources pédagogiques qu'il considère plus appropriées en fonction des besoins qu'il a identifiés. L'apprenant gagne ainsi en autonomie dans le sens où il prend le contrôle de son propre apprentissage (Benson, 2011) et devient utilisateur de la langue car il utilise l'anglais à des fins personnelles. Dans cette nouvelle ère de l'AIAL, le chercheur/praticien/enseignant se doit de mettre en place des dispositifs qui facilitent le travail autonome et qui soient en accord avec la réalité des apprenants. Il devient ainsi nécessaire d'intégrer des activités tirées des loisirs des étudiants, centrées plus sur le sens de l'activité que sur la forme de la langue. Il faudrait ainsi valoriser leur implication et les guider pour provoquer une prise de conscience sur la pertinence de leurs activités pour l'apprentissage de la langue.

### **5.1 Instrumentalisation de l'informel**

Les définitions d'apprentissage en dehors de la classe que nous avons présentées dans le chapitre 3 divergent dans un certain nombre d'aspects, notamment en ce qui concerne la conscience, l'intention et le contexte. Dans le cas de l'apprentissage informel, les différences entre les domaines sont plus subtiles mais très importantes pour comprendre le profil d'apprenant. Rappelons ces notions avant d'expliquer l'utilisation que nous avons fait des activités informelles dans le cours d'anglais (voir chapitre 7). L'OCL (Benson, 2011) englobe des apprenants qui font des efforts pour trouver des ressources authentiques et des situations réelles d'apprentissage, que ce soit en ligne ou non. Dans l'OCL, l'apprenant peut avoir d'autres motivations pour réaliser ces activités, comme le côté ludique ou d'interaction sociale d'une certaine activité, mais l'intention d'apprendre est toujours présente. Un exemple de l'OCL peut être, par exemple, un apprenant qui prend un abonnement à un journal en langue cible pour enrichir son vocabulaire mais qui y trouve aussi un grand intérêt dans les nouvelles qu'il lit, au point de donner plus d'importance à l'accès à ces informations qu'à l'acquisition du vocabulaire. L'EME (Sundqvist, 2009 ; Sylven, 2019) fait référence à l'apprentissage qui a lieu quand les apprenants entrent en contact avec la langue cible en dehors de la salle de classe, avec ou sans une volonté d'apprentissage, ayant lieu en ligne ou non. L'IDLE de Lee (2019) fait référence à l'apprentissage autodirigé dans des environnements digitaux (numériques), en dehors des contextes formels. Les activités informelles dans l'IDLE peuvent être centrées sur la forme ou sur le sens (Lee, 2017a). Enfin, l'AIAL fait référence aux activités informelles en anglais spécifiquement en ligne, comme écouter de la musique ou regarder des séries et des films, en absence d'une volonté d'apprentissage et avec ou sans conscience qu'un processus d'apprentissage a lieu (Sockett, 2014). Sockett reprend le caractère non-officiel, imprévu et impromptu que Cross (2007) attribue à cet apprentissage et le considère comme non-académique, sans une progression consciente du point de vue de l'apprenant. Le rapport des étudiants avec ces activités peut avoir un impact dans l'engagement cognitif face à l'input reçu et donc potentiellement faciliter l'apprentissage de la langue.

Notre proposition didactique implique une instrumentalisation des contenus tirés des activités informelles ainsi que la proposition de tâches similaires aux pratiques informelles. Nous les exploitons pour répondre à un objectif d'apprentissage mais qui peut avoir sa part de loisir. Nous les avons intégrées ainsi dans un contexte d'apprentissage formel traditionnel, où l'intention et la conscience lors de l'apprentissage sont présentes. Il était donc évident qu'on s'interroge sur la pertinence de cette mise en œuvre dans le cadre formel et sur l'impact qu'elle aurait sur la motivation des étudiants, sur leur apprentissage et sur le programme d'anglais de spécialité avec un syllabus fondé sur des séries télévisées.

### 5.1.1 Théories de l'instrumentalisation

Différentes théories s'intéressent à l'intervention des machines dans la vie de l'homme : l'interaction entre l'homme et la machine (IHM)<sup>26</sup>, Système homme-Machine (SHM)<sup>27</sup> et la médiation par l'usage d'artefacts (Folcher et Rabardel, 2004). Selon les auteurs, cette dernière théorie se concentre sur l'usage que fait l'homme des artefacts et indique que l'interaction entre eux a lieu dans deux sens : l'interaction avec la machine pour réaliser une tâche mais aussi la mobilisation des compétences et la création de ressources de la part de l'homme. Cette dualité est importante car l'apprentissage de l'homme viendra impacter les interactions futures avec la machine et pourra entraîner la modification de l'artefact. Cette approche explique l'évolution de la technologie en fonction des relations sociales et de la culture dans laquelle cette interaction a lieu.

Dans l'approche instrumentaliste de Rabardel (1995), l'instrument est composé de l'artefact (objet matériel et symbolique, avec intervention humaine) et des schèmes d'utilisation sociaux associés. Les schèmes peuvent faire référence à des utilisations variées résultant de l'appropriation que le sujet fait de l'artefact. L'instrument est ainsi construit par le sujet au cours de l'utilisation de l'artefact dans une activité précise. Dans le cas de notre recherche, l'artefact concerne notamment les contenus numériques (films et séries) et l'outil informatique. Les schèmes existants concernant l'utilisation que les étudiants font des artefacts ne sont pas forcément les mêmes que les schèmes qui sont construits lors de l'utilisation des mêmes artefacts au service du cours de langue ou dans le cadre des loisirs. Avant de concevoir les cours, nous avons réfléchi aux conséquences liées au fait de donner une nouvelle utilisation aux artefacts authentiques (création de l'instrument), et ainsi de modifier possiblement les schèmes qui leur sont associés (modifications des schèmes). Nous nous sommes donc intéressés à la manière dont les étudiants créent leur propre instrument à partir de celui que nous avons conçu, autrement dit, quelle utilisation ils allaient en faire et à quel point nous l'avions envisagé. Nous présenterons dans les chapitres 9 et 10 les utilisations que nous avons observées ainsi que certaines utilisations inattendues découvertes lors des entretiens individuels comme la collaboration lors de tests autocorrigés, où certains étudiants se déplaçaient à la bibliothèque afin de se placer les uns à côtés des autres et se connecter au même moment.

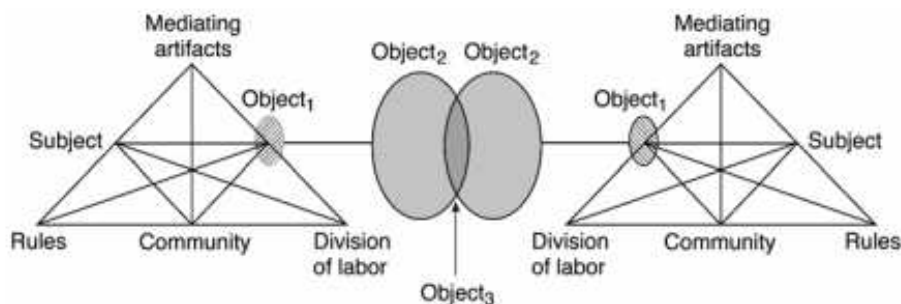
Nous pouvons supposer que si l'artefact ou les individus évoluent, les schèmes d'utilisation vont aussi être modifiés pour donner comme résultat un nouvel instrument. Il est ainsi possible de considérer les éléments interagissant dans l'instrumentalisation comme faisant partie d'un système dynamique. Dans la théorie de l'activité d'Engeström, les individus et la communauté transforment les objets en les chargeant de sens personnel et de signification culturelle au travers d'artefacts médiateurs (Engeström, 2006). Ces transformations ne sont pas linéaires mais plutôt cycliques car les règles de fonctionnement qui régissent le système vont évoluer à la suite de l'influence de la communauté pour résoudre des impasses. Il s'agit d'une interconnexion des éléments comme celle décrite dans le cadre de SCD (section 3.3.2) où un changement dans l'un d'entre eux aura un impact sur les autres. Le système se complexifie si l'objet est partiellement partagé avec d'autres systèmes, comme illustré dans la Figure 1:

---

<sup>26</sup> L'homme et la machine sont des entités différenciées et l'enjeu est de créer un milieu pour l'interaction (Folcher et Rabardel (2004)).

<sup>27</sup> Dans cette théorie, l'homme et la machine font partie d'un système où ils sont responsables mutuellement de la réalisation d'une tâche (Folcher et Rabardel (2004)).

**Figure 1.** « Deux systèmes d'activité interagissant comme unité d'analyse minimal pour une conception extensive » (Engeström, 2001, cité dans Engeström, 2006).



Dans ce diagramme nous observons des acteurs interdépendants qui interagissent pour atteindre un objectif commun dans chacun de deux réseaux. Les *sujets* sont les individus réalisant l'action, la *division du travail* fait référence à la manière dont les tâches sont réparties, la *communauté* est le groupe social ou l'environnement où l'activité a lieu, les *artefacts médiateurs* sont les outils qui interviennent dans l'activité et les *règles* englobent les normes sociales, culturelles ainsi que les pratiques qui influencent l'activité. Ce diagramme illustre l'importance de chaque acteur pour l'obtention de l'objectif car si on enlève un d'entre eux du système, il peut fonctionner différemment ou même cesser de fonctionner. Dans ce système, les processus sont complexes et évoluent sur le long terme, ce qui augmente les possibilités d'apparition de nouvelles contradictions ou tensions à résoudre (Virkkunen, 2007).

### 5.1.2 Application de la théorie d'Engeström

Pour exemplifier la théorie d'Engeström, nous pourrions imaginer des objets tels que les pratiques en ligne pour la détente, le cours à l'université et la DIPIAL (voir chapitre 7) comme objet résultant de l'interaction des deux premiers.

**Tableau 7. Exemple de théorie de l'activité (1).**

Objets	Sujets	Division du travail	Communauté	Artefacts médiateurs	Règles
<b>Pratiques en ligne</b>	Utilisateurs dans le monde	- Tri de l'information - Apports publics ou privés. - Interactions en ligne avec d'autres utilisateurs de la langue	-Réseaux sociaux et d'autres centres d'intérêt Communauté du web	- Outils informatiques - Réseau internet - Logiciels	Droit de l'internet <sup>28</sup>
<b>Cours en présentiel</b>	- Apprenants - Enseignants - L'administration	- Université : politiques universitaires - Faculté : logistique - Enseignant : proposition pédagogique, suivi et évaluation des étudiants - Apprenants : assiduité, rendu des travaux	- Groupes de travail - Groupes TD - Promotion - Faculté - Université	Salles de classe et équipements de la salle	- Politique universitaire - Règles du cours (participation, pondérations, délais, etc.)

<sup>28</sup> Loi de la Liberté de Communication en Ligne (LCEN), 2004, disponible dans le site <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000801164> ainsi que d'autres lois listées dans le site du Ministère de l'Éducation Nationale (<http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/legamedia/droit-de-linternet.html#ftn4>).



Sockett (2014) aborde la théorie de l'activité d'Engeström et s'en sert pour comparer le fonctionnement de l'AIAL et l'apprentissage formel, faisant un parallèle entre les deux, comme nous l'avons récapitulé dans le Tableau 8:

**Tableau 8. La didactique comme lien entre l'AIAL et l'apprentissage formel (selon Sockett, 2014).**

	Objet	Sujet	Division du travail	Communauté	Artefacts	Règles
<b>AIAL</b>	Détente, communication	Utilisateur de la langue	Auto-organisé	Amis et fans	Ressources et équipements personnels	Émergence de la communauté
<b>Apprentissage formel</b>	Notes, diplômes	Apprenant, étudiant	Apprenant / enseignant	Classe / école	Syllabus, Centre de Langues	Enseignant, école

Sockett explique que la didactique joue le rôle d'objet limitrophe qui cherche à faire le lien entre les deux contextes au lieu de faire une simple transposition de l'informel dans la salle de classe. L'auteur explique que l'enseignant joue un rôle de médiateur afin d'aider dans la création d'un pont entre deux univers bien différents. L'auteur souligne le caractère social des activités informelles ainsi que le libre choix de l'utilisateur des outils, des contenus et de son temps. En effet, chaque individu a une motivation intrinsèque associée strictement à la réalisation de l'activité qu'il a choisie de manière autonome. Cette motivation peut être également accompagnée d'une motivation extrinsèque liée à l'appartenance et à l'échange dans des communautés qui génèrent aussi les règles régulant les interactions.

Les transformations dans la théorie d'Engeström rappellent le fonctionnement des artefacts culturels décrits par Lantolf (2000) dans l'approche socioculturelle. Les auteurs expliquent que l'homme utilise l'existant pour créer des artefacts culturels qui lui permettent de réguler son comportement (Lantolf, 2000 : 1) et mentionnent des communautés diverses plus ou moins traditionnelles telles que la famille, l'école, le bureau ou les activités sportives, où les individus interagissent. Les activités des sujets sont donc médiées par des artefacts symboliques (concepts, langue, par exemple) ainsi que par des artefacts matériels et des technologies (Lantolf, 2000 : 20). Les systèmes d'acquisition d'une langue seconde s'expliquent aussi par l'existence de facteurs multiples qui interviennent et interagissent ensemble au sein d'un système social avec un plus grand nombre de sous-systèmes qui fonctionnent parmi une multitude d'autres systèmes dynamiques externes (de Bot et al. 2007). De plus, chaque individu a des trajectoires de développement individuelles et il n'est pas possible de prévoir leur progression, étant justement sujets à autant de variables externes. En outre, chaque apprenant a des caractéristiques de départ différentes car les références construites informellement avec la langue sont différentes (Ellis, 2008). Cet aspect imprévisible du développement langagier, en concordance au fonctionnement des SCD étudiés dans la section 3.3.2, est important pour répondre à notre questionnement sur la pertinence des contenus et sur l'effectivité de notre proposition didactique. Rappelons que dans la théorie de SCD chaque facteur impliqué dans le développement varie dans le temps et cette variation impacte son interaction avec les autres variables rendant les conditions au moment  $t$  et  $t+1$  forcément différentes. Kusykh souligne le besoin d'étudier ces phénomènes à des échelles de temps différenciées pour mieux comprendre le fonctionnement global du système (Kusykh, 2017 : 47).

Il est ainsi impossible de répondre avec certitude à notre question car nos résultats sont le reflet de l'étude des interactions à un moment précis, qu'il n'est pas possible de reproduire à

l'identique. Notre étude est un apport précis à la didactique de l'anglais au niveau universitaire qui permet d'obtenir des conclusions utiles sur la création d'un dispositif fondé sur l'utilisation des matériels tirés des activités informelles et sur la manière dont les étudiants interagissent avec ce dispositif. Notre question était moins axée sur l'utilité des technologies que sur l'instrument que nous étions en train de créer par la modification d'artefacts connus et appréciés par les étudiants, ainsi que l'instrument qu'eux-mêmes allaient créer. En effet, nous nous questionnons sur les apports que l'utilisation de l'instrument aurait sur l'acquisition et la pratique de l'anglais, ainsi que sur son impact sur les représentations des étudiants, sur leur motivation et sur l'efficacité du dispositif. Nous nous questionnons ainsi sur la manière dont les étudiants allaient s'approprier l'instrument et le rôle d'apprenants ou d'utilisateurs qu'ils prendraient face à celui-ci.

D'autres recherches en éducation se sont appuyées sur la théorie de l'instrumentalisation et l'impact que l'utilisation des outils technologiques peut avoir sur le scénario pédagogique pour inclure ces outils dans la salle de classe. Brandt-Pomares et Boilevin (2009) ont étudié l'application pédagogique des ordinateurs dans des classes de 4ème et de 3ème afin d'approfondir l'impact de l'utilisation de la technologie dans l'enseignement. Leur étude concerne l'instrumentalisation de l'enseignement dans les cours de physique et technologie, où les enseignants ont introduit l'utilisation des ordinateurs prévoyant des modifications de l'environnement ainsi que des pratiques instrumentées par les apprenants et par les enseignants. Lors de l'étude, les séances des deux matières ont été observées, enregistrées, transcrites et analysées ultérieurement. Les auteurs concluent que l'utilisation donnée à l'outil informatique modifie la manière d'enseigner et suggèrent que l'impact de l'utilisation des technologies dans l'enseignement « doit être pris en compte dès la conception de séquences d'enseignement » (Brandt-Pomares et Boilevin, 2009 : 17). Même si leur étude concerne un public plus jeune et probablement moins autonome que celui de notre étude, il évoque la pertinence de l'utilisation de la technologie au service de l'enseignement et la nécessité d'une évolution didactique au profit de l'instrument créé. La propagation des initiatives pédagogiques comme la classe inversée fait preuve de l'accueil favorable de l'instrumentalisation des outils informatiques dans l'enseignement. En effet, leur utilisation instrumentée vient modifier les dynamiques de classe et la manière dont le présentiel et le travail à distance s'articulent, incitant les apprenants à utiliser la technologie pour venir en classe prêts à « expérimenter, explorer, s'exercer, refaire, débattre, y réfléchir » (Bourassa et al., 2017 : 504).

Au niveau universitaire, Baron et al. abordent le sujet de l'utilisation des TIC dans des formations hybrides et l'apprentissage collaboratif qui peut y avoir lieu. L'auteur souligne l'importance de tous les acteurs impliqués dans l'utilisation de l'instrument pour bien en tirer parti et atteindre les fins précises pour lesquelles il a été créé (Baron et Bruillard., 2008). Cette idée est en accord avec la complexité de l'instrumentalisation que nous avons évoquée précédemment car chaque sujet joue un rôle fondamental dans le système et l'introduction des artefacts ne garantit pas la réalisation de l'objet. En effet, il serait simpliste de penser que seule l'introduction d'une technologie pourrait garantir une amélioration dans l'apprentissage. Par ailleurs, Baron et al. soulèvent l'impossibilité de recueillir des traces des activités que les apprenants font en dehors de l'instrument comme l'utilisation de la messagerie téléphonique pour s'entraider en urgence ou les discussions à la cafétéria. Cette difficulté est peut-être la plus évidente dans le domaine de l'AIAL lors de l'étude des activités informelles des étudiants car elles sont réalisées sans que des traces puissent être analysées. En ce qui concerne la recherche universitaire, Baron et al. défendent la recherche-action tout en alertant sur le besoin de faire une distinction entre les postures de praticien-innovateur et de chercheur. L'auteur augure un futur prometteur aux acteurs des formations car il existe un besoin de reconfigurer l'instrumentalisation des technologies au service de l'apprentissage et d'innover dans les pratiques. Dans le cadre de notre étude, nous jouons justement plusieurs rôles qui influencent notre posture de recherche. En effet, nous avons le rôle d'enseignante-tutrice car nous sommes

en charge de l'enseignement des cours, de la notation, du retour et de l'accompagnement en ligne. Nous avons aussi le rôle de conceptrice car nous nous sommes chargés de la conception des programmes et du choix des outils multimédia et des fonctionnalités à utiliser sur la plateforme. Enfin, notre rôle de chercheuse nous permet de prendre de la distance face aux aspects pratiques de l'enseignement, nous menant vers des analyses plus rigoureuses sur l'efficacité du programme et de la méthodologie choisis ainsi que sur les éventuels ressentis positifs et négatifs des étudiants face au dispositif.

Nous avons favorisé dans la DIPIAL l'instrumentalisation de ces activités sur d'autres contenus disponibles en anglais de spécialité car nous soupçonnons un impact positif sur les représentations des apprenants face à l'instrument et face à leur propre apprentissage. En effet, tenir compte des contenus authentiques utilisés par les apprenants pourrait s'avérer favorable pour maintenir l'intérêt que l'artefact suscite chez les apprenants, tout en faisant émerger une conscience de l'apport des fonctions ajoutées au service de l'enseignement formel.

### **5.1.3 Instrumentalisant dans un cours en ligne**

On peut s'interroger sur les différents résultats entre un cours en ligne conçu à partir de ressources pédagogiques non-authentiques et un cours en ligne fondé sur les pratiques informelles des étudiants, comme c'est le cas de notre proposition de la DIPIAL (voir chapitre 7).

Premièrement, on dirige notre attention sur la motivation des apprenants. La motivation est un élément déterminant dans l'apprentissage d'une langue (Dörnyei, 1994) et si elle n'est pas un aspect spécifique de son apprentissage, elle est importante dans l'apprentissage tout au long de la vie car d'elle dépend l'implication et les efforts qu'un individu réalise pour apprendre. La littérature en didactique et psychologie permet d'identifier des types de motivation selon son origine (intrinsèque ou extrinsèque) (Deci & Ryan, 2008), des expériences antérieures avec la langue et des différences individuelles (Skehan, 1991), ainsi que l'impact qu'elle peut avoir sur l'apprentissage (Seli *et al.* 2016). Tyng *et al.* (2017) affirment que les processus cognitifs tels que l'attention, l'analyse et l'apprentissage sont affectés par les émotions. Les auteurs expliquent que l'engagement de l'apprenant et l'aspect affectif doivent être attentivement considérés lors de la conception des cours pour maximiser l'engagement étudiant et la mémorisation. Dans le cas des activités informelles en anglais dans lesquelles les étudiants sont engagés, elles sont souvent réalisées en raison d'une motivation intrinsèque liée au plaisir que l'activité leur procure et sans avoir forcément un lien avec les bénéfices éventuels pour leur apprentissage de la langue. La DIPIAL prend en compte des pratiques auxquelles les étudiants s'impliquent informellement en ligne et fonde le scénario pédagogique à partir de ces contenus informels. Le choix de valoriser ces activités au lieu de se baser sur des activités pédagogiques et des ressources proposées par l'enseignant pourrait être favorable pour la motivation des apprenants. En effet, le premier contact avec les ressources étant déjà fait et celles-ci étant associées au loisir, elles deviennent un point de départ avantageux pour les thématiques du cours de langue. La valorisation de ce qu'ils font dans leur temps libre devient ainsi pour nous d'importance évidente car elle pourrait aider à créer un climat plus familier d'apprentissage et inciter les apprenants à participer davantage, en ayant un impact positif sur leur motivation.

La baisse de la motivation dans les formations à distance à cause de raisons variées telles que le sentiment d'isolement ou le manque d'interaction des apprenants peut être combattue par des scénarios pédagogiques stratégiques et par un accompagnement pertinent. La conception d'un scénario pédagogique adapté dépend grandement des ressources fournies et des tâches demandées aux apprenants. Suivant la réflexion sur la motivation dans la DIPIAL, l'instrumentalisation des pratiques informelles pourrait s'avérer une stratégie pour diminuer le décrochage des apprenants dans le cadre des cours à distance. En effet, la motivation des

apprenants étant stimulée grâce à des activités qu'ils se sont appropriées d'avance, il serait envisageable non seulement de maintenir leur intérêt pour les ressources authentiques mais aussi de capitaliser ces dernières dans l'enseignement de l'anglais de spécialité. De plus, l'enseignant pourrait guider les apprenants dans leur prise de conscience sur l'impact positif des activités informelles dans leur développement langagier (si ce n'est déjà le cas) visant d'un côté à concentrer l'attention des étudiants sur des aspects de la langue lorsqu'ils réalisent ces activités et d'un autre côté, à les maintenir motivés face à l'instrumentalisation de ces activités. Dans le cas d'une prise de conscience sur l'impact positif des activités informelles dans l'apprentissage de la langue, les apprenants pourraient être plus attentifs aux stimuli reçus en contexte informel. L'augmentation de l'attention dans le cadre informel pourrait faciliter ainsi l'identification des blocs lexicaux dans le contexte formel, favorisant l'acquisition du vocabulaire de spécialité. Cette acquisition langagière pourrait avoir un impact positif sur l'aspect affectif, favorisant dans le même temps la mémorisation.

Un autre avantage envisageable dans la DIPIAL est l'impact positif de l'innovation pédagogique sur les représentations des apprenants concernant l'apprentissage de la langue. Si bien des dispositifs à distance présentent un risque de décrochage de l'apprenant, ce risque est aussi latent dans le cas de cours traditionnels qui ne réussissent pas à maintenir l'intérêt des apprenants. Les deux formats demandant une implication importante de la part des acteurs, notamment de l'apprenant, nous considérons que la DIPIAL propose une approche permettant de l'impliquer en faisant appel non seulement à son envie d'apprendre mais aussi à son envie de travailler avec des contenus divertissants qui lui sont familiers. Si le dispositif réussit à capter les apprenants et à provoquer la prise de conscience sur l'importance d'être actifs, ils seront peut-être plus réceptifs face au dispositif en ligne et ils pourraient se concentrer sur les avantages de l'innovation plutôt que sur les différences avec les cours traditionnels. Les étudiants étant habitués à l'enseignement traditionnel au lycée pourraient être attirés par une méthodologie nouvelle s'avérant plus flexible, adaptable à leurs contraintes temporelles et tenant compte de leurs centres d'intérêt. Une vision renouvelée de l'enseignement pourrait être bénéfique pour leur apprentissage et pourrait changer d'éventuelles représentations négatives. La DIPIAL promeut des dispositifs encourageant l'autonomisation des apprenants pour qu'ils puissent s'approprier leur processus d'apprentissage. On peut envisager un apprenant plus indépendant, capable de se fixer des objectifs, de mettre en place des stratégies pour les atteindre et d'évaluer sa performance grâce aux outils proposés par l'enseignant ainsi que ses propres efforts pour trouver la meilleure manière de développer ses compétences. Un apprenant qui réussit à comprendre l'importance du travail autonome et la valeur de son propre jugement sur ce qui sera approprié pour lui, saura possiblement utiliser pertinemment les outils à disposition et sera peut-être plus enclin à valoriser la nouvelle approche d'apprentissage. Ce changement dans sa vision de l'apprentissage pourrait aussi modifier positivement ses représentations concernant la difficulté de la langue, le rôle de l'enseignant dans son apprentissage ou la posture active à adopter pour apprendre. De plus, la prise de conscience sur l'importance de leurs décisions sur leur apprentissage pourrait motiver les apprenants à s'investir davantage dans leurs activités informelles en anglais car celles-ci seraient non seulement associées à des moments de détente mais deviendraient aussi des espaces favorisant la mobilisation de compétences et l'apprentissage.

Le ressenti vis-à-vis du dispositif à distance pourrait ainsi être positif, ce qui aiderait également à réduire le risque de décrochage et encouragerait les apprenants à passer plus de temps à travailler sur la plateforme. Une expérience satisfaisante avec le dispositif faciliterait pareillement la création des liens sociaux entre les apprenants et la co-construction des connaissances. En effet, le dispositif offre des opportunités régulières d'interagir avec les pairs et l'enseignant, proposant des activités ou de tâches fondées sur une perspective actionnelle. Les apprenants sont vite amenés à travailler soit de manière individuelle en observant, analysant et évaluant les productions des camarades, soit en binômes ou petits groupes. Dans les deux

scénarios, l'apprenant est incité à construire son apprentissage avec les autres, comprenant que l'espace virtuel a été adapté pour faciliter les interactions entre pairs. L'enseignant-tuteur doit accompagner ces interactions pour veiller au maintien du respect et du dynamisme dans les échanges.

Enfin, un dispositif à distance réussi serait une solution efficace à l'engorgement des cours de langues en première année universitaire et donnerait des pistes pour son évolution. Il s'agit d'une restriction majeure qui va à l'encontre de la qualité des cours de langues au sein des universités françaises. En effet, l'avantage pratique le plus évident d'utiliser un espace virtuel plutôt que des salles de classe est la possibilité de mener des cours sans contraintes d'horaires ou de groupes trop nombreux. Nous ferons dans la section suivante une revue de quelques dispositifs hybrides et à distance qui permettent de situer les points soulevés précédemment.

## 5.2 Les plateformes d'apprentissage

Le terme plateforme d'apprentissage fait référence à un dispositif technologique qui facilite l'interaction entre différents acteurs de l'enseignement-apprentissage via l'intégration des outils informatiques au sein d'un environnement numérique. Elles sont particulièrement utiles dans le cadre des FAD mais elles sont également utilisées dans le cadre des formations hybrides et présentielles pour permettre l'accès à distance des contenus pédagogiques et l'interaction. Les principaux utilisateurs d'une plateforme d'apprentissage sont les administrateurs (gestion technique et administrative), les enseignants-tuteurs (création du parcours et contenu pédagogique, et suivi des apprenants) et les apprenants. En fonction de l'aisance des enseignants-tuteurs avec l'outil technologique, ils peuvent réaliser certaines tâches normalement attribuées aux administrateurs et ils peuvent même être impliqués activement dans l'adaptation de contenus pédagogiques dans la plateforme. Les termes Content Management System<sup>29</sup> (CMS) et Learning Management System<sup>30</sup> (LMS) sont souvent utilisés pour faire référence aux plateformes, LMS étant celui que nous privilégions entre les deux, car ils se spécialisent non seulement dans la mise à disposition des contenus à distance mais dans la mise en place des fonctionnalités qui facilitent l'enseignement-apprentissage. Quintin (2008) considère que

La « plateforme » désigne, quant à elle, les fonctionnalités techniques (e.g. outils de connexion, d'inscription, de collaboration, de communication, de suivi des étudiants, de conception de cours) qui, intégrées et accessibles à partir d'un même site Internet (ou Intranet), sont mobilisées par les différents intervenants – selon le rôle de chacun – pour administrer, concevoir, gérer ou suivre la formation. (Quintin, 2008 : 21)

La définition de Quintin souligne d'un côté, le rôle des différents acteurs de l'apprentissage et d'un autre, le type de fonctionnalités des plateformes. En effet, les choix des enseignants concernant l'approche aux connaissances transmises via la plateforme et l'importance accordée aux activités et à l'interaction, par exemple, vont définir la place de la plateforme dans la formation et le degré de collaboration des apprenants. Charlier et al. (2006, citant Charlier et al. 2003) catégorisent les dispositifs utilisant des plateformes en transmissifs, individualistes ou collaboratifs (ibid : 482), en fonction notamment du « statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction » (ibid). Le type de dispositif qui nous intéresse dans cette recherche est le collaboratif, car il est en lien avec les fondements socioconstructivistes et l'approche actionnelle que nous privilégions.

---

<sup>29</sup> Quelques CMS connus sont Wordpress, Wikimédia et Drupal.

<sup>30</sup> Quelques LMS connus sont Blackboard, Claroline et Moodle, ce dernier est abordé dans la section 5.2.1.

Les visées (public, approche) des LMS diversifient leur offre, mais leurs fonctionnalités proposent au minimum des outils de communication, de gestion de contenus et de suivi apprenant. Les outils de communication peuvent être synchrones (en temps réel), tels que les visioconférences ou chats, ou asynchrones (différés) comme le forum ou activités de type quiz ou texte à trous. La gestion de contenus permet d'intégrer des documents de type très divers (audiovisuel, texte, image, etc.), de partager des contenus disponibles dans d'autres sites, plateformes ou réseaux sociaux (via l'incrustation des liens par exemple) ou même d'importer des fichiers SCORM<sup>31</sup> provenant d'autres parcours ou créés avec des outils spécialisés ayant des fonctionnalités autres que celles de la plateforme en question. Quant au suivi apprenant, les plateformes proposent des outils permettant l'évaluation automatique (activités de type test par exemple), de noter les apprenants de manière individuelle (activités type devoirs par exemple) ou de suivre leurs progrès grâce au bilan automatique et progressif de la plateforme et aux traces des étudiants qui sont enregistrées et visibles pour l'enseignant. De la même manière, les apprenants peuvent gérer leurs progrès en consultant leur espace personnel (case à cocher par activité réalisée par exemple), où ils trouvent les commentaires de l'enseignant et leurs notes, que ce soit celles attribuées par l'enseignant ou celles des activités autocorrigées par la plateforme.

Il est important de distinguer les LMS des Massive Open Online Courses<sup>32</sup> (MOOC), ce dernier faisant référence aux cours eux-mêmes plutôt qu'aux plateformes qui les hébergent (Cisel et Brouillard, 2013). Concernant les cours eux-mêmes, les MOOC sont de durée fixe sur un thème spécifique, « incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification » (ibid : 2) et peuvent être gratuits, payants ou en format gratuit avec certification payante. À la différence des cours universitaires (notamment en ligne mais aussi ceux présentiels ou hybrides enrichis avec du distanciel), les MOOC ne s'encadrent pas au sein d'un parcours plus global et ils délivrent des certificats attestant la fin de la formation. De plus, le caractère « massif » des MOOC impose un type d'interaction et de suivi de nature moins collaborative que dans le cadre des cours universitaires.

Les LMS permettent également de recréer certains aspects que les apprenants trouvent dans le contexte informel lors de leurs échanges sur les réseaux sociaux. En effet, des fonctionnalités telles que le forum, l'atelier ou le chat ressemblent en forme et en fonctionnement à certaines fonctionnalités des réseaux sociaux, incitant les apprenants à interagir et à collaborer pour apprendre en construisant ensemble la connaissance. On peut par exemple faire un parallèle entre les fils de discussion sur la plateforme avec les commentaires des posts sur Facebook. Dans les deux cas, les apprenants/utilisateurs participent de manière asynchrone à des sujets de discussions publics, en donnant un nouvel avis ou en réagissant aux commentaires d'une autre personne. De plus, le succès des communautés d'apprentissage en ligne telles que *Busuu*<sup>33</sup> et *Tandem*<sup>34</sup>, ou les sites/applications pour l'apprentissage des langues tels que *Duolingo* ou *LiveMocha*<sup>35</sup> montrent une nouvelle dynamique d'accès aux ressources et de construction des connaissances qui fait désormais partie de la vie des apprenants.

Enfin, nous tenons à souligner le rôle des plateformes pendant la pandémie du Covid-19, qui sans mentionner les dégâts humanitaires, a eu des forts impacts dans le secteur de l'éducation. En effet, la pertinence du distanciel et l'utilité des plateformes sont devenues indéniables. Les

---

<sup>31</sup> Sharable Content Object Reference Model.

<sup>32</sup> Quelques entreprises proposant des MOOC sont Coursera, Udacity et edX.

<sup>33</sup> Site web (avec application mobile) pour apprendre les langues, intégrant un réseau social ([www.busuu.com](http://www.busuu.com)).

<sup>34</sup> Site web (avec application mobile) pour échanger en langue étrangère, intégrant un réseau social ([www.tandem.net](http://www.tandem.net)).

<sup>35</sup> Site web (avec application mobile) pour apprendre les langues ([www.livemochas.com](http://www.livemochas.com)).

plateformes ont permis de maintenir une continuité dans les formations. La distanciation des cours, forcée dans de nombreux cas, a nécessité des efforts importants pour les formateurs et les apprenants qui n'étaient pas nécessairement préparés pour un format de présentiel inexistant. Le débat sur les impacts du distanciel dans un tel contexte de crise est plus que jamais d'actualité mais il est cependant impossible d'ignorer la flexibilité et les avantages synchrones et asynchrones que les plateformes offrent. De notre point de vue, la crise a rendu visible l'urgence de préparer notre système éducatif à de nouvelles réalités, ce qui passe par la formation de formateurs et par la valorisation du travail à distance, par l'investissement dans des outils institutionnels de qualité et par l'autonomisation des apprenants. De plus, l'année 2020 nous aura davantage rendu conscients de l'importance de réduire l'écart entre le contexte formel et la réalité des apprenants, ceux-ci étant plus que jamais proches l'un de l'autre, au moins en termes d'accessibilité. Preuve de cette conscience sont par exemple l'initiative QIOZ de la région Île-de-France, une plateforme d'apprentissage des langues gratuite fondée sur des extraits de films et de séries télévisées, ou encore les propos de Stanislas Dehaene<sup>36</sup> « nous avons besoin d'un Netflix pédagogique, centralisé et gratuit (...) c'est le moment ou jamais de faire tomber des barrières » (Dahaene, 2020).

### 5.2.1 Plateforme Moodle

L'Université de Paris utilise l'Environnement Numérique de Travail (ENT) pour faciliter les démarches des étudiants, des enseignants et du personnel de l'université. L'ENT met à disposition dans un seul espace virtuel une large offre de fonctionnalités administratives et pédagogiques, notamment liant l'espace à la plateforme Moodle<sup>37</sup>. Moodle est une LMS collaborative libre utilisée dans 237 pays<sup>38</sup> qui propose des fonctionnalités pour faciliter l'interaction des acteurs de l'apprentissage de manière synchrone et asynchrone. Pour accéder à Moodle, il suffit de se connecter sur le site ou via l'application mobile Moodle (sur une tablette ou un smartphone) avec son identifiant et mot de passe.

Moodle s'appuie sur des principes socioconstructivistes et est donc un modèle fondé sur l'analyse des processus de construction de connaissances avec les autres, grâce à la réalisation de tâches significatives (Socket, 2014). Dans l'approche socioconstructiviste « les contenus sont des créations propres à l'individu », à travers des « mécanismes de production sociaux et interactifs » (Brossard et al., 2008 : 22), ces productions sont facilitées grâce à la possibilité de création de sous-groupes virtuels au sein d'un cours. Le travail en sous-groupes permet aux apprenants d'échanger « autour de thèmes transversaux » et de travailler sur une même tâche (Martin, 2015). En effet, les apprenants peuvent interagir aisément autour d'une activité, d'un contenu pédagogique ou tout simplement d'entrer en contact avec leurs pairs. La création même de Moodle a été inspirée par la question sur la manière dont une ressource libre pouvait être utilisée pour soutenir les épistémologies socioconstructivistes de l'enseignement et l'apprentissage, abordée dans la thèse doctorale du créateur de la plateforme (Dougiamas, 2003). L'objectif était de créer une plateforme qui permette aux apprenants d'apprendre grâce aux interactions avec leurs pairs, ainsi que de manière individuelle lorsqu'ils réfléchissent sur leur propre processus d'apprentissage. Dougiamas (2018), fondateur de la plateforme explique que Moodle se centre sur les piliers de l'apprentissage tout au long de la vie et du travail collaboratif. En effet, dans une étude précédente sur la création de Moodle, Dougiamas explique que la plateforme a été testée suivant l'enquête sur l'environnement d'apprentissage constructiviste en ligne (COLLES<sup>39</sup>). Cette enquête se présente sur six échelles, dont la pertinence de l'apprentissage en ligne pour la pratique professionnelle des étudiants, la

---

<sup>36</sup> Président du conseil scientifique de l'éducation nationale en 2020.

<sup>37</sup> Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment.

<sup>38</sup> Selon les statistiques du site moodle.org au 1 septembre 2020.

<sup>39</sup> The Constructivist On-Line Learning Environment Survey.

réflexion ou stimulation de la pensée réflexive, l'interactivité, l'accompagnement tutoral, le soutien des pairs et l'interprétation ou bonne communication entre les étudiants et les tuteurs Dougiamas (2003). L'étude avait déjà montré à l'époque des résultats satisfaisants en termes d'engagement étudiant et de communication entre les membres des cours. De même, l'étude a montré que la plateforme permet le partage de contenu pertinent promouvant des contextes de discussions stimulants. Moodle propose ainsi une grande variété de fonctionnalités pour permettre la transmission du savoir et la construction des connaissances, reposant sur les principes de communication synchrone et asynchrone, l'apprentissage collaboratif et la réflexion critique (Mercant, 2016) : le chat, le glossaire, le forum, l'atelier, les wikis, les devoirs, les tests, les sondages, le feedback individualisé ou collectif, ainsi que plusieurs possibilités pour le partage de fichiers textuels et audiovisuels. La plateforme permet même l'intégration d'outils externes comme la web-conférence et les jeux sérieux.

Moodle permet à l'enseignant de concevoir des parcours linéaires ainsi que des parcours guidés, plus ou moins individualisés selon la remédiation que l'enseignant prévoit pour chaque activité. Les cours hybrides ou en ligne à l'université comptant un nombre élevé d'étudiants, comme dans le cas de cette étude où nous avons 300 étudiants<sup>40</sup> en première année d'Économie-Gestion, rendent difficile la création des parcours individualisés. Cependant, Moodle permet la conception de parcours guidés complétés d'outils de communication efficaces qui facilitent un accompagnement pertinent et individualisé. De la même manière que le suivi en présentiel est primordial pour le développement des compétences, l'accompagnement tutoral joue un rôle fondamental dans les cours en ligne pour tenter d'aborder la question de l'hétérogénéité. Nous nous questionnons sur la manière dont la conception du cours peut aider les étudiants forts et les étudiants faibles, en vue des singularités naturelles de chaque apprenant. Nous trouvons dans la littérature des exemples de facteurs qui expliquent et démystifient l'hétérogénéité des apprenants, tels que les courbes d'apprentissage non-linéaires où l'apprentissage se comporte comme un SCD (Kusyk, 2017) ou les pratiques littératiées, « liées à des valeurs, des représentations, des relations institutionnelles et sociales » (Molinié et Moore., 2012 : 2). Il est difficile d'affirmer qu'un parcours guidé peut faire preuve d'autonomie de l'apprenant, surtout quand ce dernier est sujet à des contraintes temporelles et de notation. Pourtant, ces parcours offrent des outils aux apprenants pour gérer leur apprentissage à leur rythme en dehors de la salle de classe, ainsi qu'à l'enseignant pour diversifier ses ressources et enrichir son approche didactique. En effet, l'enseignant-tuteur les guide afin qu'ils acquièrent des compétences et développent des habiletés métacognitives pour mieux apprendre. L'autonomisation est un processus personnel et individuel, mais elle nécessite souvent un guidage extérieur pour la déclencher. En effet, l'enseignant peut, avant tout, faciliter ce processus en ne prenant pas l'autonomie pour acquise et en mettant en lumière des stratégies susceptibles d'aider l'apprenant pour qu'il puisse cibler celles qui sont les plus efficaces pour lui.

Des auteurs intéressés par l'hybridation se sont questionnés sur le degré d'autonomie nécessaire dans ce type de dispositifs pour éviter l'abandon ou le découragement de l'apprenant. En effet, les approches didactiques privilégiant le travail collaboratif et en autonomie s'intègrent progressivement dans le système éducatif français mais notre expérience en tant qu'enseignante-tutrice nous montre que les apprenants restent tout de même habitués à la dynamique de la classe traditionnelle. Comme l'indique Martin (2015), l'apprenant est mis face aux défis du travail autonome sans avoir forcément les outils métacognitifs pour bien le faire et ce manque de préparation peut produire un sentiment de malaise chez l'apprenant. L'apprenant pourra gagner en autonomie et pourra développer des stratégies d'apprentissage s'il est incité à auto-diriger son processus et s'il est accompagné par l'enseignant lors de cette prise en charge.

---

<sup>40</sup> Dans l'étude, seulement 107 étudiants ont participé.



La diminution du temps en présentiel et par conséquent des interactions n'est donc pas la question centrale dans les dispositifs à distance. L'attention est ainsi concentrée sur la manière dont on crée de la « présence à distance » pour que les acteurs des dispositifs puissent communiquer et agir efficacement comme ils le feraient en présentiel (Jézégou, 2010a). L'auteur souligne la nécessité de consolider une *community of inquiry*<sup>41</sup> pour garantir une présence cognitive, sociale et éducative. La présence cognitive fait référence aux interactions des apprenants qui résolvent conjointement des situations problématiques malgré la distance géographique, comme dans les cas des tâches à réaliser en sous-groupes sur la plateforme institutionnelle. La présence sociale comprend les facteurs socioaffectifs qui facilitent un climat propice pour que les confrontations des points de vue divergents, normaux et attendus lors des échanges, ne soient pas conçus comme des obstacles mais comme des étapes pour la construction du savoir. L'auteur explique que pour construire un climat favorable pour les échanges il faut un « climat égalitaire, détendu, convivial, sympathique et bienveillant ou encore respectueux des autres » (Jézégou, 2010b : 266, citant également Monteil, 1987). L'explication des règles basiques pour le maintien du savoir-vivre ainsi que la veille constante des échanges sur la plateforme peuvent aider à assurer ces conditions. La présence pédagogique ou éducative fait référence au rôle de facilitateur que joue l'enseignant-tuteur pour aider les apprenants à développer des compétences leur permettant de collaborer efficacement.

Moodle est l'une des LMS les plus utilisées dans le monde (Berns et al., 2013) et son succès est dû en partie à ses coûts moindres, à sa nature socioconstructiviste et à sa facilité d'accès. En effet, Moodle est une plateforme assez intuitive qui ne demande pas d'avoir une grande littératie informatique pour la maîtriser. De plus, Moodle compte avec une communauté globale qui d'un côté, apporte des améliorations constantes, et d'un autre, qui propose des blogs et des forums publics qui permettent aux débutants d'apprendre à l'utiliser. L'Université de Paris offre en plus des formations à l'outil aux enseignants, afin qu'ils puissent démarrer ou améliorer leur expérience distancielle. Les fonctionnalités de Moodle qui ont été exploitées dans cette recherche sont présentées dans le chapitre 7.

---

<sup>41</sup> Jézégou (2010a : 6) définit le concept comme « un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, engagées conjointement dans une démarche de résolution de problèmes basée sur les grands principes de la méthode scientifique et dans une démarche d'apprentissage collaboratif ; ces deux démarches facilitant ensemble la construction individuelle et collective de connaissances ».

## 6 Mise à distance de cours de langues

Ayant vu les principales différences entre les cours en présentiel et en ligne selon la théorie de l'instrumentalisation, le cas particulier des langues représente un défi qui pourrait comporter des avantages et des inconvénients. L'enseignement des langues implique le développement de compétences souvent associées au présentiel, comme la production orale et l'interaction, par exemple. Cependant, les possibilités offertes par la technologie proposent un cadre nouveau dans lequel il n'est plus nécessaire que les interactions se produisent au même endroit et en même temps. De même, le grand nombre d'activités informelles réalisées par les apprenants permettent d'aborder l'enseignement-apprentissage de manière plus naturelle et proche des centres d'intérêts des apprenants. Ce chapitre présente les types de FAD, des exemples des dispositifs pour l'enseignement des langues en ligne et les avantages et inconvénients qu'elles impliquent, ce qui permet d'expliquer notre choix d'un dispositif en ligne et asynchrone.

### 6.1 Enseignement des langues en ligne

La conception des dispositifs d'enseignement nécessite un effort de cohérence entre les besoins des étudiants et les besoins pédagogiques de la formation tout en optimisant les capacités logistiques de l'institution cadre. L'introduction de la technologie dans les cours de langues permet de rénover la manière d'accéder au savoir ainsi que les rapports entre les acteurs de l'apprentissage. Ces possibilités nouvelles viennent également impacter les configurations économiques des formations, afin de s'adapter aux transformations de la société et aux conjonctures institutionnelles et sociétales. Les FAD sont désormais répandues dans de nombreux domaines car elles se présentent comme une possibilité d'aller plus loin dans ces nouvelles configurations en mettant au service de l'enseignement des outils numériques très présents dans la vie moderne. Dans le contexte universitaire, ces plateformes sont très prisées car elles permettent l'hybridation ou même la mise à distance complète des cours, répondant aux besoins d'innovation et aux contraintes budgétaires. L'apprentissage des langues assisté par ordinateur a été abordé dans la section 3.5, soulignant les opportunités pour le développement langagier et l'autonomisation de l'apprenant que l'utilisation de la technologie en cours de langues peut offrir.

#### 6.1.1 Typologie des formations à distance

Les FAD permettent la transmission de contenus de formation via un support média où les enseignants et les apprenants peuvent interagir (Unesco, 2002). Quintin (2008) explique que les FAD reposent sur des approches centrées sur l'autonomie, l'industrialisation et l'interaction-communication. La théorie de l'autonomie dans les FAD est centrée sur l'idée que l'apprenant est entièrement capable d'apprendre par lui-même et de gérer son apprentissage une fois que l'institution met en place le dispositif (Quintin, 2008). La théorie de l'industrialisation de l'enseignement repose sur un principe d'efficacité dans les formations, où l'on cherche « la généricité (pour la rationalisation de la production et de la spécificité (pour la contextualisation de la formation) et l'interactivité (pour l'efficience de l'apprentissage) » (Crozat et Trigano, 2001). La théorie de l'interaction et de la communication soutient qu'il est possible de retrouver des aspects propres aux interactions en présentiel dans des dispositifs à distance. En effet, « un climat amical, des suggestions constructives et des encouragements » (Quintin, 2008) sont des caractéristiques parfois existantes dans le présentiel qui peuvent favoriser l'apprentissage et qui sont transposables aux dispositifs à distance. Réunir pleinement les aspects décrits dans ces trois théories (autonomie, industrialisation et interaction-communication) mènerait à une mise en œuvre efficace du dispositif et à la cohérence pédagogique et budgétaire mentionnée *supra*.

Les dispositifs à distance peuvent être catégorisés selon leur degré de mise à distance (de 0 % à 100 %), étant la typologie *Compétice* (Haeuw et al., 2001 ; Grenoble Campus Ouvert (GRECO), cité par Vetter, 2014<sup>42</sup>) une référence communément utilisée. Cinq types de formation sont identifiées, à savoir :

- Présentiel enrichi : cette modalité concerne des formations 100 % présentielles, enrichies par l'introduction en salle de classe des TIC (TBI, DVD, par exemple).
- Présentiel augmenté ou amélioré : cette typologie fait référence à l'utilisation des TIC en amont ou en aval des cours en présentiel. Un exemple de cette typologie peut être la classe inversée, où les apprenants étudient des ressources en amont du cours pour enrichir la discussion et le travail collaboratif en cours.
- Présentiel allégé : les formations appartenant à cette typologie sont aussi appelées *mixtes* ou *hybrides*. Elles alternent des cours en présentiel avec des activités à faire à distance, la proportionnalité entre les deux contextes variant selon la volonté de l'institution mais le présentiel s'impose (plus de 50 % de la formation). C'est le cas des formations accompagnées des tutorats à distance ou des modules d'autoformation.
- Présentiel réduit : les formations en présentiel réduit sont elles aussi appelées *mixtes* ou *hybrides* et elles alternent également le temps attribué à des cours en présentiel avec le temps prévu aux activités en distanciel. Elles se différencient des formations en présentiel allégé car l'essentiel des formations ont lieu à distance et celles-ci sont complétées par quelques séances en présentiel.
- Présentiel inexistant : cette typologie englobe les formations qui ont lieu entièrement à distance grâce à la mise à disposition de ressources sur une plateforme, comme les MOOCs, par exemple. C'est ce type de formations auquel fait référence notre proposition didactique car les cours ont eu lieu entièrement en ligne, mettant en place un dispositif tutoral qui permettait la proposition de ressources variées, l'accompagnement et le suivi des apprenants.

Ces concepts sont pertinents pour établir des typologies qui caractérisent concrètement les formations en fonction de leur proportionnalité de présence-distance et du rôle des acteurs qui y interviennent. En effet, la typologie *Compétice* est devenue un point de repère en France surtout pour positionner les dispositifs qui intègrent le distanciel ainsi que les compétences nécessaires aux enseignants dans l'usage des TICE (HAS, 2015). Cette typologie est particulièrement utile pour notre proposition didactique car elle nous a permis d'évaluer les avantages et inconvénients des différents dispositifs et de choisir celui qui convient le mieux pour notre contexte et notre public (voir chapitre 7), à savoir un dispositif à présentiel inexistant.

## 6.2 Cours hybrides et en ligne dans l'enseignement des langues

L'adoption des environnements numériques de travail (ENT) par les universités françaises facilite la mise en ligne sur une seule plateforme des informations académiques, administratives et des cours. En France, un enseignant est toujours payé en fonction du nombre d'heures qu'il assure en présentiel, ce qui rend difficile le calcul du temps passé à tutorer des cours à distance.

---

<sup>42</sup> Cités par Anna Vetter (2014) dans sa vidéo sur les typologies Compétice, accessible avec ce lien : <https://dicens.mines-paristech.fr/Sites/Thopt/fr/co/partie-1-CompeTice.html>, la version archivée d'Educnet est consultable avec ce lien : <http://web.archive.org/web/20110916102338/http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/comp etice/guide/projet/etape2.php>

La systématisation de la prise en compte de la conception ou l'utilisation de contenus numériques tarde à se mettre en place, ce qui pourrait expliquer une motivation plus ou moins importante de la part de l'enseignant pour participer à ce type de dispositifs. À l'Université de Paris, non seulement les cours en ligne mais aussi chacun des cours en présentiel disposent d'un espace virtuel automatiquement créé pour le partage et l'interaction entre enseignants et apprenants, eux aussi inscrits par défaut. Quant à l'enseignement en présentiel de l'anglais à l'université, l'utilisation de ces espaces dépend en grande partie de la volonté des enseignants et des Facultés à les exploiter. Certains enseignants utilisent Moodle pour rendre téléchargeables les documents partagés en cours, d'autres pour proposer des ressources complémentaires à celles utilisées en présentiel ou encore pour transmettre des messages à tous les membres du cours (Poteaux, 2014). La composante de Mathématiques, par exemple, a opté pour des cours d'anglais hybrides, où les apprenants ont des cours en présentiel deux fois par mois et travaillent sur la plateforme le reste du temps. Le Centre de Langues de l'université a à son tour numérisé la préparation à certains examens et l'a rendu également disponible sur la plateforme universitaire. L'hybridation est désormais une réalité et semble être, du moins à l'université, une première étape vers la mise à distance complète de certaines matières.

Les formations hybrides présentent de nombreux avantages, dont la possibilité pour l'apprenant de gérer son propre temps et son rythme de travail, la disponibilité permanente des ressources qui facilite l'exposition fréquente à des contenus pertinents, pour favoriser l'échange entre apprenants en créant des groupes restreints en nombre, ou même pour mettre en place des outils exclusivement accessibles en ligne comme la télécollaboration (Nissen, 2014). Les activités en ligne et en classe devraient fonctionner en synergie, en effet le contenu en ligne ne représente pas un simple artifice pour réduire le nombre d'heures de cours. Le temps en présentiel et à distance des formations hybrides semble être complémentaire, il ne s'agit pas simplement de moyens pour remplacer le temps en salle de classe mais de mieux se préparer pour en tirer le plus de profit. Partant du principe que le temps sur la plateforme est censé préparer le terrain pour ce qui sera étudié en cours, la question de l'autonomie de l'apprenant se pose. En effet, il faudrait déjà que l'apprenant se sente à l'aise sur la plateforme, qu'il ait une maîtrise suffisante des outils numériques qui sont utilisés en cours et qu'il soit conscient du temps requis en ligne et de l'effort qu'il doit faire pour accomplir ses tâches. Pour surmonter les difficultés que ces exigences des formations à distance peuvent représenter pour l'apprenant, Nissen souligne le besoin de s'interroger sur la manière dont l'apprenant « peut être soutenu dans sa prise en main de cette formation, afin qu'il en devienne l'acteur responsable souhaité » (Nissen, 2014 : 6).

De Nissen, qui applique ces besoins pour les formations en langues et les sciences de l'éducation, on peut passer à Alberio (2014) qui aborde le sujet pour des formations en général. Le rôle de l'enseignant ou du tuteur en tant qu'innovateurs pédagogiques est aussi important que l'innovation technologique elle-même pour que les cours à distance soient pertinents, dans le sens de l'attelage « techno-pédagogique » d'Alberio (2014), qui aborde ce rôle pour des formations. Pour l'auteur, il faut qu'une personne joue le rôle de « traducteur » entre les deux mondes pour assurer le bon fonctionnement de l'attelage créé entre les domaines technologiques et pédagogiques qui fonctionnent indépendamment de manière différente (Alberio, 2014). Dans notre proposition didactique, c'est le tuteur qui joue cet important rôle de médiateur. L'auteur propose des types de formation différenciés selon la pédagogie privilégiée, comme on observe dans la Figure 2. Dans le schéma proposé, partant d'une pédagogie axée sur l'instruction allant vers une pédagogie centrée sur l'autodidaxie, il est possible de situer les enseignements plus « classiques » à gauche de la ligne et l'autodidaxie à droite. Les enseignements hybrides ou en présentiel inexistant pourraient être situés à mi-chemin entre la pédagogie de l'entraînement et la pédagogie du développement. Il s'agit d'un type de pédagogie où le tuteur sert de médiateur entre les connaissances à transmettre et les apprenants, au sein duquel l'apprentissage collaboratif est indispensable et où l'autonomie propre de l'autodidaxie est présente. Dans ce type de dispositif, il serait aussi nécessaire de tenir compte des activités

informelles des apprenants, pour tirer profit de leur rôle en tant qu'utilisateurs de la langue dans leur vie quotidienne dans le cours. Autrement dit, l'apprenant pourrait avoir un double rôle d'utilisateur et d'autodidacte, une fois qu'il devient conscient de l'intérêt de ces activités pour son apprentissage de la langue, grâce à l'instrumentalisation de l'informel, d'autant plus si elles sont prises en compte dans le cadre formel. Nous verrons dans le chapitre 7 que la DIPIAL se trouve à la fois dans le domaine de l'instruction mais touche aussi le domaine de l'autonomie, grâce au caractère autonomisant des cours.

**Figure 2. Typologie des dispositifs de formation selon leur paradigme d'inscription et leur visée (Albero, 2014).**



Dans le domaine du français langue étrangère (FLE), Mangenot et al. (2006) abordent les types d'enseignement - apprentissage de manière similaire et donnent des exemples de ressources et d'activités pertinentes pour chacun d'entre eux. Les auteurs proposent cinq types de dispositifs en accord avec la typologie *Compétice*, le *système de projection en classe* et l'*enseignement avec un groupe d'apprenants en salle informatique* comme des exemples de présentiel enrichi, l'*auto-apprentissage intégré* comme un exemple de présentiel amélioré et l'*auto-apprentissage en CRL ou à distance* pour illustrer le présentiel allégé ou réduit, et enfin les *cours à distance* comme des types de formations à présentiel inexistant. Mangenot et al. divisent les activités en exercices, tâches fermées (telles que des activités de compréhension écrite ou orale) et tâches ouvertes (présentation, discussion, par exemple), expliquant que des activités pertinentes pour un dispositif peuvent ne pas l'être pour un autre. Cette différenciation semble naturelle désormais car les dispositifs implémentant la technologie ont augmenté et se sont diversifiés. Pourtant, il s'agit de questions toujours pertinentes lors de la conception pédagogique des formations, en particulier pour la réflexion sur l'introduction de tâches dans des dispositifs entièrement en ligne et le rôle du tuteur pour accompagner leur réalisation.

Nous avons recueilli les caractéristiques des dispositifs d'apprentissage des langues mentionnées précédemment dans une série de tableaux que nous avons appelé « Comparatifs des dispositifs présentsiels et à distance »

- Accès au savoir :

**Tableau 9. Comparatif des dispositifs présentsiels et à distance : accès au savoir.**

		<b>Approche socioconstructiviste</b>			
		<b>Classe traditionnelle</b>	<b>Classe inversée</b>	<b>Cours hybride</b>	<b>Cours en ligne</b>
<b>Accès au savoir</b>	<b>Opportunités</b>	<b>Co-construction de connaissances</b>			
		Co-construction du sens grâce à l'interaction avec les pairs	Connaissances et compétences co-construites dans une classe basée sur des tâches enrichies grâce à des ressources étudiées et auto-régulées en autonomie	Connaissances et compétences co-construites dans une classe basée sur des tâches et à travers le travail autonome et flexible en ligne	Co-construction de connaissances et compétences à travers des interactions sociales possibles à tout moment et la réalisation des tâches sur des plateformes d'apprentissage en ligne
		<b>Accès au savoir</b>			
		Apprentissage grâce aux tâches collectives privilégiées aux activités individuelles centrées sur l'apprenant comme individu	Libère du temps pour favoriser l'interaction en classe	Ressources disponibles en permanence et étudiées en autonomie, libérant du temps pour favoriser l'interaction en classe	Entraînement flexible grâce aux ressources disponibles en permanence sur la plateforme ainsi que des ressources illimitées et authentiques à exploiter en ligne en autonomie individuellement ou avec les pairs
		<b>Technologie et accompagnement</b>			
	Apprentissage sans donner l'importance nécessaire au contexte	Ressources difficiles à s'approprier	Mauvais usages et pannes informatiques	Conflit lors de la construction des concepts à cause du manque de retour immédiat	
	<b>Risques</b>	<b>Développement de compétences</b>			
		Trop d'importance accordée à la mémorisation	Classe moins effective si le travail en autonomie n'est pas effectué	Peu de complémentarité entre le cours et le travail réalisé sur la plateforme	Suivi inefficace ou insuffisant des étudiants moins actifs ou moins à l'aise avec le format distanciel
		<b>Autonomisation</b>			
	Transmission passive de l'enseignement résultant en une faible interaction entre les acteurs	Mauvaise distribution des tâches à réaliser à distance et en présentiel	Concepts importants non transmis à cause du travail en autonomie non réalisé	Peu d'interaction avec les pairs si ce n'est pas considéré comme une action obligatoire	

- Rôle de l'enseignant :

Tableau 10. Comparatif des dispositifs présentsiels et à distance : rôle de l'enseignant.

		<b>Approche socioconstructiviste</b>			
		<b>Classe traditionnelle</b>	<b>Classe inversée</b>	<b>Cours hybride</b>	<b>Cours en ligne</b>
<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Opportunités</b>	<b>Conception pédagogique</b>			
		Conception du scénario pédagogique favorisant une approche par tâches et la collaboration entre pairs	Conception du scénario pédagogique favorisant les activités en autonomie	Conception du scénario pédagogique favorisant les tâches autonomisantes et l'enrichissement du travail en présentiel grâce au travail à distance	Mise à disposition d'espaces virtuels pour la co-construction des connaissances favorisant les tâches autonomisantes grâce à des outils collaboratifs tels que les blogs, les chats et les réseaux sociaux.
		<b>Accompagnement</b>			
		Retour immédiat sur les productions	Retour immédiat ainsi qu'à posteriori de l'enseignant	Facilitateur : ressources, questions, interactions, retour en cours	Tuteur : ressources, questions, guide interactions et collaborations, retour sur la plateforme
		<b>Médiation</b>			
	Rôle de médiateur des ressources mises à disposition, des apprentissages ainsi que des interactions	Guide les apprentissages en salle de classe selon ce qui a été travaillé à distance	Retour synchrone ou asynchrone de l'enseignant	Retour synchrone ou asynchrone de l'enseignant	
	<b>Risques</b>	<b>Développement de compétences</b>			
		Rôle de détenteur de connaissances et de leur transmission		Besoin de compétences techniques liées à la technologie utilisée	Besoin de compétences techniques liées à la technologie utilisée
		<b>Valorisation du travail autodirigé</b>			
	Transmission passive de l'enseignement	Difficulté de notation du travail réalisé en autonomie, au risque de démotiver les apprenants à le faire	Peu de concordance entre le travail demandé à distance et les activités proposées en présentiel	Surcharge de travail : rôle d'enseignant et de tuteur face à un grand nombre d'apprenants par groupe	

- Rôle de l'apprenant :

Tableau 11. Comparatif des dispositifs présentiels et à distance : rôle de l'apprenant.

		Approche socioconstructiviste			
		Classe traditionnelle	Classe inversée	Cours hybride	Cours en ligne
Rôle de l'apprenant	Opportunités	Autonomisation			
		Guidé par l'enseignant dans la co-construction des connaissances	Réalise les activités en autonomie pour préparer le temps en présentiel	Réalise les activités en autonomie pour préparer le temps en présentiel	Favoriser l'autonomisation de l'apprenant, notamment en ce qui concerne la gestion de son apprentissage (choix de stratégies, planification)
		Gestion de l'apprentissage			
		Implication dans la définition des objectifs, du programme et des outils à utiliser	S'investit dans le travail en groupes en classe	S'investit dans le travail en groupes en classe	Favoriser la participation des étudiants « timides » en les motivant à poser des questions et à s'impliquer dans des tâches collaboratives
		Implication dans son apprentissage			
	Participation active en classe	Préparation du sujet avant discussion avec l'enseignant	Étudie l'information et la transforme en savoir	Étudie l'information et la transforme seul et en groupe pour construire son savoir	
	Évaluation				
	L'évaluation des pairs et la collaboration avec eux est non seulement un moyen d'apprendre mais un objectif en lui-même	Évaluation par les pairs			
	Risques	Autonomisation			
		Participation passive dans la construction de son savoir	Manque d'autodiscipline	Besoin de maîtrise de l'outil informatique	
Implication dans son apprentissage					
Peu de travail à distance, le peu de temps en présentiel étant la seule occasion d'acquérir des connaissances	Démotivation si le travail à distance n'est pas assez mis en valeur	Démotivation à cause du sentiment d'isolement			



- Outils, interactions et autonomie :

**Tableau 12. Comparatif des dispositifs présentiels et à distance : outils, interactions et autonomie.**

<b>Approche socioconstructiviste</b>			
<b>Classe traditionnelle</b>	<b>Classe inversée</b>	<b>Cours hybride</b>	<b>Cours en ligne</b>
<b>Outils</b>			
Supports TIC utilisés en cours, travail avec des ressources fournies par l'enseignant en cours	Supports distribués par l'enseignant en salle de classe, ressources consultées par l'apprenant à distance en autonomie	Outils physiques et numériques mis à disposition au sein de l'institution, supports dématérialisés disponibles sur la plateforme pédagogique (consultables sur la tablette, l'ordinateur ou le téléphone portable de l'apprenant)	Outils numériques mis à disposition au sein de l'institution, outils et supports de communication et collaboration sur la plateforme pédagogique (consultables sur la tablette, l'ordinateur ou le téléphone portable de l'apprenant)
<b>Interactions</b>			
Rencontre en cours	Échanges en cours	Interactions sur la plateforme et en cours	Interactions et collaborations sur la plateforme
<b>Autonomie</b>			
Nécessaire notamment pour le dynamisme des cours et la co-construction des apprentissages grâce à l'interaction avec les pairs	Nécessaire notamment pour l'efficacité du temps en présentiel	Nécessaire notamment pour la concordance entre les tâches à distance et les interactions en présentiel	Nécessaire notamment pour la gestion du temps, l'exploitation de ressources et les interactions avec les pairs

On observe des avantages et des inconvénients dans chaque format, mais les formats hybride et à distance proposent plus de possibilités en termes d'apprentissage en autonomie et de co-construction de connaissances. Il est important de faire la différence entre le format hybride (présentiel réduit) et le format de classe inversée (présentiel allégé). La différence se fait non seulement en termes du temps consacré à l'apprentissage mais aussi selon les dynamiques dans et en dehors de la salle de classe (activités, facilitation de l'apprentissage).

On observe l'évolution du rôle de l'enseignant en passant de la classe traditionnelle au cours en ligne (voir section 6.3.3.4), surtout en termes des avantages et les inconvénients liés à l'introduction des outils technologiques et des nouvelles formes d'accompagnement.

De manière générale, on observe le rôle plus autonome de l'apprenant une fois la technologie et le travail en dehors de la salle de classe introduits. On observe également les inconvénients liés au manque d'autonomie de l'apprenant dans des formats qui nécessitent un fort investissement de sa part.

Les tableaux comparatifs présentés précédemment permettent de faire un bilan des types de formations en présentiel et à distance. Les principaux aspects soulignés sont l'évolution de la salle de classe et des rôles des acteurs grâce à l'introduction de la technologie et de l'application des bases du socioconstructivisme. Il est important de voir qu'il ne s'agit plus d'un triangle pédagogique mais d'un carré pédagogique (Rézeau, 2002) formé par l'enseignement, l'apprentissage, les matériels et l'interaction.

### **6.2.1 Quelques exemples de cours hybrides et à distance**

Nous ferons une présentation de quelques exemples de formations hybrides et à distance de langues de niveau universitaire, afin de repérer leurs éléments principaux et d'illustrer quelques possibilités pédagogiques. Ces exemples nous permettront d'observer la manière dont ces expériences ont été menées selon les publics, le contexte et les besoins spécifiques. Il était important d'étudier ces projets afin de les caractériser et de situer l'état des dispositifs hybrides et à distance avant de faire notre proposition de dispositif à distance.

#### ***Projets à distance et analyse de leurs spécificités***

Nous commencerons par ce projet présenté par Nissen (2016), car l'auteure fait une description détaillée des formations hybrides en langues (FHL) qui permet d'établir des caractéristiques indispensables de ce type de formations. Nissen explique que le développement des FHL à l'université a du succès car elles favorisent l'exploitation des avantages du format présentiel et du format distanciel. En effet, dans les FHL le temps passé en autonomie prépare l'apprenant pour les interactions qui auront lieu en présentiel. Cette dynamique permet d'avoir des classes plus interactives et efficaces, ainsi que de développer l'autonomie de l'apprenant grâce à la possibilité qu'il a pour gérer son temps, les moments et la durée d'exposition à la langue. Nissen présente trois exemples de formations hybrides en langues et fait une analyse des caractéristiques de ces dispositifs :

- *Formation Social protection* : il s'agit d'un programme d'anglais destiné à des étudiants en Master en sciences humaines et sociales de l'Université de Franche-Comté. En autonomie, on propose aux étudiants des activités individuelles de compréhension écrite en lien avec les thématiques qu'ils travaillent lors de trois séances en présentiel. De plus, on leur propose des séances de tutorat personnalisé par visioconférence, qui ont pour objectif de lever des doutes et d'aider les étudiants dans la préparation des tâches établies lors des trois séances en présentiel. Ces séances se concentrent ainsi sur

l'explication du projet, une première tâche de synthèse et une deuxième tâche de présentation sur un thème spécifique.

- *Formation Enforce (English for Cities and Environment)* : il s'agit d'une formation de l'Université Stendhal qui alterne des séances en présentiel en grand (18 étudiants, 20 heures) et en petit groupe (6 étudiants, 10 heures), sous un format d'atelier de conversation. Ces séances sont enrichies par un travail à distance (30 heures), consistant en des activités individuelles orales ou écrites qui préparent les étudiants à la réalisation des tâches.
- *Studentenleben in Deutschland (SiD)* : il s'agit d'un programme d'allemand pour des étudiants LanSAD à Grenoble. La formation (36 heures de temps apprenant) s'étale sur deux semestres où les étudiants alternent des séances en présentiel ( $\frac{1}{3}$  de la formation) toutes les deux semaines. Que ce soit en présentiel ou à distance, les étudiants travaillent par petits groupes sur un même sujet. À distance, les étudiants réalisent des activités individuelles pour s'entraîner et se préparer pour la réalisation de tâches, ainsi que pour interagir avec leurs pairs.

Nissen formule des conclusions sur les caractéristiques des FHL à partir des exemples cités :

- La distribution du temps en présentiel et à distance ainsi que les scénarios pédagogiques peuvent varier d'une FHL à l'autre en fonction de leurs besoins spécifiques. Les scénarios pédagogiques sont définis comme *le descriptif du déroulement d'une unité pédagogique* (Nissen, 2019 : 51). Le scénario pédagogique inclut de manière détaillée des informations sur les objectifs en fonction du public, l'évaluation, les outils, les activités-tâches proposées et leur déroulement dans le temps, et l'engagement de chacun des acteurs.
- Les FHL se définissent dans l'intégration des formats présentiel et distanciel, spécifiquement. Elles diffèrent ainsi des formations de type *blended learning* où les possibilités sont très variées et ne contraignent pas les formations au mélange présence et distance.
- La complémentarité du présentiel et du distanciel donne de la cohérence aux formations et les enrichit.
- Les interactions avec les pairs en présentiel mais aussi à distance sont importantes dans les FHL, non seulement comme moyen de réaliser une tâche mais comme objectif en elles-mêmes.
- Si l'autonomie de l'apprenant se présente bien comme un élément crucial dans les FHL, il est envisageable de les pousser graduellement à un apprentissage autodirigé, les impliquant davantage dans leur apprentissage et diminuant le risque de décrochage. En effet, dans les FHL les étudiants sont guidés et accompagnés par les enseignants-tuteurs, qui les soutiennent dans leur prise en main de la formation et lors du développement des stratégies d'apprentissage liées à ce type de formations.

Nissen (2019) affirme que les FHL ont des caractéristiques spécifiques qui les différencient des autres formations hybrides, les définissant comme des formations qui articulent le présentiel et le distanciel, fondées partiellement ou totalement sur une pédagogie active et développées dans des scénarios de communication où les acteurs interagissent lorsqu'ils sont accompagnés par l'enseignant-tuteur. L'auteur souligne le besoin d'une pédagogie active pour assurer la cohérence interne des FHL. En effet, Nissen explique qu'une approche transmissive de l'enseignement-apprentissage favorisant le temps en salle de classe peut déséquilibrer l'articulation distanciel-présentiel. Ce déséquilibre pourrait causer d'une part, une sous-utilisation des fonctionnalités disponibles à distance, générant le sentiment d'une mauvaise intégration du distanciel. Ce manque de concordance entre les deux modes ne permet pas

l'enrichissement du présentiel grâce au distanciel, c'est le cas des dispositifs hybrides où le distanciel est utilisé simplement pour le dépôt de devoirs ou le téléchargement des ressources mises à disposition par l'enseignant. D'autre part, le déséquilibre entre les deux modes en faveur d'une approche transmissive restreint les possibilités de suivre les préceptes de la perspective actionnelle (Nissen, 2019). Ceci implique donc la difficulté de proposer des tâches réelles de communication, une limitation du contact avec des contenus authentiques, et par conséquent des interactions en langue étrangère moins riches que dans le cas d'un distanciel où toutes les possibilités d'échanges et les fonctionnalités sont exploitées. L'auteure souligne que ces interactions sont désormais un besoin pour les apprenants qui doivent utiliser davantage la langue étrangère dans leur vie quotidienne. Lors d'un dispositif hybride articulé efficacement, le distanciel permet de proposer plus de tâches qui incitent les apprenants à travailler avec leurs pairs, facilitant l'interaction entre eux et les menant ainsi à une pratique langagière plus régulière. Nissen explique que la notion d'échanges en ligne a une certaine importance dans le cas des FHL dans le cadre d'une approche socioconstructiviste (Nissen, 2019).

Nissen explique les caractéristiques des interactions pouvant exister au sein d'un scénario de communication, qui intègre le scénario pédagogique. Les acteurs de ces interactions sont notamment les apprenants eux-mêmes, que ce soit en binôme, en petits groupes, avec toute la classe ou avec l'enseignant-tuteur. Les interactions peuvent avoir lieu en présentiel, en salle de classe, ou en distanciel, grâce aux fonctionnalités d'échanges synchrones et asynchrones proposées par la plateforme. Dans le cas des FAD, l'enseignant-tuteur fait le choix entre des échanges publics ou privés, ou les deux. Il est important que l'enseignant-tuteur précise les conditions dans lesquelles ces échanges ont lieu, notamment les règles concernant le savoir-vivre ou *netiquette*<sup>43</sup>, les délais pour leur réalisation et leur durée.

Quant aux FAD, où le présentiel est inexistant, Nissen affirme que le côté asynchrone des formations présente un premier grand avantage qui est la flexibilité. En effet, dans les FAD les apprenants ont le temps de « réfléchir », de revenir sur la ressource et de l'étudier autant de fois qu'ils le souhaitent au moment où ils en ont besoin<sup>44</sup> (Nissen, 2019 ; 47). L'auteure explique que cette flexibilité incite aussi l'apprenant à se poser des questions sur son apprentissage, sur les stratégies à mettre en place et sur la gestion de son temps. Ce sont des caractéristiques que nous avons déjà évoquées lorsque nous mettons en avant l'autonomisation de l'apprenant dans des FAD. Nissen souligne cependant l'importance de l'accompagnement de l'enseignant-tuteur pour assurer l'autonomisation de l'apprenant. L'auteure explique que lors de FHL ou des FAD, le rôle de l'enseignant peut être très varié. En effet, un enseignant est susceptible d'être en même temps le concepteur de la formation et le tuteur et donc celui qui accompagne les apprenants au long de la formation. L'enseignant peut éventuellement être impliqué politiquement, dans le cadre d'une coordination pédagogique, par exemple.

L'accompagnement dans les FHL et à distance est ainsi un travail qui peut s'avérer encore plus complexe que dans le cas d'un enseignement traditionnel. Nissen souligne l'importance du rôle de l'accompagnement afin que l'apprenant soit bien guidé dans son processus d'apprentissage et d'autonomisation. La première des compétences différenciées entre un enseignant qui gère un cours en présentiel et un enseignant qui accompagne une FHL ou FAD est sa compétence numérique. En effet, l'enseignant-tuteur doit être capable de communiquer aussi à travers la

---

<sup>43</sup> Règles de conduite et de politesse à respecter lors des interactions sur les premiers médias de communication mis à disposition par Internet. Elles ont été définies en 1955 par Sally Hambridge et ont évolué depuis (<https://ciel.unige.ch/2016/03/la-netiquette-quest-ce-que-cest/>).

<sup>44</sup> Gee, J.P. (2004 : 15-23), spécialiste des jeux, parle dans son quatrième principe d'information effective quand elle est donnée *just in time* et *on demand* pour faire référence à des courtes informations applicables immédiatement ou accessibles au moment où on les demande, en tant que réponse à un besoin d'information.

plateforme virtuelle ainsi que de gérer les ressources à mettre à disposition des apprenants. De même, l'enseignant doit pouvoir identifier les apprenants qui sont plus dans le besoin de guidage et les encourager à travailler en autonomie. Le degré d'autonomie sollicité chez les apprenants va aussi dépendre de la flexibilité de la formation prévue lors de sa conception, qui laissera plus ou moins de place aux apprenants à prendre des décisions (choix d'activités, gestion du temps, objectifs, entre autres éléments du scénario pédagogique). L'auteure souligne tout de même que le fait de donner le choix à l'apprenant ne garantit pas nécessairement son autonomisation mais offre un cadre propice pour que les apprenants développent des compétences nécessaires pour être autonomes. Dans ce sens, l'autonomie est une compétence à développer pour réussir la formation qui sera utile à l'étudiant pour être performant lors d'autres formations ou tout au long de sa vie. L'enseignant-tuteur vient ainsi en soutien de l'apprenant dans la découverte de son rôle en tant qu'acteur de son apprentissage dans un scénario pédagogique donné, tel qu'il le ferait dans sa vie avec des conditions qu'il maîtrise et des contraintes qu'il doit apprendre à surmonter. Les FHL et les FAD exigent ainsi de l'apprenant le développement d'un certain nombre de compétences que Nissen a recueillies dans le Tableau 13:

**Tableau 13. Descriptif de compétences impliquées dans l'autonomie de l'apprenant (Nissen, 2019 : 207).**

Compétence	Définition de la compétence	Descriptif et composantes
Organisationnelle	Savoir gérer et planifier le travail et l'apprentissage	Savoir organiser son travail ; savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances
Méthodologique	Savoir réaliser la tâche de manière adéquate	Savoir réaliser les tâches, savoir réfléchir sur et identifier les constituants principaux des tâches afin d'optimiser leur réalisation, savoir chercher de l'aide pour les réaliser
Sociale	Savoir interagir	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide
Psycho-affective/ motivationnelle	Savoir se prendre en main	Savoir prendre une initiative, savoir s'impliquer dans la formation, y prendre des décisions et y être acteur, savoir réguler ses émotions, savoir faire face à l'incertitude
Cognitive	Savoir transférer et développer ses connaissances et compétences	Savoir analyser les éléments observés, savoir mettre en lien des éléments nouveaux et des éléments déjà connus, savoir poser des questions par rapport aux contenus
Langagière	Savoir agir en langue cible	Savoir agir en langue étrangère, dans le cadre de ce cours, avec des acteurs extérieurs, etc., savoir chercher de l'aide langagière, savoir poser des questions sur la langue
Métacognitive	Savoir être/devenir conscient de, et savoir améliorer, sa manière d'apprendre	Savoir réfléchir sur la manière de travailler et d'apprendre, savoir exercer des stratégies métacognitives, savoir réguler ses démarches, et savoir la réguler, savoir mettre à profit les choix et libertés laissés par le scénario pédagogique, savoir s'autoévaluer
Informationnelle	Savoir rechercher et traiter des informations	Savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plate-forme, sur Internet, savoir stocker et utiliser ensuite cette information, savoir trouver de l'aide
Technique	Savoir utiliser ou prendre en main les outils techniques	Savoir prendre en main et utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation, savoir ajuster ses usages en vue des objectifs, et savoir où trouver de l'aide technique

Ces compétences s'étalent à partir du premier contact que l'apprenant a avec la formation (traiter les informations, comprendre et ajuster les objectifs), puis tout au long de la réalisation des tâches (maîtrise technique de la plateforme, gestion du temps, prise d'initiative) et jusqu'à la fin de la formation (rester impliqué, s'améliorer, s'autoévaluer). À part les compétences techniques associées à l'environnement virtuel, ce sont des compétences nécessaires dans l'autonomisation de l'apprenant dans toute formation en langue. On peut tout de même observer que les FHL et les FAD peuvent offrir un cadre plus propice pour le développement de ces compétences car l'apprenant est mis face à des choix concernant le scénario pédagogique plus qu'il ne le serait dans le cadre des formations en présentiel.

Nissen souligne que les FAD offrent la possibilité d'accéder à des ressources différenciées permettant la proposition d'activités qui permettent le développement des compétences langagières. De plus, l'auteure explique que dans ces dispositifs l'enseignant-tuteur propose des aides, des activités et de contenus qui peuvent être obligatoires ou non (ce qui doit être indiqué clairement à l'apprenant), afin que les apprenants qui ressentent l'envie ou le besoin de s'entraîner puissent le faire en autonomie. Quant au côté synchrone des FAD, l'auteure explique que les plateformes mettent à disposition des utilisateurs des fonctionnalités d'enregistrement ou de chat, permettant d'avoir accès à des caractéristiques propres de séances en présentiel.

Les FHL et FAD peuvent se dérouler dans une perspective actionnelle et donc proposer la réalisation de tâches. Dans les cas des FHL, les tâches facilitent l'articulation du présentiel et du distanciel, déléguant à chaque mode des activités précises qui aideront à la réalisation de la tâche. Nous avons défini le concept de tâche d'apprentissage dans le chapitre 2, rappelons ici la définition de Sockett qui nous paraît être en accord avec celle de Nissen : « situation nécessitant des actions de résolution de problèmes dans la langue cible susceptibles de promouvoir l'apprentissage de certains aspects de cette langue » (Sockett, 2011 : 2). Nissen explique que dans les FHL les tâches peuvent être de nature diverse, une formation pouvant intégrer des sous-tâches au sein de tâches complexes, des étapes visant la préparation de la tâche macro ou des activités d'entraînement, qui ne sont pas directement liées aux tâches mais qui aideront à développer des compétences auxquelles les tâches feront appel. L'auteure insiste sur l'importance du caractère social des tâches, expliquant que l'authenticité d'une tâche dépend du fait que sa « réalisation correspond aux actions sociales habituelles dans le contexte social retenu, et que ce dernier s'inscrit dans le « ici et maintenant » (Nissen, 2019 : 162). L'auteure mentionne la tâche en télécollaboration comme un exemple de tâche authentique où les apprenants doivent surmonter certaines contraintes, telles que les contraintes technologiques et celles de savoir-vivre pour établir une relation dans l'environnement virtuel.

Quant à l'évaluation du dispositif, Nissen fait référence à l'*alignement constructif* ou *alignement pédagogique* (Nissen, 2019 : 108). L'auteure indique qu'il ne s'agit pas de concepts propres des FHL ou à distance mais qu'ils sont valables pour toutes les formations. Nissen explique que le concept d'alignement constructif est fondé sur deux idées :

1. Les apprenants acquièrent le savoir en déconstruisant et reconstruisant leur savoir-faire, lorsqu'ils agissent dans des situations où ils doivent mobiliser des compétences et apprendre pour les résoudre.
2. Une concordance entre les objectifs d'apprentissage fixés par la formation, les activités pédagogiques ou tâches, et celles qui sont choisies parmi ces dernières pour être prises en compte pour l'évaluation.

L'auteure explique que cette manière d'évaluer se réalise en fonction de la manière dont l'apprenant réalise les activités et ce qu'il apprend en les faisant, plutôt qu'en se concentrant sur les contenus. Il peut sembler logique de proposer une évaluation cherchant à atteindre des

objectifs d'apprentissage, si l'on veut être en accord avec la perspective actionnelle et les tâches proposées au cours de la formation.

L'évaluation dans les FHL ou à distance peut être sommative ou formative comme dans le cas d'une formation traditionnelle, permettant aux apprenants d'avoir une visibilité sur leurs progressions et des éventuelles stratégies à mettre en place pour s'améliorer. Nissen reprend la liste de Duensing et Harper (2011, cités dans Nissen, 2019 : 111), qui récapitule les questions qu'un concepteur de FHL doit se poser avant d'établir les modalités d'évaluation. Dans cette liste, on retrouve les objectifs d'apprentissage, le moment où elle apparaît (formative, sommative, diagnostique), de quelle manière elle sera réalisée (présentiel ou distanciel), les critères à évaluer et les acteurs y participant. L'auteure souligne le fait que l'évaluation peut aussi être un stratagème pour inciter les apprenants à réaliser des activités qu'ils ne feraient pas si elles étaient optionnelles. Dans ce sens, l'évaluation pourrait devenir un moyen pour « s'assurer que l'essentiel soit fait », l'enseignant-tuteur pouvant rendre obligatoires les activités qu'il considère fondamentales pour la réalisation de la tâche et pour le développement langagier (Nissen, 2019 : 112). Pourtant, ce choix va à l'encontre de l'autonomisation de l'apprenant tant défendue par les FHL car à la base l'objectif est de laisser au libre arbitre de l'apprenant de choisir ce qui l'intéresse ou ce dont il a besoin. De même, l'auteur explique que les apprenants sont moins participatifs quand ils n'ont pas le choix entre les activités « obligatoires » que quand ils ont du choix (thématique, par exemple) entre plusieurs activités dont la réalisation d'une d'entre elles est obligatoire. Il semblerait que donner du choix à l'apprenant dans ce qui est obligatoire ou évalué est une manière de les motiver à réaliser ce qui est primordial.

Il nous paraît aussi intéressant que l'auteure précise la possibilité de réaliser l'évaluation à distance, au lieu de lui dédier nécessairement un créneau en présentiel (Nissen, 2019 : 110). En effet, il nous semble cohérent de faire l'évaluation à distance si la formation s'est déroulée sur la plateforme et elle s'est avérée performante.

### *Projet Université de Nantes (mise en place et évaluation du dispositif)*

Il s'agit d'un projet sur deux semestres, mis en place depuis plus d'une décennie avec un public en LEA, afin de remédier au problème de décrochage des étudiants et de cours surpeuplés. À ce sujet, Buck et al. (2011) se sont questionnés sur la manière de transposer le dispositif pour créer, développer et évaluer un dispositif destiné aux étudiants LanSAD. Le projet se base sur la perspective actionnelle du CECRL, les auteurs privilégiant la définition de tâche suivante : « activité qu'un individu entreprend pour atteindre un objectif et qui nécessite l'emploi de la langue » (Van den Branden (2006), cité dans Buck et al., 2011 : 85).

Lors du premier semestre, les étudiants ont suivi la totalité de leur programme en présentiel, travaillant par petits groupes et avec des tâches à réaliser. Le programme a été repensé pour répondre aux besoins spécifiques du public LanSAD. Au cours de ce premier semestre, les enseignants cherchaient à donner confiance aux étudiants concernant le travail en autonomie, étant donné qu'il s'agissait d'étudiants en première année universitaire, habitués à l'enseignement traditionnel reçu au lycée. Le premier semestre a été aussi utile pour remettre à niveau en raison des difficultés identifiées et pour faire appel à des connaissances acquises antérieurement. Lors du deuxième semestre, les étudiants ont suivi des heures en présentiel (2h), divisées en séance plénière et par groupes, ainsi que des heures de travail sur la plateforme (2h-3h), toujours avec du travail collaboratif par petits groupes. Les objectifs du deuxième semestre étaient la réalisation de tâches collaboratives en langue cible et d'acquérir plus d'aisance dans la langue. La conception des cours cherchait à favoriser l'autonomie des étudiants, les aidant à prendre conscience sur l'importance des activités de préparation et du travail en dehors de la classe, même si elles ne sont pas forcément prises en compte dans la notation. Les enseignants-tuteurs ont aussi encouragé les étudiants à s'entraider, afin de s'appuyer sur leurs pairs au moment de lever des doutes ou résoudre des problèmes.

Les auteurs expliquent les différentes actions clés qu'ils ont menées pour concevoir le dispositif. Il leur a fallu calculer le nombre d'heures à prendre en charge par l'enseignant, analyser des manuels pour en choisir un adapté, concevoir et soumettre à évaluation les tâches à proposer aux étudiants et offrir un espace d'interaction avec les apprenants. Une fois le dispositif lancé, les tuteurs ont été attentifs à la bonne préparation des étudiants grâce aux activités préliminaires et au feedback. De même, les tuteurs ont pris le soin d'envoyer des rappels fréquents pour annoncer et rappeler aux étudiants les activités à réaliser. Quant à l'évaluation du dispositif, des tests pré et post expérience ont été mis en place pour évaluer les acquisitions, l'appropriation du dispositif, les représentations et les ressentis des étudiants. Des grilles ont été construites pour établir les niveaux en fonction de ce que préconise le CECRL. Les résultats obtenus sont les suivants :

- Il y a eu un développement linguistique pour 32% des étudiants, notamment dans le cas des étudiants du niveau B1 passant au niveau B2.
- Les productions écrites des étudiants ont progressé en qualité et en nombre.
- Malgré les efforts réalisés par les enseignants-tuteurs, un certain nombre d'étudiants a abandonné la formation et seulement la moitié des étudiants a travaillé au CRL lors du deuxième semestre. Les auteurs associent ce manque d'implication au faible niveau des étudiants, car ce sont ces derniers qui n'ont jamais consulté les ressources en ligne.
- Le manque d'implication des étudiants pourrait s'expliquer par des raisons exprimées par les étudiants : baisse dans la motivation provoquée par la préférence des supports traditionnels, manque de temps ou d'initiative pour travailler en autonomie ou même le manque d'intérêt pour faire des efforts pour s'améliorer.
- Le passage du format présentiel au format hybride semble générer des comparaisons qui mènent à des ressentis plutôt négatifs sur le dispositif hybride. En effet, la charge de travail en autonomie augmentée lors du deuxième semestre, ajoutée à l'absence du présentiel donne à l'étudiant l'impression d'avoir plus de travail individuel et de moins travailler les points importants, comme la grammaire, par exemple. Dans le Tableau 14 les auteurs recueillent les données concernant l'importance de certains critères du dispositif et leur niveau de satisfaction<sup>45</sup> :

---

<sup>45</sup> 1 étant « pas du tout satisfait » et 4 étant « tout à fait satisfait ».



**Tableau 14. Importance et satisfaction des étudiants par critères, Buck et al. (2011 : 98).**

Rang	Critère	Importance du critère pour les étudiants	Satisfaction des étudiants par rapport au critère
1	La pratique orale	3,8	3
2	Les effectifs réduits en classe	3,5	3,5
3	Le retour / la correction apportée par le professeur	3,5	3,2
4	Les interactions en cours	3,4	3
5	Le travail personnel	3,3	2,9
5	La pratique de la grammaire	3,3	2,7
6	Le nombre d'heures de cours par semaine	3,2	2,7
7	Un suivi personnalisé par le professeur	3	3
8	Les thématiques des tâches en phase avec le monde de l'entreprise	2,8	3
9	Le travail en groupe	2,8	3

Les auteurs concluent que leur étude leur donne des pistes sur la capacité d'adaptation au dispositif hybride ainsi que sur l'autonomisation des étudiants. Le ressenti positif face à l'accessibilité de l'enseignant-tuteur lors du deuxième semestre et la prise de conscience de l'utilité du travail en autonomie montrent déjà une adaptation technologique par rapport au cours en présentiel.

#### *Projet Université de Nantes (représentations des étudiants)*

Il s'agit d'un projet hybride d'anglais selon l'approche actionnelle, mené à l'Université de Nantes (McAllister et al., 2015). Le projet a été motivé suite au taux d'abandon des cours élevé, probablement dû aux cours de langues surpeuplés et à l'hétérogénéité de niveaux. Les auteurs se sont questionnés sur les pratiques des étudiants, leurs représentations et les éventuels changements dans le temps, alors qu'ils faisaient partie du dispositif. Le dispositif alternait des séances en présentiel (2 heures hebdomadaires) avec du travail à distance sur la plateforme Moodle (2 - 3 heures hebdomadaires). Le temps en présentiel était destiné aux activités orales, à l'interaction et au feedback, alors que le travail à distance correspondait à la réalisation de tâches individuelles ou en groupe. Dans la plateforme, les étudiants comptaient notamment avec deux espaces pour s'investir en dehors de la salle de classe : le Centre de Ressources et l'espace de groupe créé par l'enseignant-tuteur, où les étudiants pouvaient faire le dépôt des tâches et devoirs.

Les auteurs présentent une analyse des représentations des étudiants vis-à-vis du dispositif, données recueillies grâce à des entretiens et à deux questionnaires distribués aux mêmes

étudiants à des moments différents : au début de leur expérience hybride en première année de licence et deux années plus tard (troisième année), afin de déterminer le degré d'appropriation du dispositif. À la suite de l'analyse de données, les auteurs observent que le niveau de satisfaction du dispositif diminue de la première à la troisième année, possiblement à cause du peu nombre de tâches orales en troisième année comparé à celles de la première année.

Les auteurs ont aussi établi un lien significatif entre l'attitude face au travail en groupe et le degré de satisfaction. En effet, les étudiants qui apprécient le travail en groupes se montrent plus satisfaits du dispositif que ceux qui y accordent peu d'importance ou d'utilité. De même, les auteurs ont remarqué que malgré la prise de conscience sur les avantages de l'autonomisation, les étudiants rencontrent des difficultés liées à la gestion du temps et à la charge de travail. Les auteurs expliquent que l'investissement nécessaire pour la réalisation des tâches est perçu différemment par les étudiants. Cet investissement peut être vu comme étant bénéfique ou contraignant pour leur apprentissage, à cause du caractère chronophage des tâches et des difficultés liées au travail en groupe, créant parfois chez les étudiants un sentiment de mauvais encadrement. Enfin, les auteurs expliquent que les représentations des étudiants concernant leur autonomisation et le lien avec l'enseignant évoluent visiblement de la première à la troisième année. En effet, le sentiment d'isolement est considérablement inférieur dans le cas des étudiants en troisième année, qui semblent être conscients de l'importance du travail en autonomie et des possibilités offertes par le dispositif de s'approprier de leur apprentissage.

### *Projet Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) Tourisme*

Il s'agit d'un projet mené à l'Université de Strasbourg avec des étudiants en FOS Tourisme (Stoytcheva, 2011). Le choix de l'hybridation s'est fait après avoir constaté la spécificité des disciplines (travail facilité lors du travail à distance) et le besoin de développer les compétences orales (jugées comme étant propres au présentiel). L'auteur se questionne sur la possibilité de transposer l'approche collaborative du modèle socioconstructiviste lors de formations à distance. L'étude se développe dans le contexte universitaire, lors d'une formation hybride où on a proposé aux étudiants des activités en vue de la réalisation d'une tâche réelle commune. Le dispositif consiste en l'alternance des heures de cours en présentiel et des heures de travail à distance, sur la plateforme de l'université, où ils ont travaillé dans des sous-groupes tutorés sur la plateforme.

L'auteur explique que le projet est inspiré de l'approche collaborative et de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL. Il s'agirait ainsi d'un apprentissage co-construit grâce à la complémentarité du travail individuel et de l'interaction des apprenants et des enseignants. Stoytcheva explique que le travail collaboratif facilite la mise en situation réelle et les interactions actives pour la construction des connaissances. Plus précisément, les étudiants participant au projet ont réalisé des activités individuelles pour préparer le travail collectif. Les activités étaient notamment du type compréhension écrite, apprentissage de vocabulaire spécifique et une production de synthèse. Puis, les activités collaboratives représentaient en grande partie l'interaction en ligne en langue cible. L'auteur explique que l'action tutorale a été renforcée car les étudiants n'étaient pas familiarisés avec le fonctionnement collaboratif en ligne dans le cadre formel.

Des questionnaires distribués auprès des apprenants ainsi que le récit du tuteur du cours ont été pris en compte pour le recueil des données. Les étudiants n'étaient pas obligés de suivre la formation, ce qui peut déjà compter comme une bonne disposition face au dispositif. L'auteur explique que le dispositif a permis d'établir que :

- La complémentarité des activités individuelles et collaboratives a été appréciée par les étudiants.
- Les étudiants ont pris conscience des opportunités pour apprendre de leurs camarades.
- Les étudiants considèrent que les activités et tâches collaboratives ont été bénéfiques pour l'acquisition du vocabulaire de spécialité.
- Les étudiants se sont impliqués car ils ont trouvé du sens dans leur apprentissage. En effet, Stoytcheva affirme que les étudiants travaillent plus en conscience quand ils poursuivent un objectif concret.
- Les étudiants ont apprécié l'expérience hybride et qu'ils pensent avoir acquis des connaissances.
- Malgré des résultats plutôt positifs, les étudiants du projet semblent avoir présenté des difficultés concernant la gestion du travail en groupes et la production orale.

L'auteur conclut que les difficultés rencontrées au cours du projet sont associées notamment aux tâches collaboratives, car elles étaient chronophages et exigeantes. De plus, ce n'était pas évident pour les groupes de gérer des différences en termes d'engagement ou même de niveau de langue. Stoytcheva propose comme remédiation à cette difficulté, une intervention du tuteur lors de la constitution des groupes afin que les étudiants puissent choisir avec qui travailler. L'auteur propose que le tuteur ait une présence plus importante lors des interventions, afin de jouer un rôle de médiateur et faciliter la création d'une dynamique de groupe. Enfin, pour travailler de manière plus précise les contenus langagiers, l'auteur propose d'enrichir la plateforme avec plus de ressources multimédias. De même, elle propose de promouvoir l'utilisation d'autres fonctionnalités dans la plateforme pour faciliter le développement des compétences langagières, notamment celles liées à l'oral.

### *Projet Clermont Université, Université Blaise Pascal*

Il s'agit d'un projet motivé par trois inquiétudes fréquentes dans l'enseignement supérieur des langues : l'hétérogénéité du public concernant leurs parcours, les niveaux de langue inégaux et les différents projets de chaque apprenant sur l'apprentissage de la langue (Drot-Delange et al., 2012). Les auteurs présentent le déroulement pendant une année universitaire d'un dispositif hybride fondé sur une approche actionnelle pour des étudiants LanSAD en Information et Communication. Le cours a été hébergé dans la plateforme Clarotice, accessible depuis l'ENT étudiant, cherchant à motiver les apprenants à être autonomes grâce à la mise à disposition de ressources médiatisées. Les étudiants comptaient avec un accompagnement tutoral lors du travail sur la plateforme ainsi que des séances en salle de classe. Les chercheurs se sont interrogés sur l'acceptation du dispositif hybride par les étudiants LanSAD, lançant comme hypothèse qu'elle dépendrait en partie du rapport entre leurs représentations sur l'apprentissage des langues et leur ressenti sur l'expérience sur la plateforme. De plus, les hypothèses des auteurs étaient les suivantes :

- L'hybridation pourrait favoriser également des apprentissages individuels ainsi que des apprentissages co-construits.
- L'intérêt des ressources médiatisées consultables à distance à tout moment pourrait motiver les apprenants à travailler en autonomie.
- L'utilisation des fonctionnalités de la plateforme pourrait aider à acquérir des connaissances en dehors de la salle de classe ainsi que le développement de compétences difficiles à aborder pleinement à cause de la limitation temporelle (comme la compréhension écrite).

Les auteurs expliquent la pertinence de l'approche « communic'actionnelle » de Bourguignon (2006) pour aborder la complexité du passage de l'approche communicative utilisée dans l'enseignement des langues vers l'approche actionnelle préconisée par le CECRL. Ils

expliquent qu'ils ont privilégié le concept de « communic'actionnelle » de Bourguignon et donc le mélange des deux approches pourrait être approprié pour leurs étudiants. Les auteurs ont utilisé les fonctionnalités permettant de donner du feedback personnalisé pour palier à l'impossibilité de ramifier les parcours et de les personnaliser. Ils ont proposé des tâches « réelles » et variées (planification d'un séjour à l'étranger ou participer à un forum, par exemple) afin de motiver les apprenants.

L'acceptation du dispositif a été mesuré selon deux aspects, l'aspect technologique et les représentations sociales. Les auteurs ont créé une grille d'analyse selon les dimensions d'acceptation d'une technologie proposées par Bobillier-Chaumon et al. (2009). Ils soulignent ainsi cinq caractéristiques qui montrent l'impact de l'introduction de la technologie dans une situation de travail :

**Tableau 15. Dimensions de l'acceptation de la technologie selon Bobillier-Chaumon et al. (2009).**

Métacritère	Définitions	Facteurs à repérer, notions à évaluer...
Dimension intra-individuelle	Apprécier le coût cognitif et émotionnel que représente l'utilisation des technologies	En termes de charge cognitive : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Densification de l'activité, surcharge quantitative</li> <li>- Intensification de l'activité, surcharge quantitative</li> <li>- Sous-charge qualitative et quantitative</li> <li>- Transferts d'apprentissage (<i>technologies de rupture vs de transition</i>)</li> </ul> En termes de charge émotionnelle : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inconfort émotionnel (<i>insatisfaction, déplaisir, anxiété, mal-être</i>)</li> <li>- Émotion prescrite/empêchée</li> </ul>
Dimensions inter-individuelles	Évaluer les reconfigurations en œuvre sur les collectifs de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redéfinition d'un collectif de travail en travail collectif formalisé (<i>coordination forcée, interdépendance, rôles et contributions...</i>)</li> <li>- Affaiblissement et dislocation du collectif (<i>tensions, conflits...</i>)</li> </ul>
Dimension méta-individuelle	Apprécier les incidences socio-organisationnelles, des technologies sur l'utilisateur et son activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Régulation et prescription de l'activité (<i>système info-normatif, hétéronomie</i>)</li> <li>- Supervision et contrôle accrus de l'individu au travail et hors travail (<i>système panoptique, évaluation permanente à 360°, bureau permanent...</i>)</li> <li>- Autonomie imposée (<i>prescription de la subjectivité...</i>)</li> <li>- Gains/pertes pour les acteurs (<i>pouvoir, légitimité, statut, autorité, privilèges...</i>)</li> </ul>
Dimension transpersonnelle	Appréhender les répercussions sur la construction et la reconnaissance identitaire de l'individu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perte de sens au travail (<i>distanciation de l'objet du travail, mise en retrait de l'individu, non-respect des règles du métier...</i>)</li> <li>- Requalification-Déqualification-Disqualification (<i>activités à faible valeur ajoutée, perte de savoir-faire, réajustements professionnels...</i>)</li> <li>- Activité empêchée (<i>pouvoir d'agir limité, contrarié par les TIC</i>)</li> </ul>
Dimension imperpersonnelle	Diagnostiquer la qualité ergonomique et la fiabilité des dispositifs et données	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualité, pertinence, fiabilité des données et du système</li> </ul>

Les auteurs se sont ainsi dit que ces dimensions pouvaient être transposables à des formations en langues, en l'occurrence des formations obligatoires en anglais et en espagnol. Quant aux représentations sociales de l'apprentissage de la langue, ils font allusion notamment à la culture langagière et la culture d'apprentissage. D'une part, la culture langagière fait référence aux connaissances existantes et aux croyances sur l'apprentissage de la langue cible qui seront déterminantes pour la définition et l'évaluation de ses objectifs d'apprentissage. D'autre part, la culture d'apprentissage fait référence aux croyances sur l'apprentissage des langues et les stratégies privilégiées par chaque apprenant. Ces aspects ont été ajoutés aux dimensions de Bobillier-Chaumon et al. (2009) sous le titre de « caractéristiques individuelles », incluant : sentiment d'auto-efficacité, exposition à la langue, expériences éducatives préalables, motivations et culture langagière.

La grille a été adaptée sous forme de questionnaire semi-fermé distribué en format papier lors d'une séance en présentiel. Des réponses ont été collectées (122), provenant des étudiants LanSAD d'anglais et d'espagnol (niveau B1, B2), ayant suivi des heures de cours en présentiel ainsi que des heures de travail autonome sur la plateforme universitaire. L'analyse de données a montré que :

#### *Représentations sur l'apprentissage*

- Il existe un lien entre l'estimation du niveau en anglais et l'exposition avec la langue en dehors de la salle de classe, lien qui n'a pas été établi dans le cas des apprenants d'espagnol.
- Les motivations pour apprendre la langue sont liées à leur utilité, à la possibilité d'ouverture au monde qu'elle offre ainsi qu'à l'intérêt de pouvoir communiquer avec les locuteurs natifs de la langue.
- Pour les étudiants, la représentation qui prévaut sur la connaissance d'une langue est celle de la communication : « comprendre et être compris » (Drot-Delange et al., 2012). Cette représentation est suivie de la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire et de pouvoir lire et écrire dans la langue cible.
- Les étudiants considèrent qu'un bon apprenant a des qualités qui lui permettent de progresser dans son apprentissage, telles que la patience, l'implication dans l'étude et la pratique de la langue, la mémorisation et la mise en place de stratégies sociales.
- Les étudiants ont pris conscience de l'impact du travail en autonomie sur leur performance en cours.

*Ressentis sur le dispositif* : l'expérience a été positive pour 42% des étudiants, qui soulignent le côté ludique et dynamique du cours. Les ressentis négatifs étaient associés aux difficultés d'utilisation de la plateforme, à une démotivation à cause du sentiment d'isolement du travail à distance et à l'utilité de la plateforme jugée basse.

*Autonomisation* : les étudiants ont pris conscience de l'importance du travail en autonomie pour bien réussir une formation hybride. Ils mentionnent des activités à réaliser en autonomie, telles que les recherches sur internet à la maison et la participation avec un degré de stress moins élevé qu'en salle de classe. Certains étudiants considèrent que le changement de méthodologie a été négatif car ils ont moins travaillé que s'il s'agissait d'un cours traditionnel. Ce ressenti peut s'interpréter comme un manque de conscience de l'importance de l'autonomie ou comme un déséquilibre de l'équivalence du travail en présentiel transposé dans la plateforme.

*Interactions* : les étudiants les plus forts sont ceux qui ont considéré que la plateforme facilitait les échanges avec l'enseignant et avec les camarades.

Les auteurs concluent que les représentations des apprenants sur la connaissance de la langue jouent un rôle important sur la manière dont ils vivent leur cours en ligne. Les résultats ont aussi montré que les apprenants ont considéré que l'accompagnement était faible et dans le cas des étudiants les plus faibles, ils considèrent ne pas avoir progressé dans leur apprentissage. Les auteurs ont souligné la complexité du rôle des enseignants, qui doivent à la fois être « développeurs, tuteurs, formateurs, didacticiens » (Drot-Delange et al., 2012) parfois sans une préparation préalable à ces multiples facettes.

### *Projet Université de Lorraine*

Il s'agit d'un dispositif mis en place avec un public de 41 étudiants en Master 2 Histoire, Art et Archéologie à l'Université de Lorraine (Martin, 2015). Le constat qui a motivé le projet est l'existence au sein d'une même UFR des disciplines variées et spécifiques, où l'on retrouve des étudiants avec des besoins et des attentes différents. Que ce soit pour des raisons pratiques ou budgétaires, la réunion de ces disciplines va parfois à l'encontre des objectifs spécifiques des étudiants. L'auteur s'est donc questionné sur la possibilité de remédier à ce problème tout en respectant les contraintes budgétaires universitaires. Sa proposition consiste ainsi à la mise en place d'un dispositif hybride, combinant des cours en présentiel avec des heures de travail autodirigé au Centre de Ressources de Langues (CRL) afin de se préparer à faire une présentation orale en petits groupes.

Martin explique des postulats d'autonomie de l'étudiant pour justifier la pertinence des dispositifs hybrides. L'auteur explique ainsi que l'autonomie est la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage, depuis la conception des objectifs à l'évaluation de ses acquis. Martin affirme que la centration sur l'apprenant est fondamentale dans la mise en place d'un apprentissage autodirigé réussi. L'auteur souligne tout de même l'importance de l'accompagnement car souvent dans l'enseignement traditionnel les apprenants n'ont pas été incités à prendre en charge leur apprentissage. Il est ainsi important de mettre à disposition des apprenants des outils métacognitifs qui faciliteront cette autonomisation. Le CRL se présente donc comme un espace institutionnel pouvant favoriser l'autonomie de l'apprenant, en privilégiant le travail individuel actif, réflexif et adaptatif.

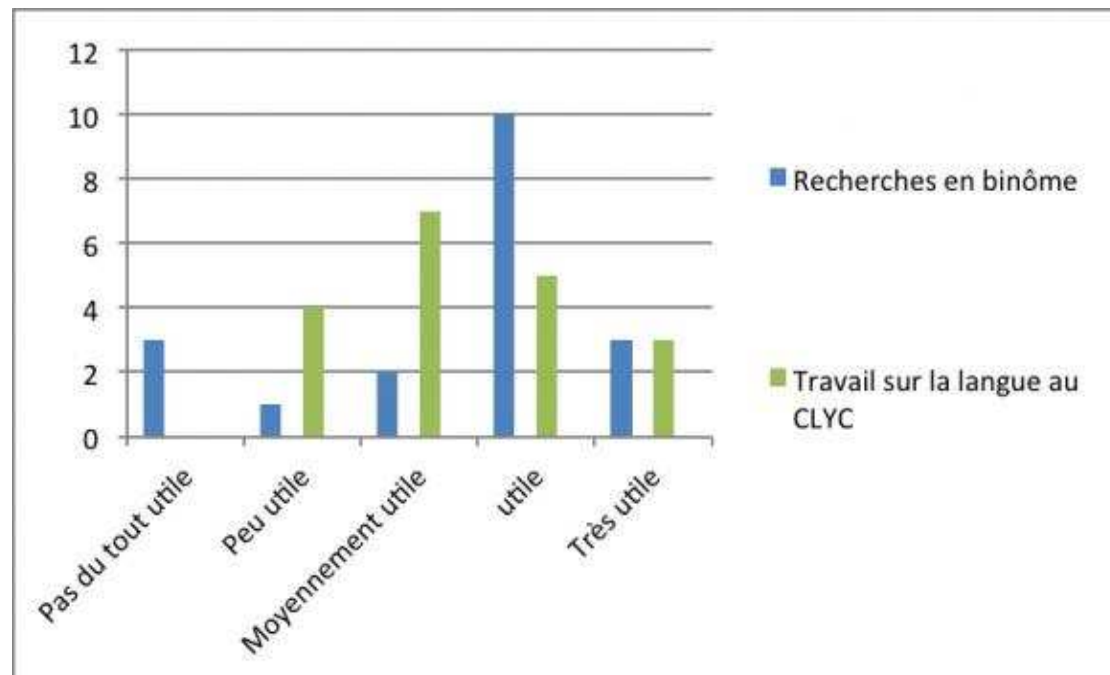
Le point de recherche de cette étude est l'échec des cours en présentiel face aux problématiques telles que le peu de temps en cours pour discuter à profondeur sur des sujets importants, hétérogénéité des attentes des étudiants et absentéisme. En effet, l'hybridation se présente dans ce projet comme une possibilité de pallier ces limitations que peuvent présenter les cours présentiels. De manière plus précise, l'auteur s'est intéressé à la problématique de la diversité des attentes des étudiants, liées étroitement à la diversité des parcours : *enseignement*, *recherche* ou *patrimoine*, pour des étudiants en histoire, géographie, histoire de l'art, archéologie, musicologie, philologie. Le dispositif hybride créé consistait à une moitié de cours en présentiel et l'autre moitié de travail à distance pour 41 étudiants des parcours *recherche* et *patrimoine*. Les étudiants devaient réaliser une tâche orale en groupes sur une thématique liée à leur sujet de recherche de M2. Les groupes ont été divisés en deux sous-groupes, afin de donner plus l'occasion aux apprenants d'interagir à l'oral.

L'auteur présente le distanciel d'une manière novatrice, affirmant que le présentiel vient accompagner l'autonomie, au lieu de l'inverse. En effet, les tâches étaient liées aux parcours des étudiants et leurs besoins futurs dans la vie professionnelle, impliquant les étudiants au point qu'ils ont pris conscience de l'utilité de l'activité et le travail en présentiel venait renforcer le travail réalisé à distance. Martin explique ainsi que l'enseignant-tuteur est le médiateur des connaissances et soutient les étudiants dans leur apprentissage individuel et collaboratif.

Un questionnaire diagnostique et un questionnaire bilan ont permis de recueillir des données concernant les objectifs d'apprentissage des étudiants au début du cours ainsi que la réussite du dispositif à la fin. Les réponses de 25 étudiants ont permis d'établir que :

- Les attentes des apprenants étaient très variées : 21% des apprenants voulait travailler du vocabulaire spécifique, 21% était intéressé par le développement de la compréhension orale et 20% par l'expression orale, 15% s'intéressait à la compréhension écrite, 12% à l'apprentissage de la grammaire, 7% à la production écrite et 4% à la connaissance de la culture de la langue.
- Le dispositif a permis de créer des « communautés d'apprentissage » (Martin, 2015 : 172) pour réduire la divergence entre les besoins et intérêts des étudiants.
- Le dispositif a permis de remédier au problème de l'absentéisme et a permis aux étudiants de participer plus confortablement grâce aux petits groupes formés.
- Le dispositif a poussé les étudiants à réfléchir sur une thématique donnée en lien avec leur sujet de recherche.
- Le travail au CRL n'a pas été trop apprécié par les étudiants, qui travaillaient effectivement en autonomie mais pas forcément au sein du CRL :

**Figure 3. Sentiment d'utilité du travail en autonomie au CRL (Martin, 2015 : 173).**



- Le contexte dans lequel se trouvaient les étudiants (mémoire de master à rendre) a impacté négativement l'engagement des étudiants, qui utilisaient le temps en CRL pour avancer dans leurs recherches de master 2. L'auteur attribue ce comportement au manque de préparation au travail en autonomie lors de cours traditionnels. En effet, l'auteur explique que les étudiants se montraient plutôt passifs dans leur apprentissage et montraient le besoin de récompense suite au travail réalisé.
- Le côté divertissant et informel de la ressource est important : certains étudiants ont été capables de prendre conscience de leur apprentissage en réalisant des activités informelles telles que le visionnage des films.
- Le dispositif a permis de développer l'aspect cognitif de l'apprentissage ainsi que le côté affectif.

- Les étudiants n'ont pas l'habitude de s'autoévaluer ni d'évaluer leurs pairs, ce qui rend compliqué leur autonomisation et la prise de conscience sur l'importance du travail au CRL.

Tenant compte des possibilités de travail individuel et collaboratif possible lors du travail à distance dans les formations hybrides, le temps en présentiel devient l'appui du distanciel afin de faciliter les interactions qui vont aider à la construction de l'apprentissage. Cette manière de concevoir le dispositif peut aussi convenir aux attentes, intérêts disciplinaires et besoins différenciés des apprenants. En effet, la divergence entre eux peut être réduite par la création des sous-groupes qui échangent « autour de thèmes transversaux » et qui travaillent sur une même tâche (Martin, 2015). Il faudrait garantir une participation active des étudiants pour que les échanges puissent être fructueux, ce qui n'est pas une évidence dans des cours sans face-à-face avec des étudiants habitués à participer à condition de recevoir une récompense ou par peur de la punition. Pourtant, des outils disponibles sur les plateformes pédagogiques tels que les badges ou le suivi du progrès peuvent jouer sur la motivation et la participation des apprenants. De plus, Martin (2015) explique que les étudiants qui ne sont pas actifs sur la plateforme, sont souvent des étudiants qui manquent d'engagement ou d'assiduité lors des cours en présentiel. La faible participation au dispositif hybride serait ainsi le reflet d'une attitude passive alimentée lors des cours traditionnels et non une conséquence de la diminution du présentiel. De même, les apprenants ont été habitués tout au long de leur scolarité à être évalués par une tierce personne et de recevoir une note. Des efforts sont ainsi nécessaires pour changer leur vision et apprendre à se connaître, à s'autoévaluer et à prendre conscience de l'utilité de cette auto-évaluation dans l'adoption des stratégies d'apprentissage. L'auteur conclut que le dispositif mis en place montre que l'hybridation a permis de remédier à certains inconvénients liés au présentiel. Spécifiquement, les étudiants ont apprécié la possibilité de suivre les cours sans devoir se déplacer ainsi que la possibilité de travailler sur leurs intérêts spécifiques lors du travail à distance. Cependant, il y a des efforts à faire pour préparer les étudiants au travail en autonomie, non seulement pour la réalisation des tâches mais aussi pour être capables de gérer leur temps correctement et d'évaluer leurs accomplissements. Enfin, Martin souligne l'importance de la motivation et des outils métacognitifs dans des dispositifs hybrides.

### ***Projet PERL Université Paris Diderot***

Le Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques (PERL) de l'Université Paris Diderot propose des cours de langue (anglais, FLE, espagnol, allemand) à distance pour les étudiants de l'université. Il s'agit de cours entièrement en ligne hébergés sur la plateforme Moodle et accompagnés par une équipe de tuteurs. Bournel-Bosson et al. présentent le cas d'un parcours Français sur des Objectifs Universitaires (FOU) nommé *Parlons FOU!* conçu pour améliorer la confiance des étudiants de niveau B2 concernant les dispositifs à distance (Bournel-Bosson et al., 2018). De même, le projet prétendait les aider dans la prise en main de la plateforme, pour inciter l'interaction entre apprenants ainsi que pour renforcer l'interaction entre apprenants et enseignants.

Le projet part de l'hypothèse que la confiance dans un cours à distance (acceptation et satisfaction technologique) dépend non seulement de la capacité technique des apprenants à utiliser la plateforme, mais aussi de la réussite de l'accompagnement. En effet, le rôle de l'enseignant-tuteur est fondamental pour mettre en valeur les savoirs des apprenants afin de créer un climat de cours favorable. Les auteurs présentent l'analyse faite sur le projet *Parlons FOU!* pendant un semestre en 2016, auprès des étudiants LanSAD en licence en Psychologie. Le cours était construit sur douze séances constituant trois modules qui ciblaient notamment la compréhension orale, l'expression orale et la production écrite. Les séances comptaient des questionnaires autoréflexifs, des activités centrées sur la connaissance de la culture française, des activités autocorrigées, des activités de production et une tâche finale.



Les auteurs font une proposition fondée sur quatre actions principales :

1. *Maîtrise technique* : les auteurs expliquent que l'étudiant doit se sentir à l'aise sur la plateforme. Pour atteindre cet objectif, ils mettent à disposition des étudiants un module de découverte pour que les étudiants se familiarisent avec la plateforme. La maîtrise technique de la plateforme facilite la prise de conscience de l'apprenant sur l'utilité de la plateforme dans leur apprentissage.

2. *Réemploi de savoirs* : les auteurs empruntent le concept de « kif » utilisé par Servan Schreiber (2012) lors d'une de ses conférences et le transposent dans leur cours sous l'intitulé de « kif artistique ». L'idée est d'inclure les passions des étudiants afin qu'ils restent motivés en travaillant sur des thèmes qui les intéressent informellement. La tâche finale présente le travail fait autour du « kif artistique » sous forme de support visuel et de présentation orale enregistrés avec la fonctionnalité *PoodLL5* intégrée dans la plateforme.

3. *Renforcement du lien social* : les auteurs expliquent qu'ils ont utilisé plusieurs fonctionnalités de la plateforme pour éviter le sentiment d'isolement et le décrochage des étudiants :

- Base de données : elle a été utilisée pour déposer et consulter des fiches de présentations des étudiants, afin de les commenter selon ce qu'ils avaient appris de leurs pairs.

- Chat : il a été utilisé pour faciliter la communication synchrone entre les étudiants. Cette fonctionnalité n'a pas été utilisée, possiblement à cause de la complexité. De plus, les étudiants ne voyaient probablement pas l'utilité du chat lorsque les activités n'étaient pas de caractère collectif.

- Forum de discussion : le forum est devenu le lieu d'échanges des étudiants. Ils y ont participé malgré son caractère facultatif, partageant des aspects de leur vie personnelle et donnant des avis sur des sujets précis.

- Questionnaire : cet outil a permis aux étudiants de consulter les productions de leurs camarades afin d'évaluer leur avis avec ceux des autres.

- Atelier : cette fonctionnalité a été utilisée pour le dépôt de la tâche finale. L'atelier permet, dans une période de temps donnée, le dépôt des productions visibles pour tous les étudiants. Les tuteurs ont incité les étudiants à donner leur avis sur les productions des autres. Les étudiants ne se sont pas sentis à l'aise face au devoir d'évaluation des pairs mais ont tout de même pris conscience de l'utilité de l'exercice pour s'autoévaluer et s'améliorer.

4. *Renforcement des interactions* : le tuteur joue un rôle important dans le renforcement des interactions. En effet, les auteurs expliquent que la communication régulière du tuteur avec les étudiants est capitale. Le tuteur envoyait donc trois messages par semaine, sous format individuel (pour donner un feedback personnalisé) et collectif (pour annoncer l'ouverture et fermeture des séances). Les tuteurs ont veillé à utiliser un langage informel proche des étudiants, les tutoyant et utilisant des émoticônes :

Figure 4. Exemple d'interaction entre le tuteur et les étudiants, Bournel-Bosson et al. (2018 : 6).



Le projet aurait permis aux étudiants de gagner en confiance lors de leur cours à distance, grâce aux quatre principes expliqués précédemment. La communication efficace avec les étudiants, conçue comme régulière, pertinente et bienveillante avec le tuteur est considérée importante pour la création des liens affectifs.

### *Formations à distance à l'Université Laval*

Les caractéristiques des dispositifs hybrides et à distance évoquées précédemment peuvent se retrouver dans des formations de ce type dans d'autres pays. L'Université Laval, par exemple, compte plus de 1000 formations en ligne<sup>46</sup>, leur nombre augmente et leur qualité évolue depuis plus de 30 ans. L'université a réalisé des guides (Université Laval, 2017) contenant des éléments essentiels à prendre en compte pour la création et la gestion de cours en ligne, soulignant quelques aspects mentionnés auparavant, ainsi que des actions clés lors des phases de conception et de production des formations. Parmi ces actions, on identifie l'importance attribuée à :

- L'analyse du public cible, de ses besoins et ceux du programme.
- La structuration du contenu avec des objectifs d'apprentissage bien définis pour chaque unité.
- La définition de l'encadrement et de l'évaluation.
- Le choix des ressources à utiliser ainsi que les stratégies pédagogiques à mettre en place.
- La phase de vérification et correction des modules avant de lancer la formation avec des étudiants.

Les guides viennent ainsi soutenir l'enseignant-tuteur, afin qu'il puisse vérifier que sa proposition pédagogique remplisse les exigences de ce type de formations. Les catégories prises en compte sont la présentation du cours et de ses objectifs aux étudiants, l'évaluation des apprentissages (clarté des méthodes, retour, évaluation par les pairs), les activités dans chaque module (ressources et technologies, cohérence, quotité de travail demandé, prise en compte du

<sup>46</sup> Selon les informations dans leur site web : <https://www.distance.ulaval.ca/>

feedback des apprenants pour améliorer les activités), interaction entre apprenants (espaces d'échanges et règles de travail en équipe définies) et l'encadrement (rôles et tâches de l'enseignant et des tuteurs). Voici quelques critères extraits des guides, en cohérence avec les caractéristiques identifiées dans les projets présentés antérieurement :

**Tableau 16. Critères et suggestions aux enseignants, extraits de Université Laval (2017)<sup>47</sup>.**

Critère	Suggestion
Évaluation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les évaluations proposées sont cohérentes avec les objectifs spécifiques</li> <li>● Les méthodes d'évaluation proposées sont cohérentes avec les méthodes d'enseignement/apprentissage</li> <li>● Les consignes de l'évaluation et les critères de correction sont clairement présentés</li> <li>● De façon périodique, l'enseignant propose aux étudiants des activités d'évaluation formative avec rétroaction et commentaires</li> <li>● Dans les activités et travaux collaboratifs, les étudiants peuvent s'autoévaluer et évaluer la participation et la contribution de leurs pairs</li> </ul>
Activités d'enseignement et d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le choix des activités, des ressources pédagogiques et des technologies est cohérent avec les objectifs généraux et spécifiques</li> <li>● Le cours est divisé en modules de façon cohérente, logique et équilibrée</li> <li>● Les activités soutiennent l'apprentissage actif : elles sont motivantes, engageantes et interactives</li> <li>● Les activités d'apprentissage sont de complexité croissante en lien avec les objectifs du cours</li> </ul>
Interactions entre étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Des activités favorisant l'interaction entre étudiants sont proposées</li> <li>● Des forums ou d'autres espaces d'échanges et de discussion sont présents et bien structurés</li> <li>● Il est proposé aux étudiants de se présenter à leurs collègues et de partager leurs attentes à l'égard du cours</li> <li>● Diverses activités sont proposées aux étudiants pour développer leur sentiment d'appartenance au groupe, au programme et à l'université</li> </ul>
Modalités d'encadrement	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'enseignant prend contact avec les étudiants dès la première semaine et se présente</li> <li>● L'enseignant participe aux discussions et les encadre en s'assurant que les échanges se déroulent dans le respect et conformément à la nétiquette</li> <li>● L'enseignant aide les étudiants à demeurer motivés et engagés</li> <li>● Par ses explications et commentaires, l'enseignant aide les étudiants à progresser dans la matière</li> </ul>
Ressources pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'enseignant explique à quoi serviront les ressources pédagogiques proposées et comment les utiliser</li> <li>● Les ressources pédagogiques obligatoires et optionnelles sont clairement distinguées</li> <li>● Les ressources pédagogiques reposent sur des médias variés (texte, son, image, vidéo, multimédia)</li> </ul>

Nissen (2004) propose également un certain nombre d'éléments nécessaires<sup>48</sup> pour la réalisation d'une tâche déterminée au sein du dispositif et insiste sur l'importance du scénario pédagogique pour la réussite du dispositif. L'auteur explique qu'il s'agit d'une suggestion de parcours, où l'on trouve des descriptions spécifiques des objectifs, thèmes, séquences, temporalité, ressources, rôles des acteurs de l'apprentissage, enfin, toutes les précisions sur le déroulement d'un projet pédagogique. Lors des formations traditionnelles, le scénario pédagogique est conçu

<sup>47</sup> L'intégralité des guides est disponible en ligne dans leur site web : [https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/54\\_pratiques\\_resume\\_2017.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/54_pratiques_resume_2017.pdf)

<sup>48</sup> Les éléments proposés par Nissen (2004) sont : l'interaction sociale, la fiche descriptive, le planning, les outils technologiques, les outils de communication, les ressources authentiques, les aides méthodologiques, les aides langagières et le tutorat.

par l'enseignant. Pourtant, l'auteur explique que ce concept devient davantage important dans le cas des formations à distance, car l'apprenant peut de manière autonome identifier les objectifs à atteindre, les stratégies à mettre en place selon son propre rythme d'apprentissage et les interactions attendues ou nécessaires pour réussir dans la formation. Le destinataire du scénario pédagogique peut ainsi être l'enseignant ou l'apprenant selon son degré de prise en charge de l'apprentissage.

Nous proposons dans la DIPIAL l'utilisation des canaux de communication publics et privés car ils servent à des propos différents. Les échanges publics permettent aux étudiants, par exemple, de voir ou participer dans les publications de leurs camarades ainsi que de recevoir le feedback de l'enseignant. Les apprenants peuvent ainsi s'autoévaluer en fonction des objectifs que l'enseignant a fixés, de leurs propres attentes mais aussi en prenant du recul avec les productions des camarades. On peut envisager des échanges privés concernant un, deux ou plusieurs étudiants dans le cas de questions spécifiques sur leurs productions ou sur le feedback reçu. Nous considérons que de la même manière qu'on explique aux apprenants les avantages de l'autonomie et la richesse de la plateforme les permettant d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage, on peut les aider à prendre conscience du caractère utile plutôt que policier de l'évaluation et dans ce cas, l'évaluation à distance prend tout son sens.

## **6.2.2 Caractéristiques des dispositifs hybrides et en ligne**

Les projets présentés dans la section précédente sont des exemples permettant d'identifier des caractéristiques importantes des cours hybrides et à distance qui provoquent des réflexions sur leur pertinence ainsi qu'une prise de conscience sur la quantité de travail de conception qu'ils peuvent demander. Nous aborderons dans le détail la manière dont la DIPIAL intègre ces éléments dans le chapitre 7, mais nous souhaitons tout de même parcourir ici les aspects que nous avons repris dans notre proposition didactique car nous les considérons clés pour justifier l'existence du distanciel dans les formations en langues aujourd'hui.

### **6.2.2.1 Investissement politique**

Nous avons déjà mentionné que les universités françaises optent davantage pour le choix de l'hybridation des formations, dont celles des langues. Ce choix représente de manière évidente un avantage logistique pour les institutions en termes de salles de cours occupées et d'optimisation du temps car les formations peuvent être réalisées à des moments où le flux d'autres matières et le planning des étudiants rendent impossible la flexibilité des horaires. Cela peut sembler être un détail mais le nombre accru d'étudiants en licence génère des préoccupations aux établissements car ils sont en difficulté pour les accueillir en assurant les mêmes heures en présentiel qu'avant. Les universités ont ainsi adopté l'hybridation et les FAD, ayant certainement évalué les avantages physiques qu'elles proposent ainsi que les opportunités qu'elles offrent tout en abordant les mêmes contenus qu'on ne le ferait lors d'une classe traditionnelle. L'environnement numérique solutionne donc ce problème d'engorgement, permettant de surcroît de placer les étudiants dans des groupes plus facilement gérables par les enseignants ainsi que plus favorables à la création d'une ambiance de groupe. Mais la manière dont l'université s'investit pour maintenir ou améliorer la qualité de ses cours en ligne est cruciale pour la réussite des cours. En effet, comme nous l'avons vu pour l'Université Laval, un investissement politique est nécessaire pour que le regard que l'institution porte sur ces formations soit en accord avec la responsabilité qu'elle prend au moment de diminuer le présentiel. Il ne s'agit pas de faire un transfert des cours à la plateforme étudiante mais de mettre en place un vrai dispositif hybride global qui permette de garantir la qualité des cours depuis sa conception et jusqu'à son évaluation.

Les universités devraient ainsi déclarer clairement la place de ces dispositifs dans leurs formations, l'importance égale qu'ils ont comparée à des formations traditionnelles et les avantages pédagogiques qu'ils offrent. La désinformation mène parfois à tenir compte seulement des avantages budgétaires et de laisser les avantages pédagogiques en deuxième place. Grâce à des campagnes d'information, il serait ainsi nécessaire que les universités luttent contre l'imaginaire négatif des formations en ligne, expliquant notamment qu'aucune institution ne devrait de nos jours ignorer leurs avantages technologiques et pédagogiques, mais aussi que l'université est en soutien de tous les acteurs pour garantir une transition sans traumatismes. Plus concrètement, les universités pourraient établir et communiquer aux acteurs impliqués toutes les raisons pour lesquelles elles font ce choix, les attentes de l'institution et la manière dont elle s'engage avec les acteurs : formation des enseignants au numérique, personnel développeur à disposition, plateformes performantes, mise à disposition des outils numériques au sein de l'université, aide technique aux étudiants en difficulté, par exemple.

Nous sommes d'avis que si les avantages et les inconvénients des cours en ligne sont étudiés et partagés avec les acteurs, ils seraient plus rassurés sur leur utilité et sur l'impact que ce changement aura sur leurs pratiques. Nous pensons ainsi que les enseignants, parfois réticents au passage au numérique, pourraient être plus ouverts face à une alternative qui, certes, implique un renouvellement de son activité, mais qui met aussi davantage en valeur son travail. En effet, les connaissances transmises traditionnellement par l'enseignant en salle de classe peuvent être collectées sous formats divers et mises à disposition sur la plateforme. Pourtant, le rôle de l'enseignant au sein du socioconstructivisme est plus complexe et les plateformes rendent visible et traçable son travail. Bien que le contact en face-à-face soit moins important, même inexistant, lors de cours en ligne, il se peut que le contact via la plateforme soit plus efficace, plus réfléchi et même plus important en volumétrie. L'imaginaire des enseignants sur les cours en ligne pourrait aussi évoluer car ils verraient en eux une opportunité d'innover, de rendre leurs cours davantage attractifs et efficaces, plutôt qu'un obstacle à leur pratique spontanée. Les institutions doivent ainsi être conscientes de l'investissement nécessaire pour assurer la conception et l'accompagnement de formations de qualité. Indépendamment des rôles que l'enseignant adopte (concepteur et / ou tuteur), il sera toujours clé dans le déroulement des formations. Nous considérons qu'un cours, en ligne ou non, nécessite de l'encadrement et de l'accompagnement d'un enseignant-tuteur pour exploiter au maximum les capacités de la plateforme et des apprenants.

#### **6.2.2.2 Place de la tâche**

Nous avons cité précédemment Lantolf (2000) et Nissen (2019) pour souligner le rôle de la tâche au sein de la perspective actionnelle. Lors des formations en ligne, la tâche permet d'exploiter les fonctionnalités socioconstructivistes des plateformes (telles que le chat ou le forum), ainsi que d'utiliser des ressources différenciées facilitant le développement langagier. Les exemples de projets de FHL que nous avons étudiés montrent tous un mélange d'activités individuelles et collectives ainsi que de tâches. Chaque dispositif semble avoir utilisé des activités pour entraîner les étudiants sur un certain sujet et pour les préparer à la réalisation des tâches. Nous avons noté aussi que dans la plupart de ces projets les étudiants prennent plus de temps d'adaptation par rapport aux expériences en cours de langues précédentes. Le changement d'environnement exige des apprenants une capacité d'adaptation pour qu'ils puissent être guidés vers la réalisation de tâches en autonomie.

Nous avons analysé les différents exemples, tout en tenant compte de la difficulté que peut représenter pour les apprenants la prise au sérieux d'une formation enseignée sous un format qui, malgré les ressemblances avec les environnements virtuels où ils interagissent au quotidien (réseaux sociaux, jeux vidéo, communauté de fans, etc.), ne ressemble pas à ce qu'ils associent à un cours « sérieux ». En effet, le manque de prise en compte des pratiques informelles des

apprenants lors de cours traditionnels ainsi que la lente introduction des activités autonomisantes impliquant l'utilisation des ENT, peuvent influencer dans le sentiment déstabilisant au moment du passage à l'hybridation. Si, en plus des éventuelles représentations négatives sur la plateforme, on y ajoutait la complexité de proposer exclusivement la réalisation de tâches, les étudiants décrocheraient peut-être davantage. Il nous semble que les apprenants n'ont pas été forcément préparés auparavant à ce type de formations et à la gestion du temps qu'implique la réalisation de tâches dans ce contexte. Les cours en ligne devraient donc proposer d'abord des activités simples, individuelles et collectives, qui permettent d'étayer leurs connaissances, les aidant à se mettre en confiance, pour passer ensuite à des activités plus complexes et à des tâches. Nous avons ainsi conclu qu'une transition plus facile aurait lieu si on laissait aux apprenants le temps de se familiariser avec le nouveau format et avec les implications de la notion de tâches en termes de gestion du temps et d'autonomisation. Dans la DIPIAL nous optons pour une vision flexible de la tâche, puisque l'on prépare les apprenants à être performants dans des formations fortement construites sur des tâches. De même, le temps et l'évolution de l'enseignement au secondaire permettra dans le futur une intégration plus facile des tâches dans les cours en ligne. En effet, nous observons déjà des initiatives gouvernementales<sup>49</sup> pour une utilisation du numérique à l'école qui permettra de sensibiliser et de préparer les apprenants à profiter des avantages de travailler en autonomie dans un environnement virtuel. Les effets de ces initiatives seront peut-être favorables, d'une part, au développement des compétences qui seront plus tard sollicitées au niveau universitaire, et d'autre part, aux évolutions des formations destinées désormais à un public habitué au format.

### 6.2.2.3 Distanciel versus présentiel ?

On constate dans les exemples des FHL étudiées que leurs modalités et temporalités peuvent être très variées, l'important étant de répondre aux besoins spécifiques et divers des étudiants et de l'institution. Le présentiel et le distanciel n'existent donc pas au détriment de l'un ou de l'autre, mais se complètent et la cohérence de ces deux modalités sera clé dans l'acceptation technologique et l'appropriation du dispositif. Si les universités font le choix d'hybrider ou de passer à des cours en ligne, ce n'est pas uniquement à cause de raisons budgétaires, comme nous l'avons déjà mentionné. Ce choix est fait car il représente une opportunité d'améliorer la qualité des formations et de préparer les étudiants à leur vie en tant que professionnels, en exploitant le meilleur des deux formats ou en privilégiant celui qui correspond le mieux au contexte et aux conjonctures institutionnels. Il est ainsi important de garantir au moins partiellement l'inclusion d'une pédagogie active, afin de donner du sens au mélange des formats et de profiter suffisamment de leurs avantages.

Nous tenons à dire que nous ne considérons pas un format comme étant plus favorable qu'un autre, il n'y a pas pour nous de format parfait, mais on peut envisager l'amélioration et l'enrichissement du format existant. Une excellente formation en présentiel sera toujours préférable à une formation en ligne de mauvaise qualité et vice versa. Cependant, nous insistons sur le fait que les FHL et FAD offrent une flexibilité temporelle qui permet à l'enseignant de proposer des scénarios pédagogiques où les apprenants interagissent dans des activités et des tâches réalisables à leur propre rythme. La participation relativement libre des apprenants favorise la prise de conscience sur l'importance de la gestion du temps, sur l'utilité des activités selon les besoins spécifiques de chacun et sur les stratégies à mettre en place pour atteindre les objectifs du cours ainsi que les siens. Indépendamment du choix du format, il est nécessaire de repenser la conception pédagogique pour inclure des activités en accord avec les postulats de l'approche actionnelle, notamment la notion de tâche. Les projets étudiés ont montré que les étudiants aiment la complémentarité d'activités individuelles et collectives, ainsi que les tâches

---

<sup>49</sup> Voir site du Ministère de l'Éducation français : <https://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-a-l-ecole.html>

qui sont en accord avec leurs intérêts personnels et leurs projets professionnels. Les étudiants considèrent aussi que ces tâches sont favorables pour leur acquisition langagière.

Les tâches, comme nous l'avons déjà expliqué, sont facilement intégrables aux cours en ligne. De même, il est important d'inclure dans le scénario pédagogique des ressources adaptées aux besoins et aux attentes des étudiants, ainsi que de mettre en valeur leurs connaissances antérieures et leurs pratiques informelles. En effet, les apprenants pourront mieux s'identifier avec le cours et participer davantage si les contenus mais aussi les moyens d'y accéder tiennent compte de leurs pratiques. Les étudiants sont effectivement habitués à trouver ce dont ils ont besoin en ligne donc ce n'est pas nécessairement le travail dans un environnement virtuel qui risque de les perturber. C'est surtout la valeur qu'ils accordent au travail en ligne car jusqu'au moment où ils y font face à l'université, ils n'ont pas envisagé la possibilité d'être accompagnés et évalués formellement dans un espace qui est normalement réservé à leur vie privée. Il faudrait ainsi mettre en valeur non seulement la manière dont ils sont maintenant habitués à accéder au savoir, mais aussi leur montrer qu'une grande partie des activités informelles auxquelles ils participent en anglais peuvent être bénéfiques pour leur apprentissage et qu'elles méritent donc d'être valorisées.

La *présence* des étudiants-utilisateurs sur le web lors de la réalisation d'activités quotidiennes, parce que le monde d'aujourd'hui l'impose, est un exemple d'activités qui se réalisent de manière autonome quand l'utilisateur a compris leur importance, leur utilité ou leur intérêt pour se divertir. Il s'agit donc d'une présence à distance, pertinente et motivée que nous devrions garder à l'esprit à chaque fois qu'on associe le distanciel à l'absence, à l'isolement ou à l'abandon. Nous considérons que la participation active des étudiants en ligne peut être encouragée si on leur offre dans nos plateformes institutionnelles les contenus et le soutien dont ils ont besoin pour croire en l'utilité de la formation. Dans la DIPIAL, nous favorisons ainsi un dispositif entièrement en ligne car nous sommes convaincus que c'est le format qui convient le mieux aux besoins de l'université et de nos apprenants. Nous sommes aussi en mesure d'affirmer que la totalité de nos apprenants visionnent des films et des séries en anglais et que le fait de prendre en compte leurs pratiques informelles a été une source de motivation pour eux.

#### **6.2.2.4 Rôle de l'enseignant-tuteur**

Nous avons insisté sur les rôles variés que peut avoir l'enseignant dans les FHL et FAD. Sa participation active et son implication dans les différentes étapes de la formation déterminent son/ses rôle(s). C'est ainsi qu'un enseignant peut être également le concepteur de la formation, être chargé de l'ingénierie pédagogique (IgP) sur la plateforme ainsi qu'être le tuteur qui accompagne la formation en ligne. Cependant, ce sont des rôles qui demandent évidemment des efforts de la part de l'enseignant, notamment en termes de temps et de développement de compétences numériques. Un choix politique doit ainsi être fait par l'institution et par les enseignants qui interviennent dans la formation, car ces rôles modifient les missions des acteurs. Il ne s'agit pas de « remplacer » les uns ou les autres, mais d'envisager une coopération de manière à ce que la distribution des charges de la formation soit différente, permettant à chaque intervenant d'exploiter différemment ses compétences. On peut envisager, parmi différentes possibilités, les combinaisons suivantes :

1. Un enseignant avec des compétences numériques suffisantes pour développer lui-même sur la plateforme, avec ou sans le soutien d'un ingénieur pédagogique, s'occupant aussi de l'accompagnement des étudiants. Ceci pourrait être le cas d'une formation entièrement en ligne.
2. Un enseignant avec des compétences numériques suffisantes pour développer lui-même sur la plateforme, avec ou sans le soutien d'un ingénieur pédagogique, mais ne s'occupant pas de l'accompagnement en ligne des étudiants. Ceci pourrait être le cas d'une FHL où l'enseignant

choisit de donner du feedback en présentiel, ou bien un espace où les activités sont autocorrigées par la plateforme. Ceci pourrait être aussi le cas d'une FAD fondée sur l'activité des tuteurs chargés de la gestion de l'accompagnement en ligne mais non de la conception pédagogique.

3. Un enseignant qui transmet le scénario pédagogique à un IgP chargé de le développer sur la plateforme et qui, soit s'occupe de l'accompagnement en ligne, soit donne du feedback en présentiel. Ceci pourrait être le cas d'une FHL ou d'une formation traditionnelle.

4. Un enseignant qui utilise les fonctionnalités basiques de la plateforme (dépôt, téléchargement) mais qui développe son cours en présentiel. Ceci pourrait être le cas d'un cours traditionnel.

La différence entre un enseignant de FHL, FAD ou formation traditionnelle et un enseignant-tuteur ne réside pas dans l'utilisation de ressources multimédia dans un environnement virtuel. L'enseignant-tuteur d'une FHL ou FAD conçoit probablement son scénario pédagogique avec la même liberté qu'un enseignant dans le cadre d'une formation traditionnelle, ce dernier pouvant intégrer également des ressources physiques ou multimédia. Nous considérons que le rôle de « tuteur » correspond aux fonctions d'accompagnement en ligne. Un enseignant-tuteur assume ainsi pour nous, à part ses missions d'enseignement traditionnel, l'accompagnement dans un environnement virtuel. Il est important pour nous de différencier cette catégorie car ceci a certainement des impacts sur des aspects plus pratiques tels que la considération des heures rémunérées et leur valeur, ceci pouvant avoir une influence sur l'intérêt que les enseignants accordent à l'hybridation. Nous sommes tout de même conscients de la complexité que le tutorat ou le développement du contenu sur la plateforme impliquent pour l'enseignant. Pourtant, nous considérons que les préoccupations liées à la maîtrise de l'outil peuvent progressivement disparaître avec l'aide d'experts, permettant aux enseignants de ne pas passer à côté de ses avantages. L'Université de Paris met en place des formations à l'outil Moodle pour préparer les enseignants à son utilisation et les accompagne dans son exploitation.

Nous pouvons aussi citer l'exemple de l'Université Bordeaux-Montaigne, qui aborde cet aspect très tôt dans la formation des didacticiens, en proposant des cours en ligne à des étudiants en Didactique du français langue étrangère et seconde (DiFLES). Lors de ces formations, les étudiants, futurs enseignants de langue, découvrent la plateforme en tant qu'apprenant-utilisateur pour être ensuite amenés à créer des projets où ils adoptent le rôle d'administrateurs-concepteurs et envisagent des options d'accompagnement (Bergey, 2015). L'auteur conclut qu'il est nécessaire de créer une « 'culture' des outils TIC nourrie de pratiques concrètes » (Bergey, 2015 : 193) et nous considérons que c'est une stratégie pertinente pour permettre le passage progressif vers un rôle d'utilisateur et que dans le futur les enseignants soient familiarisés à ces plateformes et à ce qu'on attend d'eux dans les dispositifs des FHL et FAD. Dans la DIPIAL, nous avons opté pour un rôle d'enseignant-tuteur comme celui de la combinaison 1 que nous avons mentionnée précédemment. Nous avons fait ce choix car il nous semble qu'il offre plus d'autonomie à l'enseignant, lui permettant une plus grande liberté dans ses choix de ressources, outils et de changements sans dépendre des contraintes externes. De plus, cette combinaison permet à l'enseignant de faire un suivi des apprenants plus en profondeur grâce aux données recueillies par la plateforme et facilite l'évolution des scénarios pédagogiques.

Les nouvelles compétences à développer par l'enseignant-tuteur peuvent être regroupées dans des rôles de conception pédagogique, social, cognitif et d'évaluation (Papi, 2016). En effet, la conception de parcours en ligne nécessite des connaissances et de l'expérience pour l'enseignant mais aussi des compétences techniques pour le mettre en place dans un environnement numérique. Le rôle de concepteur pédagogique que l'enseignant joue déjà quand il planifie la progression de ses cours se voit évoluer grâce aux compétences développées pour mettre en place une stratégie adéquate au nouvel environnement et faire le bon choix de ressources à intégrer. Cette possibilité d'intégrer de ressources variées de manière asynchrone,



souvent multimédia, permet à l'enseignant de proposer aux étudiants du choix de contenu qui ne peut parfois être introduit en cours à cause de contraintes temporelles. De plus, l'enseignant se doit de proposer un accompagnement différent à celui qu'il fait lors de ses cours en présentiel. En effet, à tous les stades du déroulement du cours, que ce soit pour présenter un sujet, évaluer des connaissances ou donner du feedback, l'accompagnement joue un rôle primordial pour impliquer l'apprenant et éviter le décrochage. L'accompagnement de l'enseignant représente ainsi un fil conducteur indispensable pour que l'apprenant se sente guidé dans le développement de ses compétences, tout en restant autonome. L'accompagnement va être aussi clé pour l'établissement d'une dynamique de groupe pour que les interactions soient significatives. Avec le temps, l'enseignant-tuteur pourra accorder plus d'efforts à certaines fonctions autres que celles investies à l'autonomisation des apprenants, dès lors que les apprenants auront pris l'habitude de travailler en autonomie et qu'ils auront pris conscience des avantages des FHL et des FAD.

L'accompagnement implique des actions équivalentes à celles de la classe en présentiel comme l'encouragement au travail individuel et collectif, la médiation et promotion des échanges ou le feedback pertinent. L'évidente différence d'environnement donne à ces actions une importance probablement supérieure lors des formations en ligne, car l'enseignant-tuteur ne peut pas faire appel aux techniques affectives du présentiel telles que le regard, le changement de la voix ou la discussion forcément synchrone. L'accompagnement peut faciliter l'identification des besoins spécifiques des apprenants et la proposition de guidage pertinent, de manière possiblement plus efficace qu'en classe traditionnelle, ceci grâce aux fonctionnalités de parcours individualisés. Nissen (2019 : 223-224) définit les fonctions du tuteur dans des FHL en organisationnelle (gestion et planification de l'apprentissage), socioaffective (soutien motivationnel, favorisation d'échanges et création d'un climat favorable), pédagogique (soutien de l'apprenant dans son développement cognitif, langagier et des stratégies d'apprentissages propres), informationnelle (aide à la recherche et traitement des informations), évaluative (présentation des critères et évaluation) et sociotechnique (soutien en cas de difficultés liées à la maîtrise de l'outil). L'auteur précise qu'en fonction de la formation et des objectifs, l'enseignant-tuteur accordera plus d'importance et dédiera plus de temps à l'une ou l'autre des fonctions. Nous reprenons ces fonctions dans le chapitre 7 pour aborder les actions de l'enseignant-tuteur dans la DIPIAL.

### **6.2.2.5 Autonomisation et travail collaboratif**

Les exemples de projets exposés montrent également que l'autonomie est un concept important dans les formations hybrides et à distance, mais cette autonomisation de l'étudiant peut s'acquérir graduellement. En effet, certaines actions peuvent être mises en place pour préparer les apprenants à la nouvelle approche. Il est par exemple nécessaire que l'on introduise l'utilisation de la plateforme afin que l'étudiant se familiarise avec la plateforme avant même le début de la formation et qu'il soit en mesure d'identifier les fonctionnalités ainsi que de prendre conscience de son utilité. Ce travail en amont du déroulement des modules peut amoindrir les frustrations éventuelles liées à la faible maîtrise de l'outil ou au manque d'implication lors du travail en autonomie. Une tâche simple et décontractée comme la découverte Moodle (en présentiel ou à distance, comme partie du cours ou obligatoire pour chaque discipline) pourrait fonctionner comme brise-glace, pour que les étudiants fassent connaissance entre eux et pour qu'ils apprennent à maîtriser l'outil en le manipulant. Cette activité sans grand enjeu dans la formation pourrait aider les étudiants à comprendre l'importance de se connecter « pour ne rien louper » (comme dans un réseau social), d'être actifs pour être « vus et pris en compte » et à se rendre compte qu'ils peuvent réussir à avancer et à apprendre en autonomie. De plus, les étudiants doivent être rassurés depuis le début de la formation en connaissant précisément la manière dont l'accompagnement aura lieu (fréquence, format, annonces, évaluation, etc.) ainsi que le moyen qui leur permettra d'entrer en contact

rapide avec leur tuteur en cas de besoin (chat, forum, mail, heures de présence, etc.). Plus globalement, il faudrait accorder assez d'importance à l'entraînement des étudiants en didactique et pédagogie pour qu'ils soient en mesure de travailler avec ces outils lorsqu'ils seront enseignants.

D'autres freins à l'autonomisation des étudiants peuvent être le manque d'un engrenage cohérent entre les activités et les objectifs du présentiel et ceux proposés à distance, ou entre les objectifs du cours et ceux de la discipline. En effet, il doit y avoir une cohérence entre les objectifs, la valeur, les thématiques et la temporalité des activités proposées aux apprenants en ligne et celles réalisées en salle de classe pour que les deux contextes aient du sens pour l'apprenant et qu'il puisse apprécier leur utilité et les voir comme éléments nécessaires dans l'ensemble de leur apprentissage. Si la FHL est développée en accordant plus d'importance aux activités réalisées en présentiel, les apprenants risquent de sous-estimer la pertinence des activités en autonomie. L'effet que ceci pourrait avoir sur le comportement des apprenants risque d'être négatif, ayant comme possible résultat soit le décrochage, soit de démotiver les apprenants par rapport au travail sur la plateforme. Au contraire, si la FHL est menée en accordant plus d'importance au travail en autonomie (soit en quantité, soit en termes de notation), les apprenants risquent de perdre leur intérêt quant aux activités en présentiel car elles risqueraient d'être considérées comme moins importantes. Ainsi, les apprenants pourraient privilégier le confort de la réalisation d'activités sur la plateforme, activités qui peuvent être considérées comme utiles ou non. Les apprenants pourraient aussi négliger le guide de l'enseignant en présentiel car celui-ci aura donné les moyens suffisants pour que l'étudiant valide le cours à distance, ceci pouvant augmenter l'absentéisme. Enfin, concernant les thématiques traitées dans la formation, les exemples de projets en FHL présentés précédemment ont permis d'observer que les apprenants sont plus impliqués quand ils y trouvent un lien ou une application directe avec leur discipline. Les FHL et les FAD pour des étudiants LanSAD devraient ainsi proposer des activités et des tâches assez flexibles pour qu'ils puissent choisir un sujet qui les intéresse, en partant d'une thématique commune.

Buck et al. (2011) ont lancé comme hypothèse que le décrochage des apprenants peut être dû à leur manque d'autonomie. En effet, les FAD nécessitent de la part de l'apprenant une bonne gestion du temps, une prise de conscience sur l'utilité des activités ainsi qu'un engagement avec lui-même, avec ses pairs et avec la formation. Ce sont toutes des caractéristiques qui peuvent être acquises si l'apprenant est mis face à des situations qui stimulent son autonomie et sa responsabilité, comme dans tout autre apprentissage dans la vie. Nous considérons qu'il est très important de préparer les étudiants depuis tôt dans leur scolarité à être autonomes car ceci formera des apprenants responsables et critiques sur leur apprentissage. Il nous semble indispensable que les acteurs de l'éducation en secondaire et en primaire soient eux aussi sensibilisés sur l'importance d'aider les apprenants à développer des stratégies afin qu'ils soient habitués au travail en autonomie avant l'arrivée à l'université. Il faudrait également apprendre aux étudiants (et élèves) à s'autoévaluer et à évaluer objectivement leurs pairs. En effet, nous avons remarqué dans notre pratique en tant qu'enseignant-tuteur que les étudiants n'ont pas l'habitude d'analyser objectivement leurs productions et celles des autres et ceci est un frein à la remédiation de leurs difficultés et à l'apprentissage par les pairs. Si les apprenants prenaient conscience assez tôt dans leur apprentissage de l'importance des interactions quel que soit le contexte, ils seraient peut-être plus motivés face à l'idée de partager et soumettre leurs idées à l'avis de leurs camarades. Ils pourraient remarquer avec l'expérience que malgré les résultats des échanges, les interactions en elles-mêmes sont un objectif car elles mènent à la réflexion et au partage, facilitant l'apprentissage. Ils seraient ainsi conscients de leur rôle non seulement dans leur propre apprentissage mais aussi dans le maintien d'une dynamique de groupe propice à l'apprentissage des autres également. Cette prise de conscience pourrait impliquer un engagement plus personnel, aidant à l'autonomisation de l'apprenant et réduisant le risque de décrochage ou de faible participation. L'approche actionnelle permet le développement des

compétences permettant à l'apprenant de réaliser des actions sociales dans le cadre de tâches où les apprenants agissent ensemble et construisent des connaissances. Nous avons observé dans les projets exposés précédemment que les auteurs expliquent leurs scénarios pédagogiques dans le cadre de l'approche actionnelle et affirment qu'ils mettent en place au moins une tâche dans leurs formations. Cette possibilité d'inclure des tâches nous a paru intéressante car il s'agit d'un constat des opportunités d'échanges et de co-construction de connaissances au sein des FAD, ce qui nous a inspiré pour introduire le concept de tâche dans la DIPIAL.

Enfin, nous considérons qu'afin de capter l'intérêt des apprenants et de les « fidéliser » pour qu'ils restent motivés tout au long de la formation, on devrait accorder de l'importance à leurs activités informelles en anglais. En effet, les apprenants sont de nos jours avant tout des utilisateurs de la langue, et ce, de manière autonome. Il nous semble qu'il y a une étroite relation entre leurs pratiques informelles et leur autonomisation car en les réalisant, ils ont une motivation qui ne dépend pas d'incitations externes. Ces pratiques sont ainsi motivées par leur seul intérêt de se divertir, d'interagir avec le monde ou d'apprendre *via* la langue, celle-ci n'étant qu'un instrument pour accéder à d'autres savoirs. Cette implication intrinsèque est justement ce que nous cherchons à promouvoir chez l'apprenant, afin que leur participation et leur intérêt de réussir ne dépendent pas des aspects externes tel que la note. Nous sommes ainsi convaincus qu'il est nécessaire de valoriser les pratiques informelles des apprenants, de les introduire dans le contexte formel et de s'en inspirer pour la conception de tâches. Nous considérons que l'anglais de spécialité compte actuellement avec une arme puissante pour aborder la langue de manière plus naturelle que dans les décennies précédentes et ce serait une erreur de ne pas en profiter. Nous nous permettons d'affirmer ainsi que la FAD captera plus l'attention des apprenants et les motivera davantage en fonction de sa ressemblance avec le monde informel des apprenants, déterminant d'une certaine manière son succès. Si nous réussissons à proposer des formations respectant cette condition et en proposant aux apprenant des activités autonomisantes, le problème du décrochage ne serait peut-être pas un enjeu majeur comme c'est le cas aujourd'hui.

### **6.2.2.6 Ressources et maîtrise technique**

Nous avons déjà mentionné l'importance de présenter la plateforme aux apprenants avant le début de la formation afin qu'ils soient familiarisés avec les fonctionnalités et les aspects techniques à maîtriser pour bien participer aux activités. Nous sommes très confiants dans la capacité des apprenants à prendre en main l'outil car d'un côté la plateforme est très intuitive, et d'un autre côté ils ont l'habitude d'utiliser des outils informatiques lors de leurs pratiques informelles impliquant la mobilisation de compétences similaires voire plus complexes que celles requises dans le cours. Notre intérêt se concentre donc sur la manière dont nous pouvons rendre l'espace virtuel institutionnel assez attirant pour que les apprenants y participent agréablement. Des conditions de base liées à l'organisation de la formation sont indispensables pour que les apprenants s'approprient l'espace virtuel, telles que l'explication des règles de notation et de savoir-vivre en ligne. Cependant, la volonté et l'attitude des apprenants face à l'outil peut être plus ou moins positive en fonction de son utilité, sa pertinence et son côté ludique, en tenant compte de leur discipline et leurs attentes. Leurs attentes en ce qui concerne l'apprentissage de la langue peuvent être variées selon leurs représentations de ce qui est important pour être compétents et nous pouvons en tant que formateurs tenir compte de ces jugements pour la conception pédagogique ainsi que guider les apprenants pour qu'ils prennent du recul sur des éventuelles idées reçues.

En ce qui concerne le caractère ludique de la formation et plus spécifiquement les ressources qu'elle utilise, nous considérons qu'il est fondamental qu'elles soient en accord avec les pratiques informelles des étudiants. En effet, nous sommes confiants sur un intérêt accru des étudiants vis-à-vis des ressources si celles-ci sont connues et appréciées par eux. Un espace

avec une approche décontractée tout en développant les contenus de la formation pourrait motiver davantage les étudiants à se connecter, à participer et à aller au-delà de ce que la formation leur demande. De plus, l'intégration adéquate des contenus propres des pratiques informelles des étudiants pourrait modifier progressivement la manière dont ils les réalisent, faisant possiblement plus attention à l'input qu'ils reçoivent car ils seraient désormais conscients de leurs bénéfices pour l'apprentissage de la langue, notamment pour l'acquisition du vocabulaire. Cela signifierait également le maintien de la cohérence de notre discours en tant qu'enseignants qui forment des utilisateurs de la langue, car on reconnaîtrait leurs activités informelles comme scénarios d'utilisation réelle de la langue, aussi importants que celui de la formation.

Drot-Délangue et al. (2012) ont affirmé que les pratiques informelles des apprenants influencent leurs représentations sur leur compétence linguistique. Selon les auteurs, les apprenants réalisant davantage de pratiques informelles en anglais situent leur compétence à des niveaux supérieurs à ceux des étudiants qui en réalisent moins. Cette découverte vient accompagnée du constat d'une vision plus ouverte au monde, car ils se considèrent utilisateurs de la langue et donc la langue est pour eux un outil pour y accéder. Cette vision de la langue comme outil nécessaire pour faire partie d'une communauté plus riche et plus globale, dépassant le but à court terme de la validation d'une matière, est exactement ce que nous considérons comme une prise de conscience nécessaire pour l'autonomisation de l'apprenant dans le cas spécifique de l'apprentissage de l'anglais. Il nous paraît ainsi que les ressources tirées des pratiques informelles des apprenants sont les plus enclines à motiver les apprenants et à les préparer pour la réalité d'utilisation de la langue. Enfin, des ressources de ce type pourraient aider les apprenants à prendre confiance en leurs compétences car les sentiments d'aisance et/ou de familiarité qu'ils ressentent lors de leurs pratiques informelles seraient retrouvés lors du contexte formel démythifié.

### **6.2.2.7 Motivation**

Nous avons conclu précédemment que les représentations des étudiants sur l'apprentissage des langues doivent être adressées car elles peuvent influencer leurs opinions face aux cours et ainsi avoir un impact positif ou négatif sur leur motivation et leur participation. La manière dont l'enseignant-tuteur présente les objectifs et compétences à développer lors de la formation peut avoir un impact dans l'imaginaire des étudiants. En effet, l'importance attribuée à la communication, au remploi de savoirs des étudiants et aux interactions, par exemple, pourrait aider à supprimer d'éventuels blocages liés à la conception traditionnelle de l'apprentissage de la langue très axée sur la maîtrise de la grammaire et l'absence d'erreurs. De même, les représentations des étudiants sur le dispositif peuvent avoir un impact sur leur implication et leur motivation, surtout dans le cas des FHL ou des FAD car notre expérience nous a appris que ce sont des formats rarement fréquentés par les étudiants universitaires en première année. Il faudrait ainsi enquêter auprès des étudiants pour pouvoir ensuite travailler sur d'éventuelles représentations négatives sur le format en question, ainsi que mettre en valeur les activités et fonctionnalités qui représentent une plus-value par rapport aux cours traditionnels. En effet, la possibilité de télécharger les activités à tout moment de la journée, de revoir autant de fois qu'ils le souhaitent les instructions et les ressources, l'accessibilité du tuteur, ou le contenu semblable à leurs pratiques informelles, entre autres, sont des exemples des atouts qui peuvent motiver les étudiants.

L'offre de ressources et d'activités tirées des pratiques informelles des étudiants, qu'elles soient obligatoires ou non, jouent ainsi un rôle important dans les FHL ou FAD. Si nous partons du principe que les étudiants réalisent ces activités de manière volontaire pour se divertir, il est possible de supposer une augmentation de leur motivation. Nous devons également considérer le risque d'affecter négativement l'aspect divertissant de l'activité en l'instrumentalisant.

Pourtant, deux pistes nous encouragent à le faire : premièrement, les étudiants dédient de nombreuses heures à des pratiques assez variées et de manière parfois fanatique. Nous soupçonnons que même si le déroulement de la formation s'avère un échec, il serait difficile d'affecter profondément les expériences informelles d'un public qui y est aussi impliqué. Deuxièmement, l'expérience en tant qu'enseignants nous a montré que les apprenants se montrent particulièrement intéressés et motivés quand on introduit en salle de classe des ressources multimédia telles que des films, des séries et de la musique. Nous pensons ainsi que l'instrumentalisation des pratiques informelles des apprenants est une opportunité à saisir pour les mettre en valeur, pour faciliter la prise de conscience sur leur utilité dans les vraies situations de communication qu'ils engagent en autonomie en tant qu'utilisateurs de la langue. De plus, cette intégration pourrait faire évoluer les représentations des étudiants sur l'apprentissage de la langue et les motiver à participer plus activement au cours.

L'affectif doit être considéré comme un facteur important, en particulier dans le cas des cours en présentiel inexistant. En effet, des aspects comme la maîtrise de l'outil, le travail en groupe, ou le feedback personnalisé peuvent jouer dans la motivation des apprenants, faisant d'eux des apprenants actifs ou passifs, plus ou moins impliqués dans leur apprentissage. Nous avons déjà expliqué les actions qui peuvent être menées pour aider les étudiants à s'approprier de l'interface, mais nous n'avons pas précisé les actions mises en place pour créer une dynamique de groupe dans une FAD. Nous expliquerons de manière détaillée les stratégies que nous proposons et que nous avons mises en œuvre pour la DIPIAL dans le chapitre 7. Nous avons accordé une grande importance au travail collaboratif, notamment des activités réalisées en groupe, l'évaluation par les pairs dans un format qui ressemblait à des feedbacks des camarades sur le travail réalisé. Ces interactions permettent aux étudiants de mieux se connaître, de s'améliorer là où ils ont des difficultés et de s'inspirer pour leurs futures productions. Ces échanges peuvent aussi être bénéfiques pour leur motivation car en participant activement aux activités et en donnant leur avis sur les forums ils peuvent se sentir partie intégrante et importante du groupe, réduisant probablement le sentiment d'isolement parfois ressenti dans les FAD. De plus, si les étudiants sont habitués à collaborer et à travailler en groupe, ils pourraient aussi avoir un avis positif face au dispositif. En effet, Martin (2015) a mentionné l'existence d'un lien entre l'attitude face au travail en groupe et le ressenti sur le dispositif, signalant que les représentations et habitudes de collaboration des apprenants sont importantes dans la définition de leurs attentes. Si leurs attentes sont comblées à ce sujet, on pourrait voir une diminution de l'absentéisme et une augmentation de la participation.

L'affectif est ainsi capital pour le maintien d'une dynamique de groupe et la mission de l'enseignant-tuteur est importante pour guider les apprenants lors de la co-construction des apprentissages et pour faciliter les espaces pour la création des liens sociaux. L'enseignant-tuteur joue un rôle fondamental dans le renforcement de ces liens, agissant comme médiateur des ressources et des interactions, ainsi qu'en soutenant les étudiants dans leurs apprentissages. Bien que l'enseignant-tuteur n'ait pas le pouvoir d'altérer facilement la motivation intrinsèque des apprenants, il peut agir sur la motivation extrinsèque, ayant peu à peu un impact sur l'affectif des apprenants. Nous sommes convaincus qu'une approche tutorale inspirée des échanges dans la communauté du web est la manière la plus adaptée d'interagir avec les étudiants et surtout, celle qui est le plus en accord avec notre objectif de mettre en valeur ces pratiques où l'apprenant est utilisateur de la langue. Nous considérons ainsi que le langage utilisé, les exemples donnés et les canaux utilisés doivent rappeler les expériences en tant qu'utilisateur autonome. Dans la DIPIAL par exemple, nous optons pour le tutoiement, la réponse complète mais décontractée aux questions des apprenants et l'utilisation d'emojis et d'images sur des contenus qu'ils connaissent, via des forums et des « conversations » semblables à celles qu'ils retrouvent en réalisant leurs pratiques informelles. L'impact négatif sur la motivation des apprenants à cause des soucis liés au caractère distanciel des formations, comme les bugs technologiques ou le retour asynchrone peut être solutionné grâce à

l'intervention adéquate de l'enseignant-tuteur, diminuant ainsi le sentiment d'isolement et le risque de décrochage. L'enseignant-tuteur est ainsi chargé de l'accompagnement des étudiants qui comprend plusieurs missions dont le suivi des activités et le retour, l'encouragement à la participation des apprenants au travail collaboratif ainsi qu'à l'évaluation par les pairs et l'évaluation du cours, possible et même cohérent à faire à distance.

#### **6.2.2.8 Évaluation**

L'évaluation dans les FAD doit favoriser la déconstruction et reconstruction dans des situations où les apprenants mobilisent leurs compétences et savoirs à distance, comme Nissen (2016) l'a signalé. L'évaluation doit ainsi évaluer le processus et non le produit fini résultant des activités, et la tâche facilite ce type d'approche. Il s'agit d'une application de l'évaluation formative où l'on accompagne efficacement l'apprenant afin qu'il ait le feedback nécessaire pour s'améliorer. Il s'agit également de la valorisation des stratégies mises en place et des compétences mobilisées lors de la réalisation de la tâche. En effet, l'enseignant-tuteur devra bien prendre en compte les défis que les tâches représentent pour les apprenants et établir des diagnostics pour d'un côté fournir une aide pertinente, et d'un autre constater leurs progrès au fur et à mesure. Cette manière d'évaluer permet d'attribuer des notes en cohérence avec l'idée d'apprentissage de la langue comme outil qu'on apprend à utiliser progressivement, et non comme une connaissance à acquérir de la même manière par tous les apprenants. Nous considérons qu'une évaluation de ce type aidera les apprenants à faire face à leurs erreurs de manière plus positive et à devenir plus autonomes car ils reconnaîtront leurs difficultés et trouveront les moyens d'y remédier sans ajouter l'angoisse d'une évaluation ponctuelle ou selon des résultats précis. Nous pensons aussi que cette manière de voir l'évaluation favorise l'autonomie dans le sens où elle encourage les apprenants à prendre l'initiative en mettant en place des stratégies choisies par eux-mêmes, et ils comprendront que l'important est justement ces actions qu'ils mettent en place lors du processus d'apprentissage et non pas uniquement la note finale. L'enseignant-tuteur pourra mettre à disposition des apprenants des ressources optionnelles qui aideront les apprenants dans leur parcours.

Dans la DIPIAL, nous accordons une importance capitale à la participation hebdomadaire des apprenants, qui se fait sous forme d'entrées dans des blogs de groupe (voir chapitre 7). En effet, une participation fréquente sans grand enjeu pour la note s'avère utile pour l'enseignant-tuteur et pour les apprenants. L'enseignant-tuteur est en mesure de voir dans des délais courts l'évolution des opinions et des compétences des apprenants. Cela lui permet ainsi d'agir à temps, d'offrir de l'aide spécifique si besoin, ainsi que d'avoir assez de données pour fixer une note juste aux apprenants. Quant aux apprenants, le fait de pouvoir et/ou devoir s'exprimer chaque semaine les aide à démystifier la production en langue étrangère ainsi qu'à établir une relation plus familière avec leurs camarades et avec leur enseignant-tuteur, ceci aidant probablement au maintien de la dynamique du groupe. De plus, cette mise en valeur de la participation permet aussi d'engager les apprenants dans une habitude de production qui les aide à être plus constants et à équilibrer le grand effort associé à des activités sommatives par des efforts « simples » tout au long du cours. Le caractère obligatoire ou optionnel de ces participations, ainsi que celui des activités et tâches, doit être clairement expliqué depuis le début du cours et doit être rappelé chaque semaine. Cette clarté dans les attentes et exigences de la formation permettra d'avoir une concordance aux yeux des apprenants entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques, les tâches et les activités obligatoires.

Nous attribuons également une grande importance à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs, car nous sommes convaincus qu'elles sont fondamentales pour la co-construction de connaissances et pour l'autonomisation de l'apprenant. L'auto-évaluation permet à l'apprenant de porter un regard critique sur lui-même à la lumière de critères préétablis et acceptés dans le contexte académique où il se trouve, facilitant l'identification et la compréhension de ses

différences. Cette prise de recul implique activement l'apprenant dans son processus d'apprentissage et le mène à la proposition de stratégies appropriées selon ses besoins. Nous considérons que l'apprenant est le mieux placé pour évaluer ses connaissances et compétences, et qu'il peut apprendre à le faire objectivement avec l'expérience et le conseil de l'enseignant. Nous faisons donc confiance à la capacité de réflexion de l'apprenant ainsi qu'à sa position privilégiée pour identifier ses forces et ses faiblesses, afin de faire ses pas conscients vers l'autonomisation. L'évaluation par les pairs implique la collaboration des apprenants et peut s'avérer très utile pour leur apprentissage si elle est faite dans le respect des règles de la formation et du savoir-vivre. En effet, cette évaluation encourage les apprenants à réfléchir sur les connaissances et compétences acquises, de les confronter de manière objective avec celles de leurs camarades et d'argumenter leur avis. Les retours des camarades ont un impact dans l'affectif des apprenants qui est différent du résultat de l'évaluation de l'enseignant. La dynamique peut se révéler utile pour la maîtrise des modalités d'évaluation et des attentes de la formation. Enfin, l'évaluation par les pairs permet aux apprenants de se placer au sein de leur groupe, de comparer leurs productions avec celles des autres et d'adapter leurs stratégies d'apprentissage.

### **6.3 Le distanciel n'est pas un choix par défaut**

La réussite des dispositifs hybrides et à distance dépendra du fonctionnement et de la pertinence de chaque élément, de l'effectivité des acteurs ainsi que de leurs interactions. Alors que la mise en place des dispositifs hybrides ou en ligne représente des efforts importants et continus de la part du concepteur, du tuteur et de l'institution, les possibilités d'apprentissage proposées aux apprenants peuvent être très variées. Le distanciel favorise le contact avec des ressources illimitées, permet de développer toutes les compétences langagières des apprenants et facilite les interactions entre les acteurs de l'apprentissage, et ce sans limitation temporelle. Le distanciel ne doit donc pas être vu simplement comme une solution aux problèmes du présentiel mais comme un renouvellement de l'enseignement en accord avec les nouvelles manières d'accéder au savoir pour les apprenants. L'hybridation des cours ou le passage au présentiel inexistant suppriment les contraintes logistiques du présentiel. Il est indéniable que les opportunités que ces dispositifs offrent sont inestimables. En effet, le distanciel facilite le contact prolongé avec des ressources pertinentes ainsi que des interactions permettant le développement de compétences langagières et des connaissances clés pour la formation tout au long de la vie. Cela représente une valeur ajoutée difficile à atteindre dans le temps en salle de classe. Il faudrait ainsi considérer l'intégration du distanciel comme un besoin dans la formation des professionnels compétents et prêts à affronter les exigences du monde d'aujourd'hui.

Pour faire le bon choix du degré de distanciation des dispositifs, la question qui surgit est plutôt comment modifier conjointement le présentiel et le distanciel pour que l'existence des deux formats soit cohérente. Il est souvent difficile de faire le choix car des contraintes autres que celles liées aux programmes et au public peuvent intervenir, telle que l'engorgement des cours que nous avons déjà mentionné. Il s'agit ainsi d'une décision politique institutionnelle ainsi que d'une décision pédagogique qui doit évaluer les conséquences du changement à court et long terme. Nous avons tout de même observé des exemples où la distanciation représente un atout pour les formations malgré certaines difficultés à surmonter et des aspects à améliorer. Les exemples de formations à distance étudiés précédemment mettent en évidence l'importance de la conception du scénario pédagogique et donc du rôle du concepteur, de l'enseignant ou du tuteur, qui peuvent parfois être assumés par une même personne. Si le choix de l'institution est l'hybridation, il faudrait assurer la synergie entre le présentiel et le distanciel afin d'offrir des possibilités complémentaires qui ajoutent de la valeur à la formation pour que le déplacement lors de cours en salle de classe ainsi que le travail sur la plateforme soient justifiés. Si le choix est le présentiel inexistant, le dispositif doit assurer non seulement le traitement de thématiques dans le programme, mais aussi des aspects typiquement attribués au présentiel et qui permettent

de créer une dynamique de classe, notamment les interactions avec les pairs, le feedback et l'accompagnement de l'enseignant pour permettre la co-construction du savoir. Dans le cadre de la DIPIAL, nous proposons un dispositif entièrement en ligne car nous considérons qu'il s'agit du format de dispositif qui correspond le mieux aux conjonctures de la faculté d'Économie-Gestion, aux postulats de l'approche actionnelle, et aux besoins et intérêts des apprenants d'aujourd'hui. Nous aborderons avec détail ce choix ainsi que les caractéristiques spécifiques de notre proposition didactique dans le chapitre suivant.



## **7 Didactique Intégrant des Pratiques Informelles en Anglais en Ligne (DIPIAL)**

Nous présentons dans ce chapitre notre proposition didactique à la lumière de la théorie étudiée et nous expliquerons la manière dont nous avons mobilisé nos compétences techniques sur la plateforme Moodle afin de concevoir un cours en exploitant les fonctionnalités socioconstructivistes de la plateforme. Ce chapitre présente en détail les différentes étapes de conception du dispositif dans le cadre de la création d'une proposition didactique pouvant être utile à d'autres formations à distance en anglais souhaitant intégrer les pratiques informelles des étudiants dans le cadre formel. Entre autres, nous abordons les rôles attendus des apprenants, de l'enseignant-tuteur, et de l'Institution afin d'établir de bonnes conditions de base pour le bon déroulement du cours. Nous présentons également de manière précise les contenus et ressources à intégrer dans le dispositif pour le public LanSAD concerné.

Ce chapitre permet de répondre à notre deuxième (2a, 2b), troisième (3a) et cinquième question de recherche et constitue la base et la structure de notre cours en ligne.

### **7.1 Fondements de la DIPIAL**

Tout d'abord, nous tenons à souligner que notre proposition a été faite, d'un côté pour répondre aux besoins et contraintes de la première année de licence d'Économie et Gestion de l'Université de Paris, et d'un autre côté pour répondre à nos questions de recherche sur la motivation et l'autonomie des apprenants mobilisées par notre tentative de créer un lien entre l'univers formel et l'informel en mettant en place des contenus issus des pratiques informelles des étudiants. Toutefois, nous pensons que notre proposition peut s'avérer utile pour d'autres formations d'anglais pour un public LanSAD universitaire en France, si on considère que dans l'enseignement supérieur en France les contraintes sont similaires à la nôtre : groupes de grande taille qui limitent l'interaction entre étudiants, engorgement des cours et décalage entre le contenu proposé en cours d'anglais et la réalité des étudiants en tant qu'utilisateurs de la langue (Sokkett et Kusyk, 2013).

Nous aimerions aussi insister sur le fait que le dispositif expérimental résultant de notre proposition représente un contexte formel pensé pour des étudiants ayant des pratiques informelles en anglais en ligne, en intégrant des contenus et des activités tirées de l'univers informel, tels que les FASP digitales, et en concevant des activités similaires à celles réalisées par les étudiants pour le loisir, telles que la participation à des forums publics et sur les réseaux sociaux, et le visionnage de vidéos en anglais sur des chaînes comme YouTube. Notre objectif est ainsi de créer un lien entre les contextes formel et informel, sans vouloir en aucun cas catégoriser notre dispositif d'informel à la suite des contenus qu'il intègre.

Nous fondons notre proposition notamment sur les principes socioconstructivistes et d'autonomie de l'apprenant, ainsi que sur l'instrumentalisation de l'informel et l'approche actionnelle que nous avons présentés dans notre cadre théorique. L'intérêt de notre proposition se trouve dans l'ensemble d'éléments inclus dans le dispositif, de leur fonctionnement et de l'intégration des FASP comme ressources principales du cours, mais surtout dans la possibilité d'exploitation de la proposition qui peut être utilisée pour la création d'autres cours d'anglais LanSAD de manière moins chronophage, puisqu'ayant déjà établi la structure et les bases de ce type de cours.

### **7.1.1 Rôle de l'apprenant**

De manière cohérente aux définitions d'autonomie que nous avons présentées dans le chapitre 3, l'apprenant au sein de notre dispositif est considéré avant tout comme un utilisateur de la langue dans un contexte informel, et capable de gérer son apprentissage individuellement dans un contexte formel ou en dehors. Cette autonomie de l'apprenant est utile sur bien des aspects plus généraux dans l'apprentissage tout au long de sa vie et le rend capable de prendre conscience de l'utilité des contenus présentés dans le cadre formel, puisqu'il reconnaît l'utilité pratique de ces apprentissages dans des contextes autres que celui de la classe de langue.

Nous considérons ainsi que l'apprenant de notre cours en ligne a un certain degré d'autonomie qui lui permet de participer avec succès, en même temps que le cours et son enseignant-tuteur apportent à son autonomisation. En effet, l'environnement numérique de notre cours en ligne « permet d'adapter l'apprentissage aux besoins de l'apprenant pour la gestion du temps, de l'espace, du rythme et voire du contenu » (Martin, 2015). Notre cours regroupe aussi différents aspects qui favorisent l'autonomisation de l'apprenant, comme la flexibilité due à son caractère asynchrone qui laisse à l'apprenant le choix de consulter le contenu proposé en cours (ou d'autres disponibles en ligne) en décidant eux-mêmes de la temporalité et de l'endroit où ils le font, permettant un certain recul des apprenants par rapport aux activités (Bruillard, 2003) favorisant ainsi leur créativité (Narcy-Combes, 2005). Notre cours encourage également l'auto-évaluation de l'apprenant qui lui permet d'identifier et comprendre ses forces et faiblesses, l'évaluation par les pairs qui favorise la co-construction de connaissances, bénéficiant des différents points de vue et des forces des autres afin de s'améliorer, ou encore la proposition de tâches non-restrictives qui favorisent la créativité et la prise d'initiative des apprenants. Dans ce sens, l'apprenant est considéré dans notre dispositif comme un être social qui apprend grâce aux interactions avec ses pairs et à la société qui l'entoure.

Enfin, nous considérons l'apprenant comme un utilisateur expert en herbe non seulement de son domaine d'études mais surtout des contenus que nous avons intégrés à notre cours et à la manière dont ils y accèdent en autonomie dans le contexte informel, car nous savons déjà (par des recherches précédentes, comme celle de Toffoli et Sockett en 2010, et par nos propres résultats de recherche) que les étudiants sont impliqués dans des activités informelles de visionnage en anglais quotidiennement. Nous nous efforçons ainsi dans notre dispositif de proposer des activités menant à des interactions similaires à celles qu'ils sont susceptibles d'avoir dans le contexte informel, afin d'insister sur leur rôle d'utilisateurs de la langue et de favoriser le partage de leurs connaissances préalables.

L'apprenant est ainsi au centre de son apprentissage et il en est même le principal acteur, l'enseignant-tuteur est là pour lui proposer des contenus lui permettant d'avancer dans son apprentissage et il l'accompagne tout au long de son processus.

### **7.1.2 Apprentissage collectif**

Nous estimons que l'absence du présentiel ne doit pas enlever le caractère social du cours de langue. Au contraire, nous considérons notre cours en ligne comme un espace social où les étudiants interagissent différemment, plutôt comme ils le feraient dans le contexte informel, tout en maintenant l'esprit de partage et d'apprentissage collectif présent dans le cours en face-à-face. L'apprentissage par les pairs a ainsi une place importante dans notre dispositif, nous avons conçu chaque activité en prévoyant une partie d'interaction entre apprenants leur permettant de développer leurs compétences langagières ainsi que leurs relations entre pairs. Le choix de proposer un dispositif constitué par des cours entièrement en ligne au lieu d'un cours hybride est motivé, au-delà des contraintes de l'université, par notre envie de tester notre hypothèse d'avoir une participation et une motivation des étudiants plus importante dans ce

format en ligne car il ressemble au contexte dans lequel les étudiants réalisent leurs pratiques informelles en anglais.

Les espaces d'interaction entre étudiants dans notre cours sont notamment les forums de chaque groupe, souhaitant avec ce choix stimuler la production langagière des étudiants (McIntyre et al. 1998). L'interaction via des forums peut également avoir un impact positif sur la motivation des apprenants s'agissant d'une modalité d'interaction qui leur est familière dans le contexte informel, lors de la participation dans des blogs ou dans les réseaux sociaux. Nous verrons lors de notre analyse qualitative qu'en effet, la plupart des étudiants ont apprécié de pouvoir s'exprimer librement sur le forum, et d'autres étudiants se décrivant comme *timides* ou *introvertis* affirment avoir plus interagi et s'être plus investis dans les productions dans notre cours en ligne, en comparaison à d'autres cours en présentiel dans le passé. En effet, ces étudiants expliquent que le cours en ligne diminue considérablement le stress lié au jugement des autres ainsi qu'il élimine les situations d'examens qui sont pour eux une grande source d'angoisse.

L'utilisation des forums favorise l'apprentissage collectif car comme l'explique Mangenot (2004), les interactions sur le forum sont au fur et à mesure considérées par les étudiants comme le résultat d'une connaissance de groupe et cela motive les étudiants à chercher à proposer des idées nouvelles, réussissant avec le temps à les rapprocher. Ainsi, l'enseignant-tuteur doit impulser une dynamique pour que les étudiants se rendent compte que les forums leur appartiennent et qu'ils sont très utiles pour la co-construction de l'apprentissage et pour maintenir une bonne dynamique de groupe. Avec le temps, si les étudiants se prêtent au jeu, leurs échanges peuvent aussi encourager celles des autres étudiants moins habitués à participer publiquement en anglais et favoriser leur assurance. De cette manière, le forum propose un espace où les apprenants peuvent s'engager activement dans leur apprentissage, de manière plus autonome et pouvant ainsi probablement réduire le décrochage du cours car ils seront plus motivés (Toffoli et Speranza, 2016).

Les étudiants peuvent aussi utiliser le forum pour s'entraider, en postant des messages publics sur des questions concernant les consignes, la compréhension d'un certain concept, le fonctionnement de la plateforme ou encore l'utilisation d'un certain logiciel utile pour la réalisation des tâches. Enfin, le forum facilite l'évaluation par les pairs permettant aux étudiants de réagir facilement aux productions des autres et de recevoir du feedback autre que celui de l'enseignant-tuteur, ce qui représente pour les étudiants un élément important pour la création d'une dynamique de groupe et qui les motive à s'investir davantage, comme nous le verrons lors de nos analyses quantitative et qualitative.

### **7.1.3 Instrumentalisation de l'informel**

Nous avons mentionné tout au long de ce travail notre intérêt pour l'instrumentalisation des contenus tirés des pratiques informelles étudiantes, notamment le visionnage des FASP digitales, afin de les intégrer dans notre dispositif et qu'elles soient même les ressources pédagogiques principales de notre cours. Nous avons décidé d'instrumentaliser une FASP digitale (le film *The Big Short*, 2015) au lieu d'une FASP littéraire car la pratique de visionnage est beaucoup plus répandue parmi les étudiants que celle de lecture de textes dans un domaine professionnel spécifique. La familiarité des étudiants avec la pratique de visionnage et avec les contenus digitaux pourraient les motiver davantage s'ils les retrouvent en contexte formel, et pourraient favoriser leur apprentissage car ils auraient un rôle d'apprenant-expert par cette familiarité avec les contenus et la manière dont ils y accèdent.

En reprenant les idées d'instrumentalisation des documents authentiques étudiés dans le chapitre 5 (Rabardel, 1995 ; Engeström, 2001) et en les appliquant à notre recherche, nous

avons une médiatisation entre les apprenants (le sujet) et le contenu et le vocabulaire économique (l'objet) via l'instrument représenté par la FASP. L'environnement numérique favorise ces interactions entre pairs, instrument et connaissances réduisant ainsi l'écart entre le contexte formel et la réalité des étudiants en tant qu'utilisateurs de la langue, pouvant ainsi soit jouer en faveur de leur motivation, soit contre, en modifiant la nature informelle de l'instrument et de les démotiver dans son utilisation. Nous verrons lors de nos analyses quantitative et qualitative que les étudiants ont dans leur totalité apprécié l'instrumentalisation de la FASP et qu'elle a eu un impact positif sur la motivation des étudiants et sur la prise de conscience sur l'utilité des FASP dans l'apprentissage de la langue. Afin de montrer la manière dont nous avons appliqué la théorie de l'activité à notre dispositif, nous reprenons dans le Tableau 17 les exemples de théorie de l'activité présentés dans le chapitre 5, en ajoutant les cours selon la DIPIAL comme objet :

**Tableau 17. Exemple de théorie de l'activité (2, incluant la DIPIAL).**

Objets	Sujets	Division du travail	Communauté	Artefacts médiateurs	Règles
<b>Pratiques en ligne</b>	Utilisateurs dans le monde	- Tri de l'information - Apports publics ou privés. - Interactions en ligne avec d'autres utilisateurs de la langue	-Réseaux sociaux et d'autres centres d'intérêt - Communauté du web	- Outils informatiques - Réseau internet - Logiciels	Droit de l'internet
<b>Cours en présentiel</b>	-Apprenants - Enseignants - L'administration	- Université (politiques universitaires) - Faculté (logistique) - Enseignant (proposition pédagogique, suivi et évaluation des étudiants) - Apprenants (assiduité, rendu des travaux)	- Groupes de travail - Groupes TD - Promotion - Faculté - Université	Salles de classe et équipements de la salle	- Politique universitaire - Règles du cours (participation, pondérations, délais, etc.)
<b>Cours selon la DIPIAL</b>	-Apprenants - Enseignants - tuteurs	- Université (politiques universitaires) -Enseignant ou ingénieur pédagogique (création sur la plateforme) -Enseignant-tuteur (proposition pédagogique, accompagnement, évaluation) -Étudiant (participation au forum, rendu des travaux)	- <u>Directe</u> : sous-groupes de travail, promotion, faculté, université - <u>Indirecte</u> : Communauté web source d'information pour réaliser les tâches.	-FASP -Outils informatiques -Plateforme universitaire -Ressources pédagogiques proposées par l'enseignant -Ressources des apprenants	-Droit de l'internet -Politique universitaire -Règles du cours (participation, pondérations, délais, etc.) -Forum : règles du savoir-vivre en ligne

On observe certaines différences entre le cours selon la DIPIAL et les cours en présentiel, par exemple :

- Rôle moins important de l'administration en termes de logistique car il n'y a pas de salles à gérer ou de créneaux d'enseignants à coordonner dans un planning. Aux tâches de l'enseignant liées à son rôle en présentiel, s'ajoute l'accompagnement qui est le propre des cours à distance, avec des missions différenciées.
- La communauté de l'institution éducative en contact direct avec l'étudiant est différente car les étudiants ne sont pas regroupés dans les mêmes TD que pour d'autres matières mais ils sont tout de même en groupes de niveau de petite taille (30 maximum). De plus, les étudiants en cours selon la DIPIAL sont plus susceptibles d'entrer en contact avec des membres de la communauté web lorsqu'ils sont à la recherche d'informations, d'exemples ou d'aide pour la réalisation des tâches.

- Les outils physiques nécessaires en salle de classe appartiennent à l'institution éducative alors qu'en cours selon la DIPIAL, le plus courant c'est que chaque étudiant travaille avec son outil personnel (ordinateur personnel à la maison) mais certains étudiants utilisent également les ordinateurs dans des bibliothèques à l'université ou ailleurs. Les étudiants doivent ainsi avoir à disposition au moins un ordinateur et pour certaines tâches, un outil d'enregistrement (le même ordinateur ou un smartphone). Les étudiants n'auront pas besoin d'installer de logiciels car le cours a lieu sur la plateforme de l'université, accessible avec les navigateurs utilisés en France, et ils n'auront pas besoin non plus de faire des photocopies ou d'acheter un manuel car les ressources sont soit mises à disposition dans l'espace du cours, soit consultables en ligne grâce à des liens proposés par l'enseignant. En termes de ressources utilisées par l'enseignant, les FASP digitales comprennent le contenu pédagogique principal des cours.
- Les règles dans le cours selon la DIPIAL sont similaires à celles du cours en présentiel, avec quelques adaptations : la participation en classe se transforme en participation sur le forum, les délais passent de l'heure de classe à la durée d'ouverture du module (une semaine), et la note d'examen final en salle de classe est remplacée par la tâche finale à déposer sur le forum. Par contre, les étudiants doivent être très attentifs au respect des normes de savoir-vivre en ligne, à savoir : éviter les insultes, les mots désobligeants ou les corrections trop brutales qui pourraient heurter les susceptibilités. En effet, ne se trouvant pas en face-à-face, les étudiants peuvent s'exprimer en ligne de manière plus spontanée derrière leurs écrans, en osant tenir des propos qui seraient censurés immédiatement par la réaction de l'enseignant et de leurs pairs en classe. Il faudrait également que les étudiants évitent de juger la religion, les orientations politiques ou sexuelles des autres, quand les discussions s'éloignent du sujet étudié dans la semaine. L'enseignant doit être très attentif aux échanges entre les étudiants et intervenir quand il considère que sa médiation est nécessaire pour éviter que les discussions manquent au respect des pairs. Enfin, il faut rappeler aux étudiants que les encouragements pour faire des recherches en ligne pour la réalisation des activités n'impliquent pas une autorisation d'utiliser des contenus du web sans citer la source. Les étudiants de première année peuvent ne pas encore faire la différence entre le travail de documentation et le plagiat. Le cours en ligne est une opportunité propice pour leur apprendre l'importance du respect des droits d'auteur.

En même temps, ces trois objets peuvent aussi être analysés moins précisément comme faisant partie d'un seul système plus global :

**Tableau 18. Exemple de théorie de l'activité (3, incluant la DIPIAL).**

Objets	Sujets	Division du travail	Communauté	Artefacts médiateurs	Règles
Cours en ligne selon la DIPIAL	Apprenants et enseignants	-Apprenants : assiduité, rendu des travaux. -Enseignants : proposition pédagogique, suivi et évaluation des étudiants.	-Groupes de niveau, sous-groupes de travail.	-Outils informatiques -Plateforme universitaire -Ressources pédagogiques proposées par l'enseignant. -Ressources des apprenants.	Règles du cours (connexions, pondérations, délais, etc.)

### 7.1.4 Dimensions de l'apprentissage

Nous avons expliqué les dimensions de l'apprentissage selon Benson dans le chapitre 3 et nous avons voulu les reprendre dans ce chapitre pour établir une équivalence dans la DIPIAL. Nous avons ainsi repris le Tableau 19 de Lee (2019 : 115) présenté dans le chapitre 3 également, pour définir la DIPIAL de manière comparable, dans les mêmes termes :

**Tableau 19. Classification de la DIPIAL selon les quatre dimensions de Benson (2011). Tableau repris de Lee (2019 : 115), traduit et complété par nous.**

	Apprentissage Digital de l'anglais		IDLE		DIPIAL
	Formel	Non-formel	Extracurriculaire	Extramural	Formel
Formalité	Structuré, avec certification	Structuré, sans certification	Semi-structuré, avec certification	Non-structuré, sans certification	Structuré, avec certification
Environnement	Salle de classe	Hors école	Hors école	Hors école	Environnement numérique étudiant, le web
Pédagogie	Instruit	Instruit	Auto-instruction	Naturaliste	Instruit et auto-instruction
Contrôle	Dirigé par d'autres	Dirigé par d'autres	Autodirigé	Auto-instruction	Dirigé par d'autres, autonomisant

Dans la DIPIAL nous sommes clairement dans l'enseignement formel, structuré et avec certification, lié au programme d'Économie et Gestion à l'Université de Paris. Les étudiants font partie d'un cours d'anglais où ils ont besoin d'avoir au moins 10/20 pour valider la matière. Les étudiants sont censés travailler l'équivalent de 2h-2h30 par semaine pour leur cours et ont des délais d'une semaine à respecter pour la réalisation des tâches. L'environnement de notre cours est notamment l'ENT, car c'est l'endroit où les contenus et les échanges entre pairs et avec l'enseignant se réalisent, mais aussi le web, car les étudiants y font systématiquement recours lors de la réalisation des tâches. Notre pédagogie est d'une part instruite, car l'enseignant guide l'apprenant dans son apprentissage en lui proposant des activités à réaliser dans un certain délai, mais elle est également auto-instruite car on laisse aux étudiants assez de liberté pour qu'ils puissent s'approprier des tâches et les réaliser en fonction de ce qu'ils considèrent être le plus pertinent, en laissant de la place à la prise de décisions, à la recherche sur le web en autonomie, au rôle de l'étudiant en tant qu'utilisateur de la langue lorsqu'il fait les recherches car il s'approprie des informations mais il est aussi dans un processus de création, et à la gestion de temps. Enfin, le contrôle est d'un côté dirigé par l'enseignant, et d'un autre côté autodirigé. En effet, la prise de décisions sur les activités à réaliser, les contenus pédagogiques de base, et le délai de réalisation appartient à l'enseignant. Par contre, les activités sont flexibles de manière à permettre à l'étudiant de faire des recherches et de décider des spécificités de l'activité, de la modifier et d'innover comme il le souhaite, selon ses besoins langagiers et ses propres objectifs d'apprentissage, en s'organisant pendant la semaine de la manière qui lui convient le plus.

### 7.1.5 Développement des compétences langagières

Le cours en DIPIAL offre aux étudiants la possibilité de développer toutes les compétences langagières, mais de manière un peu différente à ce qui se fait en salle de classe. En effet, le passage au format distanciel impose de modifier les activités, surtout celles impliquant la production orale. Nous avons conçu un gabarit de cours (voir section 7.3) qui permet de s'assurer d'une progression pédagogique intégrant des activités qui favorisent le développement de différentes compétences langagières en passant du plus simple au plus complexe tout au long du cours. Nous considérons que le format distanciel asynchrone ne limite pas l'interaction entre étudiants et avec l'enseignant ni la production orale mais au contraire, il propose des opportunités nouvelles de participer en cours qui sont plus proches du format des pratiques informelles des étudiants, notamment le forum et l'échange des messages audio dans le cadre de discussions presque synchrones dans des applications comme WhatsApp, par exemple. Dans la DIPIAL, nous considérons les étudiants comme des apprenants experts pour qui les contenus présentés en cours, les thématiques et la manière dont on accède au savoir leur sont connus, notamment grâce à leurs pratiques informelles et à leurs études économiques. Les étudiants sont ainsi complètement capables de se documenter et de trouver les outils nécessaires pour réussir les tâches proposées en cours par eux-mêmes.

La compréhension écrite est travaillée dans la DIPIAL de manière similaire au cours en présentiel, mais ici l'apprenant a la possibilité de prendre le temps qu'il souhaite pour lire les textes, chercher du vocabulaire en ligne ou approfondir sur les concepts traités dans le texte autant qu'il considère nécessaire. Les textes ou les liens restent consultables pendant la durée du module mais également au-delà, au cas où l'étudiant souhaite les réviser. La vérification de ce qui a été compris se fait d'un côté via des questions fermées, et d'un autre côté via la production de textes où les étudiants expliquent le sujet traité et donnent leur avis. Concernant la compréhension orale, les étudiants s'y entraînent un peu toutes les semaines car ils ont un extrait de la FASP dans chaque module. Ces activités viennent toujours accompagnées de questions permettant de vérifier la compréhension de l'extrait et les étudiants ont des choix multiples pour y répondre, pouvant s'aider également du feedback fourni dans chaque distracteur de questions pour trouver la bonne réponse. Les étudiants ont aussi la possibilité de regarder l'extrait autant de fois que nécessaire avant de répondre aux questions. Ces activités permettent notamment de travailler un concept économique, le vocabulaire associé et les compétences professionnelles des métiers en question. Les extraits de la FASP choisis favorisent également la réflexion sur certains aspects de la culture professionnelle, car ils présentent tous des concepts dans leur contexte réel d'utilisation permettant aux étudiants d'avoir un aperçu de leur réalité professionnelle future et de la culture anglophone.

En termes d'activités de production écrite, la DIPIAL propose aux étudiants des tâches impliquant également la compréhension écrite, la documentation autonome dans le web et l'échange entre pairs. Ces productions sont postées publiquement dans le forum de chaque groupe et sont propices à l'apprentissage et l'évaluation par les pairs, comme d'autres auteurs l'ont signalé (Nissen, 2003 ; Ollivier, 2012). L'intérêt de ces productions dans notre dispositif réside notamment dans l'utilisation de contenus et modes d'interactions familiers pour les étudiants lors de leurs pratiques informelles, qui traitent de sujets qui leur sont aussi familiers car ils correspondent aux thématiques traitées dans leurs études en économie. Enfin, la production orale en DIPIAL est asynchrone mais elle est aussi mutualisée dans le forum de chaque groupe. Les étudiants peuvent ainsi recevoir du feedback des pairs et de l'enseignant et en donner également aux camarades. Les tâches de production orale comportent le même degré de difficulté et la même durée qu'elles auraient lors d'un cours en présentiel, mais elles sont présentées à la classe via des vidéos ou des enregistrements audio. Les étudiants peuvent ainsi s'entraîner autant de fois qu'ils le souhaitent avant de présenter la version finale au groupe, et cette version est enregistrée sans le regard des autres étudiants ou de l'enseignant, ce qui peut

représenter un avantage pour les étudiants les plus introvertis. De plus, la DIPIAL offre un espace non-formel d'apprentissage (voir section 7.5), sans la présence d'un enseignant, où les étudiants les plus motivés peuvent aller discuter en anglais sans que cela ait un impact sur leur note.

Dans le cas où la production orale asynchrone ne plait pas aux étudiants, car ils se sentent isolés à cause du manque d'interactions en face-à-face ou synchrones, nous pensons qu'il serait aussi possible de mener le cours selon la DIPIAL dans un format complètement en ligne avec des séances synchrones où les étudiants intéressés pourraient se retrouver et échanger avec leurs pairs et poser des questions à l'enseignant en ayant une réponse immédiate. Nous analyserons cette possibilité lors de nos analyses quantitative et qualitative et lors de notre discussion.

### **7.1.6 Évaluation**

Dans la DIPIAL, nous privilégions l'évaluation formative centrée sur le contenu plutôt que sur la forme, cela concerne le feedback de l'enseignant ainsi que l'évaluation par les pairs, et nous le faisons savoir aux étudiants dès le début du cours. Dans le cours en ligne, l'évaluation doit favoriser la déconstruction et reconstruction des connaissances de manière à que les étudiants puissent mobiliser leurs compétences et savoirs à distance (Nissen, 2014). Ainsi, l'évaluation doit être le reflet du processus d'apprentissage plutôt que de la qualité du produit fini. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant-tuteur, il faut que les étudiants soient accompagnés de manière pertinente (explications des tâches, feedback, motivation) pour qu'ils puissent s'améliorer, redéfinir leurs objectifs et développer des stratégies d'apprentissage. L'enseignant-tuteur doit ainsi tenir compte lors de l'évaluation des complexités et défis que les tâches impliquent de manière différenciée pour chaque étudiant. L'enseignant-tuteur sera ainsi en mesure d'accompagner les étudiants de manière différenciée, selon les besoins qu'il aura repéré et évaluera en concordance la progression de chaque étudiant. Cette manière d'évaluer l'apprentissage permet de noter les étudiants selon leur progression dans la maîtrise de la langue comme outil de communication, au lieu de les évaluer en termes d'un référent de connaissances fixe à acquérir uniformément par tous les étudiants. Ce type d'évaluation favorise aussi la confiance en soi chez l'étudiant, car il fait face à ses erreurs grâce à des retours bienveillants qui tiennent compte des aspects autres que langagiers, et ce sans que l'enjeu soit trop important pour être découragé car il a de nouvelles opportunités de montrer ses capacités à chaque module.

Deux autres types d'évaluation sont importants dans la DIPIAL, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs car elles sont fondamentales pour la co-construction des connaissances et pour l'autonomisation des apprenants. L'auto-évaluation est réalisée en début de cours pour nous permettre de classer les étudiants dans des groupes de niveau, et elle continue de manière implicite chez chaque étudiant quand ils évaluent les camarades, souvent en fonction de ce qu'ils ont fait eux-mêmes, les poussant ainsi à confronter leurs compétences avec celles des autres. L'évaluation par les pairs est demandée aux étudiants dans la plupart des modules mais ils sont libres de donner leur avis autant de fois qu'ils le souhaitent. Les étudiants peuvent aussi interagir avec les pairs pour discuter des sujets traités dans le cours ou sur d'autres thématiques qui les intéressent, mais aussi pour poser des questions afin de s'entraider. Ces interactions sont très appréciées car elles contribuent à la création d'une dynamique de groupe et servent à l'étudiant pour établir des repères pour s'autoévaluer. Afin d'encourager ces interactions, l'enseignant-tuteur les prend en compte en tant que participation en cours, ce qui aide également à réduire le risque de décrochage parfois très élevé pour les cours en ligne.

De manière plus concrète, pour établir la note finale des étudiants il faut tenir compte évidemment des activités obligatoires (tests autocorrigés, productions et glossaire collaboratif) et de la participation des étudiants (interaction sur le forum, évaluation par les pairs).



## 7.2 Choix de la plateforme

Dans le chapitre 5, nous avons expliqué le caractère socioconstructiviste de la plateforme Moodle et les avantages de son utilisation. Rappelons que Moodle permet la communication efficace en ligne entre enseignants et étudiants, ainsi qu'entre étudiants membres d'un cours ou d'un groupe. Un autre avantage de cette plateforme réside dans la possibilité d'exploitation de contenus créés ou mis à disposition par les enseignants à tout moment. La disponibilité permanente de ces activités et ressources favorise notamment le travail autonome et le développement de compétences communicatives en tenant compte du rythme différencié de chaque étudiant. En effet, les compétences communicatives sont favorisées quand l'étudiant est exposé à un input pertinent, et ce contact est davantage bénéfique selon l'attention que l'étudiant lui accorde en fonction de ses besoins. L'intégration des FASP dans les cours en ligne se présente donc comme une possibilité de faciliter la prise de connaissance non-seulement de la composante linguistique<sup>50</sup> acquise souvent de manière incidente, mais aussi des composantes sociolinguistique<sup>51</sup> et pragmatique<sup>52</sup> présente dans leur activité de visionnage de loisir. Nous cherchons ainsi le développement de ces compétences dans le parcours général que nous proposons, où les étudiants avancent dans les activités à leur rythme (tout en respectant la durée de chaque module) et nous faisons un suivi personnalisé de l'étudiant.

Moodle étant la plateforme officielle de l'Université de Paris, il était logique de l'utiliser comme support du cours en ligne. Nous avons évalué un certain nombre de fonctionnalités de la plateforme afin de mettre en place l'approche didactique des cours en ligne que nous avons conçue. Parmi les fonctionnalités les plus exploitées, nous comptons le forum (pour afficher les activités de production), la messagerie privée (dans le cas des rappels ou de problèmes individuels), l'atelier (pour les activités faites en groupe), les dossiers de partage/téléchargement de documents (enregistrements, vidéos, PDF), l'insertion des images et vidéos, tests à correction automatique (texte à trous, choix multiple, association des colonnes), et glossaire (enrichi par les étudiants). L'accès à Moodle via l'environnement numérique de travail (ENT) des étudiants, rendait facile l'accès au cours grâce à un serveur d'authentification centralisée.

## 7.3 Conception du dispositif

Nous avons conçu un dispositif d'enseignement permettant de répondre aux besoins de l'université ainsi que nous permettant de développer notre projet visant la création d'un lien entre le contexte formel et informel, comme nous l'avons déjà expliqué.

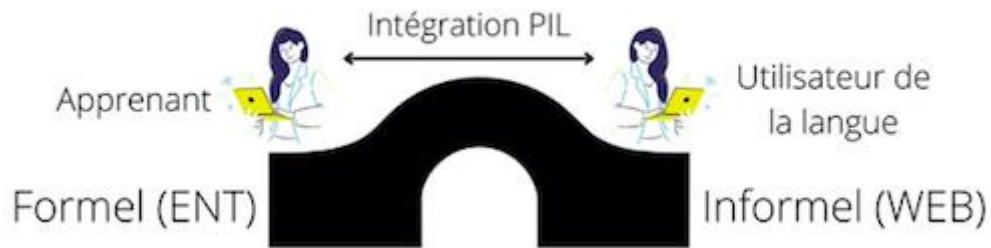
---

<sup>50</sup> Compétence déclinée en lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique (CECRL, 2001).

<sup>51</sup> Compétence comprenant les marqueurs des relations sociales, les différences de registre, des dialectes, accents et vocabulaire ainsi que des règles de politesse (CECRL, 2001).

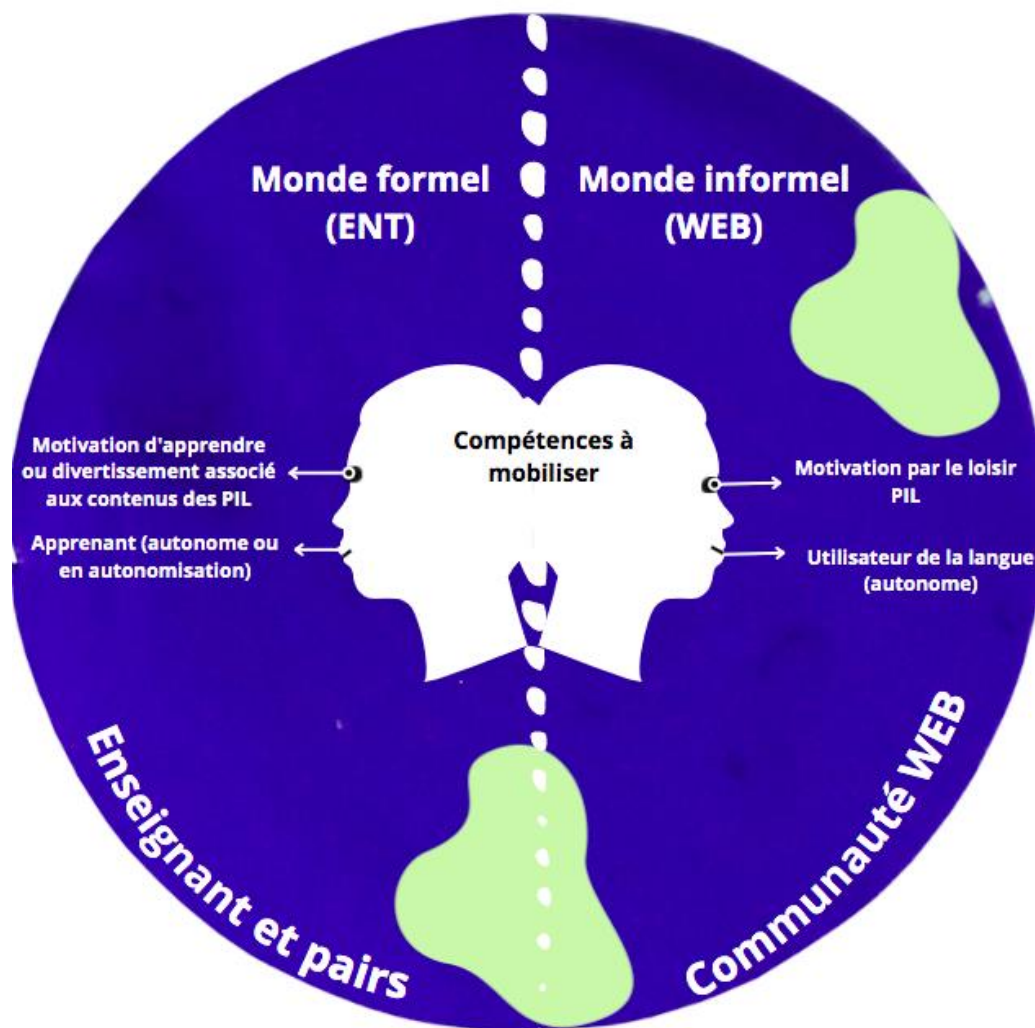
<sup>52</sup> Compétence que fait référence à la structuration du discours (oral et écrit) à des fins fonctionnelles particulières (CECRL, 2001).

**Figure 5. Pont entre les contextes formel et informel grâce à l'intégration des pratiques informelles en ligne (PIL) des étudiants.**



Les deux formats, formel comme informel, ont lieu dans des espaces virtuels, le web dans le cas des pratiques informelles, que ce soit pour des activités partagées comme discuter avec des natifs de la langue ou pour visionner des films et des séries de manière individuelle, et l'ENT dans le cas de nos cours. Nous avons décidé d'intégrer des contenus tirés des pratiques informelles des étudiants dans le contexte formel permettant d'établir un pont entre les deux mondes. Cette intégration permet d'une part, de tenir compte des compétences des apprenants, qui sont des utilisateurs de la langue en contexte informel et des experts en herbe des contenus économiques qu'ils étudient dans leur filière. En effet, le format numérique est propice pour de nouvelles interactions en cours, influencées par les savoirs préalables des apprenants et le format numérique formel qui essaye de recréer des aspects de l'informel en cours, comme la manière dont les étudiants accèdent aux contenus et les interactions publiques sur le forum. D'autre part, l'utilisation des FASP et d'autres contenus, formes d'accès ou types d'interaction tirés de l'informel dans le contexte formel peut aider à sensibiliser les étudiants sur leur apprentissage de la langue et sur l'utilité de ces contenus dans le processus. Cette prise de conscience peut impliquer le développement de stratégies d'apprentissage que les étudiants mettront en place même lors de leurs pratiques informelles, ayant ainsi dans le contexte formel un impact sur l'autonomisation des étudiants.

**Figure 6. Monde formel de la DIPIAL et monde informel en ligne perméables grâce à l'intégration des contenus tirés des pratiques informelles des étudiants (PIL).**



La perméabilité entre les deux contextes, que nous représentons par une ligne pointillée dans la Figure 6, est facilitée par l'intégration des contenus familiers aux étudiants et par la mise en valeur des connaissances préalables des étudiants dans les tâches proposées en cours et par l'impact des apprentissages en cours facilement applicables dans un contexte informel. La motivation des étudiants pour la pratique des activités en anglais en ligne dans un contexte informel est celle du loisir et l'intégration de contenus provenant de ces activités peut avoir un impact positif dans la motivation des étudiants dans un contexte formel. Dans un contexte formel, l'étudiant peut être motivé par son désir d'apprendre, mais il peut également être motivé par le divertissement associé aux contenus qui lui sont familiers dans un contexte informel et qui le mettent en position d'apprenant-expert. Ce nouveau rôle de l'étudiant favorise son autonomisation, qui est l'un des principaux objectifs de l'accompagnement. En effet, l'enseignant-tuteur accompagne les étudiants dans leur processus d'apprentissage, proposant des contenus et des activités autonomisantes et donnant du feedback pertinent tout en laissant la place à l'étudiant pour prendre en charge ses objectifs d'apprentissage et définir sa propre idée de réussite. Notre objectif dans la DIPIAL est aussi que les interactions dans un contexte formel avec l'enseignant et les pairs favorisent la co-construction des connaissances et que les apprenants se sentent libres de participer car ils ont la même légitimité en cours en tant qu'apprenants-experts que celle qu'ils ont en tant qu'utilisateurs de la langue dans un contexte informel face à la communauté globale.

Avec ces objectifs en vue, nous avons modélisé notre cours selon la DIPIAL en concevant dix modules hebdomadaires hébergés sur la plateforme Moodle de l'université. Chaque module demande à l'étudiant un temps de travail approximatif de 2h et propose des activités permettant le développement de toutes les compétences langagières. La progression pédagogique est ainsi définie par l'enseignant-tuteur mais la gestion des activités au sein des modules est libre au choix de l'apprenant. Nous avons ainsi créé un gabarit permettant non seulement la création de notre cours mais susceptible d'être utilisé dans d'autres contextes d'enseignement de l'ESP en ligne fondés sur des FASP. En effet, notre gabarit a été utilisé pour la création de deux autres cours d'anglais à Économie-Gestion de niveau A2 et B2<sup>53</sup> fondés sur les films *The Wizard of Lies* (2017), *Margin Call* (2011), *Rogue Trader* (1999) et la série télévisée *Suits* (2011-2019), afin de proposer une offre complète à l'ensemble de la promotion de première année de licence d'Économie et Gestion.

### *Indications pour la conception et gestion de notre cours*

Nous avons établi des indications générales qui nous ont permis de concevoir notre cours et qui devraient être prises en compte pour la création d'autres cours à l'avenir. En général, pour la conception nous avons réalisé :

- Une analyse des besoins de l'institution et des apprenants.
- Une analyse et une définition des contenus, des supports et des objectifs
- La définition de la temporalité, les objectifs par module, la modalité d'évaluation
- Le choix de la plateforme où le cours sera hébergé

Une fois cette étape passée, il a fallu réfléchir aux types d'activités qui permettraient de répondre au mieux aux besoins de notre public. Nous avons établi d'abord la structure de chaque module, puis l'ensemble des modules avec des compétences à développer partant de tâches simples pour amener progressivement les étudiants vers la réalisation de tâches plus complexes.

### *Gabarit pour la conception des modules*

Le gabarit présente de manière détaillée les différents modules du cours, précisant notamment le choix des vidéos à intégrer et leur durée, les supports à intégrer, les parties des modules et leur contenu (introduction, unités et leçons) ainsi que les compétences à développer dans chaque leçon. D'abord, à l'intérieur de chaque module, nous proposons de retrouver :

---

<sup>53</sup> Ces deux cours ont été conçus par Geoffrey Sockett (cours A2) et Lily Schofield (cours B2).

**Tableau 20. Modélisation d'un module du cours conçu.**

	<b>Titre</b>	<b>Introduction</b>	<b>Extrait FASP</b>
<b>PARTIE 1 : Présentation module et visionnage FASP</b>	Court et attirant en lien avec le sujet du module	100-200 mots : sujet, personnages, activités à venir	Intégré dans Moodle
	<b>Types</b>		
<b>PARTIE 2 : Quiz compréhension orale</b>	Questions à sélection multiple	Texte à trous ou association de concepts	Vrai-Faux
<b>PARTIE 3 : Activité de production</b>	Production orale (incluant compréhension écrite)	Production écrite (incluant compréhension écrite)	Production écrite (incluant compréhension écrite)
<b>PARTIE 4 : Glossaire collaboratif</b>	Vocabulaire de spécialité	Vocabulaire général nouveau	Complément aux entrées des camarades
<b>PARTIE 5 : Liens optionnels</b>	Vocabulaire de spécialité	Sujet en question	Aspect culturel mis en évidence dans l'extrait
<b>PARTIE 6 : Fun Time</b>	Vidéos décalées en lien avec le sujet du module	Documents drôles sur un aspect culturel dans le module	Même ou image décalée sur le sujet du module
<b>PARTIE 7 : Grammar geek</b>	Explications d'après leurs productions	Vidéos d'information tutorale	Explications explicites si demandées par les étudiants

Cette organisation de module permet de sensibiliser les étudiants au sujet de la semaine grâce au visionnage de l'extrait de la FASP, puis de leur proposer des activités permettant la prise en main des concepts et leur utilisation lors d'une activité avec du sens, impliquant le développement des compétences langagières. Les activités optionnelles proposées en fin de module favorisent l'autonomisation de l'apprenant et la création des liens entre la tutrice et les étudiants. Nous avons veillé à proposer dans chaque module des activités qui favorisent le développement de l'autonomie, accordant beaucoup d'importance à la proposition des liens et des documents optionnels pour que les étudiants aient les outils pour aller plus loin dans leur apprentissage. En outre, le fait de laisser aux étudiants la possibilité de faire le module en l'espace d'une semaine leur permettaient de gérer leur temps et d'établir des objectifs de travail selon les activités qu'ils considéraient plus difficiles, intéressantes ou chronophages. Nous cherchions ainsi à les aider à développer leur autonomie, en leur offrant les outils nécessaires pour apprendre et pour gérer leur apprentissage (Camilleri, 2002) et en les incitant à prendre du recul et à prendre en charge leur apprentissage, leur gestion et leur évaluation. En effet, ces dernières sont des caractéristiques présentes dans le développement de l'autonomie de l'apprenant, selon la définition de Holec (1991) où l'apprenant prend en charge tout ce qui constitue son apprentissage, non seulement sa réalisation, mais sa définition, sa gestion et son évaluation. Le statut de l'apprenant est celui d'utilisateur de la langue et il est centré sur le sens.

Le cours conçu se déroule sur douze semaines par semestre et il est composé de neuf modules hebdomadaires notés et trois modules qui n'ont pas été pris en compte pour la notation : semaine de sensibilisation, de vacances et de fin de cours<sup>54</sup> :

**Tableau 21. Gabarit du cours conçu.**

<b>Module A</b>	Titre clair et court mentionnant la FASP utilisée dans le cours
	Vidéo de présentation tutorale (présentation de tuteurs et du cours) accompagnée d'une courte introduction du sujet de la FASP.
	Guide étudiant version PDF en français, expliquant le fonctionnement du cours : objectifs, contenus, délais, notation.
	Icônes utiles tout au long du semestre : glossaire, forums de groupes
	Lien questionnaire pré-cours pour ceux qui le font en retard
<b>Module 1</b>	Partie 1 et 2 adaptées pour le module 1
	Partie 3 : document sur le sujet pour compréhension écrite
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 1
<b>Module 2</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 2
	Partie 3 : document sur le sujet pour production écrite
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 2
<b>Module 3</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 3
	Partie 3 : document sur le sujet pour production écrite (production orale optionnelle)
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 3
<b>Module B</b>	Image attirante avec message tutoral (vacances)
<b>Module 4</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 4
	Partie 3 : document sur le sujet pour compréhension écrite
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 4
<b>Module 5</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 5
	Partie 3 : document sur le sujet pour production écrite
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 5
<b>Module 6</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 6
	Partie 3 : production orale (enregistrement audio)
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 6
<b>Module 7</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 7
	Partie 3 : production orale (enregistrement vidéo)
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 7
<b>Module 8</b>	Parties 1 et 2 adaptées pour le module 8
	Partie 3 : document sur le sujet pour production écrite
	Parties 4 à 7 adaptées pour le module 8
<b>Module 9</b>	Message écrit de la tutrice expliquant la nouveauté du module
	Annonce rattrapage
	Quiz sur le glossaire
	Questionnaire post-cours
<b>Module C</b>	Extrait FASP de fin du film
	Vidéo tutorale de fin de cours
	Message de rappel (questionnaire, rattrapage, etc.) accompagné d'une image attirante

<sup>54</sup> Voir le dossier « supports de cours » dans la clé USB qui accompagne ce manuscrit pour retrouver les activités et supports utilisés dans chaque module.

Les gabarits ont été validés par deux experts qui ont aussi donné leur avis positif sur les scènes du film choisies pour accompagner chaque module. Ayant pris en main les fonctionnalités Moodle dans un espace de test, les cours ont été créés et ont été validés par les deux experts quelques semaines avant le début du cours.

### 7.3.1 Contenus à intégrer

Le choix des contenus à intégrer s'est fait selon le croisement des résultats obtenus lors de l'analyse du vocabulaire de spécialité appris en cours d'anglais par les étudiants d'Économie et Gestion, l'analyse textuelle des FASPs sélectionnées pour en choisir une à la fin et notre souhait de travailler la grammaire implicitement.

#### 7.3.1.1 Analyse du vocabulaire de spécialité : Économie et Gestion

En vue de la conception d'un cours d'anglais de spécialité en ligne, il nous fallait regarder de plus près un certain nombre de contenus que les étudiants dans ce domaine sont censés apprendre. Ainsi, nous avons conçu une grille d'analyse qui nous a permis de faire une analyse comparative de neuf manuels d'anglais en langue de spécialité Économie-Gestion ainsi qu'un bilan des matières non-linguistiques étudiées en première année<sup>55</sup>. L'analyse des manuels a permis d'identifier les sujets traités en anglais de spécialité et la manière dont ils sont abordés, le vocabulaire enseigné et la manière dont la culture et la grammaire sont présentées :

**Tableau 22. Bilan types de contenus ASP dans les manuels d'Économie et Gestion.**

<b>Bilan types de contenus des manuels</b>					
<b>Vocabulaire de spécialité</b>	Finance	Recruitment	Banking	Advertising and marketing	Insurance
<b>Culturel</b>	Cultural diversity	Socializing in the office (by phone, e-mail or in person)	Socializing with other cultures (by phone, e-mail or in person)	Globalisation	Having fun in a business context
<b>Compétences domaine</b>	Understanding company's structure	Presenting skills	Management strategies	Arbitrage	Corporate social responsibility

En termes de structure, les manuels sont organisés en dix à vingt unités et ils comptent tous une partie d'annexes avec des compléments d'activités (notamment des conversations pré-remplies à faire en binômes), transcription des enregistrements, point de grammaire, index de vocabulaire et les plus récents intègrent même des DVD avec des vidéos pédagogiques. Les manuels proposent un travail explicite ou implicite de toutes les compétences langagières, certains manuels se centrant plus sur l'une ou l'autre d'entre elles, souvent la compréhension et la production orales. Nous avons remarqué que la production écrite est la compétence la moins présente, apparaissant très souvent comme une activité pour mettre en pratique le vocabulaire travaillé après une compréhension écrite. La grammaire est présentée parfois de manière explicite, dans des sections d'une à cinq activités, mais la plupart du temps elle apparaît de manière implicite ou fusionnée avec le travail du vocabulaire.

<sup>55</sup> Voir annexe 1 du volume 2 de la thèse.

On voit de manière plus évidente l'approche actionnelle dans les manuels plus récents, introduisant la notion de tâche et proposant aux apprenants des productions orales collectives simulant des situations de communication. Les manuels intègrent des documents authentiques, certains d'entre eux proposant des articles provenant de revues ou de journaux économiques comme *The Economist* ou *Financial Times*. On remarque également que les manuels se concentrent soit sur le vocabulaire du domaine financier ou économique (retailing, insurance, bonds), soit sur le travail du vocabulaire propre aux situations de communications dans le monde du travail, un peu plus global donc (présentations, travels, appointments). Ces derniers ont tendance à travailler explicitement les différences culturelles, proposant des situations interculturelles susceptibles d'exister dans le monde du travail. En effet, tous les manuels proposent un anglais international, mais certains accentuent plus leur focus sur l'interculturalité.

Malgré les situations de communications présentes dans tous les manuels, aucun n'intègre les pratiques informelles des étudiants ni ne propose des tâches favorisant le travail en autonomie, propre à la classe inversée, ou de l'approche par projets par exemple. On remarque également que les activités de production orale proposées dans les manuels du début des années 2000 sont pour la plupart des exercices préconçus qui ne peuvent pas être considérées comme de tâches. Les manuels plus récents incluent l'idée de travail collectif pour accomplir des tâches qui ne sont pas simplement langagières, où les étudiants sont poussés à mobiliser des compétences pour parvenir au résultat demandé.

L'analyse des manuels nous a permis ainsi d'établir une structure et des contenus communs qui ont inspiré le syllabus du programme de notre cours. Nous avons décidé d'intégrer de manière équilibrée le travail de situations de communication propres au monde du travail et du vocabulaire de spécialité, en fonction des contenus étudiés en première année d'Économie et Gestion. En effet, nous avons regroupé dans un tableau les grands thèmes des sujets traités dans les manuels pour faire un lien entre eux et ceux présents dans la première année d'Économie-Gestion :

**Tableau 23. Lien entre les matières étudiées en Économie et Gestion et les contenus des manuels de langue.**

<b>Matières 1ère année Économie et Gestion</b>	<b>Lien avec contenus des manuels</b>
Introduction à l'Économie et outils mathématiques	Arbitrage, finance, banking, insurance
Introduction au management (1 et 2)	Management strategies, recruitment, understanding the structure of a company
Outils de communication et d'insertion professionnelle (1 et 2)	Socializing in the office and with other cultures (by phone, e-mail or in person), having fun in a business context, presenting skills
Macroéconomie	Globalisation, cultural diversity
Introduction au droit	Corporate social responsibility

Cette démarche d'analyse de manuels et du programme de la première année, nous a permis d'évaluer la pertinence d'introduire certains sujets et activités dans le cours, ainsi que le choix de la FASP qui nous permettrait plus facilement de les intégrer. Nous avons ensuite procédé au choix et à l'analyse des FASP à retenir pour l'élaboration du cours d'anglais de spécialité en faisant attention aux éléments identifiés dans cette étape d'analyse.



### 7.3.1.2 Analyse textuelle de films et séries : *The Big Short*

Nous avons fait une démarche exploratoire pour établir une liste de films et séries en anglais sur des thématiques d'économie et du monde des affaires<sup>56</sup>. Il existe de nombreux sites internet qui proposent des listes de séries et de films sur ces thématiques avec des indications des audiences<sup>57</sup>. Nous avons dans un premier temps sélectionné dix FASP audiovisuelles, en fonction des critères d'année de sortie, avec des contenus liés aux sujets économiques, managériaux ou légaux, entre autres. Les films témoignent de la difficulté d'aborder le fonctionnement des finances et de l'économie globales sans s'intéresser à leurs principaux acteurs, à l'éthique professionnelle attendue dans leur prise de décision et à l'ampleur de l'impact sur la société. Les dix films abordent ainsi deux côtés d'une même histoire, expliquant de manière plus ou moins profonde les faits, les concepts et les personnages impliqués.

Pour avancer dans notre choix de films, nous avons décidé de les classer selon l'axe suivant lequel les événements sont présentés, en ciblant l'intérêt porté soit sur le fonctionnement économique et les compétences nécessaires pour réussir dans le domaine économique et financier (groupe 1), soit sur l'éthique professionnelle, la morale des personnes impliquées et la dénonciation du système (groupe 2) :

**Tableau 24. Pré-sélection des FASP à utiliser dans le cours.**

Groupe 1 : fonctionnement économique	Groupe 2 : Éthique professionnelle
The Big Short	The Wizard of Lies
Too big to fall	The Wolf of Wall Street
Margin Call	Money Monster
Rogue Trader	Boiler Room
	Moneyball
	Wall Street money never sleeps

Les films du groupe 1 présentent de manière détaillée des concepts techniques permettant d'expliquer des idées économiques et financières complexes. Ce groupe de films récents (sauf *Rogue Trader*, plus ancien) est centré sur la crise immobilière de 2008. Le groupe 2 compte des films qui présentent également des sujets économiques mais ils mettent en lumière de manière plus évidente les compétences associées aux acteurs du domaine. Ces compétences peuvent être appréciables ou jugées comme inacceptables voire illégales, ces dernières étant le reflet d'un profil publiquement reconnu de professionnels punis par la loi. En effet, la plupart des films sont tirés d'histoires vraies où ces personnages ont été condamnés suite aux pertes grandioses qu'ils ont causé à des investisseurs ayant fait confiance au système.

Nous avons fait un deuxième choix en sélectionnant trois films possiblement adaptés pour notre cours (*The Big Short*, *The Wizard of Lies* et *The Wolf of Wall Street*). Nous avons fait ce choix car en plus de leur qualité cinématographique et véracité dans leur récit des faits tirés d'histoires vraies, ce sont les films les plus récents et ayant la meilleure acceptation auprès des spectateurs. De plus, ces films permettent d'aborder des sujets économiques, financiers et des aspects éthiques liés au domaine tout en montrant l'impact sur la société américaine. Pourtant, en

<sup>56</sup> Voir annexe 3 du volume 2 de la thèse.

<sup>57</sup> Voir IMDb.com, allocine.fr, Business Insider France, Vodkaster.com.

regardant de plus près, nous avons décidé d'exclure le film *The Wolf of Wall Street* de notre sélection car le film contient un grand nombre d'obscénités qui auraient possiblement déplu à certains de nos étudiants. En effet, le film a un langage fortement vulgaire et montre des scènes explicitement sexuelles et des addictions et excès présentés de manière comique, ce que nous ne trouvons pas approprié comme matériel pédagogique pour un public de jeunes adultes. Nous avons ensuite abandonné l'idée de travailler avec le film *The Wizard of Lies* car nous avons considéré qu'il pourrait être plus pertinent pour un cours avancé afin d'exploiter les sujets liés à l'éthique professionnelle présents dans le film, après que les étudiants se sont familiarisés avec les concepts techniques traités dans les deux films.

Nous avons vérifié les contenus du film *The Big Short* avec ceux des manuels et de la première année de la licence et nous avons trouvé que le film permettait de tous les aborder. Certains concepts apparaissent de manière explicite et très précise, d'autres peuvent être travaillés de manière implicite découlant de la personnalité, des choix des personnages ou même du narrateur, par exemple :

**Tableau 25. Lien entre matières en 1ère année, les contenus des manuels et les scènes de la FASP choisie.**

<b>Matières 1ère année Économie et Gestion</b>	<b>Contenus des manuels</b>	<b>Scènes dans <i>The Big Short</i></b>
Introduction à l'Économie et outils mathématiques	Arbitrage, finance, banking, insurance	Narration de Jared Vennett au début du film : parallèle entre les banques des années 70 et celles des années 2000, Anthony Bourdain expliquant le CDO, Selena Gómez expliquant le synthetic CDO, entre autres
Introduction au management (1 et 2)	Management strategies, recruitment, understanding the structure of a company	Lewis Ranieri idée révolutionnaire, interview de Michael Burry avec David, discussion de Michael Burry avec Laurence, Mark Baume parlant aux mortgage brokers, entre autres
Outils de communication et d'insertion professionnelle (1 et 2)	Socializing in the office and with other cultures (by phone, e-mail or in person), having fun in a business context, presenting skills	Entretiens professionnels fréquents (Michael Burry, Laurence, Mark Baum, Jamie et Charlie), échanges fréquents par e-mail, téléphone et en personne, scènes narrées accompagnées de musique qui montrent la culture américaine et la vie des banquiers, entre autres
Macroéconomie	Globalisation, cultural diversity	Risque économique et financier systémique lié à la titrisation bancaire : scène au début narrée par Jared Vennett et à la fin du film par Mark Baum montrant les conséquences néfastes non seulement pour les États-Unis mais pour l'économie globale. Tendances macroéconomiques : discussion entre Laurence et Burry.
Introduction au droit	Corporate social responsibility	Analysis de Mark Baume sur la responsabilité des banques dans la crise, discussion avec Georgia Hale dans la Rating Agency, discussion de Jamie avec l'agent de la SEC et avec le journaliste du Wall Street Journal, entre autres

*The Big Short* est une adaptation cinématographique du livre *The Big Short: Inside the Doomsday Machine* (Lewis, 2010), du réalisateur Adam McKay. Cette comédie dramatique raconte l'histoire de certains personnages du monde de la haute finance qui ont prédit et tiré profit de l'éclatement de la bulle du marché immobilier résidentiel, tirant profit du krach boursier de 2008 que d'autres acteurs économiques n'ont pas vu venir. Leur habileté à étudier le comportement du marché et l'irresponsabilité, voire l'illégalité dans le domaine financier lors de la titrisation d'actifs et leur régulation, les ont poussés à contracter des couvertures sur les

défaillances afin de parier à la baisse contre les actifs toxiques. En 130 minutes, le film aborde en profondeur les éléments qui ont causé la dévastatrice crise immobilière ayant eu un impact global sur l'économie mondiale dont les effets se font sentir encore aujourd'hui. Cette FASP facilite pour les étudiants d'Économie et Gestion, la familiarisation avec des produits financiers propres à la crise mais elle est également propice pour aborder des sujets politiques, sociaux et d'éthique professionnelle.

Le style du film est particulièrement propice à l'utilisation pédagogique car il est chargé d'explications et d'un humour noir qui simplifie un sujet si complexe comme la crise de 2008 et le rend engageant. La voix du narrateur, qui apparaît plus tard comme un des acteurs principaux dans l'intrigue du film, accompagne le spectateur du début à la fin. Il explique le changement du système financier à la fin des années '70, présente les personnages clés dans l'histoire, explique le contexte de certaines situations dans le film et fait un bilan des risques et conséquences à la fin du film.

Le film illustre de manière assez explicite certains sujets traités en première année et dans les manuels, la crise immobilière étant le sujet principal. En effet, des concepts comme les *bonds*, *subprime mortgage*, *Collateralized Debt Obligation* (CDO) ou *Credit Default Swaps* sont non seulement mentionnés mais aussi expliqués par les personnages du film, qui se tournent directement vers la caméra pour s'adresser au spectateur. Cette technique est connue sous son nom en anglais « Breaking the fourth wall », d'implémentation controversée dans le cinéma. Elle est parfois utilisée dans les films pour intensifier la relation entre la fiction et le spectateur via l'interaction entre ce dernier et les personnages (Brown, 2012) mais elle peut aussi être considérée nocive pour le sens de la réalité et sur « l'illusion hypnotique dans l'esprit du spectateur » (Gunning, 1991, cité dans Brown, 2012). Indépendamment des débats sur la technique, son utilisation dans le film *The Big Short* s'avère très pratique pour expliquer certains aspects économiques. Le film se veut à la fois divertissant et éducatif, bénéficie d'une distribution d'acteurs très connus<sup>58</sup> et a connu un succès auprès du public<sup>59</sup>. Nous avons également identifié de nombreux éléments qui permettent le travail de la culture américaine dans un cours d'ASP. Nous avons vérifié leur concordance avec les contenus des manuels et des matières en Économie et Gestion et ils se sont avérés aussi pertinents :

---

<sup>58</sup> Christian Bale, Steve Carell, Ryan Gosling, Brad Pitt, Margot Robbie, Selena Gomez, entre autres.

<sup>59</sup> 133,4 millions de dollars selon *Box Office Mojo*  
(<https://www.boxofficemojo.com/movies/?id=bigshort.htm>).

**Tableau 26. Aspects sur la culture anglophone abordés dans la FASP choisie.**

Catégorie	Composant	Minute
Insertion professionnelle et outils de communication	Entretien d'embauche	5'-7'
	Téléphone, mails, courrier, couloirs	94'
Management	Faire des affaires	19', 29', 55', 57', 106'
	Rapports hiérarchiques au travail	13', 15', 24', 46', 101'
Socialisation et société	Meetings, réunions et rencontres sociales	9', 28', 37', 46', 65', 68', 70', 83', 98', 109'
	Libéralité féminine (professions, tenue, comportement)	14', 19', 26', 53', 56', 64', 76', 86'
	Restaurants, rugby, gymnase	6', 55', 83', 105'
Histoire et littérature américaine	Crise immobilière années '30, San Jose, tech center of the world	7'-8'
	Scions of Shannara-Terry Brooks	46'
Documents authentiques	Années '80, '90, 2005, 2006, 2007, 2008 (extraits programmes télévisés, photos, journaux, musique)	4', 5', 22', 23', 61'
Villes et états américains	New York (Charging Bull, rues, taxis, aéroport, nourriture, population)	17', 19', 61', 105'
	Floride (base-ball, immigration, décor, musique)	43', 49'
	Colorado (vision panoramique, rues)	57'
	Las Vegas (casinos, ville, jeux, paris, libéralité)	81', 89'
Bris du quatrième mur	Acteurs s'adressent directement au spectateur pour expliquer des concepts économiques et donner du contexte	14', 27', 31', 34', 40', 88', 108'
Banking, Wall Street	Stéréotype des traders et brokers des années '70-2000	1'-3', 50', 53', 74'
	Bureaux banques et traders, boiler rooms	1'-3', 8', 11', 19', 26', 41', 62', 118'
Illégalité, responsabilité sociale	Rating Agencies, CDOs in banks, default swaps	17', 64', 68', 78', 83', 93', 96'-99', 110', 113', 116'
Macroéconomie	Risque de la titrisation (synthetic CDOs), marqueurs	46', 88'
	Effet mondiale de la crise, globalisation	108'
	Conséquences de la crise (perte d'emplois, faillite, SDF)	117'
Agents économiques	Lewis Ranieri, Alan Greenspan (mentionné)	2', 12'
	Michael Burry, Steve Eisman ("Mark Baum"), Greg Lippmann ("Jared Vennett"), Ben Hockett	Tout au long du film

L'exploitation du film en contexte formel se présente ainsi comme un choix idéal non seulement pour aborder des sujets purement académiques et économiques mais aussi pour profiter de la richesse dans leur mise en scène comique et possiblement motivante.

Ayant choisi le film *The Big Short* pour le cours qui nous concerne, nous avons fait une analyse lexicale de scripts du film<sup>60</sup> à l'aide du logiciel *Antconc*<sup>61</sup> qui nous a permis de repérer le

<sup>60</sup> Script téléchargé du site : [sublikescript.com](https://sublikescript.com) ([https://sublikescript.com/movie/The\\_Big\\_Short-1596363](https://sublikescript.com/movie/The_Big_Short-1596363))

<sup>61</sup> Site logiciel Antconc : <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

vocabulaire de spécialité pertinent pour le choix de certaines scènes à intégrer dans le cours d'anglais. Le logiciel nous a aussi permis d'identifier les blocs lexicaux (chunks) les plus fréquents et nous avons remarqué que ces morceaux contiennent des mots qui ne sont pas nécessairement économiques mais utiles dans des situations de communication plus générales<sup>62</sup> :

**Tableau 27. Blocs lexicaux les plus fréquents dans la FASP choisie.**

Blocs lexicaux (3grams-5grams)	Réurrence
I don't know	17
The housing market	10
What do you	9
I can't	8
I'm gonna	8
I'm sorry	8
I've been	8
You know what	8
I want to	7
That's right	7
The big banks	7
You want me to	7
How are you	6
Bet against the	5
I don't think	5
I know you	5
I need to	5
Made up of	5
They're gonna	5
I have a	4

Nous avons procédé en faisant l'analyse avec un lexique réduit, où nous avons choisi uniquement les substantifs et adjectifs pouvant être associés au domaine économique, du management et des finances et donc utile pour aborder le vocabulaire de spécialité pertinent pour la première année de la licence. Nous avons ensuite étudié le lexique afin de trouver des termes qui permettent d'établir des catégories :

---

<sup>62</sup> Corpus de 15918 mots, 2315 mots après regroupement par fréquence d'occurrences.

**Tableau 28. Vocabulaire de spécialité dans la FASP choisie.**

<b>Vocabulaire de spécialité dans le film <i>The Big Short</i></b>	
<b>Mots</b>	<b>Mots dérivés et associés</b>
Economy	Financial, business, refinance
Macroeconomic	System, identifiers, markers, behavioral economics, capitalism, ISDA, government, fallacy, hot-hand fallacy, securities, securitization
Mortgage	Mortgage bond(s), mortgage-backed securities
Subprime	Subprime loans, subprime department, subprime mortgage bonds, subprime adjustable, subprime losses, subprime bonds
Rate	Ratings Agencies, Regulations, AAA, BBB, verification, FICO scores
Loans	NINJA loans, debt, collateral, overdrawn, obligation, CDO, synthetic CDO, tranches, credit default swaps
Contracts	Contractor, agreement, bail, deal, fiduciary, incentives, offer, premiums, penalties, bonus
Invest	Investment, investors, buy, sell, selling, short
Trade	Trader, broker, stocks
Market	Market bubble, housing market, landlord
Money	Budget, value, valuable, millions, billions, currency, prices, credit, capital, fund, liquidity, solvency, withdrawal, capital, treasury, savings, poor
Payments	Payoffs, returns, profit, margins
Meeting	Appointment, convention, gathering
Management	Company, recruiting, applicants, application, work, job, position, office, clients, customers, employees, unemployment, leader, boss, manager, chairman, assessors, advisors, specialist
Risk	Risky, riskier, variable, odds, gambling, bet, bubble, hedge
Crisis	Collapse, meltdown, bailout, default, devalue
Lose	Fail, losses, loser
Legal-illegal	Fraudulent, delinquency, delinquent, criminal, criminality, dealer, legit, lawsuit, moral
Banks	Banker, bankrupt, bankruptcy, insurance, guaranteed

Nous avons constaté que le film *The Big Short* est riche en vocabulaire et en contenu de spécialité, pertinent pour les étudiants LanSAD. De plus, la variété de registres dans la narration et les dialogues permettent de travailler implicitement les aspects grammaticaux signalés dans les manuels d'ASP. Nous avons fait un tableau recueillant quelques exemples d'énonciations pouvant servir de déclencheurs pour ces analyses parmi de nombreuses dans le corpus :

**Tableau 29. Aspects grammaticaux exploitables dans la FASP choisie.**

Aspect grammatical	Exemples dans le corpus
Adjectives	"There were very <b>specific</b> identifiers, extremely <b>recognizable</b> ", "He's too <b>curious</b> to explode", "Their strategy was <b>simple</b> and <b>brilliant</b> "
Adverbs of frequency	"They're not <b>always</b> correlated", " <b>Sometimes</b> you sound very dismissive", " <b>I never</b> would have guessed"
Comparatives and superlatives	"How much <b>bigger</b> is the market", "He changed your life <b>more than</b> Michael Jordan", " I will sell you <b>as much as</b> you want"
Compounds	"Those problems aren't so big <b>anymore</b> ", "I throw into a <b>seafood</b> stew", "You have a very nice <b>haircut</b> "
Conditionals	"You're 20 minutes away. Well, five <b>if</b> you use a helicopter", " <b>If I write</b> a loan on Friday afternoon, <b>a big bank will</b> buy it by Monday lunch", " <b>We'll</b> buy your swaps, but only <b>if you</b> say how you're fucking us"
Conjunctions	"Those AA's are <b>actually</b> like B's", "I've decided to restrict investors' withdrawals until <b>further</b> notice", "Can you just keep it shut <b>for</b> a few days?"
Connecting words	"Now, <b>obviously</b> , if you're buying B's", "It is a very strong probability, <b>indeed</b> ", " <b>While</b> the whole world was having a big old party, a few outsiders and weirdos saw what no one else could"
Could have + past participle	"It's more twisted than I <b>could have imagined</b> "
Countable and uncountable nouns	"You still have some <b>faith</b> in the system", "My first response was to offer him some <b>money</b> ", "Dude, did you hear the <b>news</b> ?"
Permission, prohibition, obligation	"You <b>can't</b> come in late and hijack the entire session", " <b>I must</b> close down the fund", " <b>Could I</b> talk to a mortgage broker?"
Expressing opinions	" <b>I think</b> we should buy more swaps", "And 90% AAA-rated, yes! <b>Exactly!</b> ", " <b>I would say</b> it is a very strong probability"
Future	"That <b>will lead</b> to synthetic CDO number two", "They <b>will be blaming</b> immigrants and poor people", "There's <b>going to be</b> a bailout"
Make or do	"Somebody else is gonna want to <b>make a bet</b> ", "You know how to <b>make a muffin</b> ?", "We're not asking you to <b>do the trading</b> "
Much or many	" <b>How much</b> in total? \$1.3 billion", " <b>How many</b> loans do you write each month?", "If the fund's capitals drop too <b>much</b> "
Multi-word verbs	"If you don't want the deal, you can just <b>hang up</b> ", "We could <b>work out</b> a pay-as-we-go structure", "When the majority of the adjustable rates <b>kick in</b> "
Passives	"Two mortgage hedge funds <b>backed by</b> Bear Stearns", "rate packages were <b>gobbled up</b> by the consumers!", "Thousands of AAA mortgages bundled together <b>guaranteed by</b> the U.S. government"
Past continuous	"It was this guy from Deutsche who <b>was talking</b> about shorting housing bonds", "They <b>were doing</b> \$50, \$100, \$200 billion", "I <b>was wondering</b> if the SEC is worried"
Past perfect	"They <b>had started</b> working out of Jamie's garage", "Within a few years they <b>had turned</b> \$110,000 into \$30 million", "He <b>had</b> already <b>changed</b> banking forever"
Past simple	"We <b>bought</b> 80% of our swaps at Bear", " <b>Did you know</b> that they're going up?", "I <b>read</b> Warren Buffett say something like that"
Present continuous	"They're <b>singing</b> a different tune now", "You're <b>managing</b> a fund of, what, \$555 million?", "Spain <b>is teetering</b> "
Present perfect	"The banks <b>have given</b> us 25% interest rates on credit cards", "I hear the food <b>has gotten</b> really good in Vegas", " <b>Have you looked</b> at the loan-level data?"

Present simple	"They <b>have</b> a meeting", "I <b>don't know</b> how to be sarcastic", "I <b>am</b> a medical student with only one eye"
Relative clauses	"A guy <b>who</b> gets his haircut at Supercuts and doesn't wear shoes", " Subprime bonds, <b>which</b> are made up of subprime loans", "The second quarter of '07 is <b>when</b> our housing positions show returns"
Reported speech	"She <b>said that</b> Morgan Stanley will buy them", "This guy <b>says that</b> the housing market's a giant bubble", "He's <b>saying that</b> there's 10-to-1 returns"
Some or any	"I'd like <b>some</b> face time", "Do people have <b>any</b> idea what they are buying?", "I don't have <b>any</b> more information"
There is, there are	" <b>There is</b> a 0% chance that your subprime losses will stop at 5%", " <b>There are</b> no insurance contracts or options for mortgage bonds", " <b>There are</b> some Cuban restaurants on the way there"
Verbs of change	"Your monthlies could <b>go up</b> 200%-300%", "If the fund's capitals <b>drop</b> too much", " <b>Double</b> my dose of Zoloft"
Wh questions	" <b>Why</b> are they confessing?", " <b>How</b> can the value of an insurance contract not be affected", " <b>Where</b> are the ratings agencies at?"

Pour récapituler, il est possible de dire que les scènes de la FASP ont été choisies selon les critères suivants :

- la présence du vocabulaire spécialisé présent dans les passages
- l'exposition aux aspects culturels propres du monde professionnel de l'économie et de la vie des personnes dans des pays anglophones
- la complexité du vocabulaire utilisé et la clarté dans l'élocution des personnages
- les éléments humoristiques exploitables
- l'absence d'obscénités

Nous avons donc choisi *The Big Short* comme support principal du cours de langue de spécialité car il réunit les caractéristiques de base dont nous avons besoin, à savoir : thèmes et vocabulaire économique pertinent à la première année d'Économie et Gestion, contexte et contenu culturel exploitables, qualité des images et du son, entre autres. De plus, les thématiques économiques sont bien délimitées dans des scènes clés relativement exemptes d'éléments potentiellement problématiques dans un cadre éducatif (gros mots, images trop violentes, son incompréhensible, etc.).

### 7.3.1.3 Grammaire explicite optionnelle

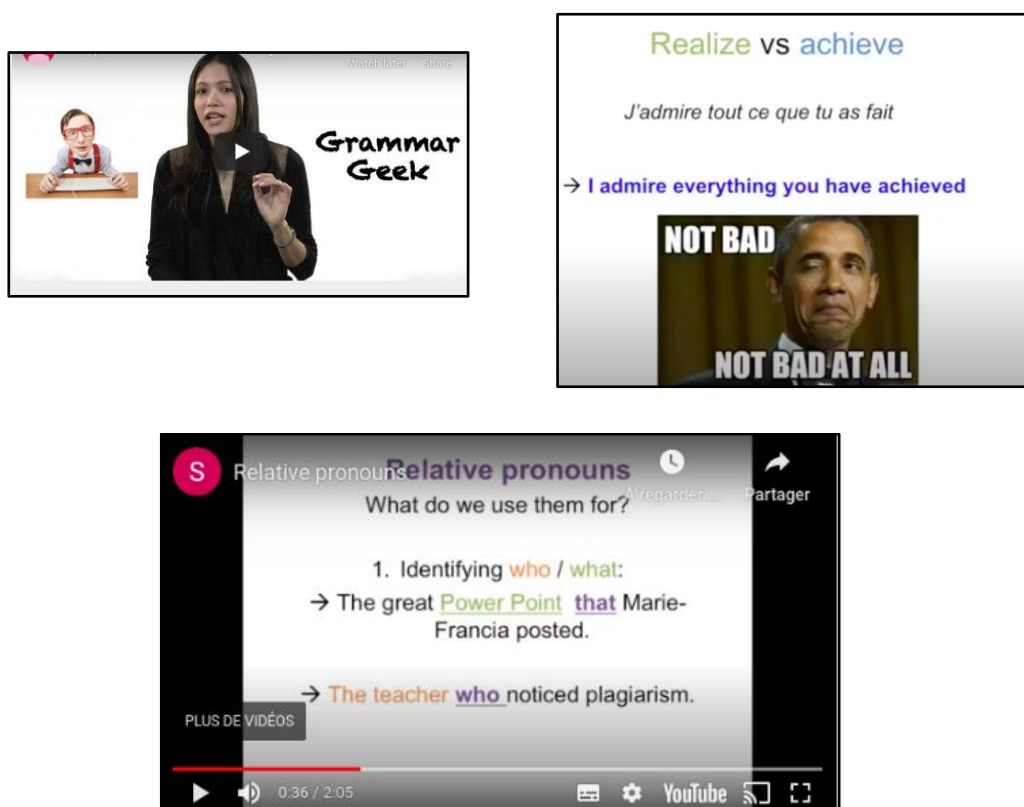
Il a déjà été expliqué que l'apprentissage de la grammaire dans notre cours se fait de manière implicite. En effet, avec le système langagier se développent plusieurs processus cognitifs tels que la perception, catégorisation, l'identification de patrons et les généralisations des constructions ayant des fréquences et des degrés de systématisme différents (Verspoor, 2015). En concevant la grammaire comme émergente, Verspoor considère que la grammaire est basée sur l'utilisation de la langue et elle émerge des processus cognitifs mentionnés, ayant avant tout la communication. Cette vision de la grammaire a évidemment un impact sur la manière dont on enseigne la langue en cours, car on ne veut pas se centrer sur l'explication de la grammaire comme étant à l'origine de la communication mais comme émergeant des processus cognitifs. Pour cette raison, notre cours et nos retours en tant que tutrices aux productions des étudiants ne se concentraient jamais sur l'explication ou la correction des erreurs de grammaire mais sur le contenu, les efforts de communication et la mobilisation des compétences des étudiants. Nous avons opté d'aborder la grammaire de manière implicite, en reprenant certaines formulations des étudiants, en mettant en valeur des ressources avec des structures pertinentes, en les utilisant lors des activités de compréhension ou en les reprenant lors de nos retours aux étudiants, « camouflées » dans nos échanges.



Cependant, nous craignons que l'absence de grammaire explicite à laquelle les étudiants ont été habitués tout au long de leur scolarité, dans un format entièrement en ligne, et donc sans enseignant en face-à-face, puisse perturber les étudiants. D'ailleurs, il a été constaté lors des questionnaire pré-cours que les étudiants attendaient d'avoir des sections dédiées à l'étude de la grammaire dans notre cours. Nous avons ainsi décidé de leur proposer une petite section optionnelle pour aborder la grammaire explicitement, afin que les étudiants intéressés puissent trouver dans leur cours ce qu'ils cherchaient.

Nous avons ainsi proposé la section *Grammar Geek*<sup>63</sup>, apparaissant à la fin de chaque module de manière optionnelle. Le format choisi a été le format vidéo, où la tutrice reprenait un aspect grammatical présent dans les productions des étudiants et expliquait son utilisation.

Figure 7. Exemples de vidéo Grammar Geek.



Ces vidéos ont permis également de transmettre des messages tutoraux ainsi que de tisser des liens entre la tutrice et les étudiants car ils pouvaient la voir chaque semaine et se sentaient plus proches d'elle, réduisant le sentiment d'isolement des étudiants, comme nous le verrons lors de l'analyse de données qualitatives. Nous avons mis en place ces vidéos car nous voulions évaluer l'intérêt réel des étudiants sur l'étude explicite de la grammaire. Nous nous demandions ainsi si les étudiants ressentaient le besoin d'étudier la grammaire explicitement par habitude ou s'il s'agissait d'un aspect central pour eux. De même, nous souhaitions savoir si un format audiovisuel pouvait leur convenir davantage, étant donné qu'ils sont habitués à se divertir et à apprendre notamment via des vidéos qu'ils cherchent par eux-mêmes sur YouTube, par exemple.

Nous avons aussi découvert, comme nous le verrons dans le chapitre 9 et 10 lors de notre analyse des données, que très peu d'étudiants apprécient vraiment le travail explicite de la grammaire, même si la majorité d'entre eux la considère importante.

<sup>63</sup> Voir le dossier « supports du cours » dans la clé USB qui accompagne la thèse pour retrouver toutes les vidéos *Grammar Geek*.

### 7.3.2 Progression pédagogique du cours

Avant de définir la progression pédagogique de notre cours, certaines conditions ont été établies pour la configuration de chaque module :

- Le cours est divisé en modules hebdomadaires, autant que de semaines de cours dans le semestre : rendus disponibles les lundis à 9h, les activités devant être réalisées jusqu'au dimanche suivant à minuit.
- Tous les modules comportent trois activités obligatoires (compréhension et production) ainsi que des supports supplémentaires optionnels.
- Les supports sont choisis en tenant compte des disponibilités et contraintes de l'institution et des étudiants.
- Chaque module présente un extrait FASP digitale sur lequel le module sera fondé. La durée de l'extrait est de deux minutes maxima, il peut être édité avec des images et commentaires courts et il doit être disponible sur la plateforme d'enseignement (hébergée ou via un lien en accès libre).
- Les modules ont une brève introduction et les activités sont visibles et expliquées clairement aux étudiants.
- Les modules doivent suivre un ordre étayé qui permettra aux étudiants de réaliser des tâches de complexité croissante dans le temps.
- Le forum ainsi que la messagerie privée du tuteur doivent être toujours visibles pour les étudiants qui souhaitent poser des questions.
- Le temps de travail étudiant, selon leur niveau, est estimé entre deux et trois heures hebdomadaires maximum.
- Les modules déjà lancés continuent à être disponibles pour les étudiants, mais les devoirs rendus en retard seront pénalisés.

Suivant notre analyse des manuels, matières de la première année de la licence et du film *The Big Short*, nous avons conçu la progression pédagogique de notre cours, établissant la durée de travail de l'étudiant pour chaque module, les objectifs d'apprentissage, les compétences langagières à développer, les activités proposées et les aspects culturels exploitables :

**Tableau 30. Progression pédagogique de notre cours fondé sur la DIPIAL.**

	Module	Thèmes	Aspect culturel	Objectifs	Compétences	Activités proposées	Grammar geek	Durée
<b>A</b>	<b>Welcome to your English course!</b>	Apprentissage de l'anglais	Faisons connaissance	Se présenter et parler de ses intérêts, s'exprimer sur son apprentissage de la langue et ses pratiques informelles	Écouter, lire, écrire, interagir	Regarder vidéo tutorale, répondre au questionnaire pré- course, se présenter par écrit sur le forum du groupe	Introduction video	1h
<b>1</b>	<b>Banking before and today</b>	Changements dans la banque : 1970-2008	Bureaux et stéréotypes des banquiers et traders	Identifier les principaux changements de l'espace de travail des banques	Écouter, lire	Répondre aux questions de CO, lire document sur les changements au travail et répondre aux questions de CE, regarder partie optionnelle : Fun part		2h-3h
<b>2</b>	<b>Introducing a revolutionary idea</b>	Mortgage Backed Security	Réunions professionnelles et socialisation	Comprendre le concept de MBS et l'expliquer par écrit, donner son avis et argumenter	Écouter, lire, écrire, interagir	Répondre aux questions de CO, lire document (optionnel), écrire un texte de 200-220 mots expliquant au groupe le concept de MBS (commentaires aux autres optionnels), ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part, Grammar geek	Present perfect continuous	2h-3h
<b>3</b>	<b>Weirdest job interview</b>	Housing market bubble	Insertion professionnelle. : entretiens d'embauche et recrutement	Comprendre le concept de bulle du marché, découvrir d'offres d'emploi et se préparer pour un entretien d'embauche, donner son avis et argumenter	Écouter, lire, écrire, interagir	Répondre aux questions de CO, lire document, sélectionner trois questions dans l'offre d'emploi « bond analyst » et y répondre en tant que candidat, commenter aux réponses de trois autres membres du groupe, ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part, Grammar geek	Phrasal verbs	2h-3h
<b>B</b>	<b>Happy Halloween/ Holidays!</b>	Relax et / ou mettez-vous à jour. Pas de nouvelles activités cette semaine !						

4	<b>Bank strategies</b>	Subprime mortgages	Registre informel, brise du 4ème mur	Comprendre le concept de subprime, comprendre des textes complexes	Écouter, lire	Répondre aux questions de CO, lire document, répondre aux questions de CE, ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part	Adverbs	2h-3h
5	<b>Taking the initiative</b>	Shorting the market et Credit Default Swaps : insurance-contracts, options	Outils de communication, rapports hiérarchiques, Wall Street, réunions professionnelles	Comprendre le concept de CDS et des options, expliquer un sujet complexe, faire une présentation, donner son avis et argumenter	Écouter, écrire, interagir	Répondre aux questions de CO, lire document, faire un PowerPoint expliquant le deal que Burry a proposé aux banquiers, commenter les productions des autres et voter pour les 3 meilleures présentations, ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part et grammar geek		2h-3h
6	<b>Predicting collapse</b>	Risque associé aux bond rates (NINJA loans, FICO scores, income verification)	Réunions professionnelles, stéréotype du trader, corruption, illégalité	Comprendre les éléments permettant d'identifier le risque, expliquer oralement un sujet complexe, donner son avis et argumenter	Écouter, lire, parler, interagir	Répondre aux questions de CO, lire document, faire un enregistrement audio (individuel ou en binômes) de 2 min. expliquant l'importance des scores pour la sécurité financière, commenter les productions des autres, ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part et grammar geek	Relative pronouns	2h-3h
7	<b>Nothing goes to waste</b>	Collateralized Debt Obligations	Registre informel, brise du 4ème mur, corruption	Comprendre le concept de CDO, expliquer oralement un sujet complexe, donner son avis et argumenter	Écouter, parler, interagir	Répondre aux questions de CO, faire une vidéo (individuel ou en binômes) de 2 min. minimum expliquant sa recette favorite, commenter les productions des autres et voter pour la meilleure vidéo, ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part et grammar geek	Comparative and superlative adjectives	2h-4h
8	<b>Things can always get</b>	Synthetic CDO et hot-	Socialisation-loisirs,	Comprendre le concept de synthetic CDO et l'expliquer par écrit,	Écouter, parler, interagir	Répondre aux questions de CO, écrire une lettre de 200-250 mots expliquant à Bieber le risque d'investir dans un synthetic CDO, commenter les productions des	Countable and	2h-3h

	worse	handfallacy	responsabilité sociale, brise du 4ème mur	donner son avis et argumenter		autres, ajouter 2 entrées au vocabulaire général, regarder parties optionnelles : Fun part et grammar geek	uncountable nouns	
9	What happens in the end?	Regarder vidéo fin du film (optionnel), activité écrite rattrapage (étudiants concernés), faire quiz du glossaire, répondre au questionnaire post-cours, regarder parties optionnelles : grammar geek					Group nouns	45 min.
C	1, 2, 3! Time to fill out the questionnaire!	Répondre au questionnaire post-cours et regarder vidéo fin de cours (optionnel)					Saying goodbye	30 min.

On observe dans ce syllabus que la FASP permet de travailler différents concepts économiques et que la plateforme permet également la réalisation de tâches favorisant le développement des compétences langagières et l'apprentissage par les pairs. On remarque aussi que l'intégration de la FASP permet d'aborder des sujets complexes via des contenus familiers pour les étudiants et que cette familiarité peut favoriser le rôle d'expert chez l'apprenant. Nous recueillons dans le Tableau 31 notre réflexion sur les implications pédagogiques des activités de production, hormis leur utilité pour l'apprentissage de la langue (acquisition du vocabulaire, amélioration de la syntaxe et intégration de règles de grammaire, amélioration de la prononciation et la diction, favorisation de la mémorisation, etc.) :

**Tableau 31. Implications pédagogiques des activités de production du cours.**

Activité	Objectifs
Présentation Powerpoint	-Analyse et définition des éléments importants à transmettre. -Réflexion sur le rythme et la durée de la présentation. -Structuration de la pensée et synthétisation d'idées. -Utilisation d'un logiciel susceptible d'être utilisé dans le monde professionnel. -Choix des éléments supplémentaires (images, son, effets, police, couleurs, etc.). -Préparation pour l'exercice de présentation orale (équilibre entre ce qui est écrit et ce qui sera dit).
Rédaction (lettre, essai)	-Découverte de la structure des écrits en langue/culture anglophone. -Connaissance des formules et les registres appropriés pour s'adresser à un correspondant anglophone. -Structuration de son avis sur des sujets propres à leur profession.
Émission radio	-Soigner sa locution et le débit de parole. -Étude de la manière dont est construite l'information et le style choisi pour la présenter au grand public (style). -Utilisation des outils d'enregistrement (matériels ou en ligne) et des outils numériques pour leur transmission. -Développement de la créativité pour captiver le public.
Vidéo	-Réflexion sur le rythme et les idées à transmettre ainsi que sur la gestion du temps accordé. -Analyse de ressources existantes et identifier les éléments pertinents pour produire une ressource adéquate. -Utilisation des logiciels d'enregistrement vidéo et des outils numériques de partage en ligne. -Développement de la créativité et découverte des différents formats vidéo selon le but de l'exercice. -Réflexion sur l'espace et le registre approprié pour réussir une ressource cohérente et attirante. -Prise de confiance en soi tout en sortant de sa zone de confort.

De manière générale, à l'intérieur de chaque module, il a été prévu que :

- Les FASP qui fondent les modules peuvent être visionnées autant de fois que voulu.
- Les activités seront variées afin de garder les étudiants motivés et de les évaluer pertinemment, ainsi, diverses fonctionnalités de la plateforme Moodle doivent être exploitées.
- Le caractère obligatoire ou optionnel des activités est indiqué clairement depuis le début du cours et au sein de chaque module.
- Les activités proposées doivent permettre le développement de toutes les compétences langagières ainsi que faciliter l'interaction entre pairs.
- Toutes les activités de production seront visibles sur le forum pour tous les membres du groupe afin de faciliter l'apprentissage par les pairs.

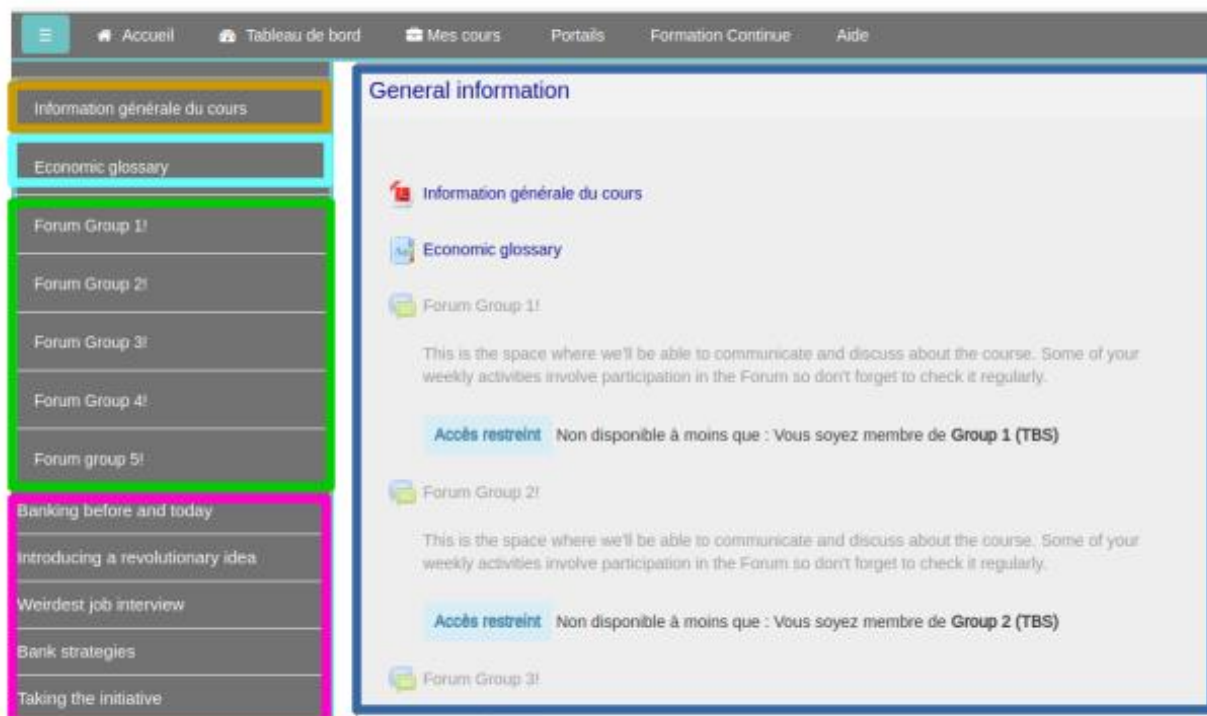
- Les étudiants seront invités toutes les semaines à interagir via le forum de leur groupe et seront libres de créer des nouvelles discussions s'ils le souhaitent.
- Les sujets des discussions du forum seront épinglés et bien organisés.

### 7.3.3 Ergonomie du cours

Les étudiants ont été répartis dans des groupes de niveau, selon leurs réponses au questionnaire d'autoévaluation en anglais, deux semaines avant le début du cours. Puis, les étudiants devant suivre notre cours de niveau B1 ont été répartis en cinq sous-groupes (entre 15 et 30 étudiants par groupe). Chaque étudiant a été informé du groupe auquel il appartenait et ils n'ont eu accès qu'au forum de leur groupe. Une semaine de sensibilisation leur est proposée, afin qu'ils découvrent le fonctionnement du cours, les objectifs, le système d'évaluation, ainsi que pour qu'ils fassent connaissance avec les pairs et avec la tutrice, grâce à l'activité de présentation. Enfin, le questionnaire pré-cours est proposé comme première activité du cours, afin de connaître leurs représentations sur l'apprentissage de la langue, leurs pratiques informelles et leurs attentes pour le cours en ligne. Ce sont des données utiles pour adapter si besoin, le cours au public.

Nous avons maintenu tout au long du semestre une structure visuellement similaire pour faciliter le repérage des activités obligatoires et optionnelles, ainsi que pour bien identifier les consignes et les modalités d'évaluation. Les règles à respecter ont été énoncées au début du cours et sont restées disponibles pour consultation tout au long du semestre. Nous avons privilégié des espaces amples dans chaque module où nous avons ajouté des images, des icônes et l'utilisation de cadres pour délimiter chaque partie à l'intérieur des modules (voir annexe 14 du volume 2 de cette thèse).

**Figure 8. Affichage de l'écran principal du cours.**



- Écran principal et fil d'actualité du cours
- Onglet fixe pour accéder aux informations du cours (introduction, règles)
- Onglet fixe pour accéder au glossaire
- Onglet fixe pour accéder aux forums des groupes
- Onglet fixe pour accéder aux sections hebdomadaires

### *Affichage de sections*

Les modules s'affichaient chaque semaine, ce qui permettait à l'étudiant d'identifier facilement la section en cours et donc de voir clairement les dernières activités à faire. Les étudiants pouvaient aussi cocher en face de chaque activité réalisée pour visualiser leur état d'avancement. Lors de l'ouverture d'une nouvelle section, les précédentes restaient disponibles pour la consultation et pour le dépôt de devoirs. Dans le cas de dépôt tardif de devoirs, les étudiants étaient pénalisés dans les points attribués par activité, ce qui affectait aussi leur note.

### *Page d'accueil du cours : espace d'informations générales du cours*

Avant de commencer l'explication détaillée des différentes parties du cours, nous voulons rappeler que notre posture de chercheure-conceptrice-tutrice nous a poussées à faire des choix et mettre en place des stratégies conçues spécifiquement pour répondre à nos questions de recherche. En effet, malgré l'objectivité scientifique que nous avons veillé à maintenir, il est possible que nos décisions aient un impact sur les résultats. Il faut ainsi prendre en considération des aspects comme le temps dédié à la création des vidéos ou au retour aux étudiants car ils ont possiblement été plus importants que s'il s'agissait d'une formation hors du cadre de la recherche.

Au début du cours, deux documents sont mis à disposition des étudiants afin de leur expliquer le contenu et le fonctionnement du cours. Ces documents sont appelés « contenu du cours » et « informations générales du cours » :

**Figure 9. Document « contenu du cours » mis à disposition aux étudiants.**



The document is titled "What's up this semester?" in a purple speech bubble. It contains a table with two columns: "Lesson" (purple header) and "Our goal is to..." (pink header). The table lists eight lessons and their corresponding goals.

Lesson	Our goal is to...
Banking before and today	Identify main changes in banks (1970-2008)
Introducing a revolutionary idea	Understand what Mortgage Backed Security are, explain the concept and give your opinion
Weirdest job interview	Understand the concept of housing market bubble, analyze job offers and prepare for a job interview
Bank strategies	Get to read interesting texts about subprimes
Taking the initiative	Use the concepts of shorting a market, Credit Default Swaps, insurance-contracts and options to present and give your opinion about an economic idea
Predicting collapse	Talk about bond rates (NINJA loans, FICO scores, income verification)
Nothing goes to waste	Present orally the concept of Collateralized Debt Obligations and give your opinion
Things can always get worse	Discuss an investment on synthetic CDOs



Figure 10. Document « informations générales du cours » mis à disposition aux étudiants.

# THE BIG SHORT: LEARNING ECONOMICS... TRUE STORY!



<b>DESCRIPTION DU COURS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ce cours est basé sur des extraits vidéos du film <i>The Big Short</i>. Le film présente de manière détaillée la crise économique de 2008 aux États-Unis provoquée par l'explosion de la bulle du marché de l'immobilier.</li> <li>■ Le cours est organisé en modules hebdomadaires: ouverture les lundis matin et fermeture les dimanches à minuit.</li> <li>■ Les productions sont partagées dans le forum de chaque groupe.</li> <li>■ Pour contacter la tutrice : via le forum ou via message privé (clic sur son nom, puis "message privé").</li> </ul>
<b>A L'INTÉRIEUR DES MODULES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Activité 1 : obligatoire</li> <li>■ Activité 2 : obligatoire</li> <li>■ Activité 3 : obligatoire</li> <li>■ Optional links : optionnel</li> <li>■ Fun Time : optionnel</li> <li>■ Grammar Geek : optionnel</li> </ul>
<b>NOTATION / 20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Participation (présentation semaine 1, commentaires aux paires, questionnaires) : <b>3 points</b></li> <li>■ Activités 1 : <b>3,2 points</b></li> <li>■ Activités 2 : <b>10,8 points</b></li> <li>■ Activités 3 : <b>3 points</b></li> </ul>

De même, la tutrice se présente dans une courte vidéo<sup>64</sup> qui explique rapidement le fonctionnement du cours et la manière dont les étudiants peuvent la contacter (via le forum ou e-mail). Un bref résumé d'introduction du cours s'affiche au-dessous de cette vidéo.

**Figure 11. Vidéo de présentation de la tutrice et du cours.**



**Figure 12. Texte d'introduction au cours.**

**The Big Short: learning economics... a true story!**

Up to now your English classes have probably had lots of grammar and translation exercises. In this course you'll experience a big change since you will learn English for economics in fun and practical ways while watching a movie based on a true story! You'll focus on some scenes from the movie *The Big Short*, a film based on the book *The Big Short: Inside the Doomsday Machine* by Michael Lewis<sup>1</sup>. Both the film and book describe the situation of how some people created and profited from new investment instruments to take advantage of the crumbling economic situation in the United States in the period 2007-2008.

After every selected scene, you'll have a variety of interesting and real readings, speaking and writing activities and quizzes to submit. Don't wait until the last minute to do them, as you'll be graded based on them. So buckle up and get prepared to meet some of the people involved in this historical period of the American economy!

*Page d'accueil du cours : forum de chaque groupe*

Les forums des différents groupes sont affichés dans la page d'accueil du cours et les étudiants sont invités à se présenter, dans une première activité lors de la première semaine à publier dans le forum de leur groupe :

<sup>64</sup> Voir « vidéo d'introduction du cours » dans le dossier « module A » à l'intérieur du dossier « supports du cours » de la clé USB qui accompagne cette thèse.

Figure 13. Capture d'écran de la discussion *Introducing ourselves* d'un des groupes.



The screenshot shows a list of email messages in a thread. Each message starts with 'Re: Introducing ourselves par' followed by the sender's name and the date and time. The messages are as follows:

- Re: Introducing ourselves par [redacted], mercredi 11 octobre 2017, 16:04
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, jeudi 12 octobre 2017, 21:25
- Re: Introducing ourselves par [redacted], jeudi 12 octobre 2017, 15:56
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, jeudi 12 octobre 2017, 21:15
- Re: Introducing ourselves par [redacted], vendredi 13 octobre 2017, 11:44
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, samedi 14 octobre 2017, 16:44
- Re: Introducing ourselves par [redacted], vendredi 13 octobre 2017, 23:49
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, samedi 14 octobre 2017, 16:53
- Re: Introducing ourselves par [redacted], samedi 14 octobre 2017, 13:19
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, samedi 14 octobre 2017, 17:09
- Re: Introducing ourselves par [redacted], samedi 14 octobre 2017, 16:23
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, samedi 14 octobre 2017, 17:34
- Re: Introducing ourselves par [redacted], samedi 14 octobre 2017, 17:32
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 17 octobre 2017, 14:39
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 15 octobre 2017, 12:12
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 17 octobre 2017, 14:50
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 15 octobre 2017, 15:30
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 15 octobre 2017, 16:15
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 15 octobre 2017, 16:10
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 17 octobre 2017, 14:34
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 15 octobre 2017, 17:20
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 17 octobre 2017, 14:56
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 15 octobre 2017, 22:38
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 17 octobre 2017, 15:03
- Re: Introducing ourselves par [redacted], lundi 16 octobre 2017, 10:12
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 17 octobre 2017, 15:13
- Re: Introducing ourselves par [redacted], jeudi 19 octobre 2017, 08:46
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, jeudi 19 octobre 2017, 19:12
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 22 octobre 2017, 16:52
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, mardi 24 octobre 2017, 19:36
- Re: Introducing ourselves par [redacted], vendredi 3 novembre 2017, 11:31
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, vendredi 1 décembre 2017, 11:27
- Re: Introducing ourselves par [redacted], samedi 4 novembre 2017, 17:14
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, vendredi 1 décembre 2017, 16:35
- Re: Introducing ourselves par [redacted], dimanche 5 novembre 2017, 02:23
- Re: Introducing ourselves par Monica Fierro Porto, vendredi 1 décembre 2017, 16:50

Le forum permet aux étudiants d'interagir avec la tutrice, comme on l'observe dans les échanges de la première semaine de cours, en les incitant à produire davantage dans la langue cible. Nous remarquons les horaires très variés auxquels les messages ont été écrits et le langage un peu plus décontracté au fil des échanges :

Figure 14. Fil de discussion présentation étudiants (1).



## introducing myself

par *anonyme*, lundi 6 novembre 2017, 16:27

Hi everyone!

My name is *anonyme*, I'm 18 and this is my first year in college, one of my passion is playing rugby.

I am studying economics and laws at Paris Descartes



## introducing myself

par par [Monica Fierro Porto](#), dimanche 12 novembre 2017, 22:10

Hi *anonyme*, What position do you play at? When did you start playing?

You know, when I was little my uncle bought us (me and my 3 brothers) a rugby ball. We had no idea how to play so we were just hurting each other trying to do as we saw on the TV, hahaha! We got better, eventually. In any case, I have good memories that come to my mind when I think about rugby 😊

I hope you'll enjoy the course!



## introducing myself

par *anonyme* lundi 20 novembre 2017, 00:05

Hi Monica !

I am sorry i did not noticed that you answered...

I am playing at the number 10 or 12 position and I am practicing it since I am 7

unfortunately, since september and for 2 more month I will be unable to play rugby because I hurt myself at the first game of the year, I am not very lucky hahaha!!!



## introducing myself

par [Monica Fierro Porto](#), vendredi 1 décembre 2017, 10:27

Hi anonyme,

Don't worry, I also took some time to reply :p

I'm so sorry to hear you injured yourself! It's curious, I was talking about that with a friend yesterday. He plays tennis but he broke his leg playing badminton with his little nephew! Now he has to live with a green cast for three months and then 3 more months of rehab... he's depressed, haha! In any case, I hope your injury is not too serious and that you'll be back to the field soon! 😊

BTW, here's a pic I found with the name of different rugby positions, in case you didn't know what they're called in English (I didn't, so I looked it up):



Figure 15. Fil de discussion présentation étudiants (2).



## introducing myself

par [anonyme](#), mardi 7 novembre 2017, 18:07

Hi, my name is *anonyme*, I am 18 years old. I study economics and law at the university and I love both of them.

I am a dancer, I do ballet and contemporary dance.

I love travelling, I really want to go to Norway, Russia and Australia.



## introducing myself

par [Monica Fierro Porto](#), vendredi 1 décembre 2017, 18:17

Hi *anonyme*,

Ballet, so impressive! Do you have any presentations coming soon?

**NOBODY'S PERFE-**



**...NEVERMIND**



## introducing myself

par *anonyme*, samedi 2 décembre 2017, 17:06

Hello,

Yes, I do representation in June and sometimes at Christmas but not this years because we prepare a big representation in June.

*Anonyme*










## introducing myself

par [Monica Fierro Porto](#), mercredi 3 janvier 2018, 13:20

Well, let us know when you have a date! Maybe we can go and see

you in June 😊

Figure 16. Écran type d'un forum de groupe.

Discussion		lancée par	Réponses
 Last chance!		Monica Luz Fierro Porto	13
 Anyone can cook		Monica Luz Fierro Porto	32
 Credit S.O.S Broadcast		Monica Luz Fierro Porto	15
 Applying for a job as a bond analyst		Monica Luz Fierro Porto	45
 Convincing stubborn Bieber		Monica Luz Fierro Porto	32
 I'm the invited expert		Monica Luz Fierro Porto	63
 Saying goodbye!		Monica Luz Fierro Porto	0
 Time flies!		Monica Luz Fierro Porto	0
 Week ? 7th already!		Monica Luz Fierro Porto	0
 A few hours left		Monica Luz Fierro Porto	0
 Recharged batteries!		Monica Luz Fierro Porto	0
 Holidays!		Monica Luz Fierro Porto	0
 You guessed it, another week has started!		Monica Luz Fierro Porto	0
Explain the housing market crisis of 2008 by Weisen HUANG		Weisen Huang	0
Mortgage boss!		Monica Luz Fierro Porto	22
Explain the housing market crisis of 2008		Xixian Li	0

Les discussions épinglées correspondent notamment à celles des activités hebdomadaires, où les étudiants publient leurs productions et commentent celles des camarades. Nous avons aussi trouvé utile d'épingler certaines annonces et quelques messages importants envoyés aux étudiants, afin qu'ils les retrouvent facilement. Les messages qui figurent en dehors de ces discussions sont souvent ceux des étudiants qui publiaient leurs productions hors-délais, ou parfois par manque d'attention. Certains de ces messages individuels correspondent à des questions posées au tuteur. Les étudiants pouvaient poster leurs productions en répondant à la discussion principale ou en créant une nouvelle :

**Figure 17. Exemple d'espace pour la publication de la production de la semaine.**



#### *À l'intérieur du module*

Chaque module porte le nom du sujet économique à traiter et commence par une petite introduction de la section, suivie d'un court extrait vidéo du film (entre 40 secondes et 1,5 minutes). Les vidéos ont été montées à l'aide du logiciel gratuit *iMovie*, qui permet facilement la sélection de scènes et l'ajout des diapositives explicatives à l'intérieur de la vidéo. Nous les avons hébergées dans une chaîne YouTube créée spécifiquement pour le cours car nous avons remarqué que Moodle n'était pas très performant quand les vidéos (lourdes à cause de leur qualité) étaient hébergées dans la plateforme.

YouTube a une politique claire concernant les droits d'auteur et le copyright. La compagnie définit les caractéristiques des vidéos hébergées dans le site afin de ne pas transgresser la loi. Pour ce faire, YouTube met en place un système d'identification automatique pour scanner les vidéos publiées publiquement et bloquer l'accès à celles qui ne respectent pas les droits d'auteur. L'identification de ces vidéos se fait en tenant compte de l'origine des vidéos (propriété ou utilisation des vidéos d'autrui), des licences éventuelles (payantes ou non), de l'usage loyal (commentaires ou mixage des vidéos d'autrui), de l'utilisation équitable (utilisation ou reproduction partielle des vidéos sans but lucratif), entre autres. Dans le cas de notre cours, nous avons fait une utilisation équitable des films, ajoutant des diapositives préliminaires et/ou explicatives pour faire appel à l'usage loyal des vidéos. Nous avons considéré que si les scènes sont à la base disponibles sur YouTube c'est parce que la plateforme ne les considère pas comme illégales. La preuve de la convenance de nos vidéos avec les politiques de YouTube est le fait qu'aucune de nos vidéos n'a été bloquée<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Pour plus d'information voir leur site <https://www.youtube.com/intl/fr/yt/about/copyright/#support-and-troubleshooting>) et <https://www.droit-creation.fr/utiliser-quelques-extraits-de-loeuvre-dun-tiers-sans-recueillir-son-autorisation/>



Les liens YouTube étant facilement intégrables aux cours, chaque vidéo s'affichait directement dans la page du cours et pouvait être visualisée directement dans la page principale, tout en restant disponible sur *YouTube* si l'étudiant préférait le visionnage sur ce site. Nous avons fait le choix de ne pas ajouter de sous-titres aux extraits et de garder la vitesse originale de parole du film<sup>66</sup>.

Après le visionnage de la vidéo, trois activités obligatoires étaient proposées à l'étudiant. La première activité se concentrait sur la compréhension orale et avait pour but de sensibiliser l'étudiant aux deux activités de production qui suivaient. Il s'agissait de 5-10 questions à choix multiple, à compléter ou à associer, présentées sous la forme de test semi-fermé avec des feedbacks explicatifs préparés par la tutrice à l'avance pour chaque réponse bonne ou mauvaise. Les tests étaient autoévalués par Moodle, qui produisait automatiquement une note. Le test pouvait se faire plusieurs fois, ce qui motivait les étudiants à apprendre de leurs erreurs et refaire le test, motivés par la possibilité d'obtenir une meilleure note. Voici un exemple de compréhension orale :

---

<sup>66</sup> Nous avons respecté les descripteurs du CECRL pour le niveau B1 : « peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée » (CECRL, 2001).

Figure 18. Exemples de compréhension orale.



Activity 1. What did I understand?

Question 1  
Pas encore répondu  
Noté sur 1,00  
Marquer la question  
Modifier la question

Pick the right word in order to decode the analogy:

Side bet on Selena's hand

Selena's winning streak


Serena's initial bet

Choisir...  
Choisir...  
a mortgage bond  
Synthetic CDO  
Rising state market

Page suivante

La deuxième activité était plus exigeante et demandait une mobilisation de compétences plus importante. Cette activité représentait aussi un pourcentage plus élevé de la note et les étudiants le savaient, on présente ci-dessous des exemples des activités de production :

**Figure 19. Exemple de compréhension écrite (1).**



### Activity 2. Changes in offices

Things in the working world have changed incredibly in the last 50 years as this next reading with photographs shows. If you talk to someone over 50 years old now, perhaps they can tell you more information.

When you read the text, focus on the main points; the quiz that follows will ask you about the most important ideas.

[Click here](#) to see the reading!


Test activity 2: Changes in offices

Figure 20. Exemple de compréhension écrite (2).



## Activity 2. Are subprimes always a bad idea?

Margot's explanation about the risk subprimes represent can make you hesitate if you're thinking about taking out a mortgage. Take a look at Samantha Brooke's advice below [and](#) click [here](#) to get some more information about subprimes.

### Four rules to make a good deal when taking a subprime mortgage (Samantha Brookes):

1. Read the fine print. What penalties borrowers will be on the hook for if they miss a payment or need to break the mortgage?
2. Borrow what you can afford. Your mortgage payment should be no more than 50 % of your after-tax income.
3. Have a down payment. The more you can put down, the less you will end up paying in interest.
4. Have a plan to eventually get out of it. Ensure the duration of the loan is short enough and the payments manageable enough that you can strengthen your credit and build up equity.

Then, answer the questions in the test *To buy or not to buy* below. Remember there are no good or bad answers, just be honest! :-D



To buy or not to buy

Figure 21. Exemple de production écrite (1).



## Activity 2. I'm the invited expert

You are the financial expert this week! You will explain to the class the deal Michael Burry proposed to the bankers. You should explain what adjustable-rate loans are, what shorting the housing market is, what credit default swaps are and any other term you consider necessary to understand the subject.

1. You will do this in the form of a **PowerPoint presentation** but you will upload it in the forum of your group, discussion "I'm the invited expert".
  2. THEN, you will **give your opinion** about 2 of your classmates' PWP's.
  3. Finally, you will give your **top 3 of the best PWP's** --> you can't pick yours! For this, you will reply to the discussion "Top 3" in the forum of your group.
- > The winners of each group (the 3 PWP's chosen by the majority) will get five extra points this week!

Figure 22. Exemple de production écrite (2).



## Activity 2. Applying for a job as a bond analyst

In this activity you're going to apply for a job like the one David was interviewing for. You'll find below an ad that explains what the position involves and the profile of the candidate. You also have a few questions that have been reported by candidates for jobs as bond analysts.

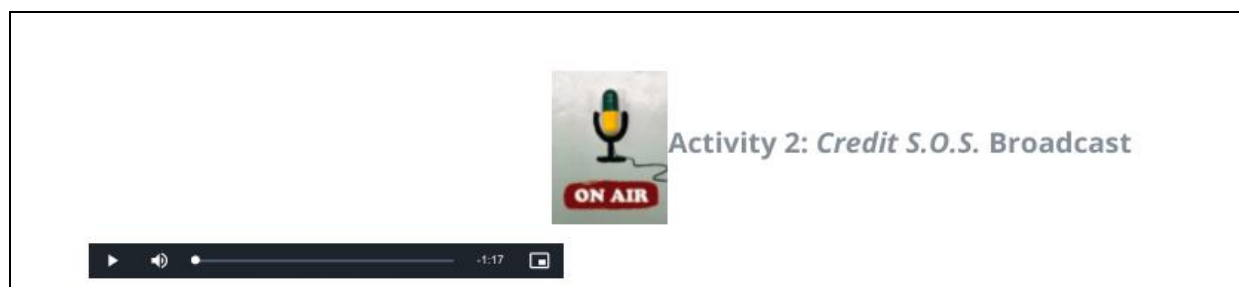
The following questions appear on the platform of the company. You need to answer them online in order to be selected for an interview.

1. **Select three of them and answer them** in the forum of your group, replying to the discussion "Applying for a job as a bond analyst" (100 words each +/-).
2. Then, you will read your classmates' answers and you will **comment at least two of them** letting them know what you think about their answers.

### Questions:

- \* Why did you apply to this Company?
- \* What do you know about our Company?
- \* Tell me about the current financial news.
- \* What are your strengths and weaknesses?
- \* What do you expect from the position?
- \* Why do you think you are appropriate for this job?
- \* Describe a time that you overcame a challenge.
- \* Why do you want to manage a fund?
- \* Name three ways that corporate bonds differ from government bonds.

Figure 23. Exemple de production orale (1).




Hi there, this activity is called Credit S.O.S. Broadcast, and you are the invited expert!

You will **read the article** below about "The importance of credit reports and credit scores for building financial security". Then, **you will make a one to two minutes sound file** explaining the subject in everyday words. You will post it in the forum of your group, replying to the discussion "Credit S.O.S. Broadcast ». Use your name as the file name and deposit it for the others to listen to.

You can use your phone to record your voice, just make sure there's no noise around you so we can hear you well. If your file is too heavy and you can't upload it directly onto the forum, you can use a cloud-based file transfer service, like (WeTransfer, Google Drive or Dropbox), upload your video and then post the link to download it onto the forum.

Can't wait to hear you!

Figure 24. Exemple de production orale (2).



## Activity 2. Anyone can cook

Your moment of fame has arrived! We're doing something really creative this week: you'll make a **1 to 2 minute video** explaining a transformed recipe using leftovers, to follow Bourdain's analogy of CDOs.

You can use the camera on your phone to record yourself, just make sure the sound is good!

1. You will upload your video as a reply to the discussion "Anyone can cook" in the forum of your group.
2. You will then watch your classmates' videos and **reply to two of them** letting them know what you liked about their videos.
3. Finally, you will **vote for the best video** (yes, only one winner this week!) by clicking on the survey Best cook.

P.S. If you don't have a clear idea of what recipe to pick, you can get some [inspiration here!](#) You can also choose to prepare something really simple, like spaghetti, hot chocolate, muffins, etc.

To give you some inspiration, here's your tutor's creation ;)



Pour ces deux activités, la tutrice s'est elle-même enregistrée (audio et vidéo) pour que les étudiants puissent avoir une idée des attentes de la tutrice et de l'objectif des productions. Ces enregistrements de la tutrice ont permis aussi de donner l'exemple et de démystifier l'activité de production orale en public.

L'activité 2 représentait donc plus d'investissement de temps de la part des étudiants ainsi que de la part de la tutrice, car le feedback devait se faire dans la semaine pour chaque étudiant. Le dépôt de l'activité (écrite et orale) se faisait dans le forum de chaque groupe, de manière à ce que tous les membres du groupe puissent s'en inspirer et apprendre de leurs camarades. La forme du forum ressemble à celle d'un blog en ligne, ce qui nous a paru très utile car nous invitons les étudiants à donner leur avis sur les productions des autres. Ce format rappelle un cadre plus informel et authentique, car les étudiants ont l'habitude de lire des blogs et de regarder des vlogs, parfois ajoutant des commentaires pour donner leur avis. L'affichage des commentaires apparaît souvent sous forme d'un fil d'actualité comme c'est le cas dans les forums sur Moodle et comme nous l'avons montré lors de l'activité de présentation des étudiants. De plus, les étudiants sont habitués à l'idée de lire et parfois de publier des commentaires publics, interagissant avec la communauté concernée de manière décontractée, sans limitation dans la longueur de leurs échanges ou l'exigence de justesse grammaticale. Ces caractéristiques des forums sont souvent bénéfiques pour la production car elles engagent les étudiants dans la production. En effet, les forums incitent les apprenants à donner leur avis sur des sujets qu'ils maîtrisent ou qui leur tiennent à cœur, où l'enjeu est souvent inférieur à celui qu'ils peuvent ressentir quand il s'agit d'une note en cours de langue.

Nous avons ainsi pour but de tenir compte de l'utilisation de plus en plus croissante de la langue dans de vraies situations de communication, pour essayer de démystifier la production dans le cadre formel et rassurer les étudiants pour qu'ils produisent davantage dans un cadre qui ressemble à celui qu'ils connaissent. Cette stratégie nous aidait aussi à créer une dynamique de groupe plus naturelle, où l'absence du présentiel n'affecte pas l'interaction. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'instrumentalisation de la FASP, exploitée lors de la première activité, peut avoir un impact positif sur la motivation des étudiants lors de la réalisation des tâches. En effet, les étudiants sont des experts en herbe des contenus, en étant étudiants en Économie et Gestion et en étant consommateurs de ces films et séries en contexte informel en ligne. Retrouver des contenus et un contexte virtuel qui leur sont familiers peut en effet favoriser la participation et l'apprentissage des étudiants.

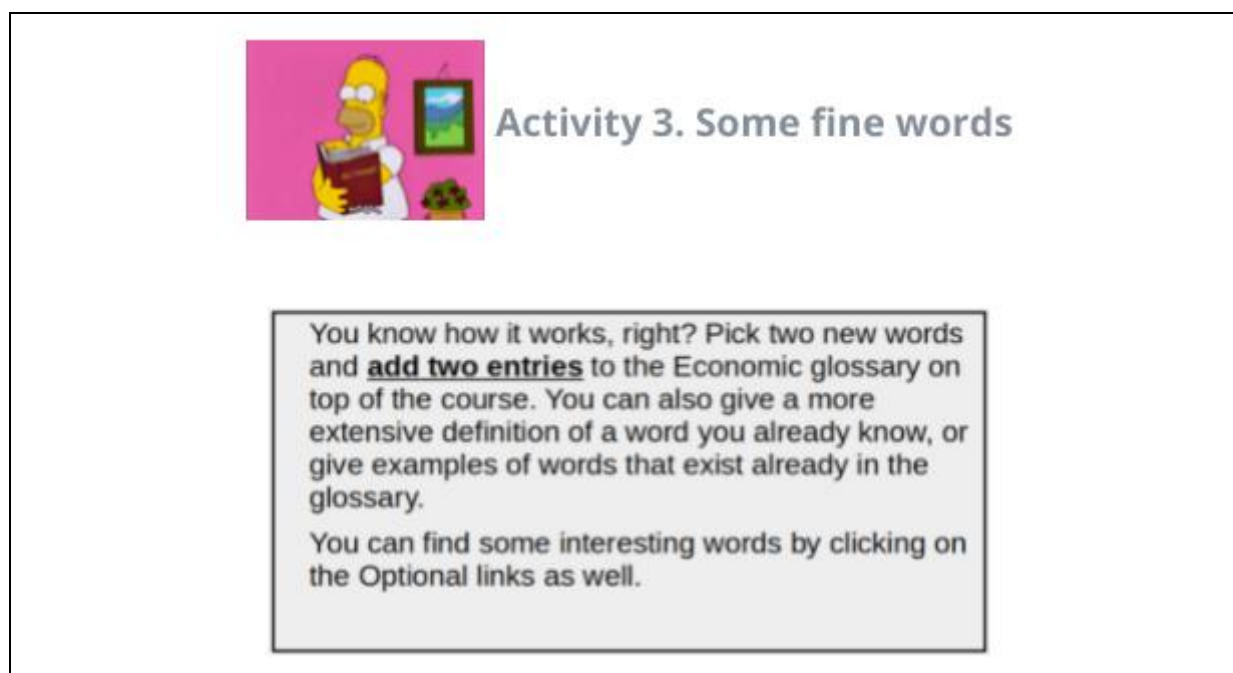
Les exemples d'activité 2 que nous avons présentés servent d'exemple des productions que nous considérons pertinentes pour les étudiants, pour deux raisons :




- a. Ces activités et projets se circonscrivent dans l'approche actionnelle, favorisant le développement des compétences linguistiques via des exercices inspirés de vraies situations de communication.
- b. Ces activités et projets favorisent l'apprentissage tout au long de la vie car elles impliquent la mobilisation des connaissances non seulement utiles dans leur domaine professionnel mais aussi dans leur rôle dans la société.

L'activité trois proposée aux étudiants était prévue comme celle de clôture du module, elle était plus simple et souvent centrée sur le travail du vocabulaire appris dans la semaine. Il s'agissait parfois de l'ajout d'un nouveau concept dans le glossaire ou d'un test à choix multiple court. Les étudiants ont eux-mêmes alimenté le glossaire tout au long du semestre, qui s'affichait également dans la page d'accueil du cours :

**Figure 25. Exemple d'affichage du glossaire économique (1).**



 Activity 3. Some fine words

You know how it works, right? Pick two new words and **add two entries** to the Economic glossary on top of the course. You can also give a more extensive definition of a word you already know, or give examples of words that exist already in the glossary.

You can find some interesting words by clicking on the Optional links as well.

Figure 26. Exemple d'affichage du glossaire économique (2).

# Economic glossary

This is the space where you will define the new concepts you learn after each lesson. You must add at least two entries per week. If the entries exist already, you can add some examples or useful links.

Consultez le glossaire à l'aide de cet index

-

[Spécial](#) | [A](#) | [B](#) | [C](#) | [D](#) | [E](#) | [F](#) | [G](#) | [H](#) | [I](#) | [J](#) | [K](#) | [L](#) | [M](#) | [N](#) | [O](#) | [P](#) | [Q](#) | [R](#) | [S](#) | [T](#) | [U](#) | [V](#) | [W](#) | [X](#) | [Y](#) | [Z](#) | [Tout](#)

---

Page: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) ... [73](#) (Suivant)

Tout

..

”

### “ A Shareholder”

Owner of one or several actions in a company.

---

### “ACA”

Affordable Care Act is a law promulgated by Barack Obama the 30 March 2010. She constitutes the main sector of the reform of the system of social welfare in the US.

---

### “Bankruptcy”

A legal procedure involving a person or a company in the incapacity to pay off its debts.

Termes associés:

indebtedness ▼

---

### “Bondholders”

Owners of bonds.

Someone who owns government or company bonds.

Termes associés:

obligation ▼

Le glossaire était vide au début du semestre et les étudiants l'ont enrichi chaque semaine, ils cliquaient sur l'onglet « Glossaire » sur la page d'accueil ou dans la barre à gauche de l'écran, puis ils appuyaient sur « Ajouter un nouvel article » et après avoir donné la définition ils cliquaient sur publier. Le glossaire pouvait être consulté à tout moment et les étudiants pouvaient reprendre des définitions déjà existantes afin de faire des précisions ou donner des exemples.

Après cette activité, nous proposons une section de liens optionnels (pour aller plus loin) et une autre appelée *Fun time* pour finir le module avec une touche d'humour : vidéo drôle, image ou texte en lien avec le sujet étudié mais présenté de manière détendue.

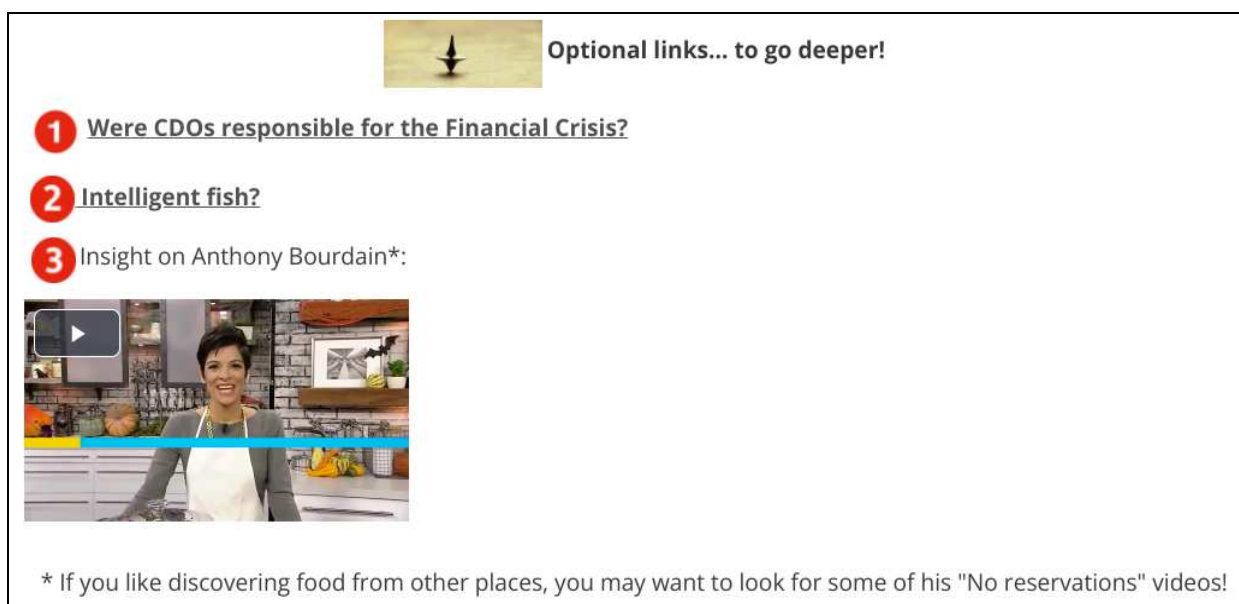
**Figure 27. Exemple de la section Fun time.**



**Fun time!**

Take a look at this hilarious mashup about unusual job interviews in famous movies. I dare you not to laugh!

**Figure 28. Exemple de la section Optional links.**



**Optional links... to go deeper!**

- 1** [Were CDOs responsible for the Financial Crisis?](#)
- 2** [Intelligent fish?](#)
- 3** [Insight on Anthony Bourdain\\*:](#)

\* If you like discovering food from other places, you may want to look for some of his "No reservations" videos!

Enfin, à la fin de chaque module, nous avons proposé la vidéo hebdomadaire de *Grammar Geek* (section 7.3.1.3) réalisée par les tutrices où on reprenait les erreurs fréquentes des productions des étudiants pour donner des explications précises sur le point grammatical.

### 7.3.4 Conception de ressources

Le cours est fondé sur des extraits de la FASP choisie et ce sont donc ces extraits qui composent la principale ressource pédagogique. Pourtant, comme dans n'importe quel cours de langue, il a fallu adapter le contenu authentique pour qu'il devienne une ressource pédagogique. De plus, d'autres ressources ont été choisies pour compléter le cours, certaines d'entre elles ont été créées par la tutrice selon le besoin dans chaque module. Au-delà des scènes de la FASP choisie, la variété de supports utilisés a été favorisée afin d'éveiller l'intérêt des étudiants (liens vers des ressources en libre accès, documents authentiques supplémentaires, etc.). Il a fallu bien étudier la plateforme Moodle pour identifier les fonctionnalités utiles pour le cours, pour pouvoir varier les types d'activités proposées et pour intégrer les ressources externes à la plateforme qu'on souhaitait partager avec les étudiants. Afin de garantir que chaque étudiant puisse avoir accès au cours, les étudiants ont été informés au début du cours sur les ressources technologiques proposées par l'université, en cas de difficultés d'accès au cours chez eux (bibliothèques, prêt d'ordinateurs, connexion internet).

#### *Extraits de la FASP et autres documents authentiques*

Les extraits du film TBS ont été sélectionnés comme nous l'avons expliqué dans la section 7.3.1.2. Une recherche des extraits en question sur la plateforme YouTube a ensuite été réalisée, sachant que certaines scènes n'étaient pas disponibles en anglais et nous avons donc édité des clips plus longs du film provenant d'autres sites web. Pour le téléchargement, des outils de téléchargement gratuits en ligne ont été utilisés et ont été par la suite intégrés au logiciel iMovie<sup>67</sup>, qui a permis d'éditer les scènes. Il a ainsi été possible de rajouter des titres, sous-titres ou des sons quand c'était nécessaire.

Une fois que les extraits vidéos étaient prêts à l'utilisation en cours, ils ont été intégrés dans la chaîne YouTube<sup>68</sup> créée pour le cours, de façon à ce que les étudiants puissent les visionner, soit directement sur Moodle, soit sur la plateforme YouTube. La chaîne YouTube créée était visible uniquement pour les personnes ayant les liens des vidéos, ce qui assurait que les interactions éventuelles entre utilisateurs se fassent uniquement entre membres du cours.

Concernant les autres documents authentiques utilisés en cours, ils ont été, soit intégrés dans le cours dans leur format d'origine, soit modifiés pour leur utilisation en cours : extraits des documents ou modification du contenu à l'aide du logiciel iMovie (pour le son et la vidéo). Pour les documents qui ont été créés spécifiquement pour le cours par la tutrice, la suite Office a été très utile, ainsi que des sites d'utilisation gratuite comme Canva<sup>69</sup> ou Ilovepdf<sup>70</sup>. Ces documents ont été facilement intégrés sur Moodle.

---

<sup>67</sup> Logiciel gratuit disponible pour les ordinateurs de la marque Apple (Mac).

<sup>68</sup> La chaîne créée portait le nom *Scout Finch*, un nom fictif associé au livre *To Kill a Mockingbird*, de l'écrivain Harper Lee. Les extraits utilisés sont disponibles dans le dossier « supports du cours » de la clé USB qui accompagne cette thèse.

<sup>69</sup> Site qui permet la création d'un grand nombre des documents graphiques et visuels intégrables sur les médias sociaux. Consultable via ce lien : <https://www.canva.com/>.

<sup>70</sup> Site qui permet la modification et création des documents en format PDF, JPEG, entre autres. Consultable via ce lien : <https://www.ilovepdf.com/fr>.

Les vidéos tutorielles correspondent aux vidéos réalisées par la tutrice pour communiquer avec les étudiants, il s'agit de neuf vidéos comprenant la vidéo d'introduction, la vidéo de fin du cours, la vidéo de l'activité *Anyone can cook* et les vidéos *Grammar Geek*. Le script, scénario et autres aspects pédagogiques ont été décidés par la tutrice, et les vidéos ont été tournées (à l'exception de la vidéo *Anyone can cook*) dans le studio vidéo de l'université. En effet, l'université met à disposition des enseignants un studio équipé d'un fond vert, un prompteur et d'autres outils pour la réalisation vidéo. L'aide de l'équipe du studio a été précieuse pour le tournage de vidéos de bonne qualité audio et visuelle. Une fois que les vidéos ont été téléchargées dans un format compatible avec iMovie, la tutrice les a éditées et a ajouté les éléments nécessaires (image, son, titres, effets, etc.) avant leur intégration dans la chaîne YouTube privée et dans Moodle. Tous les éléments intégrés aux vidéos ont été pensés avec des contenus que les étudiants aiment regarder en contexte informel, afin de jouer sur l'impact positif du filtre affectif sur leur intérêt pour le cours. Par exemple, le son de début et fin des vidéos de grammaire correspond à des extraits de la bande son de la série télévisée *The Big Bang Theory* et les icônes accompagnant les activités proviennent des films, séries ou animations connus par les étudiants.

Nous tenons à mentionner que notre expertise en tant qu'ingénieure pédagogique et notre ancienne formation en économie ont facilité la conception des ressources et la gestion de la plateforme, et que notre investissement grâce à la motivation de notre double rôle dans cette recherche-action a fait que le cours en général bénéficie d'une quantité d'heures de travail assez importante. Cependant, il n'est dans aucun cas nécessaire d'avoir des connaissances poussées en ingénierie pédagogique pour la réalisation de ressources et leur intégration dans la plateforme. Toutes les manipulations de logiciels nécessaires sont assez intuitives et il suffit d'apprendre à réaliser une première ressource car la suite sera pratiquement la répétition des pas suivis pour la première. Le temps investi pour apprendre à manipuler les logiciels en autonomie est très bien capitalisé lors de la création d'autres ressources. De même, le tournage des vidéos ne doit pas forcément se faire dans un studio, il suffit de retrouver un espace neutre et silencieux chez soi, d'utiliser un microphone de qualité et le tournage est possible. Enfin, si l'enseignant-tuteur ressent le besoin d'aide pour apprendre à utiliser les logiciels, les ingénieurs pédagogiques de l'université proposent des séances pour les former afin qu'ils soient autonomes et que la création et gestion de cours en ligne soit de moins en moins chronophage.

### **7.4 Cahier des charges des tuteurs de la DIPIAL**

Nous avons déjà expliqué le rôle de l'enseignant-tuteur dans une formation à distance dans la section 6.2.2.4. Dans ces formations, le travail de l'enseignant est modifié, pourrait-on même dire complexifié. Son travail ne se limite pas à l'extension de leur activité d'enseignement en présentiel mais à un changement de la nature de leurs interactions (Papi, 2016). L'espace virtuel offre un cadre favorable à des échanges pédagogiques innovants, grâce au dispositif technologique et à de nouvelles configurations sociopédagogiques (Dejean-Thircuir et al., 2010), l'enseignant ayant le rôle d'accompagnateur d'un apprenant-expert. De plus, l'enseignant est confronté à des tâches qui découlent soit de la conception pédagogique propre au contexte virtuel, soit de l'accompagnement (qui se déroule grâce à des outils de messagerie et multimédias), ou encore au suivi pour réduire le risque d'absentéisme et d'abandon, élevé dans le cas de la formation à distance. Dans certains cas, ces fonctions sont remplies par différentes personnes, mais dans de nombreux autres cas, les rôles se croisent, la même personne jouant deux rôles. Les tuteurs se voient souvent attribuer un rôle davantage lié au contrôle et à la maîtrise des nouvelles technologies, tandis que le concept pédagogique est attribué aux enseignants, ainsi que l'appui à des activités plus exigeantes telles que des projets personnels, des essais ou des tâches finales (Feron, 2017). Ainsi, l'enseignant est confronté à

un défi de nouvelles compétences, ou du moins d'adapter ses pratiques. En effet, même si l'enseignant est habitué à dialoguer avec ses apprenants en présentiel, les modalités de communication à distance synchrone ou asynchrone peuvent représenter une difficulté nouvelle à la fois en termes de gestion du temps et de registre de communication.

Les compétences nécessaires en matière d'enseignement et de tutorat peuvent être classées en domaines centraux (pédagogique, cognitif, social) et transversaux (gestionnaires, technologiques, facilitateurs (Papi, 2016). L'enseignant joue un rôle complexe, auquel s'ajoute une particularité des cours en ligne : la disponibilité permanente de ressources à disposition des étudiants l'oblige à changer la façon dont il interagit avec eux et la manière dont les ressources sont exploitées. De plus, les étudiants étant habitués à la connectivité quasi permanente, il n'est pas dérangeant de proposer un moyen d'accéder aux connaissances et au tutorat en ligne. Si vous regardez sous un certain angle, vous effectuez simplement un transfert de pratiques sociales en tirant parti des avantages du monde numérique. Ceci dans l'espoir d'obtenir des résultats plus intéressants non seulement dans l'apprentissage de la langue, mais aussi en termes de développement de l'autonomie et de prise de conscience de leur processus d'apprentissage.

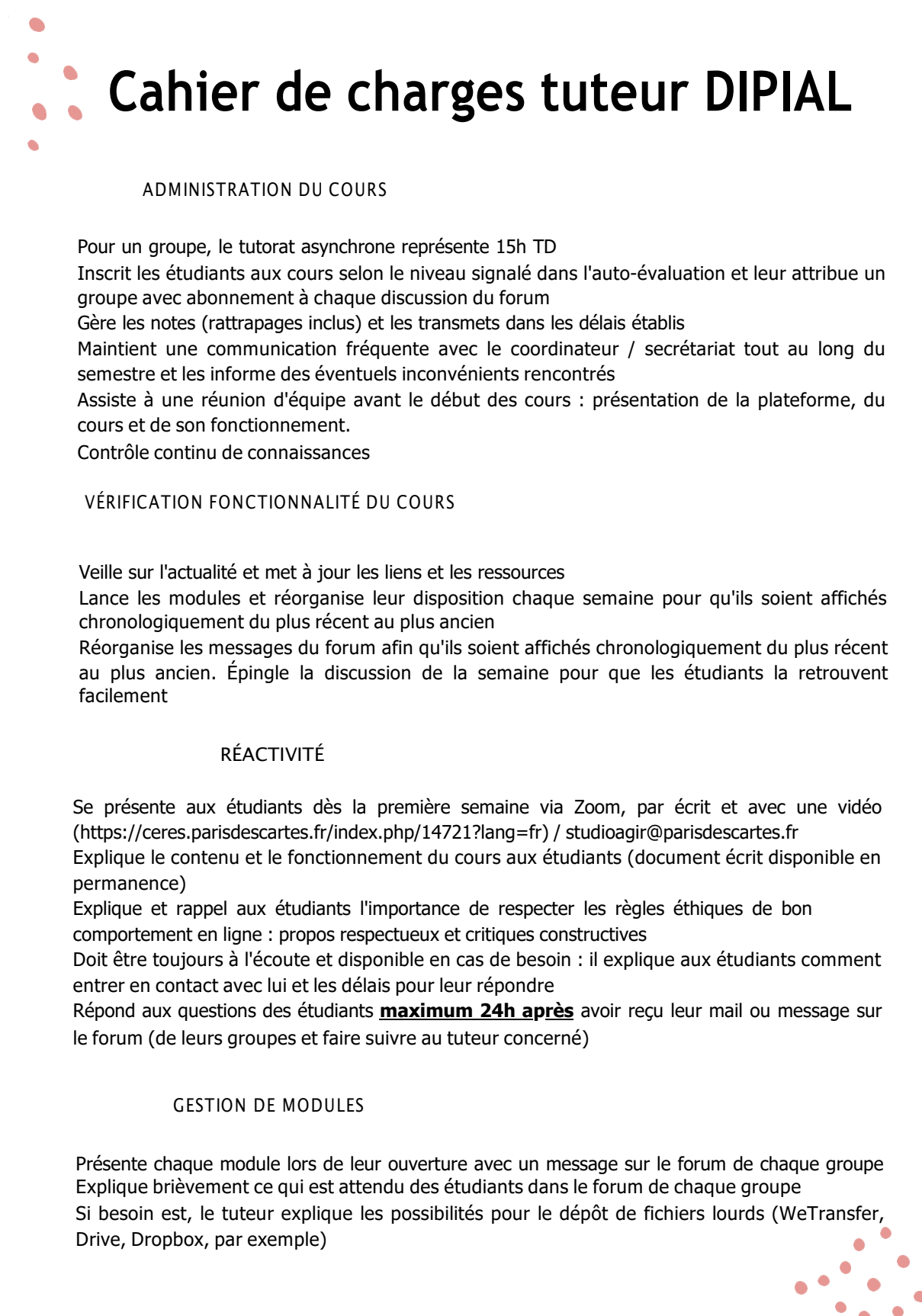
Toffoli (2020) identifie trois types de « présences » pour définir les rôles de l'enseignant qui peuvent être associés aux rôles de l'enseignant-tuteur susceptibles d'être joués dans le cadre de la DIPIAL, comme nous le verrons plus tard dans cette section avec notre *cahier des charges du tuteur*. Il s'agit de la présence pédagogique (accompagnement pour le développement de l'autonomie de l'apprenant), de la présence socioémotionnelle (attitudes émotionnelles ayant un impact positif ou négatif sur la motivation d'apprentissage des apprenants) et la médiation entre apprenants et la langue et la culture (capacité de préparer les apprenants à manipuler différents types de discours).

Quintin (2008) ajoute aux fonctions pédagogiques et socioaffectives les fonctions organisationnelles et technico-administrative (Quintin, 2008 : 35), qui font référence aux tâches de coordination auxquelles les tuteurs sont voués dans une formation en ligne. Ces tâches peuvent être identifiées dans notre dispositif comme les tâches de gestion du cours : inscription des étudiants dans des groupes, affichage des sections, mise à jour de l'espace virtuel, programmation des annonces, etc.

### *Cahier des charges du tuteur en DIPIAL*

Ce cahier des charges a été établi afin de formaliser et systématiser les principaux aspects du tutorat dans le dispositif afin que les cours soient menés à bien et que les étudiants soient bien accompagnés. Les fonctions administratives, pédagogiques et les attitudes positives à avoir face aux étudiants pour les motiver et les encourager. Le cahier des charges est fait spécifiquement pour l'utilisation à l'université mais peut être adapté aux besoins tutoriaux d'autres cours en ligne. Ce cahier des charges a été utile pour la formation de tuteurs qui ont accompagné les étudiants dans les cours débutant et avancé du dispositif. Nous tenons à signaler que ces tuteurs n'avaient pas de formation en économie ou en anglais de spécialité et cela ne les a pas empêchés de bien remplir leur fonction. Les tuteurs se sont formés en autonomie aux sujets du cours ce qui leur a permis d'accompagner les étudiants pertinemment.

Figure 29. Cahier des charges tuteur en DIPIAL.





## ACCOMPAGNEMENT



- Utilise un registre proche aux étudiants : tutoiement, bonne humeur, blagues, mèmes, images, emojis, références à des séries et des personnalités à la mode
- Posture aimable, positive, patiente et motivante face aux apprenants
- Aide à résoudre des problèmes de compréhension ou de maîtrise de la plateforme et des outils
- Favorise l'autonomisation des étudiants dans les tâches proposées et le feedback donné
- Évalue / commente le travail des étudiants dans un **délai maximal de 7 jours** après la fermeture du module
- Donne des réponses complètes et pertinentes aux questions et aux productions des étudiants
- Propose des ressources et reste actif dans le cours afin de motiver et d'engager les étudiants
- Lance des discussions libres et anime les existantes afin de motiver les étudiants à participer davantage
- Contacte les étudiants qui n'ont pas fait toutes les activités ainsi que ceux qui ont été peu actifs pour éviter le décrochage

## RAPPELS SUR LE FORUM

- Message tous les vendredis matin pour rappeler aux étudiants qu'il reste deux jours avant la fermeture du module
- Message le dimanche midi rappelant les étudiants que les modules déjà lancés continuent à être disponibles après fermeture, mais les devoirs rendus en retard seront pénalisés (dans la note et dans le feedback tutoral)
- Rappel toutes les semaines sur les modalités de participation au glossaire collaboratif : nouvelle entrée, complément d'une entrée existante, exemples, images

## ÉVALUATION FORMATIVE

- Extrait les notes des activités autocorrigées par la plateforme et maintient un tableau à jour des notes de chaque étudiant
- Note les étudiants de manière que les activités de production représentent au moins 50% (voir tableau "calcul notes").
- Tient compte de la participation des étudiants : commentaires aux pairs, discussions libres, questionnaires pré et post cours

Signature du tuteur,

Date :



Nous avons accordé beaucoup d'importance aux interactions entre étudiants et entre étudiants et tutrices, car s'agissant d'un cours en ligne nous craignons le décrochage et cherchions à l'éviter. Ainsi, nous avons mis en place certaines stratégies de communication qui nous permettaient d'échanger avec eux fréquemment et d'inciter la participation :

- *Messages* : nous postions des messages sur le forum général du cours à différents moments de la semaine soit pour annoncer que la nouvelle section était lancée en expliquant les consignes pour chaque activité, soit pour attirer l'attention sur le temps qu'il restait pour finir la section (souvent pendant le week-end). Avec ces messages nous cherchions à éviter le décrochage en incitant chez l'étudiant le sentiment de devoir attendu et en leur rappelant que chaque production comptait. Les messages avaient aussi pour but de rappeler aux étudiants qu'ils avaient encore la possibilité de rattraper leur retard. Les étudiants pouvaient contacter l'enseignant via email, message privé sur la plateforme ou via une publication sur le forum destiné aux questions du groupe.
- *Messages privés par mail* : nous contactions de manière individuelle et privée les étudiants qui ne s'étaient pas connectés dans la semaine ou qui n'avaient pas rendu de devoirs dans les semaines passées. Cette relance était efficace car elle permettait aux étudiants de constater qu'ils étaient bien suivis et que la tutrice tenait bien le registre de chaque activité réalisée. De plus, le contact direct de la tutrice accompagné d'un bilan détaillé des activités en retard était un constat de l'impossibilité que leur inactivité passe inaperçue. Ces messages étaient très efficaces, car dans la plupart des cas les étudiants rattrapaient leur retard. Les messages ont été aussi utiles pour les tutrices, car c'était une manière de cibler les étudiants qui avaient décroché et de les signaler à l'administration.
- *Vidéos récapitulatives* : nous avons profité des vidéos de fin de section (grammaire) pour rappeler les consignes de la semaine et pour souligner le fait que les tutrices étaient disponibles en cas de besoin. La vidéo a été une manière indirecte de montrer aux étudiants qu'il y avait une personne derrière l'écran et à la fois, les responsabiliser et les mettre en confiance.
- *Réaction aux interactions sur le forum* : les activités de production étant toujours postées sur les forums, il y avait une bonne dynamique à différents moments de la semaine. Pour faciliter les échanges et inciter la production écrite en anglais, nous réagissions sur la plupart des posts des étudiants. De la même manière que des posts en ligne pouvaient s'éloigner du sujet de départ, parfois les posts des étudiants évoluaient mais ils continuaient à produire en anglais.

Concernant l'évaluation, les étudiants ont été mis au courant sur les points attribués à chaque activité en début du cours. De manière générale, nous nous sommes basés sur l'évaluation par les pairs et notre évaluation formative :

- *Évaluation par les pairs* : les étudiants réagissaient chaque semaine aux productions des camarades, de manière très libre et détendue et toujours dans le respect. En effet, nous les avons sensibilisés sur l'utilité de leur feedback et s'en sont eux-mêmes rendus compte quand ils ont commencé à en recevoir. De plus, les étudiants étant des utilisateurs-experts de la langue dans des contextes informels et adoptant des rôles qui le reflètent, nous avons voulu promouvoir ces rôles au sein du contexte formel. Nous surveillions leurs posts afin d'éviter des malentendus, pour relancer les interactions ou pour éventuellement recadrer la conversation et revenir au sujet de base.
- *Évaluation des tutrices* : nous rappelons que nous avons opté pour des évaluations formatives régulières tout au long du semestre, lesquelles ont servi de point de repère pour définir une note à la fin du semestre. La note n'était donc pas sommative mais le reflet de l'effort et de l'évolution observée dans l'apprentissage de l'étudiant. Nous sommes convaincus que ce type d'évaluation facilite la progression des apprentissages précis des apprenants<sup>71</sup>. En effet, les apprenants peuvent étudier et comprendre leurs erreurs pour surmonter leurs difficultés au moment où elles apparaissent. Il s'agit d'un

---

<sup>71</sup> La Commission Européenne (2012) explique l'importance de l'évaluation formative dans l'optique de la préparation pour l'apprentissage tout au long de la vie, car l'apprenant identifie les connaissances, aptitudes et compétences générales.

processus d'analyse que l'étudiant fait par lui-même mais qui est enrichi avec le feedback du tuteur. Cette évaluation permet aussi aux apprenants d'avoir une meilleure visibilité sur leur performance en fonction de ce qu'on attend d'eux, ainsi que de diminuer l'angoisse souvent associée aux épreuves sommatives. Nous nous sommes ainsi engagés à donner des feedbacks réguliers aux étudiants, en plus de la note que Moodle auto-génère pour chaque test (points attribués en fonction du nombre de réponses correctes). De même, nous avons suscité l'interaction et l'évaluation par les paires, à l'aide des fonctionnalités « Forum » et « atelier » de Moodle (comme il a été illustré dans la section 7.3.3). Cet exercice promeut la prise de recul des apprenants face aux productions des autres et à l'accomplissement de la tâche demandée concernant leur propre travail. Nous avons voulu ainsi garantir l'existence des axes fondamentaux de l'apprentissage à distance : l'apprentissage collaboratif, le feedback de l'enseignant et l'évaluation formative (Torres et al., 2013). Toutes les activités étaient évaluées, ce qui permettait d'assurer d'avoir un bon nombre de notes de contrôle continu. De même, noter toutes les activités de production avait pour but de montrer aux étudiants qu'il fallait se connecter chaque semaine et qu'aucune des activités ne devait être négligée. L'évaluation et le retour des tutrices était aussi une manière d'établir des repères pour que les étudiants autoévaluent leur évolution. Avant la fin du cours, nous avons informé les étudiants concernés qu'ils devaient faire l'activité de rattrapage, qui s'est faite également en ligne.

Voici un exemple de feedback général donné à tous les étudiants, qui était suivi par un court retour écrit sur le contenu de la production à chaque étudiant :

**Figure 30. Exemple du premier feedback (général) donné aux étudiants pour chaque activité.**



- *Registre « jeune »* : nous avons étudié certains éléments présents dans les productions des étudiants et les avons pris en compte afin d'adopter un style qui se rapprochait de celui des étudiants. Ainsi, nous avons privilégié dans nos réactions sur le forum les références aux personnalités à la mode (souvent des YouTubeurs), l'utilisation des mèmes et des images modifiées venant des films, des séries télés et des messages viraux sur les réseaux sociaux. Nous avons également opté pour le tutoiement, qui n'est pas évident en anglais car sa forme ne change pas (*you*) mais nous avons veillé à faire comprendre aux étudiants que c'était le cas. Dans les quelques échanges en français, lors des messages privés, nous avons utilisé le tutoiement. Cette posture avait pour but de montrer aux étudiants que le forum leur appartenait et qu'ils pouvaient se prononcer librement et de manière spontanée, tout en gardant le respect pour les autres.

## 7.5 Espace non-formel d'apprentissage complémentaire au cours



Nous avons réalisé une étude préliminaire en 2016 qui avait pour but de savoir si les étudiants de l'université seraient intéressés pour participer à des espaces non-formels<sup>72</sup> de pratique orale de la langue. Notre intérêt était notamment de savoir si un tel espace pourrait intéresser les étudiants en complément des cours en ligne que nous allions mettre en place l'année suivante, afin de proposer aux étudiants des moments d'échanges oraux qu'ils n'auraient pas en cours, étant donné l'absence du présentiel de notre dispositif. Avec le soutien de la Vice-Présidence des Relations Internationales de l'université, nous avons mis en place des cafés linguistiques au siège des Saints-Pères à l'université. Nous avons appelé ces cafés *Coffee Your Language* (CYL) et nous les avons animés et gérés nous-mêmes, sachant que nous n'avions pas encore le rôle d'enseignant à l'université. Les cafés avaient lieu une fois par semaine, les vendredis à 13h et tous les étudiants de l'université étaient les bienvenus pour venir discuter en anglais sans la présence d'un enseignant. Quand l'année 2017 a commencé, nous avons eu l'opportunité de recruter des étudiants Erasmus qui animaient le café sous notre gestion. Le but était, au-delà de déléguer l'animation des séances car nous continuions à accompagner les étudiants aux Saints-Pères, de créer un espace *teacher-free* où nos étudiants puissent échanger entre eux en anglais, sans la pression d'un enseignant dans la salle.

Une grande salle était réservée pour les cafés chaque semaine, l'espace était très convivial, la configuration de la salle faisait en sorte à ce que les participants soient debout et puissent circuler sans problème dans la salle. Le créneau était choisi en fonction de l'emploi du temps des étudiants, il y avait de la musique, des amuse-bouche et des étudiants Erasmus très motivés à rencontrer des pairs français.

Les cafés ont été une réussite, un groupe d'amis entre étudiants français et Erasmus s'est consolidé et ils ont participé à tous les cafés. D'autres étudiants français participaient toutes les deux semaines, et généralement la salle comptait entre 15 et 20 personnes. Ces résultats encourageants nous ont poussés à continuer l'expérience l'année suivante, mais cette fois-ci en proposant des cafés spécifiquement pour les étudiants en Économie et Gestion au site de Malakoff. Ces cafés ont été proposés à nos étudiants de la première année et animés par des étudiants Erasmus que nous avons recrutés et rapidement formés. De cette manière, nos étudiants ont eu la possibilité de participer aux réunions sans la présence de leur tutrice. Nous avons décidé d'ouvrir les cafés, comme c'était le cas en 2016 aux Saints-Pères, à tous les étudiants suivant leurs formations au siège de Malakoff.

---

<sup>72</sup> Nous considérons que les cafés correspondent à un contexte non-formel plutôt que formel car même s'ils avaient lieu dans le siège de l'Université, ils étaient optionnels, n'avaient aucun lien ni impact avec les cours et avaient pour but de se rencontrer entre étudiants. La langue anglaise était fixée mais les étudiants participaient notamment pour s'amuser entre amis, avec l'avantage de pratiquer leur anglais.

Figure 31. Affiche de publicité CYL.



Le fonctionnement des cafés était le même que l'année précédente, mais nous avons insisté sur la communication parce que d'un côté, nous voulions susciter l'intérêt chez nos étudiants, et d'un autre côté, nous voulions nous assurer que la salle ne soit pas remplie uniquement d'étudiants de la première année qui pourraient avoir l'impression de se retrouver pour un TD. Ainsi, nous avons posté le flyer CYL à différents endroits du siège, nous avons distribué des mini-flyers à l'entrée de l'université et nous avons fait afficher le flyer sur les écrans télé de l'université. Nous avons également posté le flyer sur la page d'accueil de notre cours en ligne, expliquant aux étudiants que cet espace de partage en anglais était ouvert à tous et que l'échange se faisait entre « jeunes ».

Le café a été une réussite, mais pas forcément pour nos étudiants. En effet, le café réunissait chaque vendredi entre dix et quinze participants mais nos étudiants n'en faisaient pas partie. Deux étudiants uniquement l'ont mentionné lors des entretiens et ils ne sont pas allés très souvent aux séances. La majorité des étudiants interviewés semblaient étrangement ne pas être au courant de l'espace. Pourtant, nous avons fait de la communication en publiant le message dans la page principale du cours, en postant des affiches à la Faculté, en faisant apparaître l'information sur les écrans télé de l'Université et en créant une page Facebook (181 likes et une visibilité par post de plus de 300 personnes). Nous pensions que nos étudiants, ayant des cours exclusivement en ligne et donc sans échange oral synchrone, seraient très intéressés par ces espaces mais cela n'a pas été le cas. Nous verrons lors de l'analyse quantitative et qualitative que nos étudiants ont souligné le manque d'interaction orale synchrone du cours, mais ce n'est pas pour autant qu'ils ont profité du café linguistique pour développer leur production orale. Il est possible que les étudiants n'aient pas osé aller parler en anglais car ils considéraient que leur niveau n'était pas assez bon. Il se peut aussi que nos étudiants soient plus « académiques » et qu'ils n'étaient pas intéressés par ce type d'échanges amicales à l'université mais cherchaient plutôt des échanges avec un enseignant ou encore des échanges notés. L'inconvénient n'était

peut-être pas réellement le manque d'espace de conversation mais la disposition des étudiants à prendre le temps d'aller pratiquer leur anglais. Nous pensons aussi que cela montre le manque d'autonomie de certains étudiants qui, malgré leur envie de s'entraîner en anglais, n'assistent pas si l'activité est optionnelle car il n'y a pas d'impact sur leur note. Il est possible aussi que les étudiants n'aient pas finalement trop envie de discuter avec d'autres mais sont plutôt intéressés par l'avis et la correction de l'enseignant, dans le cadre d'une activité notée. Enfin, on pourrait penser que le profil des étudiants d'Économie-Gestion est différent de ceux en sciences, santé ou en humanités, ces étudiants qui fréquentent le siège des Saints-Pères, où les cafés linguistiques ont bien marché.

Nous aborderons les ressentis des étudiants sur la production orale en cours dans les chapitres 9 et 10. A l'avenir, nous pensons que les séances en présentiel qui pourraient être proposées aux étudiants, en plus des cafés linguistiques, devraient être obligatoires et notées afin de s'assurer que des étudiants moins autonomes mais ayant tout de même le besoin ou l'envie de s'entraîner soient encouragés à participer.

## 8 Cadre méthodologique

Ayant parcouru le cadre théorique de notre étude et présenté la DIPIAL, nous expliquons dans ce chapitre le cadre méthodologique de la recherche. Cette étude empirique comporte une première étape de recueil des données quantitatives via des questionnaires pré et post cours, puis dans un deuxième moment la réalisation des entretiens post-cours. Enfin, des traces sur la plateforme Moodle ont été recueillies afin de croiser les données avec celles des questionnaires et des entretiens. Les deux méthodes, une quantitative et une qualitative ont été choisies car elles permettent de recueillir des données pertinentes pour répondre aux questions de recherche.

### 8.1 Approches mixtes : quantitatives et qualitatives

Après avoir défini nos questions de recherche, nous avons analysé les typologies de recherche en sciences sociales qui conviendraient à notre questionnement. Le choix méthodologique quantitatif n'est pas évident pour les sciences sociales, car les acteurs sont sujets d'intersubjectivités qui peuvent provoquer des changements au long du processus (Girard et al., 2015). Il semblerait que la manière de récolter et d'analyser les données ne soit pas de prime abord en accord avec l'analyse statistique. De plus, il n'existe pas de recherches identiques en sciences sociales vu l'impossibilité de reproduire toutes les conditions de la recherche, notamment l'invariabilité des acteurs. En revanche, les recherches en sciences sociales rendent possible une meilleure compréhension des comportements des individus et leurs interactions, permettant d'établir des schémas et des profils d'acteurs.

Pourtant, certaines caractéristiques permettant de déterminer des aspects à des moments précis peuvent être définies à l'aide des approches quantitatives. Les représentations sur la difficulté de mettre en place des conditions de validité des approches quantitatives dans les recherches en sciences sociales ont changé, notamment celles concernant la représentativité de l'échantillon ou la pertinence dans les recherches exploratoires. Gerville-Réache & Couallier (2011) indiquent que la question de la représentativité est complexe, expliquant qu'elle ne se définit pas en soi mais en termes du rapport avec le reste de variables. Pour les auteurs, « c'est la méthode d'échantillonnage qui donnera aux échantillons leur qualité de représentativité » (Gerville-Réache & Couallier, 2011 : 2). La représentativité de l'échantillon d'une population (finie) ne pourra donc pas être limitée à un nombre fixe d'éléments, facilitant ainsi les recherches appliquées à des échantillons restreints.

Les approches méthodologiques des sciences sociales ont évolué dans le temps, faisant face à des visions du monde que Guba & Lincoln (1994) appellent paradigmes. Ces paradigmes seraient fondés sur des suppositions ontologiques (la réalité et ce qu'on peut savoir d'elle), épistémologiques (relation entre le savoir et son détenteur) et méthodologiques (manière d'accéder au savoir). En fonction de ces suppositions, quatre paradigmes sont définis (positivisme, post-positivisme, théorie critique et constructivisme). La valeur de ces paradigmes a changé en grande partie grâce aux multiples travaux de type qualitatif au cours des trois dernières décennies, leur octroyant autant de légitimité que les paradigmes conventionnels (Lincoln et al., 2011). Ainsi, les incompatibilités associées aux paradigmes sont en train d'être remplacées par des idées de complémentarité. En effet, Howe (1988) explique sa thèse de la compatibilité, où la combinaison des méthodologies quantitatives et qualitatives a non seulement des effets positifs mais aussi que ces dernières sont souvent inséparables. Le type d'approche quantitative ou qualitative va dépendre des questions de recherche et du jugement émis sur la meilleure manière d'y répondre. Ce changement entrelace les méthodologies, émergeant des disciplines et des perspectives particulières, permettant à n'importe quelle discipline de les mélanger selon le besoin. En effet, Howe (1988) résume que les différences entre qualitatif et quantitatif vont s'établir en fonction des données (possibilité de mesurer),

l'analyse dessinée (mécanique-quantitative ou non-mécanique-qualitative) et l'interprétation des résultats. Howe va encore plus loin en affirmant qu'une étude sans éléments qualitatifs est inimaginable.

Morse (2010) explique que les approches mixtes, souvent associées au mélange des méthodes qualitatives et quantitatives, consistent en une méthode *complète* (centrale) et une méthode *incomplète* qui fournit des explications sur le composant central mais ne peut pas être utilisée seule. Pour l'auteure, l'approche mixte ne représente pas nécessairement le binôme méthode qualitative et méthode quantitative. En effet, elle peut impliquer d'autres configurations, comme deux méthodes qualitatives, par exemple, où la méthode complète pourrait être qualitative *standard* et la méthode incomplète des stratégies utilisées dans d'autres méthodes qualitatives (Morse, 2010).

Cette manière de conduire la recherche est propre aux méthodes empirico-inductives, où les terrains sont étudiés par des chercheurs-praticiens qui s'impliquent comme d'autres acteurs. Blanchet et al. (2014), expliquent que l'objectif de ce type de méthodes est de comprendre des phénomènes (individuels et sociaux) en tenant compte notamment de leur signification pour les acteurs. Les auteurs expliquent également que ces méthodes « exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe » (Blanchet et al. : 533). En effet, comme nous l'avons expliqué pour la recherche-action, le chercheur étudie les relations psychologiques entre et avec le groupe, et celles-ci peuvent produire des changements au fil du temps.

Nous avons opté pour une approche mixte car la combinaison méthodologique des approches quantitatives et qualitatives nous était nécessaire, comme l'explique Howe (1998) dans certaines recherches en sciences sociales. En effet, il s'agit dans le cas présent de la possibilité de croiser les données qualitatives et quantitatives extraites à différents moments de l'année où le cours a eu lieu. Nous sommes partis de nos questions de recherche et souhaitons utiliser des outils les plus variés possibles car nous présumons que les données pouvaient être assez hétérogènes. Nous avons décidé d'utiliser des outils qualitatifs et quantitatifs traditionnels (observations, questionnaires) comme le cœur du recueil des données. Nous avons croisé ces données avec un composant qualitatif complémentaire (entretiens) apparu de manière *séquentielle*, autrement dit, une fois que la méthode principale a été menée à bien (Morse, 2010).

Avant d'expliquer de manière détaillée le développement de notre méthodologie, nous annonçons comme guide un tableau récapitulant les outils utilisés (pour revoir les questions de recherche, voir le chapitre d'introduction). Certains ont déjà été expliqués dans le chapitre 7, les autres sont présentés plus tard dans ce chapitre :



**Tableau 32. Récapitulatif des outils d'analyse utilisés.**

Outil d'analyse	Démarche	Acteurs	Question
Observations non-participantes	Qualitative (étape préliminaire)	Enseignant, étudiants, chercheure	Deuxième
Espace non-formel de pratique orale	Qualitative (étape préliminaire)	Étudiants	Deuxième, quatrième
Entretiens avant de lancer le dispositif	Qualitative (étape préliminaire)	Enseignants, administratifs, chercheur	Deuxième
Questionnaire enseignant	Quantitative (étape préliminaire)	Enseignants, chercheur	Deuxième
Analyse vocabulaire spécialité Économie-gestion	Qualitative (Méthode principale)	Chercheure	Troisième
Analyse textuelle film	Qualitative (Méthode principale)	Chercheure	Troisième
Analyse fonctionnalités Moodle	Qualitative (Méthode principale)	Chercheure	Deuxième
Création cours	Qualitative (Méthode principale)	Chercheure	Cinquième
Gestion du cours	Qualitative (Méthode principale)	Chercheure	Cinquième
Questionnaires	Qualitative / Quantitative (Méthode principale)	Étudiants, chercheure	Première à quatrième
Entretiens	Qualitative (Conception séquentielle)	Étudiants, chercheure	Première à quatrième
Analyse traces Moodle	Qualitative (Conception séquentielle)	Chercheure	Quatrième

## 8.2 Les étudiants du cours expérimental

Le public de notre étude était constitué de 107 étudiants en première année de licence Économie-Gestion à l'université de Paris, ce sont les étudiants ayant répondu à nos questionnaires pré et post-cours. Leurs âges se répartissent en catégories comprises entre 17 et 19 ans (77,45 %), et 20 et 22 ans (22,55 %). Le public était composé à 66,7 % de femmes et 33,3 % d'hommes, originaires de 15 nationalités différentes, les étudiants français restant largement majoritaires (70,6%). Ils avaient tous eu des cours d'anglais au lycée avec des avis plus ou moins positifs sur leur apprentissage et avaient des motivations différentes pour apprendre l'anglais. Avant de lancer le cours et le recueil de nos données, nous avons lancé un test d'autoévaluation auprès de toute la promotion (voir annexe 1). Ainsi, 250 étudiants ont répondu à un petit test de positionnement où ils ont identifié leur niveau de langue selon le barème du CECRL, 55-63 % d'entre eux se plaçant entre le niveau A2 et B1, pour toutes les compétences. Il y avait tout de même une différence entre les niveaux déclarés selon la compétence, nous aborderons ces résultats en détail dans le chapitre 9.

## *Premier contact*

La liste des étudiants nous a été transmise par le secrétariat de la licence d'Économie et Gestion en début d'année. Nous les avons inscrits dans un espace Moodle provisoire où nous avons hébergé le test d'auto-positionnement et le test pré-cours (voir annexe 2) qu'ils ont fait deux semaines plus tard. Les tests n'étaient visibles pour les étudiants que jusqu'au moment prévu, une fois qu'ils avaient reçu les instructions relatives à cette première activité du cours. En effet, lors de la journée de rentrée des étudiants, le fonctionnement des cours en ligne a été expliqué en présentiel, précisant qu'ils seraient fondés sur des séries télévisées et des films. D'autres explications plus techniques ont été également apportées afin que les étudiants comprennent la manière d'accéder aux cours et l'importance du test de niveau, pour pouvoir les inscrire par la suite dans leur cours définitif selon leur niveau de langue. Enfin, les étudiants ont été informés sur la manière dont ils peuvent contacter les tuteurs en cas de besoin.

Nous avons affiché la section test de l'espace provisoire, accompagnée d'un courriel envoyé à chaque étudiant pour lui rappeler ce qu'il devait faire et les délais. Une fois que les étudiants ont rempli les questionnaires, nous les avons distribués dans deux cours de niveau (A2 et B1) et à la fois dans cinq sous-groupes dans chaque cours. Le cours qui concerne cette étude est le cours du niveau B1, il a été suivi par des étudiants pendant les deux semestres de l'année scolaire. Au premier semestre, ce sont les étudiants ayant déclaré un niveau B1 qui l'ont suivi, puis au deuxième semestre, ce sont les étudiants ayant suivi le cours de niveau A2<sup>73</sup> qui ont continué avec notre cours de niveau B1<sup>74</sup>. Chaque cours, comme expliqué précédemment, avait sa propre introduction et présentation de la part de la tutrice. Des évidences concernant le déroulement du cours seront présentées dans les chapitres 9 et 10.

### **8.3 Recueil des données pré-cours**

Le recueil des données pré-cours s'est fait via quatre outils différents : l'observation participante de cours d'anglais en présentiel, un questionnaire enseignant sur l'enseignement-apprentissage des langues à l'université et sur leur avis sur l'apprentissage informel, le test d'auto-positionnement et le questionnaire pré-cours. Nous expliquerons dans les sections suivantes les démarches mises en place à chaque étape.

#### **8.3.1 Observation non-participante**

Dans le cas spécifique de la faculté de Droit, Économie et Gestion, les cours d'anglais pour la première année de licence avaient lieu en présentiel jusqu'à la fin de l'année scolaire 2016, avant de développer ce projet de recherche. À l'exception de quelques formations proposées en anglais (une licence, deux masters et un DU), les étudiants doivent suivre deux semestres de cours d'anglais par an de la première à la troisième année (deux crédits ECTS par matière).

Nous avons réalisé une observation non-participante<sup>75</sup> des cours de langues dans le cadre des cours d'anglais LanSAD à la faculté. Nous souhaitions observer la pratique effective des enseignants dans ces contextes pour comprendre la manière dont les sujets propres à l'anglais de spécialité étaient abordés. Ces observations nous ont servi aussi comme référence au moment de construire nos cours, pour ne pas négliger des aspects liés à la dynamique des cours en présentiel et pouvoir réfléchir à la manière de recréer ces ambiances en ligne. À plus court

---

<sup>73</sup> Ce cours a été conçu par Geoffrey Sockett.

<sup>74</sup> Les étudiants ayant suivi notre cours de niveau B1 au premier semestre ont suivi un cours de niveau B1+ au deuxième semestre. Ce cours « avancé » a été conçu par Lily Schofield.

<sup>75</sup> Dans ce type d'observation, « l'observateur se fait physiquement le plus discret possible, par souci de ne pas modifier la situation naturelle » (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017 : 4).

terme, l'observation participante nous a permis de définir des questions pertinentes en vue de l'entretien avec les enseignants. En effet, toujours dans la phase préliminaire de notre recherche, nous avons échangé avec les enseignants de la faculté de Droit, Économie et Gestion et nous avons pris connaissance des contraintes auxquelles ils font face dans leur pratique. Nos discussions nous ont permis de recueillir des données concernant le fonctionnement de la faculté, leurs représentations sur l'apprentissage de l'anglais à l'université, sur l'apprentissage informel et sur leur prise en compte dans les cours. En particulier car la Faculté avait pris la décision de tester notre projet avec les bi-licences.

**Tableau 33. Récapitulatif des échanges avec les enseignants d'anglais.**

Sujet	Contraintes	Intérêt du distanciel
Nombre élevé d'étudiants en première année	-Peu d'enseignants. -Coût élevé sachant que seulement un tiers d'étudiants passent en deuxième année. -Temps perdu : appel, discipline, différences de niveau, difficulté de privilégier la PO.	-Faire des petits groupes et travailler à petite échelle. -S'inspirer de la pédagogie inversée.
Supports	-Pas assez de temps en cours pour les varier car le programme est trop vaste.	-Temps en illimité en fonction de l'envie de l'apprenant. -Les étudiants apprécient la variété de supports.
Contenu de spécialité	Comment utiliser des vidéos dans les cours de spécialité ?	Séparer les contenus de la démarche pédagogique.
Rosetta Stone	-Logiciel payant que l'université met à disposition des étudiants mais qu'ils n'utilisent pas. -Difficulté à calculer les heures d'étude vs. heures d'ouverture simple du logiciel.	-Ne plus l'utiliser et arrêter de payer la licence. -Le temps alloué n'est pas le même que le temps de travail effectif.
Activités informelles des étudiants	-Pertinence du vocabulaire des FASP dans un cours d'anglais de spécialité ?	-Conscience de leur effet positif sur la CO, PO et la prononciation. -Donner plus de place à la PE, vu qu'ils ont déjà progressé à l'oral grâce aux activités informelles.
Hybridation	-S'assurer qu'ils vont sur la plateforme. -Développement des nouvelles compétences technologiques par les enseignants. -Interaction en ligne et dynamique de groupe. -Obliger les étudiants à avoir un accès internet pour se former.	-Calcule heures enseignants investies pour créer les supports ? -Il ne faut pas supprimer le présentiel, c'est aussi dommage de diminuer les heures.

Il est constaté que l'hybridation des cours était envisageable comme possibilité de trouver une solution à certains inconvénients soulevés par les enseignants. Notamment les problèmes liés à la gestion du grand nombre d'étudiants et à la possibilité de varier les documents dans le temps de cours limité. Pourtant, après la partie exploratoire de la recherche, notre analyse sur la pertinence des cours à distance dans des contextes universitaires, et l'approbation des administratifs de la faculté, nous avons décidé d'abandonner l'hybridation et d'opter pour des cours en ligne, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 7.

### 8.3.2 Questionnaire enseignant

Par la suite, nous avons réalisé un questionnaire enseignant (voir annexe 5), pour approfondir sur leurs représentations sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'université. Plus précisément, notre objectif était d'enquêter les enseignants pour connaître leur avis sur les activités en anglais pratiquées par leurs étudiants en dehors des cours et le lien que ces activités peuvent avoir avec le cours de langue. Le questionnaire nous a permis d'esquisser le cadre de la proposition d'innovation pédagogique qui résulte du présent travail.

Les 19 enseignants d'anglais ont donc répondu à notre questionnaire semi-fermé qui comptait quinze questions distribuées en trois sections : activités informelles (des enseignants et des apprenants), impact de l'apprentissage informel dans le développement langagier des étudiants et positionnement des enseignants face à l'apprentissage informel (avis et introduction dans leurs cours). Le questionnaire a été piloté avec un nombre restreint d'enseignants. Nous avons utilisé l'outil *Google Forms* et l'avons ensuite mis à disposition des enseignants pendant deux semaines. Le questionnaire nous a permis de recueillir des données quantitatives mais aussi qualitatives grâce aux questions ouvertes. Les enseignants étaient majoritairement des PRAG (Professeur Agrégé de l'Enseignement) dans des filières très variées (droit, psychologie, mathématiques, médecine, sciences du langage, entre autres), aux niveaux de licence jusqu'au doctorat. À l'exception d'un enseignant, ils étaient tous de nationalité française, leur âge compris entre 31 et 60 ans. Les résultats de ce questionnaire sont présentés dans la section 9.1.

Cet aperçu des représentations des enseignants sur les activités informelles des étudiants et sur l'avenir de ces pratiques, nous a donné un point de départ pour réfléchir à une transition harmonieuse des cours en présentiel vers des cours en ligne. Les récits des enseignants concernant les stratégies mises en place en salle de cours pour intégrer les activités informelles nous ont donné par ailleurs des pistes sur le public que nous allions étudier.

### 8.3.3 Questionnaire d'auto-positionnement

Ce questionnaire été hébergé dans Moodle, les étudiants pouvant y accéder avec leurs identifiants et mot de passe. Le questionnaire était de caractère obligatoire mais ils ne faisaient pas partie de la note (comme aucun des autres questionnaires pré et post-cours), ils devaient tout simplement les avoir remplis pour pouvoir être placés dans un de cours de niveaux.

Le questionnaire d'auto-positionnement était la première activité des étudiants dans le cours, nous l'avons appelé *Mon niveau en anglais* (voir annexe 1), il a été validé par deux experts et comptait sept questions à choix multiple et une question ouverte. Le questionnaire reprenait les descriptifs du CECRL et les formulait de manière simple, selon chacune des compétences langagières. Il enquêtait aussi sur le niveau d'anglais obtenu au Bac, ainsi que sur des possibles tests de langue faits dans le passé. Les résultats ont été classés automatiquement par Moodle, sous forme d'un fichier Excel téléchargeable que nous avons analysé par la suite. Les données recueillies avec ce questionnaire sont présentées dans le chapitre 9. Ce questionnaire nous a permis d'avoir une bonne idée sur leur niveau de langue, non seulement suite à leurs résultats académiques dans le passé, mais aussi tenant compte de leur propre ressenti. Aucun étudiant n'a été inscrit aux cours sans avoir fait ce test.

### 8.3.4 Questionnaire pré-cours

Le contenu du questionnaire a été validé par les mêmes experts qui ont validé les gabarits et la validation de face a été faite avec trois étudiants. Le questionnaire était hébergé dans l'espace du cours et a été rempli par les étudiants avant de démarrer le cours, une fois connectés avec leur identifiant et mot de passe. Ce questionnaire représente un outil important pour répondre à nos première, deuxième, troisième et quatrième questions de recherche. En effet, le questionnaire portait 26 questions de type choix multiple et ouvertes, réparties en six parties (voir annexe 2) :

*-Information générale* (six questions) : ces questions permettaient de mieux connaître notre public en termes d'âge, sexe, nationalité, des motivations pour apprendre la langue et des représentations sur les aspects linguistiques et les compétences nécessaires pour être performant en anglais.

*-Mes cours d'anglais* (trois questions) : cette partie était destinée à creuser sur leurs expériences passées en cours d'anglais. Nous les avons enquêtés sur les activités qu'ils ont le plus appréciées, comme la compréhension, la production, le travail de la grammaire, l'interaction avec le groupe, entre autres. Ces questions nous donnaient un premier aperçu sur les profils des étudiants et nous donnaient des indices sur la disposition plus ou moins positive des étudiants face au cours, en fonction de leurs expériences passées.

*-Mon cours d'anglais en ligne* (cinq questions) : dans cette partie nous avons interrogé les étudiants sur d'éventuelles expériences précédentes avec des cours en ligne, ainsi que leurs attentes sur le cours qu'ils allaient suivre, devant choisir des avantages et inconvénients possibles.

*-Mes activités informelles en ligne* (huit questions) : les questions posées dans cette section abordent en détail les activités informelles en ligne en anglais réalisées par les étudiants, leurs motivations pour les pratiquer et le temps qui leur était dédié. Les étudiants ont aussi donné leur avis sur leurs représentations concernant l'utilité de ces activités dans leur apprentissage, nous permettant d'avoir un aperçu de leur conscience sur leur processus d'apprentissage.

*-Réseaux sociaux* (quatre questions) : nous avons inclus cette section car nous sommes conscients de la place des réseaux sociaux dans la vie des jeunes. De même, l'anglais étant fortement présent dans les contenus partagés de façon de plus en plus globalisée, il nous a paru intéressant de savoir si les étudiants étaient utilisateurs de la langue dans ces contextes.

## 8.4 Recueil des données post-cours

Les données post-cours ont été recueillies grâce au questionnaire post-cours (voir annexe 3) et aux entretiens menés auprès de 19 étudiants volontaires (voir transcriptions des entretiens dans l'annexe 16 du volume 2 de cette thèse). Le questionnaire et les entretiens (voir fil rouge des entretiens dans l'annexe 4)) ont permis de répondre aux questions 2c, 2d, 3b et à la quatrième question de recherche. Ces données ont aussi permis de connaître les ressentis des étudiants face au cours et des éventuels changements dans leurs représentations sur l'apprentissage de la langue. Ces outils ont également facilité le croisement des données quantitatives et qualitatives.

### 8.4.1 Questionnaire post-cours

Ce questionnaire a eu lieu à la fin du semestre, hébergé sur l'espace du cours comme les deux autres questionnaires. Comme c'était le cas pour le questionnaire pré-cours, ce questionnaire était obligatoire mais ne comptait pas dans la note du cours. Le questionnaire comptait 41 questions (choix multiple et ouvertes) et il reprenait les questions posées dans la partie « informations générales » car nous souhaitons savoir si leurs représentations sur les aspects prioritaires dans l'apprentissage de la langue avaient changé. Nous avons créé cinq parties qui interrogent les étudiants sur leur expérience dans le cours :

-*Mon cours d'anglais en ligne* (onze questions) : cette section interrogeait les étudiants sur leur ressenti sur l'expérience du semestre, partant des questions assez globales et détaillant par la suite chaque aspect du cours. Ainsi, nous leur avons posé des questions sur des aspects précis concernant l'utilisation des FASP, le caractère virtuel du cours, l'utilité d'une démarche sollicitant autant l'autonomie des apprenants, l'évaluation par les pairs et l'effort exigé pour réaliser les activités.

-*Ce que je pense des activités* (17 questions) : les questions dans cette section portaient sur leurs représentations sur le degré de difficulté des activités ainsi que sur leur utilité pour les aider à développer leurs compétences langagières. Nous les avons aussi enquêtés sur d'éventuelles stratégies mises en place pour partager avec leurs camarades sur le cours dans des contextes informels (cafétéria de l'université, groupe *WhatsApp* créé pour le cours, etc.).

-*Ce que je pense des activités* (dix questions) : ces questions avaient pour but de générer une introspection des étudiants sur leur travail pendant le semestre. De manière plus précise, nous leur avons demandé dans cette section leur ressenti sur l'effort investi, leur assiduité (connexion régulière et dépôt des devoirs) et leur explication sur les raisons qui les ont motivés à être plus ou moins actifs.

-*Mon tuteur* (sept questions) : nous étions conscientes que l'accompagnement pouvait jouer un rôle important dans la motivation des étudiants. Nous avons suivi un protocole de suivi et d'accompagnement (comme il a été expliqué dans la section 7.4) et nous souhaitions évaluer à quel point il avait impacté les étudiants. Ainsi, nous les avons enquêtés notamment sur la qualité et pertinence de l'aide proportionnée par le tuteur et sur l'utilité des messages et rappels hebdomadaires.

-*Commentaires finaux* (neuf questions) : cet espace permettait d'exprimer de manière plus libre leurs opinions sur les sujets traités dans le questionnaire mais aussi sur le cours de manière générale. Nous avons ajouté dans chaque section des questions ouvertes pour que les étudiants puissent approfondir dans leurs explications, mais cette dernière partie servait de conclusion au questionnaire, au cas où ils auraient d'autres ressentis à partager.

## 8.4.2 Entretiens

Nous avons envisagé dans notre méthodologie la réalisation des entretiens afin d'approfondir des sujets importants en fonction des réponses des étudiants aux questionnaires pré et post cours. Après avoir analysé les questionnaires, nous avons identifié des réponses très intéressantes qui nous permettraient d'approfondir la détermination des profils d'apprenants. De plus, ayant besoin de croiser nos données pour répondre à la première et quatrième question de recherche, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-dirigés, où nous avons utilisé des questionnements structurés et définis préalablement. Les entretiens étaient tout de même assez flexibles pour nous permettre d'adapter le fil de la discussion en fonction du discours de l'étudiant et de l'émotion montrée au moment de répondre aux questions.

### 8.4.2.1 Critères de sélection des étudiants interviewés

Nous avons sélectionné 19 étudiants en tenant compte de quatre indicateurs, comme suit :

- *Parité hommes-femmes* : ce critère est intéressant pour nous car il peut nous permettre d'établir d'éventuelles relations entre le genre des étudiants et leurs pratiques informelles, ainsi qu'avec leurs représentations sur le cours et sur l'apprentissage de la langue. Nous avons contacté plusieurs étudiants ayant répondu aux questionnaires mais il s'est avéré que les femmes ont été plus réactives et participatives que les hommes. Nous avons ainsi finalement interviewé plus de femmes (onze) que d'hommes (huit), la parité étant respectée partiellement.

- *Réponses aux questionnaires* : nous avons étudié les réponses aux questionnaires afin de faire une sélection des étudiants ayant aimé et n'ayant pas aimé le cours, afin d'approfondir les

différents facteurs pouvant influencer leur position. Nous nous intéressons aussi au lien entre la quantité d'activités informelles réalisées par les étudiants et l'appréciation du cours. Nous avons également choisi des étudiants ayant changé d'avis sur les activités du cours ou sur leur apprentissage entre le début et la fin du semestre et des changements éventuels sur leurs pratiques informelles. Nous avons sélectionné des étudiants plus ou moins adeptes des activités et nous avons vérifié le nombre de tentatives et le temps passé à les réaliser. En effet, le cours permet aux étudiants de faire plusieurs tentatives lors des tests et certains étudiants ont profité de cette opportunité pour les réaliser en choisissant des réponses au hasard jusqu'à obtenir le score maximal. Le choix de prendre uniquement des étudiants ayant fait entre une et trois tentatives permettait d'augmenter les chances d'interviewer un étudiant ayant réalisé les activités comme c'était attendu.

- *Participation* : nous avons étudié les interactions des étudiants au sein des groupes pour identifier ceux qui participaient chaque semaine et ceux qui étaient plus passifs. Notre intention était de comprendre les raisons qui motivent certains étudiants à participer lors de chaque activité ainsi que les raisons qui font que d'autres décrochent en quelque sorte. Nous avons ainsi fait la différence entre les étudiants qui étaient à jour dans leurs activités et ceux qui étaient moins engagés. Nous avons intégré dans notre sélection des étudiants à interviewer certains qui se connectent régulièrement mais qui ne déposent pas forcément leurs devoirs.

- *Notes* : le cours était déjà fini au moment d'interviewer les étudiants ce qui nous a permis de repérer les étudiants ayant des bons résultats dans le cours et ceux qui avaient eu des mauvaises notes ou qui n'avaient pas validé la matière. La note n'est pas uniquement un indicateur du niveau de langue des étudiants car d'autres facteurs tels que la motivation, l'engagement ou même le type d'évaluation peuvent avoir un impact sur leur performance. Il nous a ainsi paru pertinent d'étudier le lien entre les notes et le profil des étudiants, afin de mieux comprendre qui sont les étudiants qui réussissent à avoir la moyenne et ceux qui n'y arrivent pas.

- *Profil informel* : nous avons choisi notamment des étudiants ayant déclaré avoir une pratique informelle de la langue fréquente, notamment le visionnage de séries télévisées, de films et de YouTubeurs. Nous avons aussi choisi des étudiants réalisant des activités informelles diverses telles que les jeux vidéo en anglais, les chats en anglais ou la lecture en anglais. Notre intention était également de mieux connaître les pratiques informelles des étudiants et de voir d'éventuelles évolutions comparées aux pratiques informelles étudiantes que nous connaissons. En effet, nous avons remarqué des changements dans les rôles des réseaux sociaux dans le quotidien des étudiants ce qui a en partie modifié leur rapport avec la langue.

#### **8.4.2.2 Déroulement des entretiens**

Nos considérations éthiques comprenaient notamment l'accord des étudiants pour être interviewés et leur permission pour enregistrer leurs voix, ainsi que la transparence sur le caractère optionnel de l'entretien. Nous avons attendu la fin de l'année une fois que leurs notes avaient été transmises à la scolarité avant de contacter les étudiants. De cette manière, il apparaissait clairement aux étudiants que leur participation à l'entretien n'aurait aucun impact sur leur note. Nous tenions à souligner que nous ne faisons pas partie de l'équipe enseignante d'anglais de la deuxième année, nous l'avons fait savoir aux étudiants pour qu'ils soient complètement rassurés lors de l'entretien. Nous les avons contactés par courriel en leur expliquant la nature de l'entretien et l'intérêt de leurs réponses sans nécessairement donner de détails sur le sujet précis de la recherche afin d'éviter des biais. Nous avons répété que l'entretien était anonyme et qu'il ne faisait pas partie de leur note. Nous avons convenu des dates rapidement, tous les entretiens s'étant déroulés dans les quinze jours.

Nous tenions à ce que notre entretien soit à l'image de l'approche *informelle* que nous avons privilégiée dans notre cours, c'est pourquoi nous avons voulu éviter des salles de classe, des bibliothèques ou tout endroit qui aurait pu éventuellement empêcher les étudiants de s'exprimer de manière décontractée. Nous les avons convoqués de manière individuelle dans des cafés ou

des terrasses près de l'université, nous leur avons expliqué à nouveau l'objectif de l'entretien et leur avons manifesté notre intérêt à obtenir les réponses les plus sincères possibles. Nous leur avons expliqué les sujets dont on allait discuter dans les grandes lignes : « activités en anglais en dehors de la salle de classe, ce que tu as aimé ou pas dans ton cours, ce que tu aimerais avoir dans ton cours d'anglais à l'avenir ». Nous avons exprimé notre volonté d'enregistrer leur voix avec un petit appareil que nous avons mis sur la table et dont nous les avons priés d'ignorer sa présence. Ils ont donné verbalement leur accord et nous avons ensuite initié les enregistrements.

Nous avons suivi un fil rouge préétabli (voir annexe 4) qui nous a permis de structurer les entretiens autour de 19 questions où nous interrogeons les étudiants de manière très précise sur les réponses qu'ils ont donné dans les questionnaires, à titre d'exemple : explication détaillée sur la manière de réaliser les activités informelles, retour d'expérience sur le cours en détaillant ce qui a plu ou ce qui n'a pas été apprécié, explication du changement dans leurs représentations sur l'apprentissage de la langue, autonomisation ou développement de stratégies d'apprentissage. Nous avons voulu profiter de la spontanéité des étudiants pour approfondir certains sujets qu'ils ont mentionnés mais qui ne faisaient pas forcément partie de nos questions d'entretien. Nous avons ainsi respecté notre fil rouge tout en restant flexibles pour profiter de la richesse de leurs réponses. Ce qui explique parfois que certains entretiens comptent des questions qui n'étaient pas prévues d'avance, que l'ordre d'apparition des questions ne soit pas toujours le même ou que la durée des entretiens soit variable.

Nous avons fait de notre mieux pour garder une bonne empathie avec les étudiants non seulement car nous étions sincèrement heureux de les avoir en face de nous mais aussi parce que nous considérons que l'ambiance lors de l'entretien pouvait avoir un impact dans leur envie de partager avec nous de manière plus ou moins naturelle. Nous avons essayé de nous montrer accessible, compréhensive et neutre à chaque question. La langue choisie pour l'entretien est le français car nous voulions que les étudiants s'expriment dans leurs propres mots et sans devoir faire d'efforts supplémentaires pour expliquer leurs propos. De plus, utiliser l'anglais à la place de leur langue maternelle aurait créé une ambiance un peu moins naturelle qui pourrait ressembler à celle des cours de langue et donc à ce que nous voulions précisément éviter.

Dans la même optique, nous avons opté pour le tutoiement des étudiants et les avons encouragés à faire de même. Nous tenons à souligner que nos échanges avec les étudiants au long de l'année se sont faits dans la grande majorité des cas en anglais, sans devoir faire de différence entre le tutoiement et le vouvoiement. Nous avons essayé de garder une proximité avec les étudiants comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 7, en essayant de créer une ambiance décontractée où ils se sentent à l'aise par exemple d'appeler leur tutrice par son prénom et à la tutoyer lors des rares échanges en français. Le jour de l'entretien nous avons essayé de montrer aux étudiants que nous n'étions plus dans notre rôle d'enseignant mais quelqu'un à qui ils pourraient partager leurs avis sans crainte de jugement par la suite.

Chaque entretien a duré entre 45 minutes et 1 h 30, la plupart se sont déroulés sans imprévu avec une bonne qualité de son enregistré. Nous avons cependant rencontré quelques problèmes techniques liés notamment à la durée de vie de la batterie de l'enregistreur qui nous a obligé à reprendre une ou deux questions en cas de coupure. Pourtant, ce ne sont que des contrariétés mineures, car dans l'ensemble les pistes audio des entretiens sont de bonne qualité. Nous nous sommes efforcés de ne pas diriger les étudiants vers des réponses attendues, laissant aux étudiants la liberté de parler d'aspects qui parfois ne faisaient pas partie de notre fil rouge. Ce qui explique en partie les différentes durées des entretiens.



Une fois les entretiens passés, nous avons fait un export des fichiers audio<sup>76</sup> et nous avons débuté la transcription. Les transcriptions nous ont permis d'établir un corpus de 322 pages ou 147 864 mots<sup>77</sup> que nous avons analysés en tenant compte de nos questions de recherche. En effet, nous avons dans un premier temps repéré les passages contenant des réponses à nos questions principales ou faisant référence aux aspects abordés dans le cadre théorique. Dans notre analyse, nous avons été attentifs aux propos pouvant témoigner du caractère inconscient souvent associé à l'apprentissage informel. Enfin, nous avons fait notre interprétation des propos des étudiants afin de répondre en partie à nos questions de recherche et pour établir plus spécifiquement le profil des étudiants. Ces résultats sont présentés dans le chapitre 10.

### **8.4.3 Traces sur la plateforme Moodle**

La plateforme Moodle permet de sauvegarder des traces importantes des interactions et de participation au cours. Nous avons pris en compte ces données dans notre analyse car nous trouvons qu'elles permettent d'établir des liens objectifs entre les retours des étudiants dans les questionnaires et leur profil et même leur performance dans le cours. En effet, nous souhaitons vérifier si les étudiants ayant eu des meilleures notes étaient plus ou moins actifs informellement en anglais et s'ils étaient davantage impliqués dans certaines activités du cours.

Les données stockées par la plateforme ne sont pas uniquement celles liées aux interactions publiques dans le forum, dans le glossaire ou dans les tests. Moodle enregistre également les statistiques de connexion des étudiants, ce qui permet de calculer le temps passé par un étudiant sur une activité ou dans le cours au long de l'année<sup>78</sup>. La plateforme permet d'exporter facilement ces données sous forme de tableur Excel que nous avons traitées pour calculer le nombre d'heures de connexion de chaque étudiant. Ces données nous ont permis de compléter et comparer les données recueillies dans les questionnaires et les entretiens. Cette analyse a été utile pour répondre à notre question de recherche 4a et a permis d'établir des liens entre la note, les profils informels, la participation au forum et la réussite du cours.

Les traces écrites des interactions dans le forum et par messagerie avec la tutrice ont été collectées en tant que données qualitatives. Ces données ont été particulièrement utiles pour identifier les dynamiques des groupes, le rôle de la tutrice et l'interaction entre étudiants et avec la tutrice. Nous avons effectué une sélection des traces qui permettaient de mettre en évidence ces interactions et nous les présentons dans le chapitre 10.

---

<sup>76</sup> Voir dossier « enregistrements audio » dans la clé USB qui accompagne cette thèse.

<sup>77</sup> Voir annexe 16, volume 2.

<sup>78</sup> La plateforme Moodle n'affiche pas le temps total de connexion par étudiant. Nous avons ainsi utilisé une formule pour le calcul des temps de connexion, selon les données individuelles de connexion de chaque étudiant. Cette démarche est expliquée dans le chapitre 9.

## 9 Résultats des questionnaires

Les questionnaires mis en place (auto-évaluation, pré-cours et post-cours) ont permis de recueillir des données sur un grand nombre d'étudiants de la première année<sup>79</sup>, mais nous avons sélectionné pour notre analyse uniquement les données de 107 étudiants, qui correspondent à ceux ayant répondu à tous les questionnaires, du début à la fin de l'année. La promotion étant constituée de 300 étudiants, nous sommes conscients que les données des 107 étudiants sélectionnés peuvent provenir des étudiants les plus engagés dans leur apprentissage, en considérant qu'ils ont pris le temps de répondre à des questionnaires tout au long du cours. Si cela s'avère être le cas, ceci pourrait avoir une incidence dans nos résultats et pourrait représenter une limite de notre recherche. Pourtant, il est également possible que les 107 étudiants ayant répondu aux questionnaires correspondent au nombre total réel des étudiants en première année ayant suivi leur formation jusqu'à la fin de l'année. En effet, en première année il y a un nombre élevé d'étudiants décrocheurs, parfois plus de la moitié de la promotion est défaillante<sup>80</sup>. Enfin, les étudiants étant répartis dans deux groupes de niveau d'anglais par semestre, il aurait été impossible d'avoir la totalité de la promotion dans notre cours, qui n'accueille que la moitié des étudiants chaque semestre.

Nous ferons dans ce chapitre une description des résultats de nos questionnaires de niveau, pré et post cours ainsi que le questionnaire enseignant et nous ferons par la suite une analyse quantitative en évaluant la corrélation entre certaines variables nous permettant de répondre à nos questions de recherche.

### 9.1 Représentations des enseignants d'anglais de l'université sur les pratiques informelles des étudiants

Nous avons mis en place un questionnaire enseignant<sup>81</sup> (annexe 5) afin de connaître les perceptions des enseignants d'anglais de spécialité de l'université sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue à l'université et sur l'influence éventuelle de l'apprentissage informel des étudiants dans leurs cours. Notre objectif était de consulter les enseignants pour connaître leur avis sur les activités en anglais pratiquées par leurs étudiants en dehors des cours et le lien que ces activités peuvent avoir avec le cours de langue. Le questionnaire s'est déroulé comme une première étape de notre recherche car il nous a permis d'avoir un aperçu des représentations des enseignants expérimentés en anglais de spécialité ainsi que de réfléchir sur des aspects importants à prendre en compte et à améliorer en vue de notre proposition didactique. Ce questionnaire nous donnerait aussi des pistes pour répondre à notre deuxième question de recherche sur les possibilités d'intégration des pratiques informelles en cours d'anglais.

Nous avons posé des questions à 19 enseignants d'anglais de l'université et malgré le nombre réduit d'enseignants ayant répondu, le questionnaire nous a permis d'en tirer certaines conclusions. Le questionnaire comptait 15 questions distribuées en trois sections : conscience sur la réalisation d'activités informelles par les étudiants, impact de l'apprentissage informel en

---

<sup>79</sup> Nous avons environ 300 réponses en début d'année pour les questionnaires « Mon niveau de langue » et le questionnaire pré-cours.

<sup>80</sup> Selon le bilan de réussite en licence en trois ou quatre ans du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pour l'année 2017 en droit, économie, gestion et administration économique et sociale (AES), la réussite est de 40,9 % ([https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/88/8/NF\\_21\\_2018\\_parcours\\_et\\_reussite\\_licence\\_paces\\_1040888.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/88/8/NF_21_2018_parcours_et_reussite_licence_paces_1040888.pdf)). De même, le nombre d'étudiants inscrits en Économie et Gestion en deuxième année est nettement inférieur à celui de la première année (environ 100 étudiants en deuxième année).

<sup>81</sup> Le questionnaire est une adaptation du questionnaire de Toffoli et Sockett (2015).

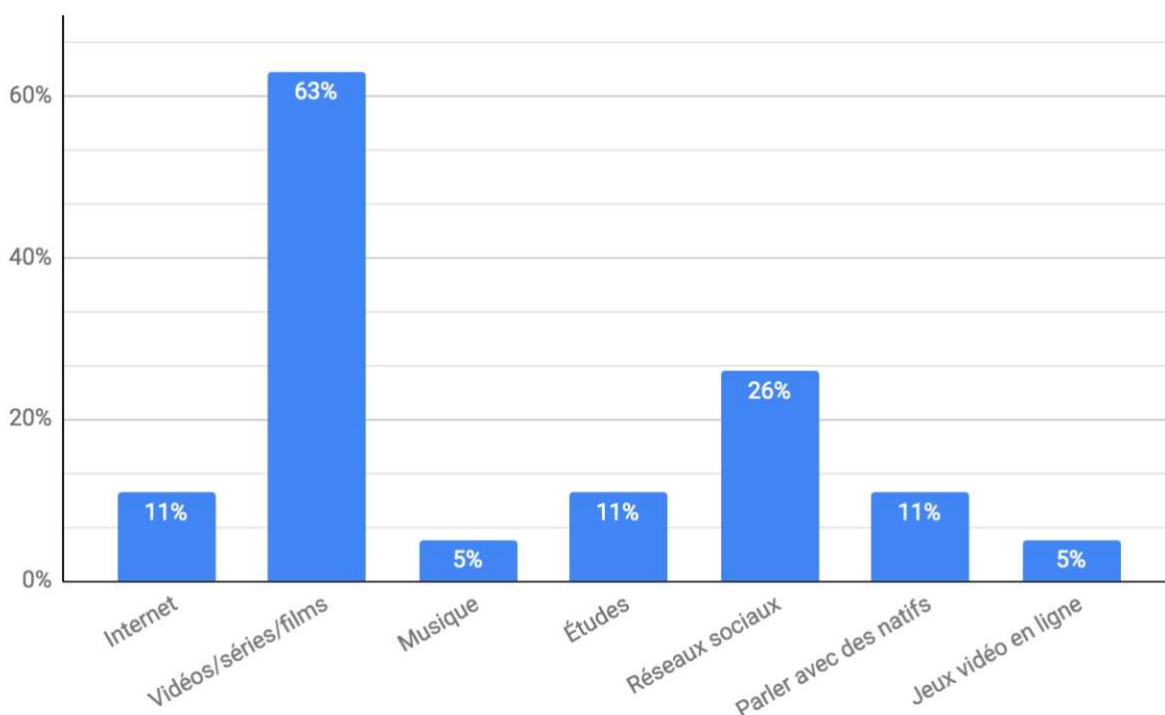
cours et positionnement face à l'apprentissage informel et leurs propres activités informelles. Le questionnaire a été mis à disposition des enseignants pendant deux semaines et a permis de recueillir des données quantitatives mais aussi qualitatives grâce aux questions ouvertes.

Les enseignants étaient majoritairement des PRAG travaillant dans des filières très variées, telles que la médecine, la psychologie, la pharmacie, l'odontologie, les sciences du langage, le droit et l'économie, et ils intervenaient dans des niveaux licence jusqu'au doctorat. À l'exception d'un enseignant australien, ils étaient tous de nationalité française et âgés entre 31 et 60 ans.

### 9.1.1 Conscience des enseignants sur la pratique des activités informelles et leur influence sur l'acquisition de la langue

Il s'avère que les enseignants eux-mêmes sont touchés par ces activités, car 78,9 % d'entre eux affirment les réaliser de manière régulière pour leur divertissement. Quant à leur conscience sur la pratique des étudiants, seulement un des enseignants<sup>82</sup> estime qu'ils ne sont pas concernés par ce phénomène. Ainsi, 18 des 19 enseignants interrogés considèrent que leurs étudiants utilisent l'anglais en ligne dans leur temps libre. La plupart d'entre eux (57,9 %) estiment qu'il s'agit des activités que les étudiants pratiquent de manière régulière et 83,3 % pensent qu'il s'agit d'un phénomène qui est en train de se répandre davantage parmi les étudiants. Les enseignants ont identifié notamment des activités impliquant la compréhension orale :

Figure 32. Activités informelles réalisées par les étudiants selon les enseignants.



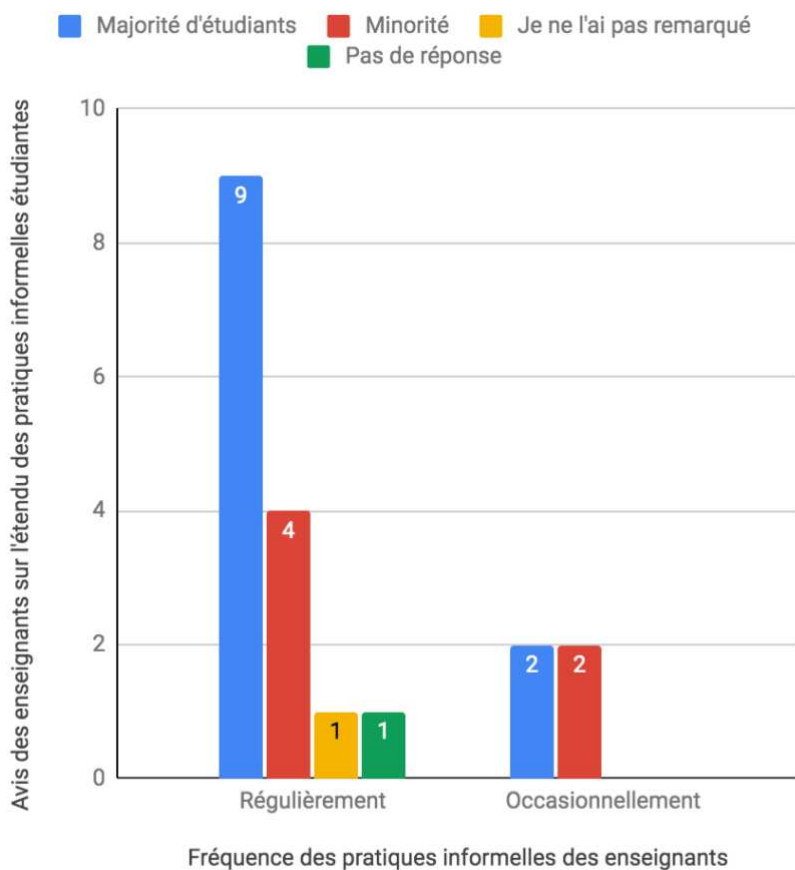
On observe que pour les enseignants l'utilisation de la plateforme Rosetta Stone est basse, perception qui coïncide avec les statistiques de l'université où l'on constate que la plupart des licences ne sont pas utilisées par les étudiants (moins de 100 connexions par semaine). Le visionnage des séries télé et de films en anglais (63 %) et le contact du contenu en anglais sur les réseaux sociaux (26,3 %) constituent en revanche les activités auxquelles les enseignants

<sup>82</sup> Cet enseignant se trouve dans la tranche d'âge la plus élevée, ce qui pourrait poser la question sur le lien entre la conscience sur le phénomène, relativement récent, et l'âge des enseignants.

accordent les pourcentages de pratique les plus élevés. Les enseignants mentionnent également des activités telles que l'écoute de la musique<sup>83</sup>, les jeux vidéo en ligne, la recherche sur le Web en anglais et parler avec des natifs anglophones.

Il est intéressant de voir que plus l'enseignant pratique des activités informelles, plus il considère que ses étudiants le font aussi :

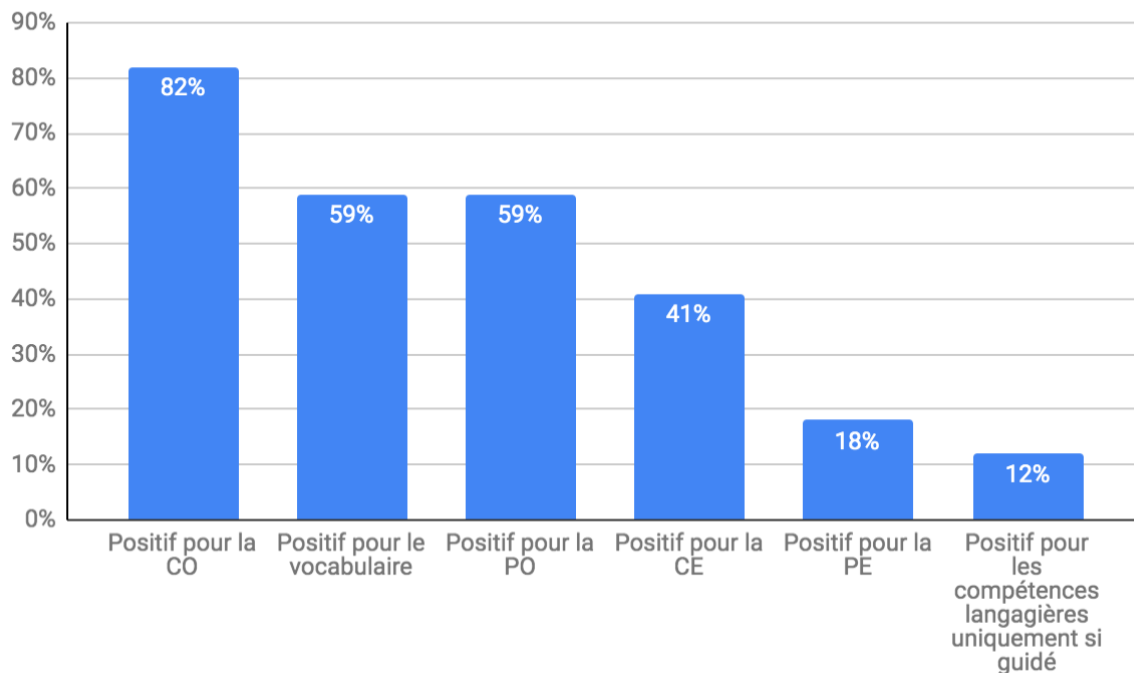
**Figure 33. Représentations des enseignants sur l'étendue des pratiques informelles des étudiants, selon la fréquence des pratiques informelles des enseignants.**



La majorité des enseignants (77,9 %) considèrent que ces pratiques ont une influence dans la participation de l'étudiant en cours et 72 % d'entre eux trouvent que cette influence est positive. De même, ils constatent d'autres effets positifs dans la prononciation, leur motivation et leur confiance sur la capacité d'apprendre et parler la langue. On peut regrouper ces effets (en positifs et négatifs) sur les compétences langagières des étudiants dans la Figure 34:

<sup>83</sup> Certains enseignants précisent que les étudiants écoutent de la musique en anglais tout en lisant les paroles.

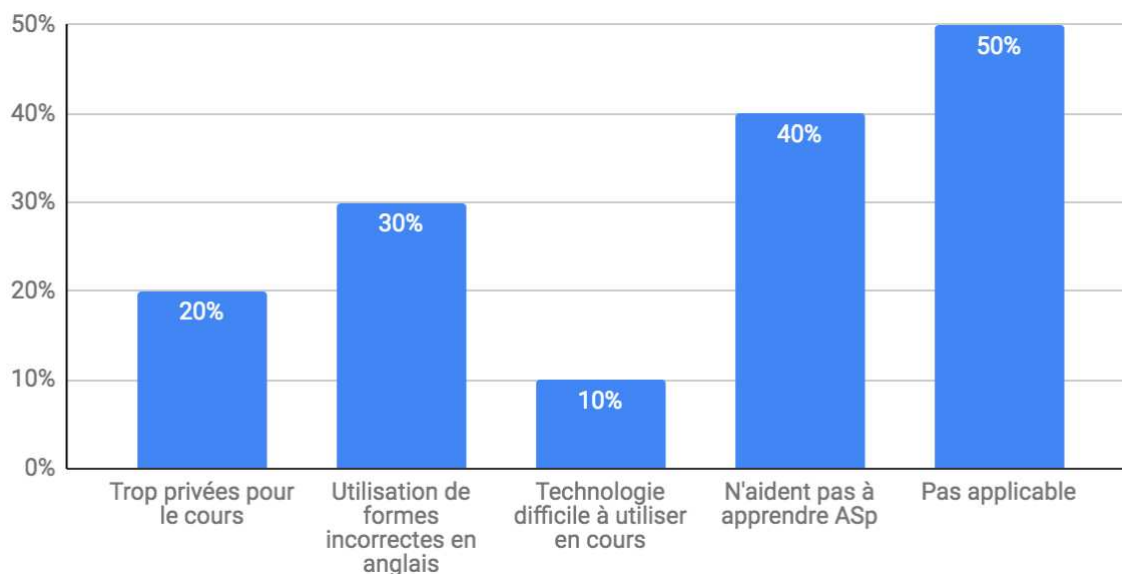
**Figure 34. Effet des activités informelles des étudiants en cours selon les enseignants.**



Nous observons ici encore que la compréhension orale est pour les enseignants la compétence qui bénéficie le plus des activités informelles (82,4 %) et qu'elles peuvent aussi être utiles pour le développement de la production orale (59 %). On retrouve également des pourcentages élevés pour l'acquisition de vocabulaire (59%) et la compréhension écrite, même si les enseignants sont moins nombreux à estimer que les pratiques informelles soient utiles pour le développement de cette compétence (41%).

Cependant, les enseignants mentionnent tout de même quelques aspects qui rendent difficile l'intégration en cours des connaissances acquises par les biais de ces pratiques. Les principaux obstacles signalés sont la difficulté pour les adapter à l'anglais de spécialité, le nombre limité d'heures de cours et le vaste nombre de sujets à étudier, la nature privée des activités, et l'utilisation de formes incorrectes de la langue présentes dans les séries télévisées et les films.

**Figure 35. Raisons des enseignants pour ne pas tenir compte des pratiques informelles en cours de langue.**



Certains enseignants considèrent que ces activités ne sont pas faciles à appliquer dans des cours d'anglais pour des objectifs spécifiques (50 %) et qu'elles n'aident pas forcément à apprendre (40 %). Pourtant, ils considèrent qu'il est avantageux de reprendre ces pratiques en cours sous forme d'activités dérivées qui facilitent la discussion et la prise de conscience de l'importance de ces activités informelles en ligne. Ils proposent l'utilisation de ressources informelles comme les TED Talks, les films et séries téléés, la musique en anglais, entre autres.

### **9.1.2 Intégration des pratiques informelles dans leurs cours de langue**

Certains enseignants disent tenir compte des activités informelles des étudiants lors de la préparation de leurs cours (73 %) afin d'exploiter les ressources et d'encourager chez les étudiants la mobilisation des habiletés acquises informellement en salle de cours. Ils ont donné des stratégies spécifiques pour étudier les différences entre l'anglais standard et familier ainsi qu'entre l'anglais écrit et parlé, parmi lesquelles on trouve l'utilisation des TED Talks, l'utilisation des réseaux sociaux (création d'une page Facebook, vidéos YouTube) et la citation des chansons et des séries pour étudier la différence entre l'anglais standard et familier ainsi qu'entre l'anglais écrit et parlé. Ils mentionnent aussi des activités de type débat et jeux de rôles sur des sujets traités dans des séries télévisées ou des films afin de rendre les activités en cours plus pertinentes par rapport à leur utilisation informelle de la langue.

## **9.2 Présentation des étudiants**

Les résultats présentés dans cette section correspondent aux réponses de notre échantillon de 107 étudiants aux questionnaires *Niveau d'anglais* et *Pré-cours*. Ces questionnaires comptent respectivement 8 et 26 questions qui interrogent les étudiants sur leur niveau de langue supposé, leurs pratiques informelles en ligne en anglais, leurs représentations sur l'apprentissage de l'anglais et sur leur cours d'anglais en ligne à venir. Ces résultats répondent à notre première question de recherche et le croisement de ces résultats avec les données du questionnaire post-cours permettront de répondre aux questions 2c, 2d, 3b et 5.

### 9.2.1 Données biographiques et niveau de langue déclaré

La participation au cours est majoritairement féminine (66 % contre 34 % d'hommes) et la plupart des participants (78 %) ont entre 17 et 19 ans, ce qui est l'âge standard des étudiants en première année universitaire en France.

**Tableau 34. Âge des étudiants dans notre échantillon.**

Sexe	17-19	20-22	Total
Homme	29,91 %	3,74 %	33,64 %
Femme	47,66 %	18,69 %	66,36 %
Total	77,57 %	22,43	<b>100,0 %</b>

La nationalité prédominante est la française comme on pouvait s'y attendre, mais il y a 14 autres nationalités présentes (Tableau 35), donc l'environnement du cours était multiculturel. En effet, nous avons constaté lors des entretiens (voir chapitre 10) que les étudiants ayant une nationalité autre que française ont vécu des expériences diverses concernant leurs cours d'anglais avant l'université et ces expériences ont pu avoir une influence dans leurs représentations sur l'apprentissage de la langue et sur la culture anglophone. Les bagages culturels uniques des étudiants quelle que soit leur nationalité peuvent générer des attitudes différentes face à la langue et à son apprentissage selon la politique éducative du pays d'origine ou l'accès aux ressources en anglais, par exemple.

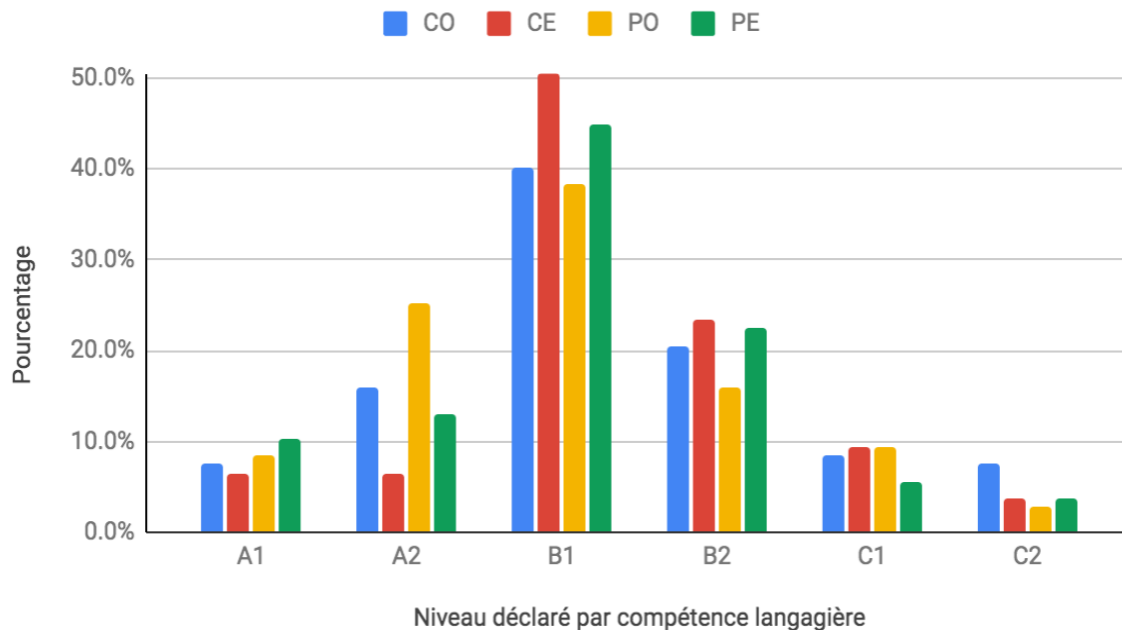
**Tableau 35. Nationalité des étudiants. Couleur rouge : nationalités moins représentées. Couleur verte : nationalité la plus représentée. Couleur jaune : nationalités moyennement représentées.**

Nationalité	Pourcentage	Nombre
Algérienne	1,87%	2
Camerounaise	0,93%	1
Chinoise	8,41%	9
Équatorienne	0,93%	1
Française	69,16%	74
Guinéenne	0,93%	1
Ivoirienne	0,93%	1
Libanaise	1,87%	2
Luxembourgeoise	0,93%	1
Malgache	1,87%	2
Maliennne	1,87%	2
Marocaine	3,74%	4
Portugaise	1,87%	2
Russe	0,93%	1
Tunisienne	2,80%	3
Turque	0,93%	1
<b>Total</b>		<b>107</b>

Les étudiants ont déclaré eux-mêmes leur niveau de langue lors du questionnaire d'auto-évaluation avant le début du cours. S'agissant d'un niveau estimé par les étudiants, il faut considérer leurs réponses comme approximatives. En effet, les étudiants ont décidé de leur niveau en fonction des descriptifs du cours de niveau que nous avons mis à leur disposition dans le questionnaire (voir annexe 1). Certains étudiants étaient familiarisés avec les niveaux du CECRL et avaient même réalisé des tests de positionnement officiels et ont donc répondu

en fonction des résultats obtenus lors de ces tests. Nous avons décidé d'utiliser un test d'auto-évaluation pour deux raisons principales : la première est que nous avons besoin d'un outil à la mise en place rapide, efficace et sans coûts supplémentaires nous permettant de classer les étudiants dans des groupes de niveau différents, car deux cours ont été créés en plus du cours qui nous concerne dans cette étude. La seconde raison qui nous a motivés à mettre en place ce test d'auto-évaluation est la conviction que les étudiants sont tout à fait capables d'être critiques face à leur apprentissage et d'évaluer leur niveau selon des critères qui ne leur sont pas inconnus, et leur ressenti est aussi important (même si moins précis) que les résultats d'un test officiel.

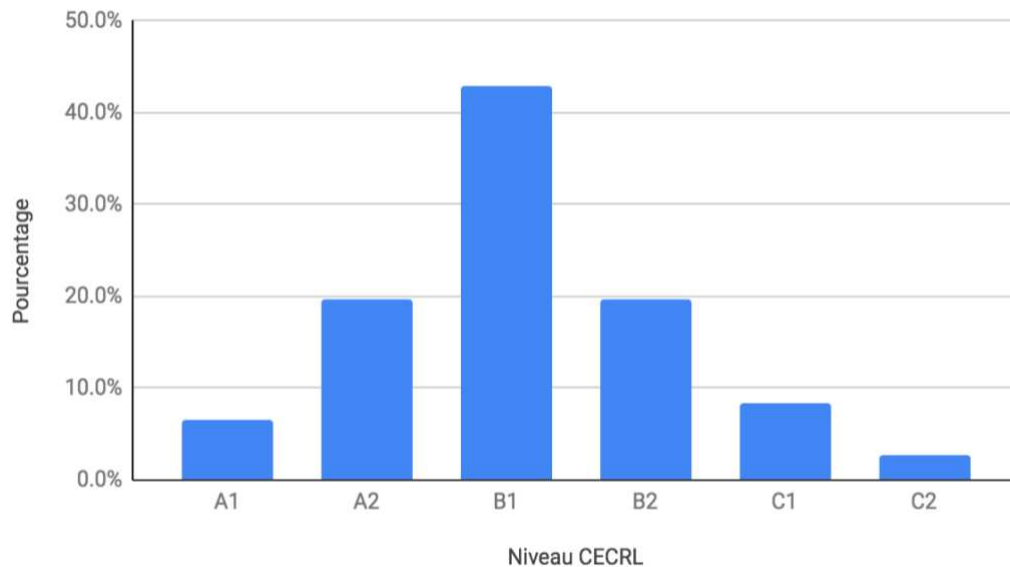
**Figure 36. Niveau déclaré des étudiants par compétence langagière.**



La Figure 36 montre une grande concentration des étudiants au niveau B1 pour toutes les compétences, ayant une petite tendance à aller vers le niveau A2 quand il s'agit de la production orale et vers le niveau B2 quand il s'agit des autres compétences. Ces résultats correspondent au niveau B1-B2 que les étudiants doivent avoir en moyenne en sortant du bac, que la grande majorité de nos étudiants ont passé quelques mois avant le début du cours. Pour établir le niveau de langue global de chaque étudiant, nous avons croisé leurs estimations par compétence avec leurs notes en anglais au bac, des tests de positionnement officiels passés auparavant et d'autres commentaires des étudiants sur leur niveau de langue. Les niveaux de langue, toutes compétences confondues pour l'ensemble de nos étudiants paraissent dans la Figure 37, où l'on observe une concentration importante des participants au niveau B1 et une répartition égale entre les niveaux A2 et B2. Le nombre d'étudiants ayant un niveau C1 (8,4 %) est plus important que les étudiants de niveau A1.



**Figure 37. Niveau de langue global des étudiants.**

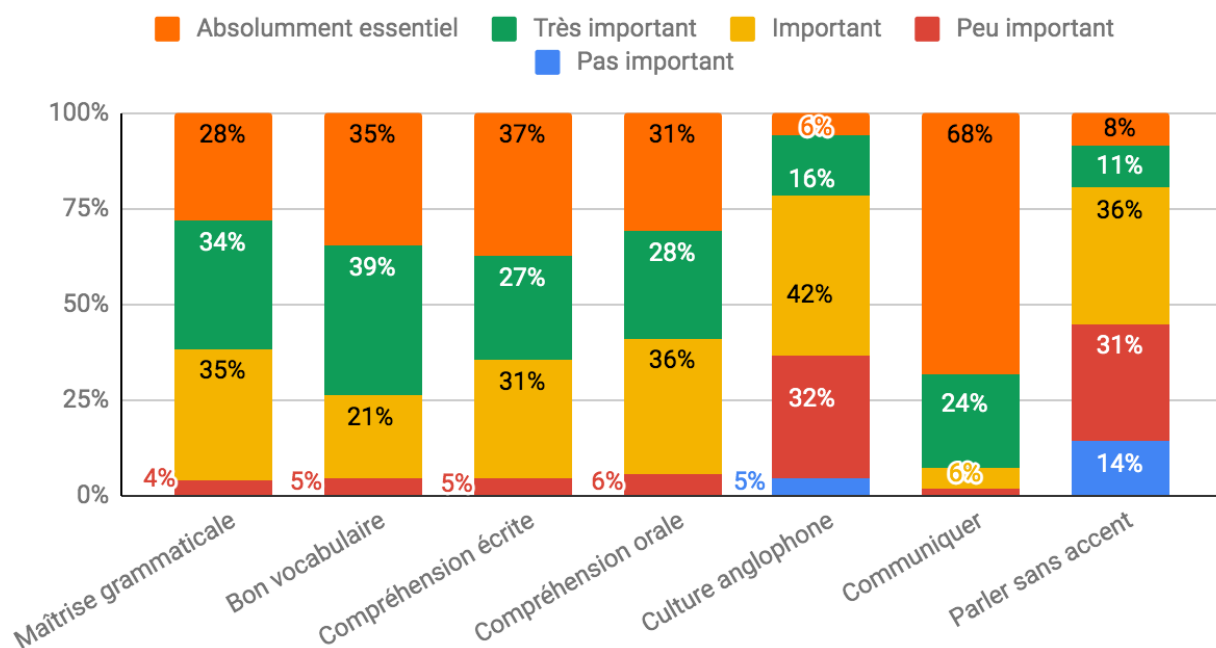


Lors du questionnaire d'auto-évaluation, certains étudiants affirment avoir fait des séjours à l'étranger, ce qui aurait aidé à améliorer leur niveau de langue. D'autres étudiants (4) expliquent avoir des difficultés lors de la production orale, 6 disent avoir des difficultés avec la langue et 5 considèrent avoir des lacunes en anglais.

### 9.2.2 Représentations sur la maîtrise de la langue

Lors du questionnaire pré-cours, on a interrogé les étudiants sur leurs représentations sur la langue et la culture anglophone, sur leurs pratiques informelles et sur leurs cours d'anglais avant l'université.

**Figure 38. Représentations des étudiants sur la maîtrise de l'anglais.**

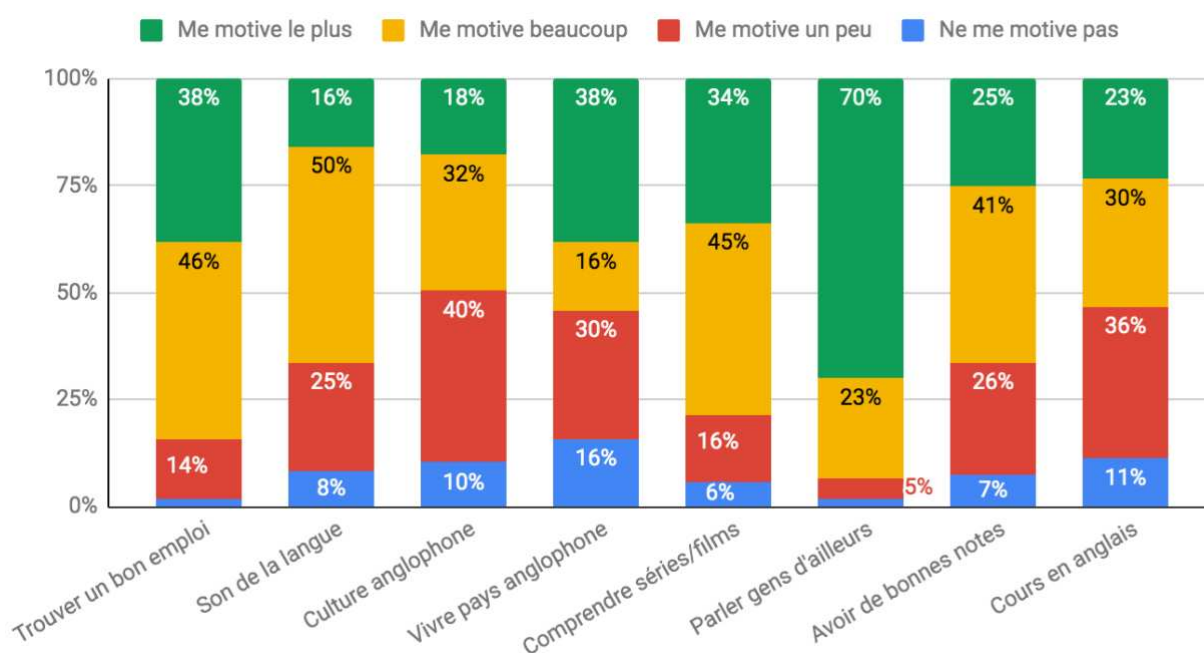


Concernant leurs représentations sur les compétences nécessaires pour maîtriser la langue, les étudiants semblent accorder une grande importance à l'acquisition du vocabulaire, à la maîtrise de la grammaire, à la compréhension orale et écrite et à la communication. Nous avons formulé la question de manière à ce qu'il ne soit pas dit explicitement qu'il s'agissait de la production orale et les étudiants ont pu ainsi l'interpréter comme de la production écrite. Cependant, qu'il s'agisse de la production orale ou écrite, 65,7 % des étudiants trouvent que pouvoir communiquer est absolument essentiel et ce pourcentage élevé peut s'interpréter comme leur vision de la langue comme outil de communication. La culture semble être moins importante pour les étudiants, ainsi que le fait de parler sans accent francophone, ce qui est en accord avec l'importance de pouvoir communiquer malgré une prononciation marquée par un accent étranger.

### 9.2.3 Motivations pour apprendre la langue

Cette section présente les motivations des étudiants pour apprendre la langue afin de savoir si elles sont plus liées à l'utilisation de la langue en contexte informel qu'à son utilité à l'université ou dans le monde professionnel. Nous voulions également savoir si leurs pratiques informelles étaient motivées par la possibilité du développement langagier ou simplement par le loisir. Le questionnaire comportait deux questions à ce sujet, une fermée où on proposait des motivations et une ouverte où les étudiants pouvaient donner d'autres motivations. Lors de la question fermée, les étudiants pouvaient choisir plusieurs choix de motivations. Parmi les motivations proposées dans la question fermée, le fait de pouvoir parler avec des personnes dans le monde est celle qui les motive le plus (70,1 %). Les étudiants trouvent très motivant la possibilité de trouver un travail, pouvoir comprendre des séries télévisées et des films plus facilement et avoir de bonnes notes. Il est possible d'associer leur envie de parler avec des personnes d'autres cultures et de comprendre des séries et des films avec la réalité dans laquelle ils vivent. En effet, ils sont facilement en contact avec des contenus et des personnes dans le monde via internet et ils utilisent l'anglais en ligne comme langue véhiculaire qui ouvre les portes à des communautés auxquelles n'auraient pas accès s'ils ne comprenaient pas la langue, comme on le verra plus en détail dans le chapitre 10. De plus, le visionnage des séries télévisées et des films étant une activité très répandue parmi les étudiants (voir section 9.2.5), il n'est pas étonnant qu'ils aient envie d'être plus performants lors de cette pratique.

**Figure 39. Motivations des étudiants pour apprendre l'anglais.**



Si on trouve d'autres motivations exprimées par les étudiants lors des réponses ouvertes dans le Tableau 36, nous avons sélectionné uniquement celles qui ne coïncident pas avec les motivations proposées dans la question fermée pour éviter les doublons.

**Tableau 36. Réponses ouvertes pour les motivations des étudiants pour apprendre l'anglais.**

Motivation	Nombre
J'aime la langue	5
Je veux comprendre l'anglais lors d'activités informelles	2
Je veux améliorer mon niveau	11
Utile lors de voyages	9
Utile pour l'avenir	12
Je veux parler à ma famille qui parle anglais	2
Je veux travailler dans un pays anglophone	3
Pour passer un test officiel d'anglais	1
Important pour interagir avec des gens autour du monde	16

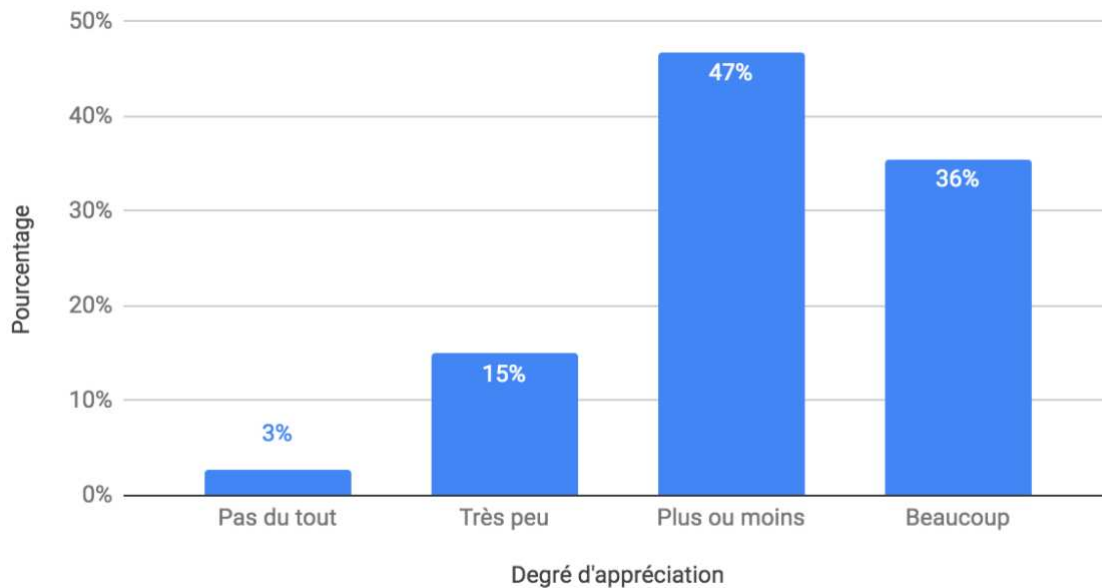
Il apparaît que la plus grande motivation des étudiants pour apprendre l'anglais est la possibilité d'interagir avec des personnes qui ne parlent pas leur langue maternelle, l'anglais étant utile en tant que langue véhiculaire. De même, les étudiants semblent être conscients de l'importance de maîtriser l'anglais pour l'avenir, que ce soit pour le monde du travail ou pour interagir avec la communauté globale.

#### **9.2.4 Expériences préalables en cours d'anglais**

Le questionnaire pré-cours comportait deux questions fermées et une question ouverte sur les expériences en cours d'anglais à l'école et au lycée. Des activités de classe impliquant le développement des différentes compétences langagières ont été proposées, afin que les étudiants indiquent leur degré d'appréciation des activités. Leurs réponses pourraient permettre de définir les activités favorisées par les étudiants et de comprendre dans quelle mesure leurs préférences peuvent avoir un impact sur leurs ressentis sur le cours en ligne, en fonction des activités proposées dans notre cours.

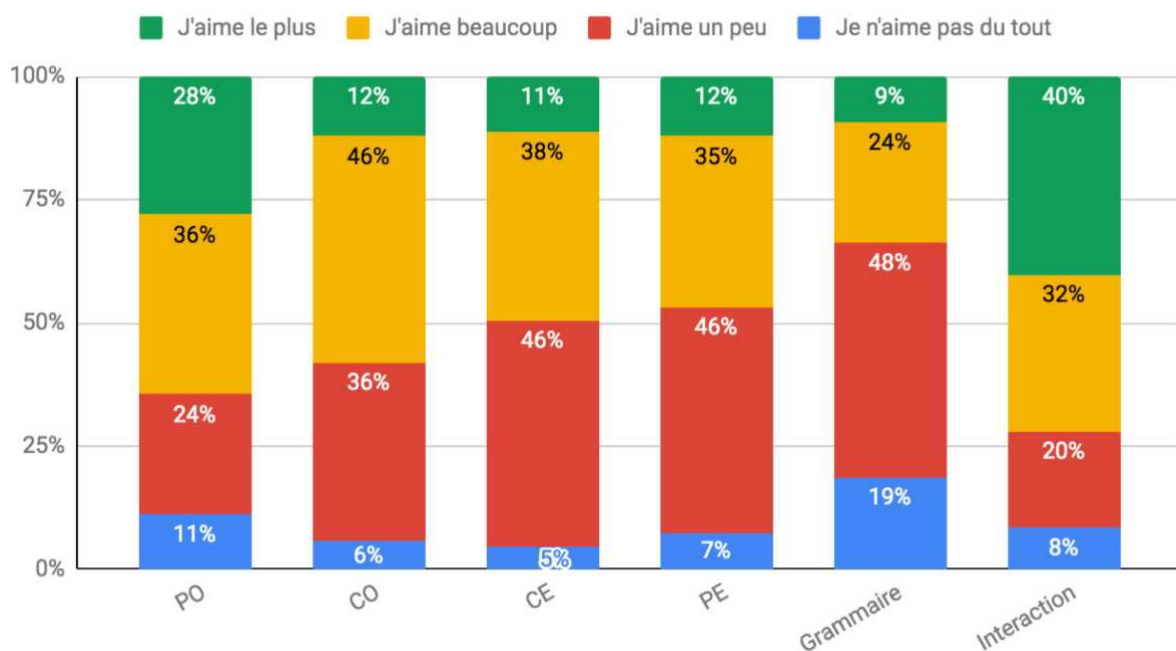
L'expérience des étudiants dans leurs cours d'anglais dans le passé est positive. En effet, 46,7 % d'entre eux disent avoir plus ou moins aimé leurs cours et 35,5 % disent les avoir beaucoup aimés.

**Figure 40. Appréciation des cours d'anglais dans le passé.**



Concernant leurs activités de prédilection, celles qu'ils apprécient le plus sont les activités de production orale (28 %) et l'interaction avec l'enseignant et les pairs (40,2 %). Ils aiment beaucoup les activités de compréhension orale (45,8 %) et ils aiment un peu les activités de grammaire, compréhension et production écrite.

**Figure 41. Appréciation des activités en cours d'anglais dans le passé.**



Les étudiants ont signalé d'autres activités privilégiées en salle de classe lors de la question ouverte (Tableau 37). Il s'agit parfois d'activités spécifiques qui sont englobées dans les activités par compétences proposées dans la question fermée. Il est tout de même intéressant d'en tenir compte, car leurs propositions donnent une idée précise des activités qui peuvent les motiver et qui, selon eux, sont susceptibles de les aider le plus dans leur processus d'apprentissage.

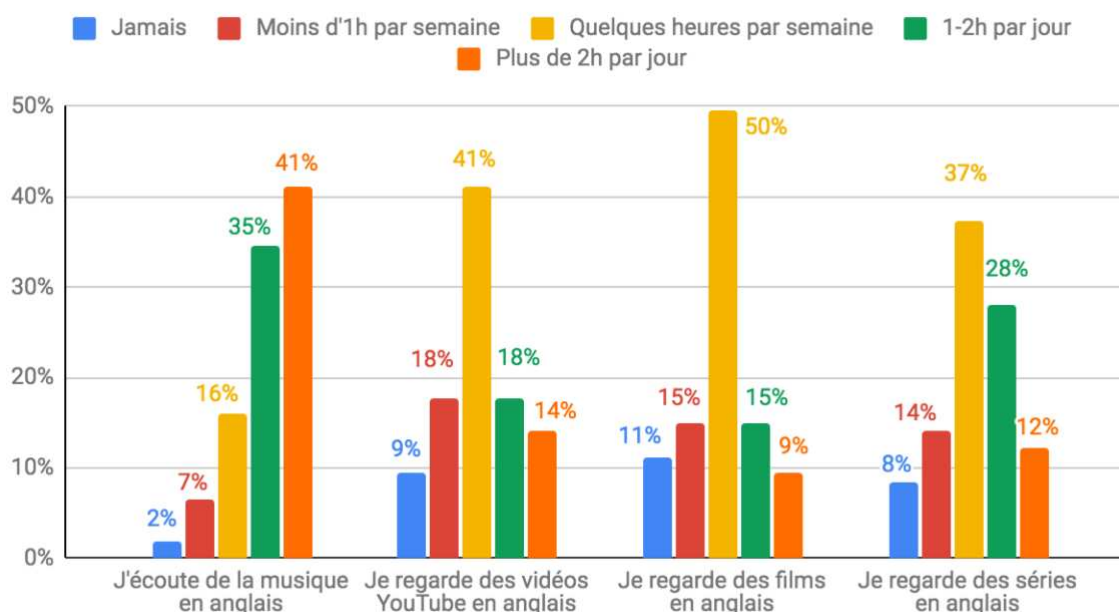
**Tableau 37. Réponses ouvertes aux activités privilégiées des étudiants en cours d'anglais dans le passé.**

Activité	Nombre
Activités tirées des pratiques informelles (musique, documentaires, films, séries)	18
Discussions, débats, présentations	25
Discussions avec des natifs (assistant de langue, enseignant)	2
Jeu de rôles	2
Travail en groupes	11
Liées à la culture anglophone	1
Cours magistraux	1
Jeux	2
Activités en autonomie (devoirs, PO enregistrée)	3
Activités pour enrichir le vocabulaire	3

### 9.2.5 Pratiques informelles en ligne en anglais des étudiants

Cette section présente les activités informelles des étudiants en ligne et concerne douze questions du questionnaire pré-cours. Les étudiants ont répondu à des questions ouvertes et fermées qui permettent d'avoir une bonne vision d'ensemble de leurs pratiques et de leurs fréquences. Ces questions ont permis de répondre à notre première question de recherche et le croisement de ces résultats avec ceux du questionnaire post-cours ont permis de répondre en partie à nos questions de recherche 2, 3 et 4. Des activités informelles ont été proposées et les étudiants ont aussi eu l'occasion de mentionner d'autres activités qu'ils réalisent lors des questions ouvertes. Les activités informelles étant très nombreuses, nous les avons regroupées par compétences, afin de mettre en évidence les résultats dans les figures.

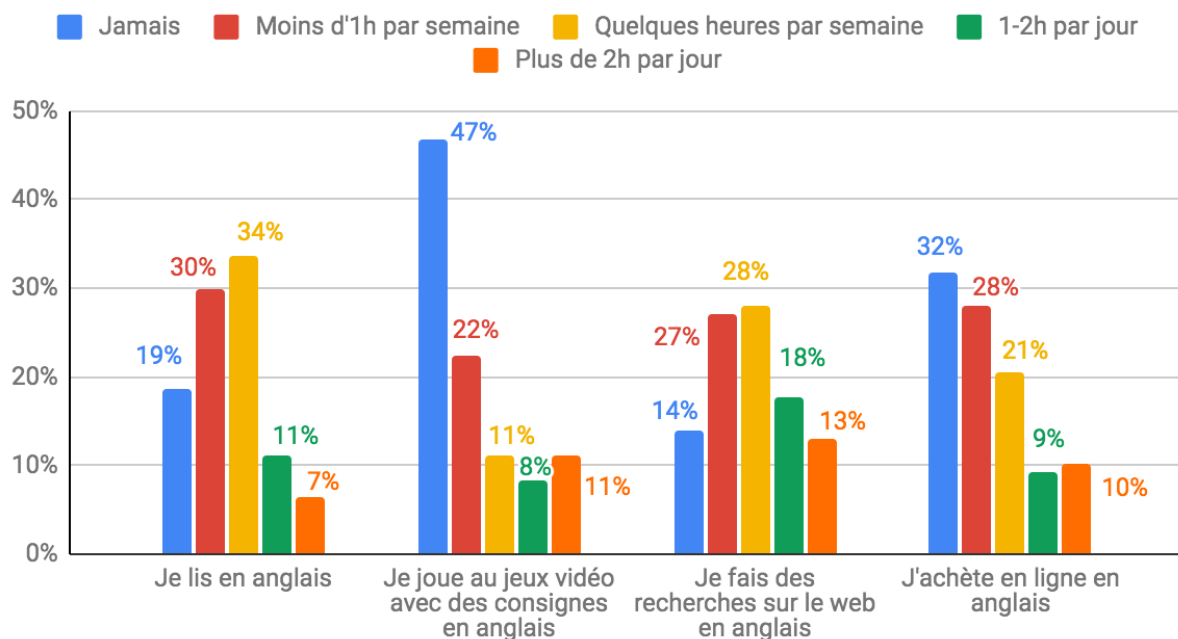
**Figure 42. Activités informelles des étudiants impliquant la CO.**



On voit que les activités de visionnage des séries, films et vidéos en anglais sont celles qui sont les plus pratiquées par les étudiants. On observe que les étudiants regardent plus de séries que

de films, ce qui n'est pas étonnant étant donné la démocratisation des plateformes de streaming telles que Netflix ou Amazon, où l'offre des nouvelles séries sur des thèmes très divers est importante. De plus, le format « court » des séries comparé à celui des films pourrait expliquer la préférence des étudiants et les motiver à en regarder davantage. Le visionnage des vidéos sur YouTube est aussi une activité qui engage les étudiants pendant plusieurs heures par semaine, presque autant que le visionnage des séries. Nous trouvons ce résultat intéressant, car les contenus disponibles sur YouTube sont souvent en VO sans sous-titres, ce qui pousse l'étudiant (en tant qu'utilisateur de la langue) à entraîner sa compréhension orale informellement. De plus, comme nous le verrons plus en détail dans la section d'analyse qualitative, les étudiants cherchent les contenus selon leurs intérêts et s'abonnent à des chaînes afin d'être avertis dès que des nouvelles vidéos sont disponibles, s'assurant ainsi de visionner chaque vidéo de leurs YouTubeurs préférés, ce qui implique un bon nombre d'heures de visionnage sur des sujets très variés et très vastes. L'écoute de la musique en anglais continue à être une activité très répandue parmi les étudiants également<sup>84</sup>, car 98 % des étudiants sont concernés. Nous n'avons pas tenu compte de l'écoute de la musique dans notre analyse sur les activités impliquant la compréhension orale pour deux raisons : premièrement, nous nous intéressons spécifiquement aux activités impliquant le visionnage car nous travaillons avec des FASP ; et deuxièmement, la tendance très répandue parmi les étudiants d'écouter la musique « en fond » sans vraiment faire attention aux paroles et parfois sans comprendre ce qu'ils entendent. Nous considérons que l'attention des étudiants est plus sollicitée lors des visionnages et est donc plus intéressante à analyser comme ayant un impact dans l'acquisition du vocabulaire et le développement de compétences, comme cela a été le cas des recherches précédentes citées dans notre cadre théorique.

**Figure 43. Activités informelles des étudiants impliquant la CE.**

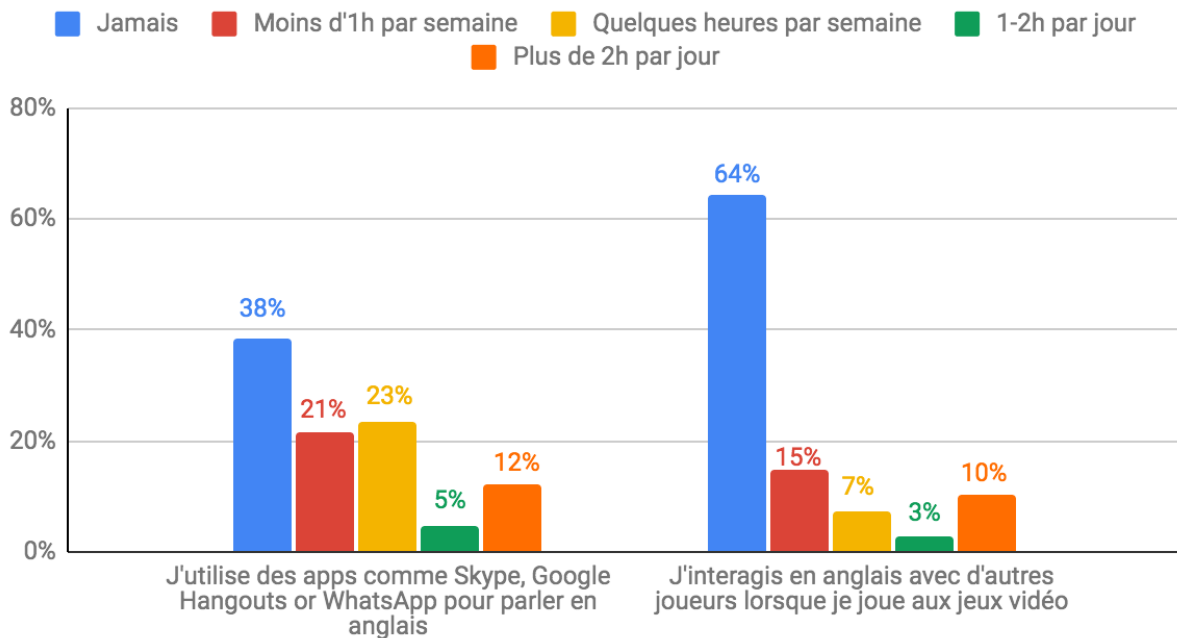


Les activités de compréhension écrite sont réalisées de manière moins fréquente, la recherche sur le web en anglais étant l'activité la plus fréquente, suivie par la lecture en anglais. Les achats en anglais prennent entre quelques minutes et une heure par semaine à 70 % d'étudiants, ce qui nous semble intéressant, car cela implique l'utilisation de l'anglais comme langue véhiculaire, car les vendeurs sont souvent dans d'autres pays où le français n'est pas parlé. Nous pensons qu'il s'agit d'un effet de la globalisation qui ne cessera de se répandre parmi les jeunes et qu'ils

<sup>84</sup> Par rapport aux résultats obtenus par Toffoli et Sockett (2010).

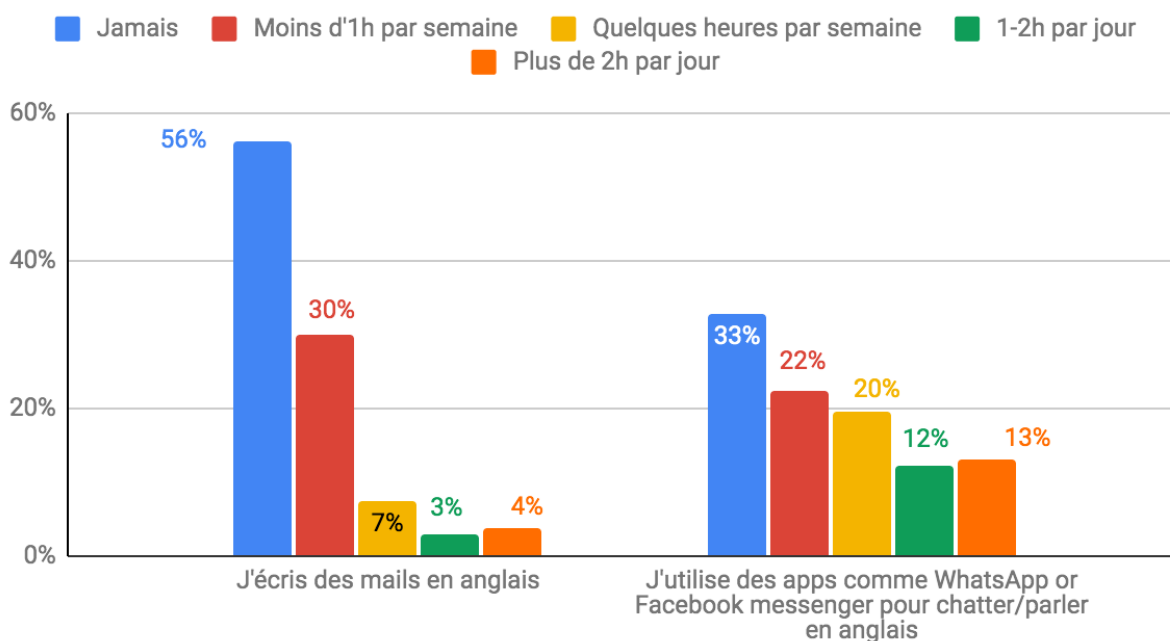
se retrouveront de plus en plus face à des situations authentiques d'utilisation de la langue. Les jeux vidéo en anglais sont une activité qui n'est pas très commune aux étudiants mais qui prend également de l'ampleur parmi les étudiants intéressés, comme nous le verrons lors de notre analyse qualitative. En effet, ces jeux sont très prenants et la grande majorité ont des consignes et des explications en anglais qui entraînent les étudiants à la lecture et parfois à l'écriture en anglais. Pour les étudiants très investis dans cette activité, la fréquence de l'activité peut être importante, augmentant ainsi leur exposition à la langue.

**Figure 44. Activités informelles des étudiants impliquant la PO.**



Comme nous l'attendions, les activités de production orale sont les moins réalisées par les étudiants, possiblement parce qu'elles impliquent des efforts supplémentaires : il faut trouver un partenaire anglophone, il faut être motivé par la communication en anglais et il faut vaincre d'éventuels obstacles liés au filtre affectif pour oser commencer à parler malgré un niveau de langue parfois peu élevé ou une personnalité plutôt introvertie, etc. Il est intéressant de voir aussi que les applications permettant aux étudiants d'entrer en contact avec des interlocuteurs anglophones autour du monde de manière gratuite facilitent la production orale et d'une certaine manière démystifient l'oralité. En effet, il ne s'agit pas d'une production orale comme en salle de classe où l'étudiant peut se concentrer plus sur le statut de l'erreur, mais d'une véritable interaction où malgré des problèmes de grammaire ou un vocabulaire limité, elle sera toujours bien accueillie car elle permettra aux étudiants de communiquer dans la vraie vie.

**Figure 45. Activités informelles des étudiants impliquant la PE.**



La production écrite en anglais se fait davantage sous la forme d'interactions dans les réseaux sociaux (notamment via des applications mobiles) que lors de contextes un peu plus formels comme l'écriture de courriels. Nous avons découvert lors de notre analyse qualitative que les applications mobiles sont très utiles aux étudiants pour garder le contact avec des amis, famille ou connaissances qui parlent anglais. Les étudiants ayant une pratique de production écrite en anglais ne sont pas nombreux et nous étudierons leurs comportements associés à d'autres variables dans le chapitre 9.3. Au-delà des possibilités d'activités informelles que nous avons proposées aux étudiants dans les questionnaires, les étudiants ont signalé d'autres activités informelles en ligne en répondant aux questions ouvertes. Certaines de ces activités peuvent se regrouper avec les choix d'activités proposées dans la question fermée, d'autres soulignent le visionnage des séries et films et d'autres sont des activités que nous n'avons pas intégrées dans le questionnaire et que nous trouvons pertinentes de présenter dans le Tableau 38:

**Tableau 38. D'autres pratiques informelles en anglais des étudiants.**

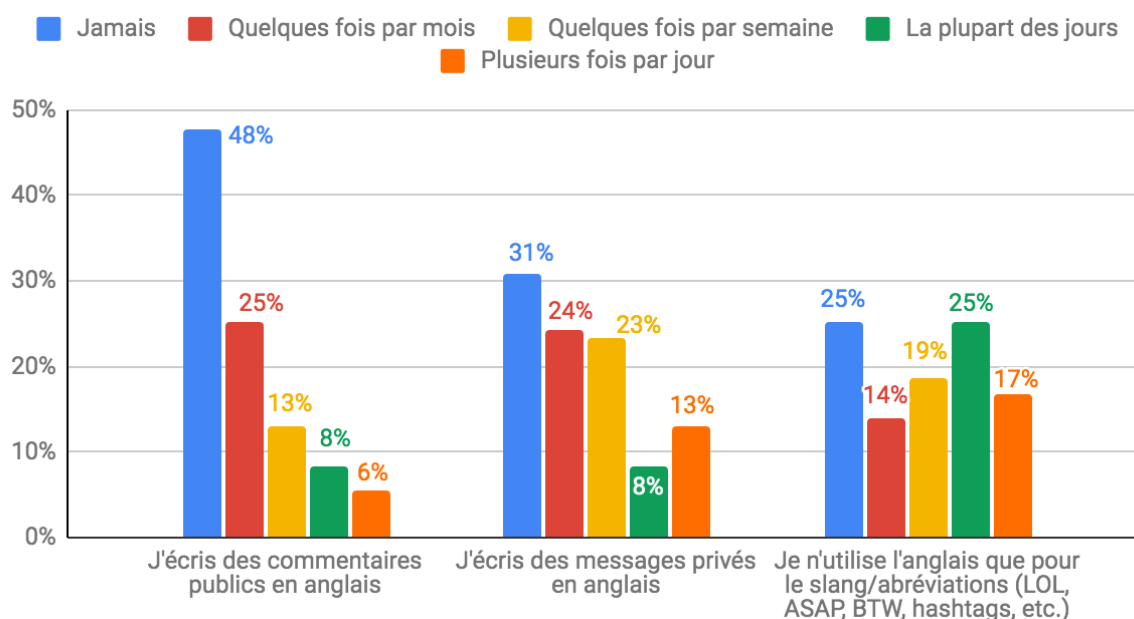
Activité	Nombre
Séries, vidéos et films	16
Musique	3
Écoute la radio	1
Lecture en anglais sur des sujets qui me passionnent	5
Lecture sur les réseaux sociaux	2
Écrire des commentaires	2
Chat en anglais sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Tinder, Instagram)	4
Jeux vidéo	2
Achats	1
Je regarde les nouvelles depuis mon téléphone	2
Parler ou écrire à des amis/famille	17
Je vais souvent en Angleterre	2
Je me parle à moi-même en anglais	1
Je regarde des sports en anglais (NBA)	4
Lecture des sous-titres en anglais dans des vidéos dont la VO n'est pas anglaise ni française	1
Configuration du portable en anglais	2



Selon les réponses aux questions ouvertes, le visionnage des séries et des films ainsi que la communication avec des amis ou la famille en anglais sont les activités les plus réalisées. La lecture en anglais comme activité de loisir est aussi présente, ce qui est intéressant, car même si les étudiants considèrent que la lecture est utile pour acquérir du vocabulaire, leur motivation principale n'est pas d'apprendre mais de se divertir en lisant sur des sujets qui les passionnent. Le sport est également une activité partagée par certains étudiants passionnés qui regardent des matchs et suivent les actualités des sports américains en direct. D'autres activités plus spécifiques aux préférences, motivations et aux opportunités de chaque étudiant sont mentionnées aussi, comme les voyages en Angleterre, l'utilisation des sites de rencontres pour rencontrer des anglophones ou la lecture-écriture de commentaires sur les réseaux sociaux. Enfin, on voit aussi que certains étudiants réalisent des activités avec une motivation plus explicite d'apprendre la langue, comme l'écoute de la radio en anglais, la configuration du téléphone en anglais ou même se parler à voix haute en anglais afin de s'entraîner et de se remémorer le vocabulaire appris. En tout cas, on observe que l'anglais fait partie de la vie des étudiants et ce sans qu'il y ait nécessairement une motivation primaire d'apprendre la langue.

Concernant leur participation sur les réseaux sociaux, elle implique les étudiants dans des activités permettant le développement de la compréhension écrite et la compréhension orale et encourage les étudiants à la production orale et écrite, car, sur les réseaux ils font partie d'une communauté globale à laquelle ils ont envie de participer.

**Figure 46. PE dans les réseaux sociaux.**

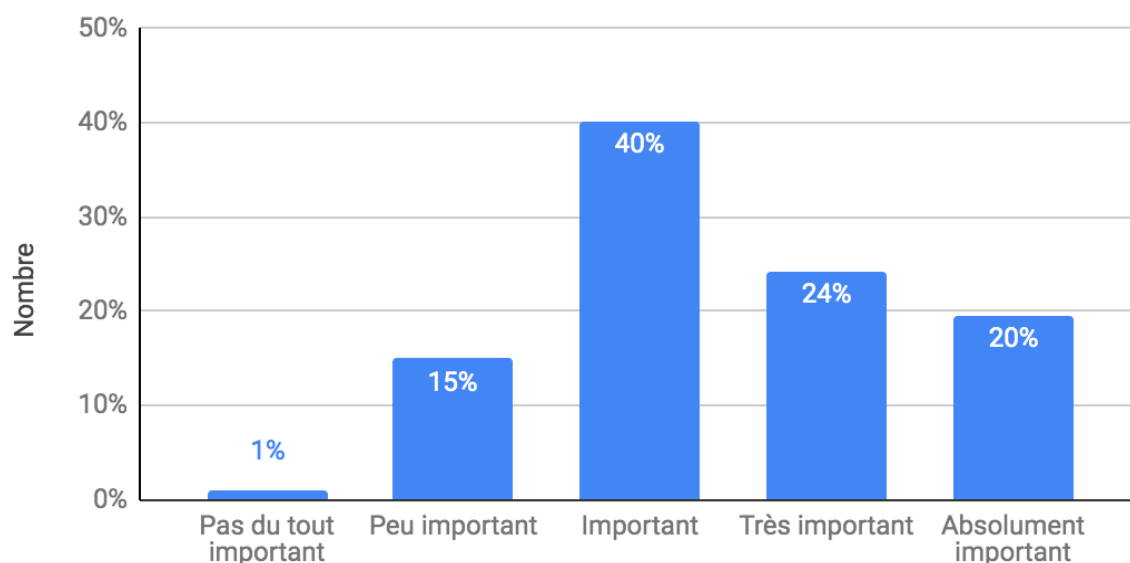


On observe que les étudiants ont moins l'habitude d'écrire des messages publics que privés sur les réseaux, peut-être parce que lorsqu'ils font des commentaires publiquement, il y a toujours la crainte du jugement des autres ou de se tromper publiquement. De plus, il faut être intéressé par le sujet et s'y connaître ou avoir établi des liens avec certaines personnes pour se dire que son commentaire sera apprécié par la communauté, comme nous le verrons lors de notre analyse qualitative. Les messages privés en anglais sont probablement plus nombreux car ils ont lieu dans le cadre de discussions avec des amis ou de la famille anglophone. Certains étudiants motivés pour améliorer leur niveau de langue disent aussi chatter en anglais avec des amis français afin de pratiquer et d'acquérir du vocabulaire.

L'utilisation des hashtags et des abréviations en anglais ne sont pas très fréquentes chez les étudiants dans les réseaux. En effet, nous avons découvert que les étudiants trouvent que

l'utilisation de hashtags est démodée et que cela attire l'attention d'un trop grand nombre de personnes inconnues sur le web. Par contre, l'utilisation des hashtags et des abréviations entre amis lors des chats sur des applications est de plus en plus fréquente, car ils apparaissent comme des mots « codes » connus par tous et intégrés même quand ils parlent en français.

**Figure 47. Importance de la grammaire pour écrire sur les réseaux sociaux.**



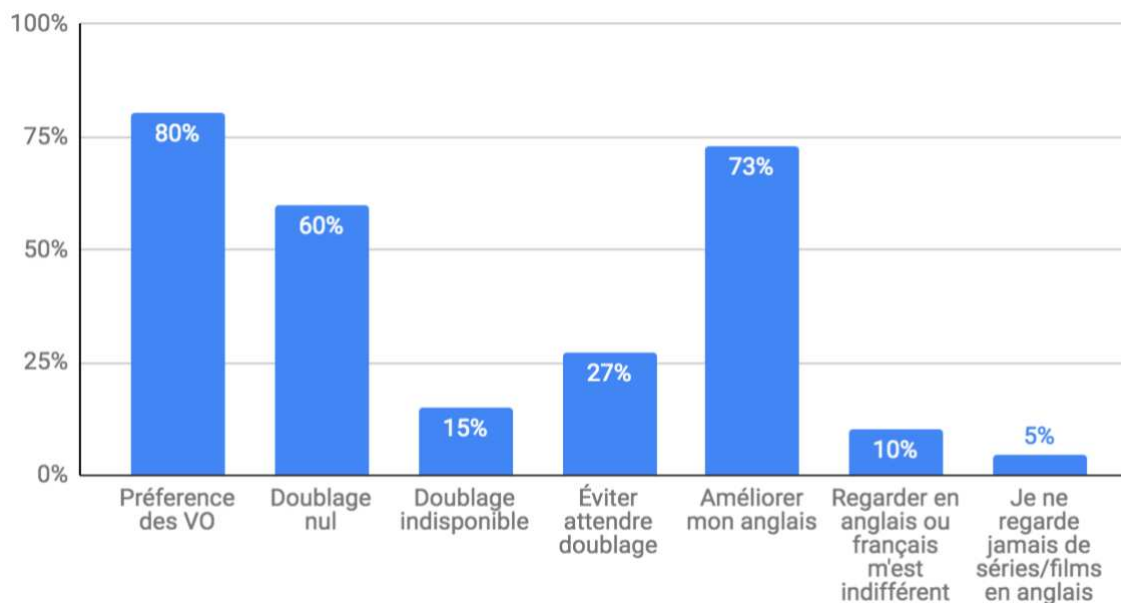
La grammaire reste un aspect important dans les représentations des étudiants sur la maîtrise de la langue, 80 % des étudiants considèrent que c'est important ou très important pour bien parler la langue. Nous trouvons ces résultats intéressants, car malgré leur avis sur la grammaire, ils ne se sont pas montrés très intéressés quand on leur a proposé d'avoir plus d'exercices de grammaire en cours ou quand on leur a posé des questions sur l'utilité des capsules *Grammar geek* (section 9.3.4). En effet, la plupart des étudiants disent qu'ils ne souhaitent pas avoir des sections ou des exercices dédiés exclusivement à la grammaire et disent que l'absence d'exercices de ce type ne leur a pas manqué lors de notre cours en ligne. Leurs retours sont intéressants pour nous, car à la lumière de l'importance qu'ils accordent à la grammaire, leur appréciation d'un cours sans grammaire explicite pourrait être le reflet d'une certaine conscience de l'apprentissage implicite.

### 9.2.5.1 Spécificités des pratiques de visionnage

Nous avons interrogé les étudiants plus en détail sur leurs pratiques de visionnage afin de mieux connaître les particularités de la pratique, telles que l'utilisation de sous-titres (en anglais ou en français) ou l'existence d'un intérêt pour apprendre l'anglais derrière la motivation propre à l'activité de loisir. En effet, ces facteurs pourraient avoir une influence sur les représentations des étudiants sur l'apprentissage de la langue et leurs ressentis sur le cours en ligne. Leurs réponses nous ont aussi permis d'établir des relations avec les profils informels que nous avons établis pour l'analyse des données.

Nous avons proposé plusieurs raisons qui pourraient expliquer le choix de la VO en anglais pour leurs visionnages et leurs réponses sont recueillies dans le Figure 48.

**Figure 48. Raisons pour visionner des séries/films en anglais.**



La principale raison invoquée pour le visionnage en anglais est la préférence pour les voix originales (80 %), car la majorité des étudiants n'aime pas la version doublée, qu'ils trouvent moins riche en émotions et très souvent avec des voix qui ne sont pas authentiques, gâchant le côté divertissant du visionnage. Nous verrons plus en détail l'explication de cette préférence lors de l'analyse qualitative, mais les étudiants disent, par exemple, ne pas aimer quand le mouvement des lèvres des acteurs ne coïncide pas avec les voix qu'ils entendent. Nous trouvons ceci intéressant, car cela indique que les étudiants reconnaissent le vocabulaire et que de manière plus ou moins consciente ils associent le mouvement des lèvres à ce qu'ils entendent. 73 % d'étudiants considèrent que le visionnage en anglais les aide à améliorer leur niveau de langue et cela les motive dans leur choix. Nous trouvons ce résultat intéressant parce que cela montre la conscience des étudiants de l'influence positive de l'activité informelle sur leur apprentissage de la langue et leurs efforts pour tirer profit de leur activité de loisir.

Par ailleurs, 27 % des étudiants disent ne pas vouloir attendre que la version doublée soit disponible, ce qui indique aussi que ces étudiants ne préfèrent pas nécessairement les voix originales. Cela veut dire aussi que l'intérêt pour ce type d'activités pousse les étudiants, qui ne veulent pas être en retard par rapport aux lancements dans d'autres pays, à être plus exposés à la langue.

Concernant l'utilisation des sous-titres lors du visionnage des séries et des films en anglais, si les étudiants ont l'habitude de mettre des sous-titres en français (41 %) ou en anglais (23 %), ces derniers dans leur majorité motivés par l'apprentissage du vocabulaire grâce à la lecture des sous-titres couplée aux mots entendus.

**Tableau 39. Types de sous-titres utilisés lors du visionnage des séries/films en anglais.**

Utilisation de sous-titres	Pourcentage
Plutôt en français	41 %
Plutôt en anglais	23 %
Plutôt dans une autre langue	8 %
Pas de sous-titres	7 %
Je ne regarde jamais des séries/films en anglais	1 %
Ça dépend	20 %

Nous tenons à signaler que seul un étudiant a dit ne jamais regarder de séries ou de films en anglais, ce qui montre encore une fois la popularité de ces contenus parmi les jeunes et la pertinence de leur intégration dans notre cours. D'autres raisons pour l'utilisation des sous-titres en anglais lors du visionnage des séries et des films en anglais ont été signalées par les étudiants dans le cadre des questions ouvertes (Tableau 40).

**Tableau 40. Raisons réponse ouverte pour l'utilisation des sous-titres en anglais.**

Raison	Nombre
Pour améliorer mon niveau en anglais	3
Selon la difficulté dans la compréhension	9
Quand je suis fatigué	2
Je teste ma compréhension sans sous-titres	1
J'utilise des sous-titres quand je veux améliorer la langue	1
Selon mon humeur	4
Selon la disponibilité des sous-titres en anglais	2

Leurs réponses ont tendance à confirmer leur intérêt par l'apprentissage de la langue et leur choix varie selon la difficulté des contenus, souvent accrue dans le cas des FASP ou des séries anglaises (ils disent ne pas être habitués à l'accent), ou encore lorsqu'ils sont fatigués et la lecture des sous-titres en anglais leur crée une surcharge cognitive. Lors de notre analyse, nous avons trouvé que les étudiants ayant l'habitude de lire en anglais ont tendance à préférer le visionnage en VO ( $r=0,30$ ,  $p=0,001$ ), ce qui pourrait indiquer une motivation plus importante pour apprendre la langue chez ces étudiants.

### 9.2.5.2 Séries regardées et YouTubeurs suivis

Nous avons posé des questions aux étudiants sur les séries qu'ils regardent et les YouTubeurs qu'ils suivent, car nous voulions établir dans quelle mesure ils regardent des FASP, ainsi que pour déterminer les sujets qui les intéressent. Nous avons rassemblé leurs réponses (111 séries en total) et avons choisi les plus regardées afin de constituer la liste présentée dans le Tableau 41.

**Tableau 41. Séries et talk-shows regardés par les étudiants. Code couleurs : le nombre d'étudiants augmente de la couleur rouge vers la verte, en passant par les couleurs rose, gris et blanc.**

Série	Étudiants	Série	Étudiants	Série	Étudiants
13 Reasons Why	7	How to Get Away with Murder	12	Stranger Things	8
22.11.63	2	Narcos	16	Suits	16
American Horror Story	6	Orange Is the New Black	9	talk-shows	19
Arrow	4	Power	6	Teen Wolf	9
Black Mirror	4	Pretty Little Liars	9	The 100	9
Breaking Bad	7	Prison Break	11	The Big Bang Theory	6
Criminal Minds	5	Reign	4	The Flash	5
Empire	10	Revenge	4	The Walking Dead	22
Friends	10	Rick and Morty	6	Vampire Diaries	9
Game of Thrones	46	Riverdale	4	Vikings	6
Grey's Anatomy	7	Scandal	6	Westworld	2

Le nombre de séries visionnées par les étudiants est très vaste, on trouve notamment des séries récentes mais on trouve également des classiques tels que *Friends*, *The Big Bang Theory* ou *Prison Break*. Nous remarquons que les séries plus anciennes qui ont du succès encore aujourd'hui parmi les étudiants<sup>85</sup> sont presque toutes des sitcoms et que les étudiants peuvent regarder plusieurs fois les mêmes épisodes. On observe bien le phénomène de mode des séries comme *Game of Thrones*<sup>86</sup> ou *The Walking Dead*<sup>87</sup>, sur des thèmes plutôt fantastiques (genres drame ou horreur). Nous avons repéré peu de FASPs regardées par plusieurs étudiants (*Grey's Anatomy*, *Suits*) même si l'on trouve que d'autres séries moins explicitement centrées sur des domaines professionnels pourraient être exploitées dans des cours d'anglais de spécialité (*How to Get Away with Murder* ou *Breaking Bad*, par exemple).

Concernant le nombre de séries regardées par étudiant, il varie entre une et neuf, comme on peut le voir dans le Tableau 42.

**Tableau 42. Nombre de séries regardées par un même étudiant.**

Séries par étudiant	Nombre
1	45
2	37
3	33
4	22
5	8
6	4
7	1
8	3
9	2

La grande majorité des étudiants regardent entre une et quatre séries, un nombre que nous trouvons déjà assez important si l'on considère que chaque épisode dure entre 21 minutes et une heure et que les étudiants regardent au minimum un épisode par semaine. Nous avons ensuite des étudiants un peu plus actifs dans le visionnage, regardant plus de quatre séries et jusqu'à neuf séries en simultanément. Nous verrons plus tard, lors de notre analyse qualitative, que la quantité de visionnage journalière peut beaucoup varier en fonction de la période et des activités extracurriculaires des étudiants. En effet, pendant le semestre et surtout lors des partiels ils limitent le visionnage à un épisode par jour ou par semaine (selon l'étudiant) mais ils regardent beaucoup plus pendant le week-end ou en vacances.

Les étudiants passent aussi du temps à regarder des vidéos de YouTubeurs et des vlogs<sup>88</sup>, même si cette activité reste beaucoup moins populaire que le visionnage des séries et des films, 81 étudiants ayant dit ne suivre aucun YouTubeur.

<sup>85</sup> Il ne faut pas oublier que *Friends* a été originellement diffusée entre 1994 et 2004, il y a presque trente ans.

<sup>86</sup> La série a été lancée en 2011 et son dernier épisode est sorti en 2019, deux ans après notre cours.

<sup>87</sup> Série lancée en 2010 avec une dernière saison prévue en 2022.

<sup>88</sup> Les vlogs sont des blogs en version vidéo, où les personnes qui les réalisent peuvent aborder de manière plus ou moins décontractée des sujets qui les passionnent ou des aspects de leur vie privée.

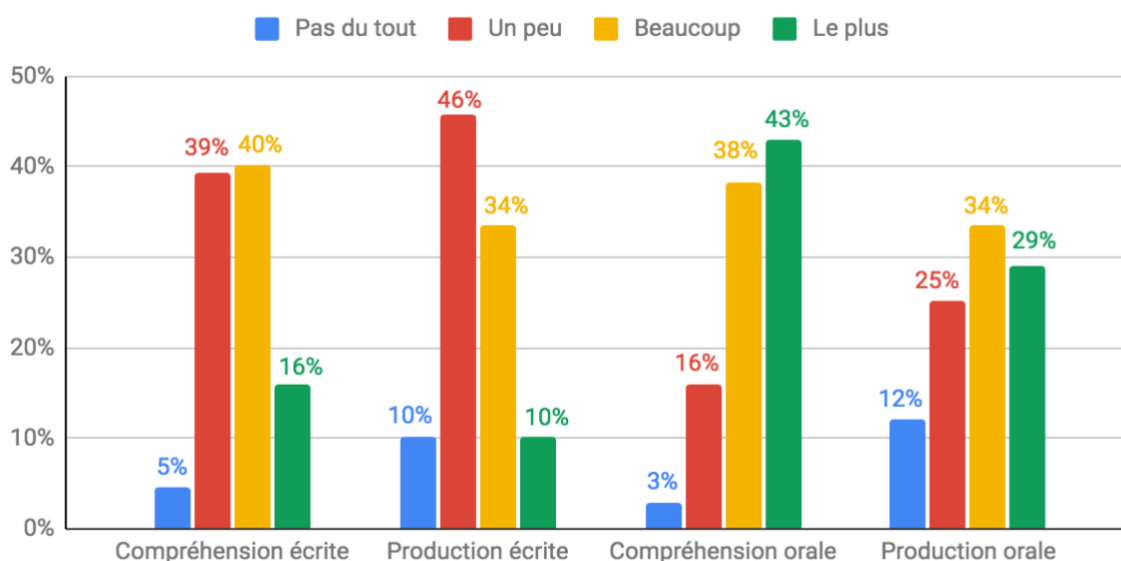
**Tableau 43. YouTubeurs suivis par les étudiants.**

YouTubeur	Étudiants	YouTubeur	Étudiants
All BuzzFeed	2	Liza Koshy	2
Bethany Mota	4	Logan Paul	4
Carli Bybel	5	Negin Mirsaheli	2
Casey Neistat	3	NikkieTutorials	6
David Dobrik	2	Paul Taylor	2
Dude Perfect	1	PewDiePie	10
HudaBeauty	2	Samantha Maria	2
King Bach	2	Superwoman	4
KSI	2	Zoella	3

Nous avons remarqué que les étudiants ayant l'habitude d'aller chercher des contenus sur YouTube sont plus enclins à s'abonner aux chaînes des YouTubeurs. Nous observons que certains vloggeurs ont plus de succès que d'autres et que leurs vlogs sortent parfois chaque jour. Leurs vidéos ne sont pas sous-titrées et durent entre six et trente minutes et ont des genres très divers : mode et beauté, divertissement, caméra cachée, aventures, comédie ou encore des rappeurs ou des critiques sportifs. Nous trouvons cette activité assez intéressante, car les YouTubeurs sont aujourd'hui très spécialisés et les étudiants peuvent trouver des contenus sur à peu près tout. De plus, il s'agit d'une démarche autonome qui permet aux étudiants d'apprendre sur les sujets qui les intéressent, via des vidéos en anglais et en intégrant une communauté globale qui a le même centre d'intérêt, ce qui peut favoriser l'interaction ou au moins motiver davantage les étudiants à améliorer leur niveau de langue pour mieux profiter des contenus.

Étant donné toutes ces activités informelles de visionnage, nous avons demandé aux étudiants leur avis sur leur utilité pour l'apprentissage de l'anglais et nous avons obtenu les résultats dans la Figure 49.

**Figure 49. Utilité du visionnage en anglais pour le développement des compétences langagières en anglais.**



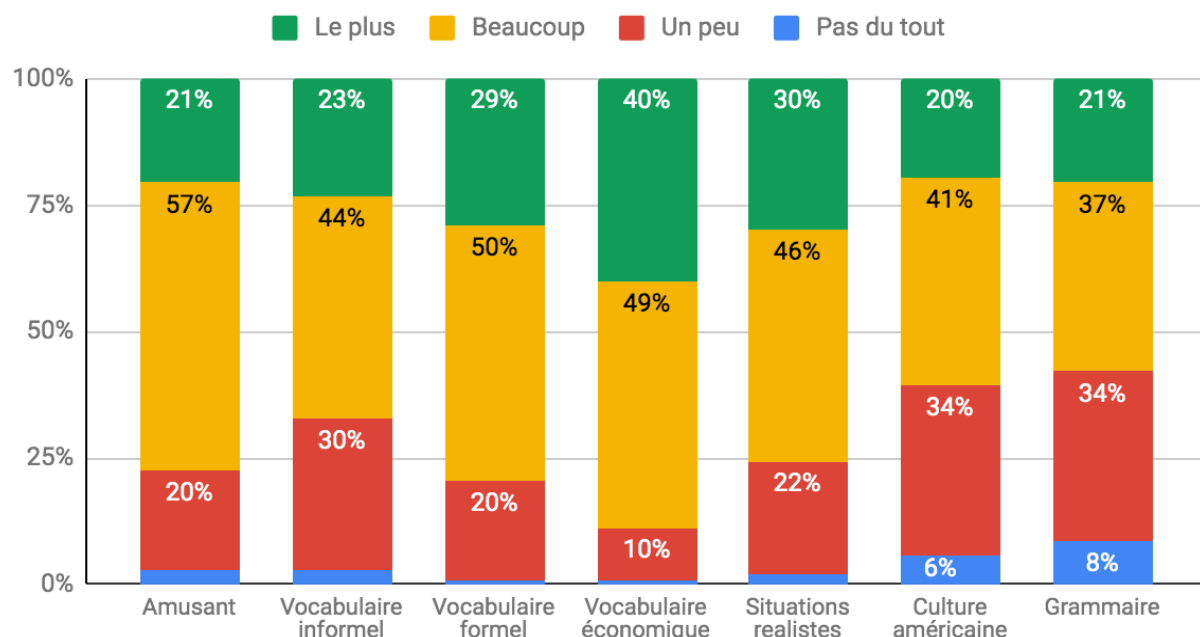
Les étudiants considèrent que les activités informelles de visionnage sont utiles pour toutes les compétences langagières, mais pas de manière égalitaire. Pour eux, c'est la compréhension orale qui est la compétence la plus développée grâce aux visionnages, suivie de la production orale, de la compréhension et de la production écrites. Il est assez surprenant pour nous de voir ces avis, nous espérions que les étudiants seraient conscients de l'utilité de l'informel pour la compréhension orale, celle-ci étant la plus évidente en termes de réception et compréhension d'un input en anglais, mais nous n'attendions pas que les étudiants disent que l'informel les aide à améliorer autant les autres compétences. Ceci est à nouveau révélateur d'une conscience de la part des étudiants sur l'influence positive de l'informel dans l'apprentissage de la langue et donc une possible attention plus dirigée lors des visionnages pour le loisir.

### 9.2.6 Attentes pour le cours d'anglais en ligne

Nous avons voulu connaître les représentations des étudiants sur le cours d'anglais en ligne qu'ils allaient suivre, ce qui a permis de connaître les préjugés et les attentes des étudiants par rapport au cours. Cela nous a aussi été utile au moment de corrélérer leurs réponses avant et après le questionnaire, afin de savoir si ce qu'on leur a proposé était à la hauteur de leurs attentes et s'ils avaient eu l'impression d'apprendre. Avant le début de notre cours en ligne, seulement sept étudiants avaient suivi des cours en ligne dans le passé, le format distanciel asynchrone était ainsi novateur pour la grande majorité des étudiants. Notre soupçon était que l'inexpérience des étudiants avec ce type de cours pouvait avoir soit un effet positif sur leur motivation, car ils n'avaient pas d'a priori sur le format distanciel asynchrone et seraient davantage intéressés par la découverte, soit un effet négatif, car ils pourraient manquer d'autonomie pour réaliser les tâches hebdomadaires en temps, une fois ils seraient en dehors des murs de l'université et sans un contact en face-à-face avec l'enseignant. Notre analyse quantitative et qualitative nous a permis de découvrir que le cours a favorisé l'autonomisation des étudiants, mais malgré cela certains étudiants ont eu des difficultés et ont décroché quelques semaines.

Concernant l'utilisation de FASPs digitales dans le cours en ligne, 100 étudiants considéraient que ce serait intéressant, contre sept étudiants qui craignaient que l'intégration gâche le plaisir de la pratique de visionnage informel. Les étudiants avaient donc une bonne disposition pour le cours et avaient des attentes plutôt positives (Figure 50).

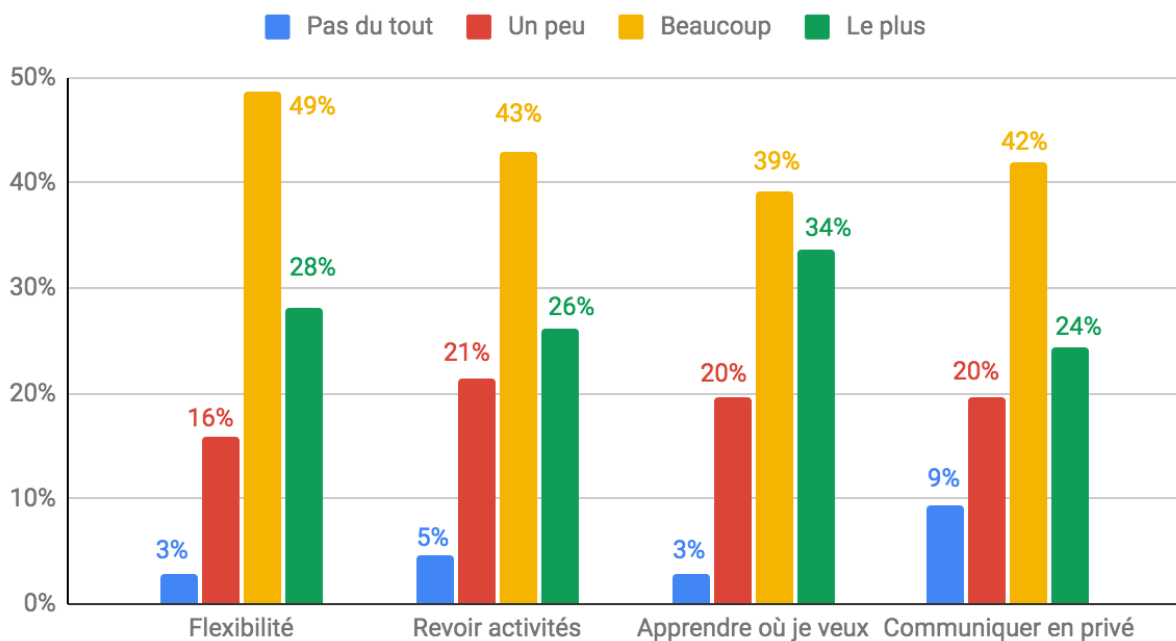
Figure 50. Attentes positives sur le cours d'anglais en ligne.



Les étudiants espéraient notamment que le cours leur permettrait d'apprendre du vocabulaire, que ce soit de spécialité, formel ou informel. Ce qu'ils espéraient de moins c'est d'avoir des leçons de grammaire et de connaître la culture américaine. Nous trouvons ceci intéressant car malgré l'importance qu'ils accordent à la grammaire pour la maîtrise de la langue, ce n'est pas la grammaire qu'ils espèrent étudier le plus. Ils pensaient que leur cours serait amusant et qu'ils seraient face à des situations réalistes, propres de l'utilisation authentique de la langue et de leur domaine professionnel. Nous avons découvert qu'il y a une corrélation significative entre les étudiants qui lisent en anglais et leur expectative sur la possibilité d'apprentissage de vocabulaire économique dans le cours en ligne ( $r=0,38$ ,  $p<0,001$ ), alors qu'il n'y a aucune corrélation avec les autres activités informelles. Ce lien entre la lecture et l'expectative d'apprentissage de vocabulaire peut mettre en évidence un type d'apprenant plus motivé par l'apprentissage de la langue, passant par l'acquisition du vocabulaire.

Il y avait également deux questions du questionnaire qui interrogeaient les étudiants sur leurs prévisions par rapport aux aspects positifs et négatifs du format distanciel asynchrone (Figure 51 et Figure 52).

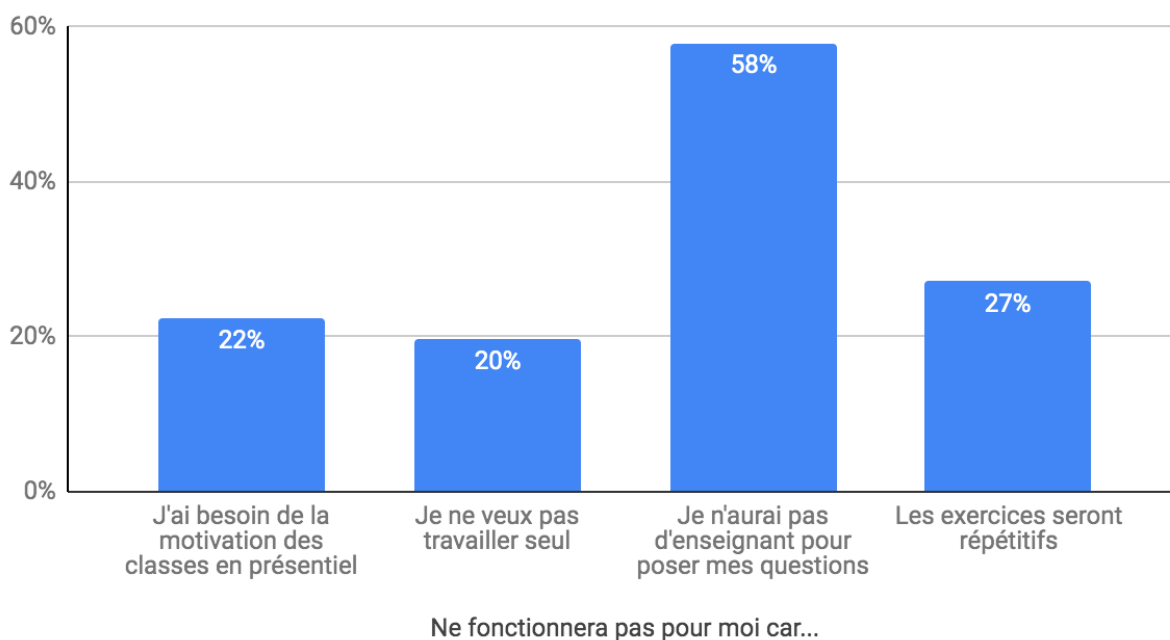
**Figure 51. Attentes positives sur le format distanciel asynchrone.**



Les étudiants espéraient que leur cours leur permettrait d'être flexible dans la gestion de leur temps et dans la consultation des documents, ce qui représente la base du format distanciel asynchrone. Les étudiants espéraient aussi avoir la possibilité de revoir les activités, ce qui peut signifier uniquement la consultation illimitée des documents ou la possibilité de faire les activités plus d'une fois. Les étudiants pensaient aussi que leur cours leur permettrait d'apprendre sans contraintes spatiales, ce qui est logique s'agissant d'un cours entièrement en ligne et sans créneaux de cours définis. Concernant la communication en ligne, les étudiants pensaient que le cours leur donnerait moins la possibilité de le faire en privé, ce qui peut se comprendre si on n'a jamais suivi de cours en ligne et qu'on ne connaît pas les fonctionnalités de la plateforme.



**Figure 52. Attentes négatives sur le format distanciel asynchrone.**



Concernant les attentes négatives des étudiants sur le cours, la plus présente est celle de ne pas avoir un enseignant à s'adresser pour poser des questions (58%). Cette crainte est tout à fait compréhensible en absence d'un enseignant en face-à-face, les étudiants pensaient peut-être qu'ils seraient « abandonnés » devant un écran avec des activités sans avoir aucune interaction avec l'enseignant ou les pairs. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 7 et comme nous verrons lors de nos analyses, nous nous sommes beaucoup investis afin que les étudiants se sentent accompagnés et suivis tout au long du cours. 27% des étudiants craignaient que les exercices soient répétitifs, ce qui peut aussi se comprendre si on imagine un cours rempli d'activités et sans enseignant. Cela peut aussi être lié au fait qu'en ligne, les sites proposant des exercices de langue autocorrigés (notamment de grammaire) sont présentés sous forme des listes des phrases isolées et répétitives. Enfin, environ 20% des étudiants considèrent que le cours en ligne ne leur correspond pas car ils n'ont pas l'habitude de travailler en autonomie et parce qu'ils ont besoin de l'ambiance en cours en présentiel et de la dynamique du groupe pour se sentir motivés. Ce dernier aspect est un des points critiques de notre cours, nous verrons lors de nos analyses que l'absence totale du face-à-face peut perturber certains étudiants moins habitués au travail en autonomie.

### **9.3 Analyse des résultats des questionnaires post cours**

Dans ce chapitre on présente les résultats et l'analyse du questionnaire post-cours qui comporte environ 30 questions sur leur appréciation du cours en ligne et sur d'éventuels changements dans leurs perceptions sur l'apprentissage de la langue ou sur leurs pratiques informelles. Cette analyse nous permet de répondre à notre quatrième question de recherche et nous permet d'établir des relations entre les ressentis des étudiants sur le cours, leurs pratiques informelles et leurs expériences préalables en classe de langue. Nous avons décidé de présenter nos résultats à la lumière des aspects nous permettant d'établir des relations avec des aspects pouvant aider à définir leurs profils en tant qu'apprenants dans un contexte formel, tels que leur sexe, leur niveau de langue, leur engagement en cours, leur maîtrise technique, la note obtenue en cours et des activités préférées en salle de classe. Ces aspects constituent les sous-sections de ce chapitre et sont présentés selon des profils informels des étudiants. En effet, nous avons défini des profils de compréhension et production orale selon les pratiques informelles déclarées par les étudiants. Les relations entre les profils informels des étudiants et leur comportement dans

notre cours nous ont permis de vérifier si le cours en ligne peut convenir plus à un certain profil d'apprenant. Ainsi, on expose les résultats dans chaque section de ce chapitre selon les profils créés.

Des profils *actifs*, *neutres* et *inactifs* ont été établis tenant compte de la fréquence des pratiques informelles des étudiants qui impliquent la compréhension orale et la production orale :

- Pour la compréhension orale, on inclut les activités : visionnage des séries, films et vidéos YouTube en anglais.
- Pour la production orale, on inclut les activités : utilisation des applications pour parler en anglais, utilisation des réseaux sociaux pour parler en anglais et le fait de participer et interagir dans des jeux vidéo en anglais.

La décision de n'inclure que les compétences orales est faite car, d'un côté, ce sont les activités de compréhension orale les plus répandues parmi les étudiants et celles ayant un lien direct avec les contenus audiovisuels que nous avons intégrés à notre cours. D'un autre côté, les activités de production orale sont plutôt rares chez les étudiants et pourraient ainsi pointer vers des profils particuliers d'apprenants avec des résultats différents dans notre cours.

Pour la définition des profils, les pratiques ont été sélectionnées à partir de la question 15 du questionnaire pré-cours « pendant mon temps libre, je fais les activités suivantes en ligne » (annexe 2), les étudiants ayant la possibilité de choisir entre les fréquences « jamais, moins d'une heure par semaine, quelques heures par semaine, 1-2h par semaine, plus de 2h par jour ». Nous avons ensuite attribué des chiffres de 1 à 5 aux fréquences de visionnage de chaque activité, afin d'avoir une seule valeur par activité, et nous avons additionné les valeurs des activités de compréhension orale d'un côté et celles de production orale d'un autre, établissant ainsi une seule valeur pour le « profil de compréhension orale » (Profil CO) et une valeur de « profil de production orale » (Profil PO) par étudiant. Nous avons ainsi des profils de compréhension orale pouvant aller de 3 dans le cas où l'étudiant ne réalise jamais aucune des activités, jusqu'à 15 points s'il les réalise toutes avec la plus grande fréquence. Le barème pour les profils que nous avons défini en termes des points obtenus est :

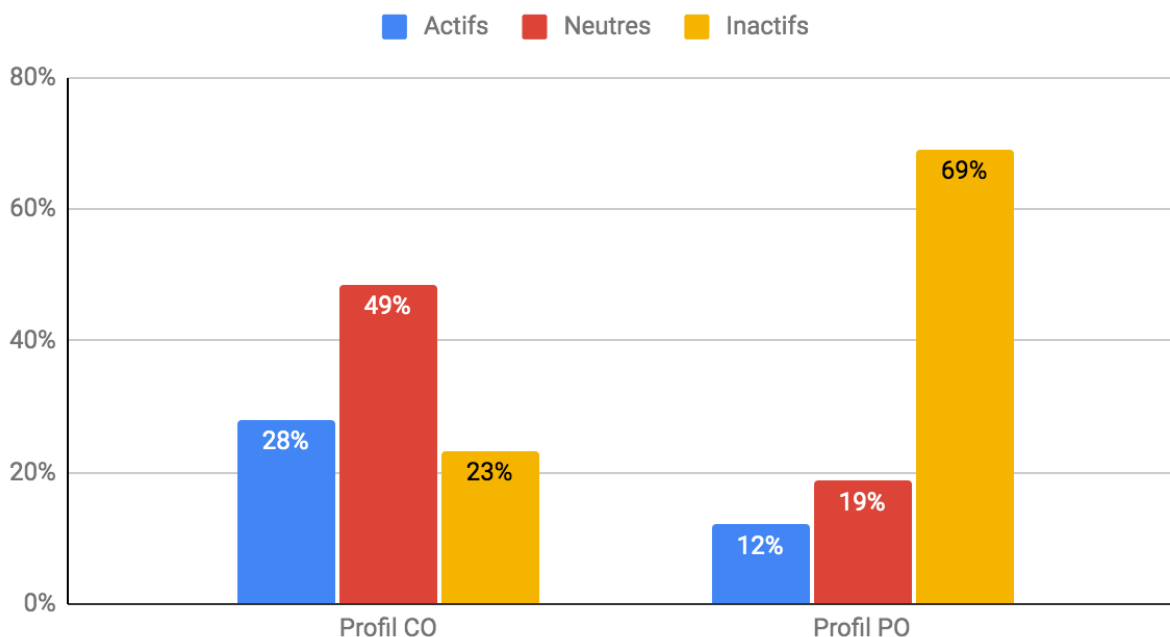
- Profil actifs : entre 11 et 15 points,
- Profil neutres : entre 8 et 10 points et
- Profil inactifs : entre 3 et 7 points.

Nous avons ainsi trouvé que nos étudiants sont répartis dans des profils CO et PO comme on observe dans le Tableau 44 et dans la Figure 53:

**Tableau 44. Répartition des étudiants selon les profils CO et PO.**

Étudiants par profils CO et PO	CO	PO
Actif	30	13
Inactif	25	74
Neutre	52	20

**Figure 53. Profils des étudiants selon leurs pratiques informelles impliquant la CO et la PO.**



Nous observons que le profil CO a une répartition plutôt normale entre les actifs, neutres et inactifs, ayant tout de même plus d'étudiants neutres. Ce résultat n'est pas surprenant car il s'agit des activités très répandues parmi les étudiants<sup>89</sup> et leur fréquence de pratique varie indépendamment de leur niveau de langue (comme nous verrons plus tard dans ce chapitre), mais peut être impactée à cause des facteurs comme la période scolaire ou de vacances, la routine individuelle de chaque étudiant ou encore la facilité d'accès à une offre plus variée de contenus (abonnement Netflix ou Amazon, par exemple). Par contre, on observe que le profil PO est majoritairement inactif, ce qui n'est pas non plus étonnant car ce sont des activités beaucoup moins répandues parmi les étudiants, où ils ne sont plus uniquement en réception d'un input en anglais mais en interaction avec d'autres locuteurs de la langue, ce qui implique une complexité supplémentaire non seulement en termes de compétence langagière mais parce qu'il faut avoir des correspondants avec qui parler en anglais.

Lors de nos analyses, nous faisons des régressions linéaires (Pearson,  $r$ ) qui nous permettent de mettre ces profils en corrélation avec les variables sur lesquelles nous avons enquêté dans le questionnaire, et nous évaluons la validité scientifique de ces corrélations en faisant des tests de valeur  $p$  ( $p$ -value,  $p$ ). Nos données ayant une distribution normale avec des variances différentes, et étant donné que nous nous intéressons à la possibilité des différences positives et négatives des distributions, les tests bilatéraux sont privilégiés au long de notre analyse. Ainsi, d'après la matrice de corrélations de Pearson, nous estimons que la corrélation est significative si  $r > 0,2$  et  $p > 0,05$ . Nous avons utilisé au long de ce chapitre les valeurs de  $p$  suivants pour accepter ou non nos hypothèses de corrélation :

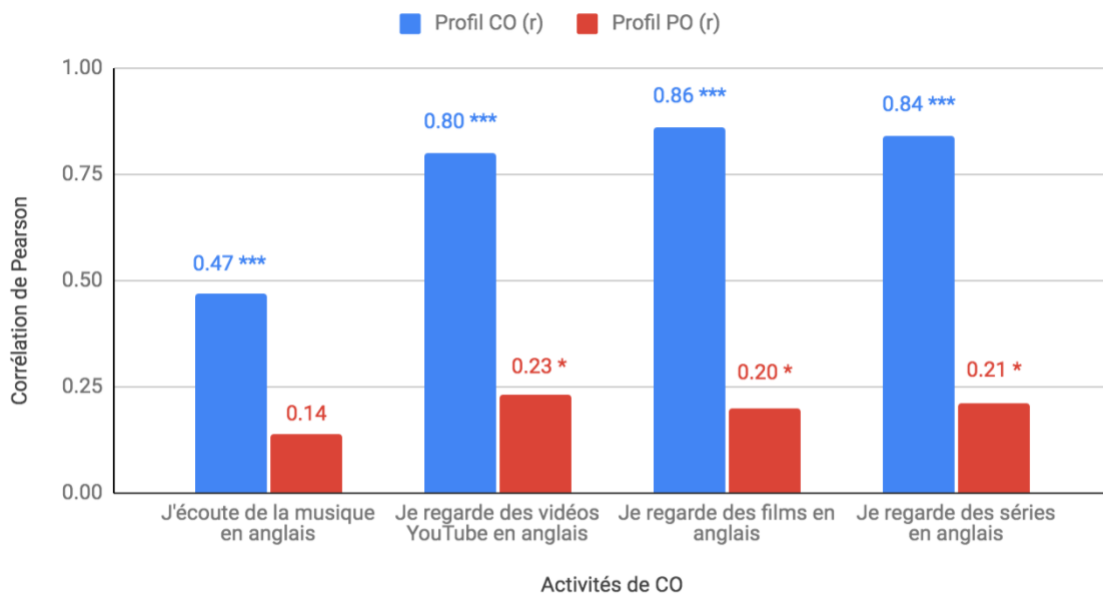
-s'il y a corrélation entre les variables : \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$ , \*\*\* $p < 0,0001$  ou - $p > 0,05$  dans le cas où il n'y aurait pas de corrélation.

En premier lieu, nous avons cherché des corrélations entre les profils et chacune des activités informelles. Nous avons trouvé des corrélations entre les activités de visionnage et le profil CO (Figure 54), ce qui indique que les étudiants réalisant une activité de visionnage sont plus enclins à réaliser d'autres activités impliquant la compréhension orale. On observe qu'il y a aussi des petites corrélations entre les activités de visionnage et les activités de profil PO, ce qui est intéressant car cela implique que des pratiques de visionnage plus importantes peuvent

<sup>89</sup> Lors du questionnaire, une seule étudiante a dit ne jamais réaliser ces activités de visionnage.

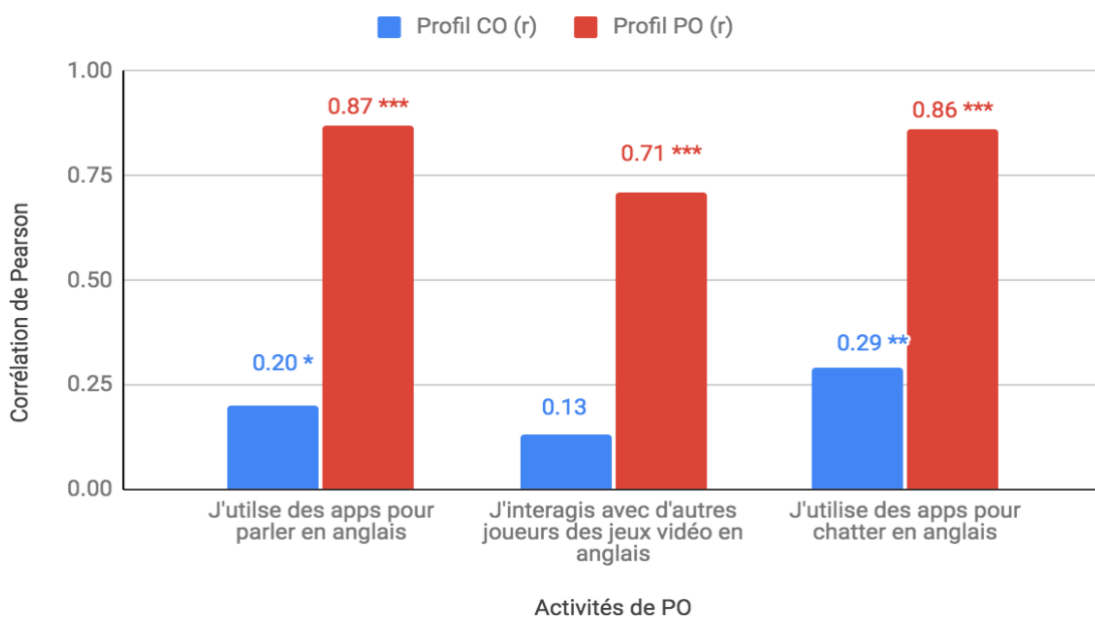
avoir un impact positif sur la quantité d'activités impliquant la production orale réalisées par les étudiants. La corrélation entre l'écoute de la musique et le profil PO est moins importante (pas significative) ce qui nous permet de voir plus clairement l'impact des activités de visionnage.

**Figure 54. Corrélation entre les activités spécifiques de CO avec les profils CO et PO. \*p<0,05, \*\*p<0,001, \*\*\*p<0,0001.**



Concernant les corrélations entre les activités de production orale et le profil PO, on observe des corrélations importantes ce qui indique que les étudiants réalisant une activité de production orale ont plus tendance de s'investir dans d'autres activités impliquant le développement de cette compétence. De la même manière que pour le profil CO, ces résultats nous donnent aussi une idée sur le type d'étudiants qu'on regroupe dans ce profil, car ce sont des étudiants qui ne réalisent qu'une activité de production orale mais qui s'investissent dans d'autres.

**Figure 55. Corrélation entre les activités spécifiques de PO avec les profils CO et PO. \*p<0,05, \*\*p<0,001, \*\*\*p<0,0001.**

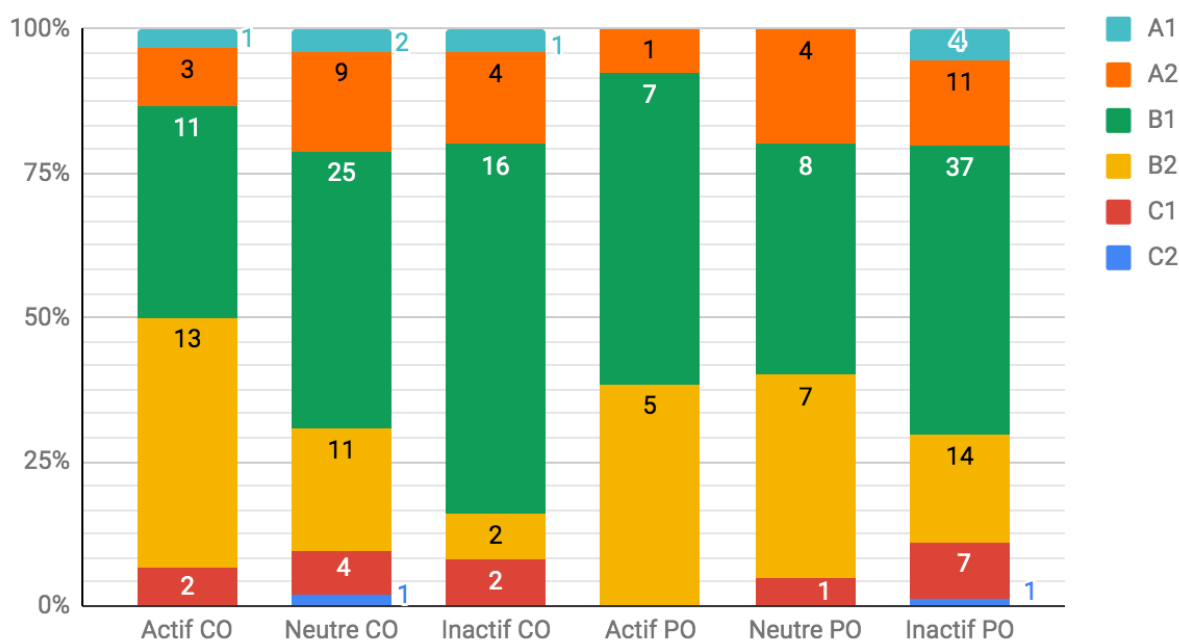


Les corrélations sont moins importantes avec le profil CO, ce qui montre d'un côté, que ces étudiants font très probablement des pratiques informelles impliquant la compréhension orale, ce qui n'est pas étonnant car nous savons déjà que presque la totalité de nos étudiants ont des activités de visionnage. D'un autre côté, ces résultats montrent que ces étudiants se différencient des étudiants du profil CO, ils réalisent les activités de production orale sans avoir nécessairement une pratique importante de visionnage. Il faut aussi tenir compte que les activités informelles des étudiants sont très variées et que la personnalité et contraintes de chaque étudiant peuvent avoir une influence dans leurs pratiques, ce qui peut aussi avoir une incidence dans les corrélations que nous avons trouvées.

### 9.3.1 Relation entre le profil CO et PO et le niveau de langue déclaré

Une de nos principales questions était de savoir s'il y avait un lien direct entre la fréquence de pratique informelle et le niveau de langue déclaré des étudiants. En effet, une hypothèse pourrait être qu'une fréquence de visionnage plus importante aurait un impact positif dans le niveau de langue des étudiants. On observe une distribution normale des étudiants pour le profil CO, où indépendamment de leurs profils actif, inactif ou neutre, la plupart se situant dans la moyenne, aux niveaux B1 et B2.

Figure 56. Niveau de langue selon profils CO et PO.



Nous avons trouvé qu'il n'y a pas de lien entre le niveau de langue et la fréquence de pratique, ce qui est inattendu au regard de notre cadre théorique et surtout tenant compte l'impact qu'un input plus important devrait avoir sur le développement de leurs compétences. Pourtant, les particularités de chacun de nos étudiants telles que l'attention accordée au visionnage, l'utilisation de sous-titres qui peut créer une surcharge cognitive et concentrer la pratique surtout sur la lecture, plus que sur l'écoute, la motivation lors de la pratique ou même une sous ou surestimation de leur niveau de langue pourraient intervenir également dans leur niveau de langue.

Nous observons le même phénomène pour le profil PO, où les étudiants se situent notamment dans la moyenne aux niveaux B1 et B2. On remarque étonnamment que les niveaux C1 et C2 ne comportent aucun étudiant actif PO, qu'on imaginerait comme étant les plus à l'aise et peut-

être avec un meilleur niveau de langue. En même temps, la pratique orale peut être affectée par d'autres facteurs tels que la motivation d'apprendre ou de communication (avoir de la famille ou des amis anglophones) ou le type de production orale (mots répétés lors d'un jeu vidéo ou vraie discussion).

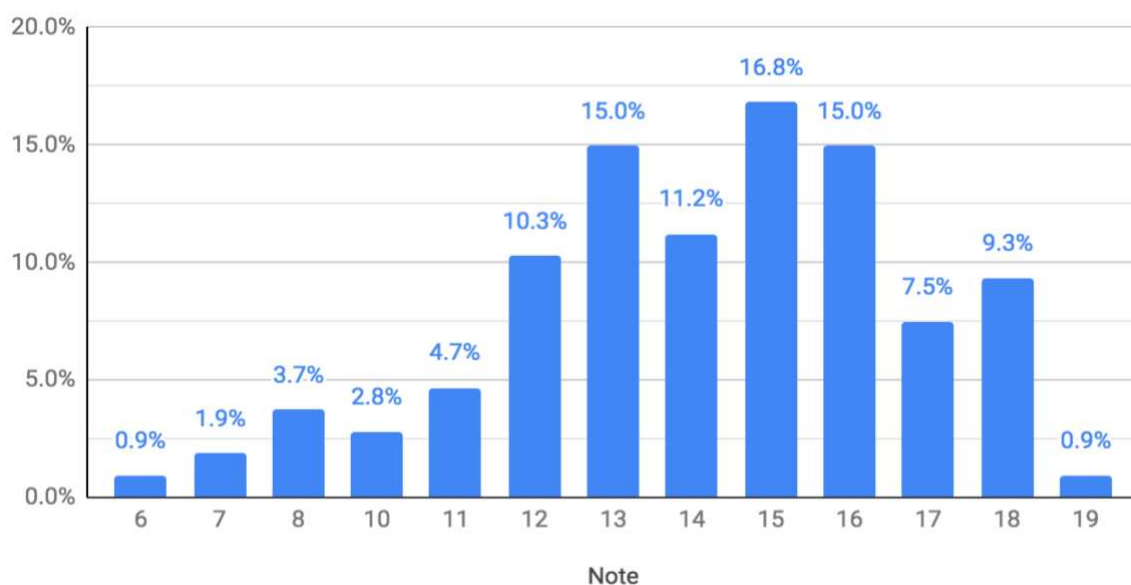
Nous tenons à souligner qu'il n'y a aucune corrélation significative entre le niveau de langue et les autres variables et la fréquence de visionnage. Aucune des corrélations entre les activités informelles (compréhension et production écrite incluses) et le niveau de langue sont significatives ( $r < 0,1$  et  $p\text{-value} > 0,5$ ), ce qui indique que les étudiants ne se sentent pas contraints par leur niveau pour réaliser les activités, et qu'un meilleur niveau de langue n'est pas forcément un indicateur d'une fréquence de pratiques de compréhension et production orale plus importante. Cela explique aussi qu'indépendamment du niveau de langue, les étudiants avec des niveaux bien différenciés d'anglais réalisent des pratiques variées, ce qui pourrait se présenter comme un avantage pour notre cours. En effet, l'intérêt pour les contenus FASP que nous leur proposons ne se verra pas affecté par leur niveau de langue.

Nous avons trouvé une corrélation significative entre les activités de compréhension et production orale ( $r = 0,26$ ,  $p < 0,05$ ) qui indique que plus les étudiants sont de profil actif CO, plus ils auront aussi tendance à être actifs PO. Nous pourrions lancer comme hypothèse que les pratiques informelles de visionnage favorisent, si elles sont réalisées fréquemment, non seulement la compréhension mais aussi la production orale. Ce point de vue pourrait être intéressant pour comprendre leurs profils à l'avenir.

### 9.3.2 Relation entre le profil de CO et PO et la note du cours

Nous avons voulu établir des relations entre les profils CO et PO avec la note obtenue dans notre cours, afin de savoir si ce sont les étudiants ayant une pratique informelle plus importante, ceux qui ont mieux réussi le cours. Avant de regarder les notes selon les profils, on présente dans la Figure 57 une première distribution pour tous les étudiants (107) :

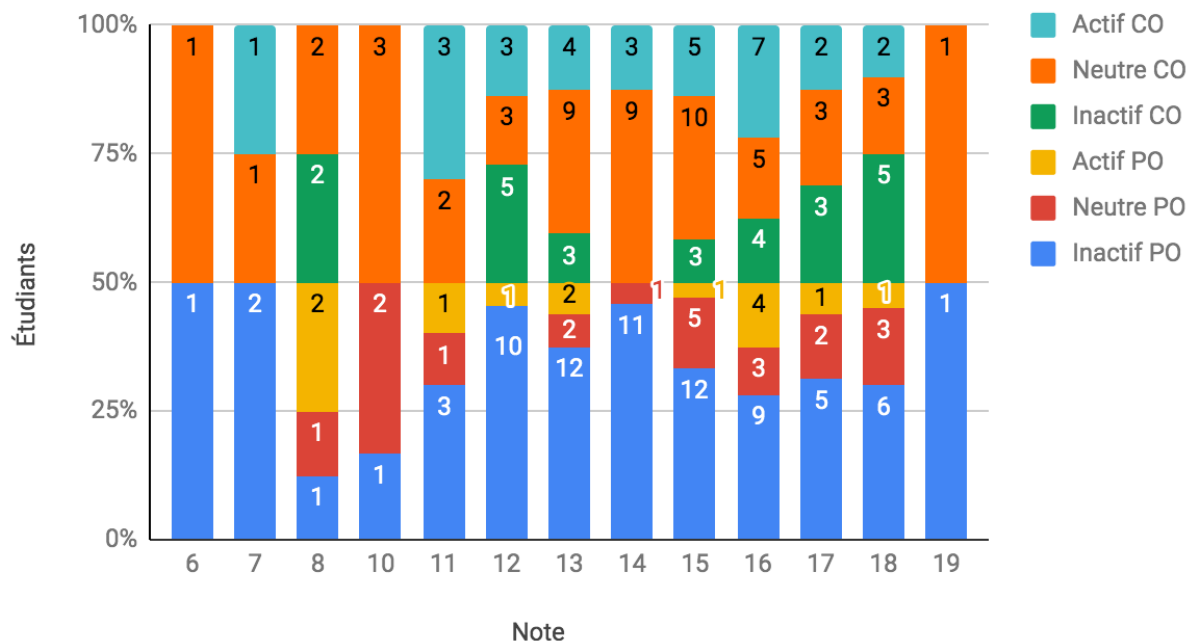
**Figure 57. Répartition globale des notes des étudiants.**



Pour faciliter la présentation graphique, nous avons arrondi les notes à l'unité pour éviter d'avoir trop de notes avec les décimales. On observe que les notes sont très variées, allant de 6 à 19 mais la moyenne se trouve entre 13 et 16, des notes très réussies. Normalement, les

étudiants n'ayant pas la moyenne sont des étudiants ayant décroché ou n'ayant pas réalisé un minimum d'activités de production. Si nous analysons les notes selon les profils CO et PO, on obtient :

**Figure 58. Notes des étudiants selon leur profil CO et PO.**



La concentration moyenne des notes par profils est distribuée de manière similaire entre les actifs, neutres et inactifs, sachant que ce sont les neutres ceux qui se trouvent dans les notes les plus basses et les plus élevées. Tenant compte que nos étudiants sont pour le profil CO majoritairement neutres, ce n'est pas étonnant qu'ils soient plus présents à chaque note. On voit tout de même que les actifs (à l'exception d'une étudiante) ont tous eu la moyenne, ce qui pourrait indiquer une relation entre la fréquence des pratiques et leur note.

L'étudiante de profil neutre qui a eu 6 comme note s'est connectée uniquement 2,8h pendant le semestre et n'a posté aucun message sur le forum, qu'elle n'a pas trouvé facile d'accès. Elle a un niveau déclaré B1 et dit qu'elle avait plus ou moins aimé ses cours d'anglais dans le passé et elle précise qu'elle préfère les activités de grammaire et aime très peu l'interaction ou les activités de compréhension et production orale. Ses préférences en cours de langue ainsi que les difficultés qu'elle a rencontré pour accéder au forum peuvent expliquer sa faible participation dans notre cours et donc sa note basse. En effet, d'un côté, elle attendait un cours où elle puisse travailler la grammaire explicitement, chose que notre cours n'a pas proposé, et d'un autre côté, les activités de compréhension et production orale des cours n'ont pas dû la satisfaire car elle n'aime pas parler ou interagir en cours. L'ensemble de ces facteurs ont probablement affecté négativement sa motivation au point de ne pas lui accorder son attention, comme elle dit avoir oublié le cours la plupart du temps.

Au contraire, l'étudiant de profil neutre ayant eu 19 comme note s'est connecté 8h sur le forum, a posté 13 messages sur le forum et a trouvé que le forum était facile d'accès. L'étudiant a un niveau déclaré B1 et il aimait principalement les activités de compréhension orale dans ses cours d'anglais au lycée. Sa présence sur l'espace du cours n'est pas des plus importantes (moyenne de temps de connexion entre 12-14h) ni ses posts au forum les plus nombreux car il a posté le nombre exact des posts exigés au long du semestre. Il se peut que l'étudiant ait été plus habile dans la maîtrise de la plateforme, ce qui lui a permis d'accéder aux documents et de poster ses productions plus efficacement. Sa maîtrise de la plateforme a aussi pu jouer dans son

appréciation du cours et donc dans sa motivation pour réaliser les activités. Il est aussi possible que ses attentes sur le cours soient satisfaites car il apprécie les activités de compréhension orale et notre cours en propose à chaque module.

Nous avons regardé les notes des étudiants à la lumière des profils généraux de CO et PO mais nous n'avons trouvé aucune relation significative entre l'activité informelle des étudiants et leur note ( $r < 0,2$ ).

**Tableau 45. Corrélation entre les profils de CO et PO avec la note  $p > 0,5$ .**

Profils	r
Profil CO	0.01
Profil PO	-0.03

Après cette première analyse globale, nous avons continué avec la vérification de l'existence des corrélations significatives entre le profil CO et la note mais nous n'en avons trouvé aucune : les valeurs des corrélations pour l'ensemble du profil CO ne nous permettent pas d'avancer des conclusions à ce sujet ( $r = 0,01$ ,  $p > 0,05$ ). Les valeurs des corrélations de chaque activité de manière individuelle avec la note ne sont pas non plus significatives ( $r < 0,2$ ) comme on l'observe dans le Tableau 46.

**Tableau 46. Corrélation entre les activités spécifiques de CO avec la note  $p > 0,2$ .**

Activité	r
Je lis en anglais	-0.03
J'écoute de la musique en anglais	0.13
Je regarde des vidéos YouTube en anglais	0.03
Je regarde des films en anglais	-0.05
Je regarde des séries en anglais	0.04

Il n'y a donc aucune relation significative entre la fréquence de leurs pratiques informelles et leur note, ce qui reste cohérent avec l'absence de corrélation avec le niveau de langue, partant du principe qu'une pratique informelle plus fréquente peut avoir un impact dans leur niveau de langue. Ainsi, la fréquence de leur pratique de compréhension orale n'a pas eu un impact (positif ou négatif) dans leur réussite au cours.

Nous avons fait la même analyse pour les activités de production orale et n'avons trouvé des corrélations significatives, exceptés les jeux vidéo en anglais et l'interaction entre joueurs pour qui la corrélation est négative (Tableau 47). En effet, les « gamers » ont moins bien réussi le cours et cela pourrait s'expliquer simplement parce qu'ils ont posté moins de messages ( $r = -0,30$ ,  $p < 0,05$ ). Il est possible que leur pratique informelle soit plus liée à la production orale et ne facilite pas forcément la production écrite, très sollicitée dans notre cours, ou que ces étudiants soient plus intéressés par l'interaction synchrone et à des tâches courtes faisant que les activités proposées en cours leur semblent trop longues et moins motivantes. On pourrait même aller plus loin dans notre caractérisation du profil en disant que ces étudiants passent beaucoup de leur temps libre à jouer en ligne et sont peut-être moins alertes quand il s'agit des devoirs à faire à la maison. Cependant, lors de nos entretiens les gamers affirment limiter le temps de jeu en période scolaire et sont investis dans leur cours, ne nous permettant pas de garder la dernière hypothèse sur leur investissement en cours à cause du temps de jeu, mais plutôt celle de leur faible investissement en cours parce qu'ils préfèrent d'autres types d'interactions.



Afin de voir plus de près qui sont ces gamers, on a fait des croisements avec leur motivation pour apprendre l'anglais et on observe qu'ils sont les seuls à avoir une corrélation négative avec « suivre des cours en anglais », peut-être parce qu'ils sont moins motivés en cours que les autres (jouer en anglais,  $r=-0,21$ ,  $p<0,05$  ; interaction avec d'autres joueurs,  $r=-0,27$ ,  $p<0,05$ ). Nous avons aussi découvert que ces étudiants utilisent moins les applications pour parler en anglais (jouer en anglais,  $r=0,30$ ,  $p<0,000$  ; interaction avec d'autres joueurs,  $r=0,35$ ,  $p<0,0001$ ) alors que pour les autres étudiants c'est  $r>0,50$ . Cela pourrait indiquer qu'il s'agit des étudiants aimant réaliser des activités de manière individuelle et que leur production orale et écrite se passe notamment dans les jeux avec le but même de réussir le jeu et pas nécessairement de communiquer avec d'autres.

**Tableau 47. Corrélation entre les activités spécifiques de PO avec la note  $p>0,5$  et  $*p<0,05$ .**

Activité	r
J'écris des mails en anglais	-0.12
J'utilise des apps like Skype, Google Hangouts ou Whatsapp pour parler en anglais	0.03
Je joue à des jeux vidéo en anglais	-0.23*
J'interagis avec d'autres joueurs en anglais	-0.21*
Je fais des recherches en anglais	0.01
J'achète en ligne en anglais	0.05
J'utilise des apps like Whatsapp ou Facebook messenger pour chatter en anglais	0.11

L'absence de corrélations entre les activités informelles et la réussite en cours peut montrer que notre cours a été conçu de manière à intéresser des profils divers d'étudiants et qu'il n'est pas plus avantageux pour des étudiants ayant une pratique plus régulière de visionnage, par exemple. Nous trouvons important que les étudiants, indifféremment de leur profil informel, aient réussi le cours et se soient intéressés aux contenus.

Au-delà des profils, nous avons trouvé quelques corrélations intéressantes avec la note :

- Les étudiants considérant que les activités informelles sont bénéfiques pour développer la production écrite ont eu des meilleures notes ( $r=0,30$ ,  $p<0,05$ ). Ceci pourrait s'expliquer car la conscience de l'utilité de la pratique peut les pousser à avoir un visionnage plus attentif qui pourrait à la fois les aider dans leur développement langagier. Ces effets positifs peuvent avoir lieu également lors des visionnages des extraits en cours et pourraient ainsi avoir un impact positif sur la production écrite des étudiants et donc sur la note, car les activités de production écrite constituent un pourcentage important de la note. Ces étudiants ont également plus tendance à s'investir dans des pratiques informelles impliquant la production orale comme l'utilisation des applications pour parler en anglais ( $r=0,27$ ,  $p<0,05$ ), ce qui pourrait montrer leur motivation pour apprendre la langue et/ou leur envie de communiquer et de s'en servir en tant qu'utilisateurs de la langue dans des vraies situations de communication.
- Les étudiants les plus actifs dans le forum ont obtenu les meilleures notes ( $r=0,61$ ,  $p<0,0001$ ), ce qui était espéré, tenant compte que les activités de production se postent dans le forum donc plus de publications signifie plus de tâches réalisées et plus d'investissement dans le cours. Cette corrélation peut indiquer que le cours favorise et récompense la participation des étudiants non seulement en termes de réalisation de tâches mais d'évaluation par les pairs. En effet, les étudiants ayant plus de publications sur le forum sont ceux ayant le plus donné leur avis sur les productions des autres ou ayant pris l'initiative de lancer des discussions pour aider les camarades ou pour

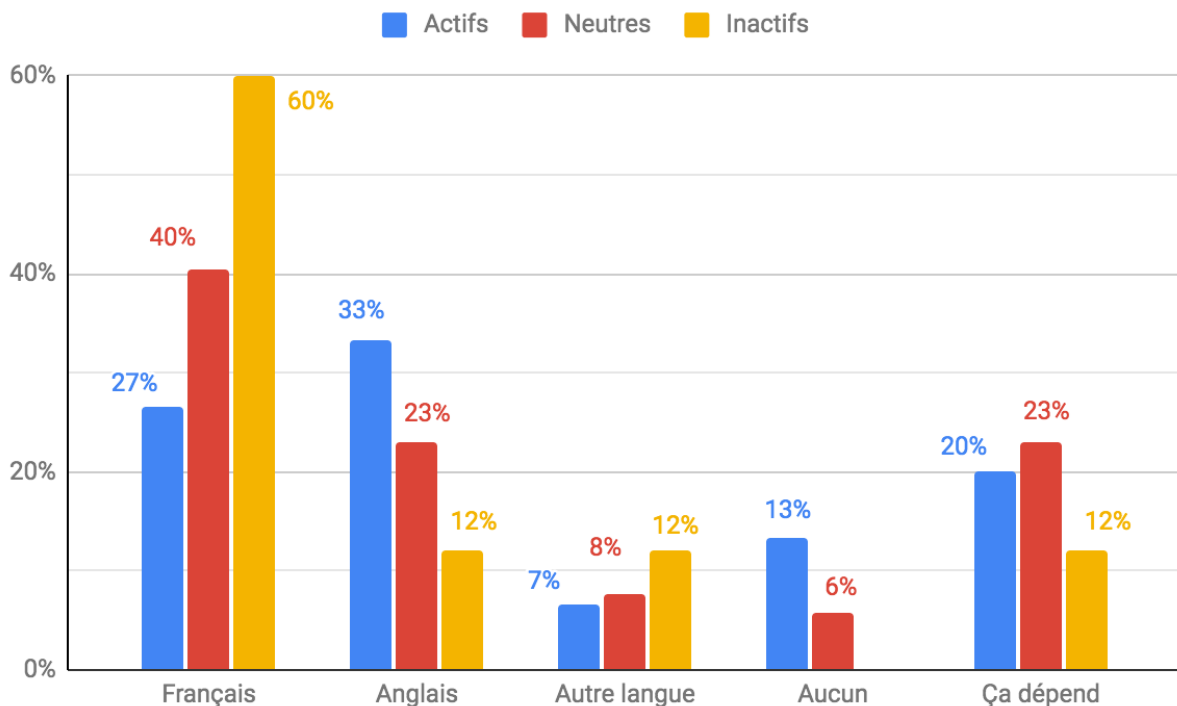
proposer des sujets d'intérêt général, pas nécessairement liés avec les activités de la semaine.

- Les étudiants ayant facilement compris le fonctionnement du cours sont ceux ayant apprécié le plus la possibilité d'apprendre du groupe ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ) et ont eu aussi des meilleures notes. Les étudiants une fois ayant compris le fonctionnement du cours avaient probablement une bonne idée des avantages du forum et de la manière dont il leur permettait d'interagir avec les pairs. Comprendre le fonctionnement du cours les a certainement aidés à réaliser les activités efficacement mais cela leur a permis aussi d'apprendre grâce aux pairs car ils maîtrisaient le forum. Nous avons donc tendance à penser que leur bonne performance en cours n'est pas motivée, au moins pas uniquement, par l'obtention des bonnes notes mais aussi par la possibilité d'apprendre par les pairs et l'interaction avec les camarades.
- Les étudiants ayant une pratique informelle de production écrite dans les réseaux sociaux ont plus posté dans le forum ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ), possiblement car ils ont l'habitude d'écrire, de s'exprimer et de partager leur avis en anglais et que le forum leur demandait un effort similaire qui leur était connu. Ils ont aussi obtenu des notes plus élevées ( $r=0,22$ ,  $p<0,05$ ), ce qui reste logique avec ce que nous avons découvert précédemment.

### 9.3.3 Particularités lors du visionnage en anglais

Analyser l'utilisation des sous-titres lors des visionnages selon les profils est intéressante car elle permet d'observer s'il y a des liens entre l'utilisation des sous-titres en anglais (ou visionnage sans sous-titres) avec les profils les plus actifs. Si on observe la Figure 59 concernant l'utilisation des sous-titres du profil CO on observe que ce sont les actifs (14%) et les neutres (6%) ceux qui regardent les séries et les films en anglais sans sous-titres, ce qui montre qu'une pratique informelle plus fréquente a un impact positif sur leur compréhension orale :

**Figure 59. Utilisation des sous-titres selon les profils de CO.**



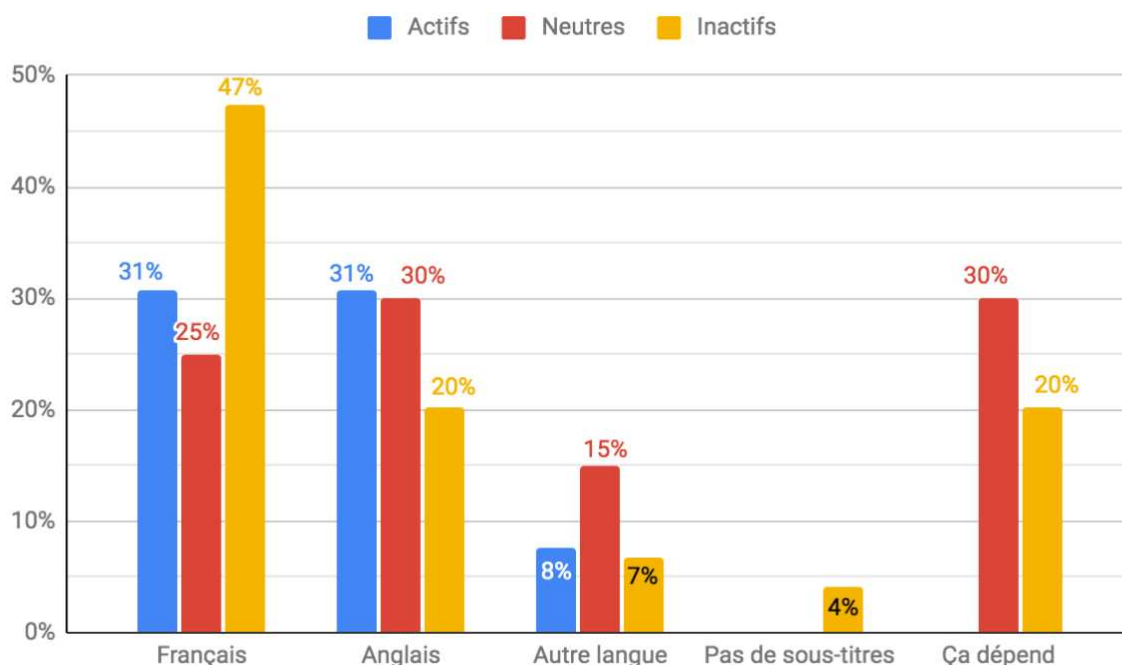
La tendance des étudiants est de regarder les séries et les films en anglais sous-titré français ou anglais. Nous avons découvert lors des questions ouvertes que les étudiants utilisant des sous-titres en anglais sont aussi motivés par l'acquisition de vocabulaire et considèrent que le visionnage en lisant les sous-titres en anglais est bénéfique pour leur apprentissage. Les actifs utilisent davantage les sous-titres en anglais même si ce pourcentage reste similaire à ceux qui utilisent des sous-titres en français.

Les inactifs choisissent majoritairement d'utiliser des sous-titres en français (ils ne regardent jamais sans sous-titres, que ce soit en français ou en anglais), ce qui pourrait s'expliquer par une compréhension plus difficile, possiblement liée au manque de pratique de visionnage qui ne faciliterait pas la compréhension.

Nous avons également quelques étudiants qui regardent des séries et des films en anglais avec des sous-titres dans des langues autres que l'anglais et le français (japonais, chinois, espagnol) car ils sont en train d'apprendre ces langues et considèrent que la lecture en langue étrangère couplée à l'écoute de l'anglais qu'ils comprennent assez bien, les aide à apprendre la langue. Nous avons aussi des étudiants qui font l'inverse, choisissant de regarder des films et des séries en japonais, chinois ou espagnol et qui utilisent des sous-titres en anglais. Ces étudiants disent que la lecture en anglais est relativement plus simple et que cela leur permet de suivre l'histoire tout en associant ce qu'ils entendent avec ce qu'ils lisent en anglais. Ces pratiques montrent la conscience de certains étudiants sur l'utilité de la pratique informelle de visionnage pour l'apprentissage des langues, ce qui peut avoir une influence dans leur appréciation du cours (car ils pourraient trouver utile l'intégration des FASP) et dans leur investissement en cours (ce sont des pratiques qui leur sont familières).

Concernant l'utilisation des sous-titres du profil PO (Figure 60), on observe également que ce sont les sous-titres en français et en anglais qui priment, mais ces pourcentages sont moins écartés que pour le profil CO :

**Figure 60. Utilisation des sous-titres selon les profils de PO.**



Les inactifs sont ceux utilisant le plus le sous-titrage en français mais ils utilisent aussi des sous-titres en anglais, même si le pourcentage est plus bas et les actifs utilisent en même pourcentage des sous-titres en anglais et en français. Nous voyons étonnamment que ce sont les inactifs ceux qui regardent les séries et les films sans sous-titres, peut-être parce que ces étudiants sont aussi

actifs CO et ils ont une meilleure compréhension orale. On aurait tendance à penser que les actifs PO seraient également plus à l'aise avec le visionnage sans sous-titres, car on suppose qu'ils ont une bonne compréhension orale grâce à leur communication en anglais. Pourtant, il est possible que la manière dont leurs discussions ont lieu, le vocabulaire utilisé, le rythme ou le registre soient différents de ce qu'ils peuvent trouver quand ils sont en face de l'écran et soient donc plus difficiles à comprendre, les poussant à utiliser des sous-titres en français ou en anglais.

### 9.3.4 Appréciation du cours

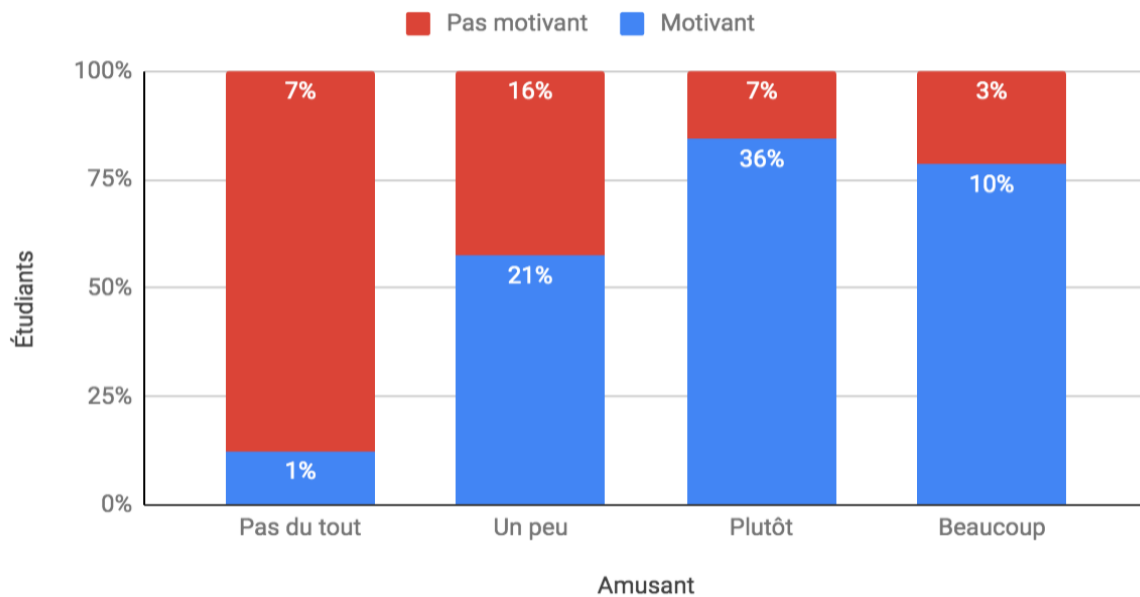
L'appréciation du cours est calculée selon trois facteurs : l'appréciation général du cours (amusant ou non, appréciation de la FASP), l'appréciation sur les compétences langagières développées et l'appréciation du format distanciel asynchrone, ces deux derniers nous les aborderons dans les sections 9.3.4.1 et 9.3.4.2. La question 7 du questionnaire post-cours a été analysée pour évaluer leur appréciation du cours. Tout d'abord, nous tenons à dire que nous n'avons trouvé aucune corrélation significative entre le sexe, le niveau de langue déclaré ou la note obtenue et l'appréciation du cours, ce qui peut être considéré comme un aspect positif car s'il y avait une corrélation entre ces variables et l'appréciation, notre cours serait peut-être apprécié par un nombre moindre d'étudiants. Le cours a été ainsi apprécié (ou non) par les étudiants indépendamment de ces variables.

#### *Appréciation générale du cours*

Cette section permet de répondre en partie à la question de recherche 2d. En regardant l'ensemble d'étudiants (107), on voit que 93% d'entre eux trouvent que le cours a été au moins un peu amusant et 68% le trouvent au moins un peu motivant. Les étudiants peuvent trouver le cours amusant, peut-être grâce à la FASP intégrée ou à notre approche, ce qui pourrait les encourager à participer dans le cours même si d'autres facteurs, comme le format distanciel asynchrone, pouvaient rendre le cours moins motivant. Les étudiants trouvant que le cours n'est pas du tout amusant peuvent être moins enclins à y participer, indépendamment de leur motivation. On peut aussi expliquer la tendance de trouver le cours plus motivant et moins amusant par le côté formel du cours où on leur « impose » des contenus qu'ils consultent en autonomie et où ils sont libres de choisir le thème et le rythme de leurs visionnages. Retrouver ces contenus en cours mais avec des contraintes imposées (durée de l'extrait, activités obligatoires) peut créer un ressenti différent à ce qu'ils ressentiraient si le contenu était choisi par eux-mêmes.

La Figure 61 montre la relation entre l'appréciation du cours en tant que « amusant » et les étudiants ayant trouvé le cours « motivant ».

**Figure 61. Appréciation générale du cours pour l'ensemble d'étudiants (107).**



En général, les étudiants n'ayant pas trouvé le cours motivant ne l'ont pas trouvé amusant non plus : ils n'ont pas aimé le cours, la méthodologie, on ne peut pas encore le savoir. On voit pourtant que 10% des étudiants ne l'ayant pas trouvé motivant l'ont tout de même trouvé amusant. Il se peut que ce 10% correspond aux étudiants qui ne trouvent pas très motivant de faire les activités en cours mais ils trouvent que le contenu proposé les intéresse. En effet, l'informel peut avoir un impact davantage important sur l'apprentissage car ils sont motivés, le contenu étant amusant pour eux. 99% des étudiants qui ont trouvé que le cours était motivant ont trouvé aussi que le cours était au moins « un peu » amusant et 92% de tous les étudiants ont trouvé le cours au moins un peu amusant. 26% des étudiants n'ont pas trouvé le cours motivant mais l'ont trouvé au moins un peu amusant, ce qui peut indiquer une appréciation de la FASP et des activités proposées.

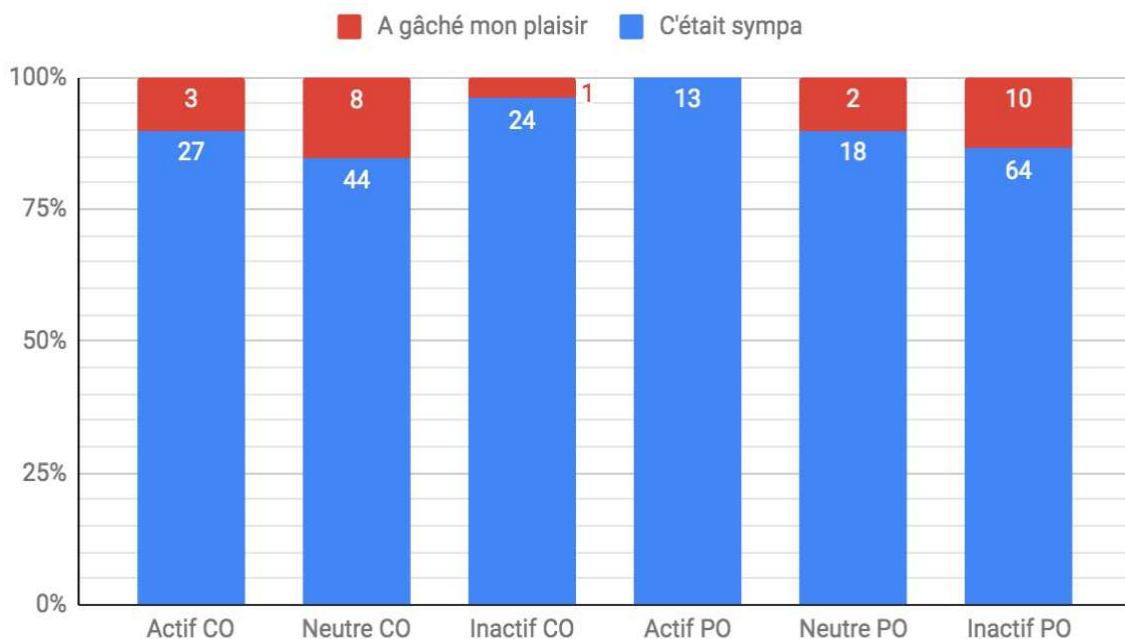
On observe qu'il y a une corrélation significative ( $r=0,36$ ,  $p<0,001$ ) entre le comportement des étudiants qui ont trouvé le cours amusant et celui des étudiants qui l'ont trouvé motivant. Un résultat différent aurait été décevant car cela indiquerait que malgré leur motivation le cours n'a pas rempli leurs attentes. Nous voyons ainsi qu'il y a un lien entre le côté amusant et le côté motivant du cours, ce qui pourrait montrer que notre approche, le choix des contenus, les activités proposées et l'intervention du tuteur ont favorisé l'appréciation du cours et la motivation des étudiants.

Nous avons regardé l'appréciation du cours selon les profils CO et PO mais nous n'avons trouvé aucune corrélation significative. Pour le profil CO, on trouve une distribution des actifs normale, il n'y a pas de forte tendance à « beaucoup aimer » ou « pas du tout aimer », 97% des étudiants actifs CO, 92% des neutres et 88% des inactifs ont trouvé que le cours était au moins un peu amusant. On observe chez les inactifs qu'il y a une tendance à trouver le cours « amusant » et ce sont eux qui ont trouvé le cours le plus motivant. Il est possible que les étudiants actifs informellement trouvent que le cours propose une sélection plutôt restreinte comparée à tout ce qu'ils peuvent trouver et faire en autonomie et peuvent trouver qu'ils peuvent utiliser le même temps pour regarder des choses plus novatrices en autonomie. Au contraire, pour les inactifs, il est possible que le cours leur propose des contenus nouveaux et motivants, qu'il représente une découverte, ce qui aurait un impact positif dans leur appréciation du cours. Les résultats pour le profil PO sont similaires, 85% des étudiants actifs PO, 100% des neutres et 92% des inactifs ont trouvé le cours au moins « un peu » amusant.

Les inactifs informellement ont aimé le cours, ce qui était aussi notre objectif. En effet, nous souhaitons impliquer les étudiants actifs grâce à des pratiques qui leur sont familières, mais nous voulions aussi impliquer les inactifs en leur montrant des contenus intéressants susceptibles de les intéresser aussi en dehors du cours. Afin d'augmenter la motivation des étudiants actifs n'ayant pas trop apprécié le cours, nous proposerons à l'avenir une pédagogie différenciée pour que les actifs apprécient plus le cours en augmentant le niveau de difficulté (supprimer les scripts, limiter les réponses à 2 tentatives, limiter les visionnages).

L'appréciation du cours doit être évaluée aussi en termes du ressenti des étudiants face à l'utilisation de la FASP en cours. Nous trouvons dans la Figure 62 leurs réponses par profils où on observe que la grande majorité des étudiants a apprécié l'introduction du film, ce qui a pu avoir un impact plutôt positif dans leur motivation.

**Figure 62. Appréciation intégration de FASP selon profils CO et PO.**



Nous ne trouvons pas de corrélation significative entre le profil CO et l'appréciation de l'intégration des FASP ( $r=0,21$ ,  $p=0,03$ ). On pourrait expliquer le grand nombre d'étudiants (actifs, neutres ou inactifs) aimant l'utilisation de FASP du côté des actifs car ils consomment déjà ces contenus en dehors du cours et les retrouver en contexte formel, même si de manière plus restreinte, reste amusant pour eux. Les étudiants inactifs CO ont apprécié l'utilisation des FASP, tendance qu'on observe également chez les actifs PO. Tous les étudiants actifs PO ont apprécié l'utilisation des FASP en cours ( $r=-0,019$ ,  $p=0,85$ ), on peut s'aventurer avec l'hypothèse du caractère privé et individuel des activités de CO comparé au caractère nécessairement public des activités de PO (on a besoin d'au moins un interlocuteur pour les réaliser). En effet, les actifs PO pourraient être des étudiants passant plus de temps dans l'interaction et moins dans le visionnage « passif », leur pratique informelle de visionnage étant moins régulière, la FASP utilisée en cours peut représenter une découverte qui les intéresse par son côté novateur.

Il est possible que les étudiants actifs CO soient un peu moins satisfaits de l'intégration de la FASP car ils ont une fréquence de visionnage importante et ils connaissent peut-être le vocabulaire, certains aspects de la culture présentés dans le film peuvent aussi leur être familiers, par exemple, ce qui fait qu'ils soient moins impressionnés par ce qu'ils voient en cours.

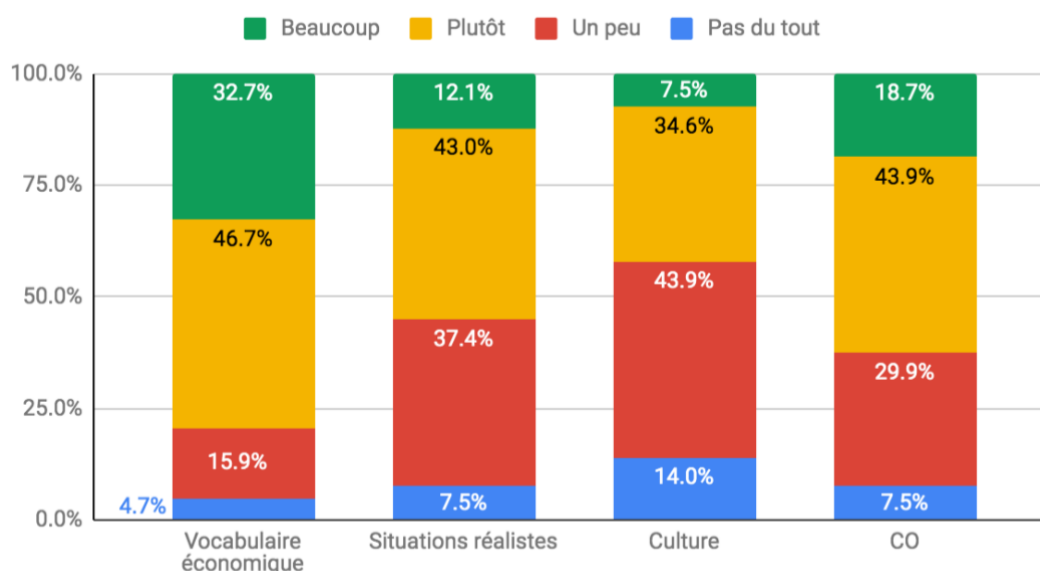
Dans tous les cas, ces résultats sont pour nous très satisfaisants et représentent une réussite en termes de choix et d'intégration de la FASP en contexte formel.

### 9.3.4.1 Connaissances apprises et compétences développées selon profils de CO et PO

Nous avons choisi certaines sous-questions de plusieurs questions du questionnaire pour découvrir à quel point le degré d'appréciation du cours des étudiants est lié aux connaissances apprises, au format distanciel asynchrone ou à d'autres facteurs plus affectifs. Cela nous permet de répondre en partie à notre 2ème et 4ème question de recherche. Afin d'établir des notions plus claires sur leur appréciation, nous avons regroupé certaines sous-questions et nous les présentons ensemble dans cette section.

Les connaissances apprises par les étudiants sont représentées par l'apprentissage du vocabulaire économique, la possibilité d'apprendre sur des situations susceptibles d'être retrouvées dans leur exercice professionnel à l'avenir, à l'apprentissage sur la culture anglophone et au développement de la compréhension orale. On peut observer l'avis de l'ensemble des étudiants (107) sur ces aspects dans la Figure 63:

**Figure 63. Appréciation générale des connaissances apprises et développement de la compétence orale.**

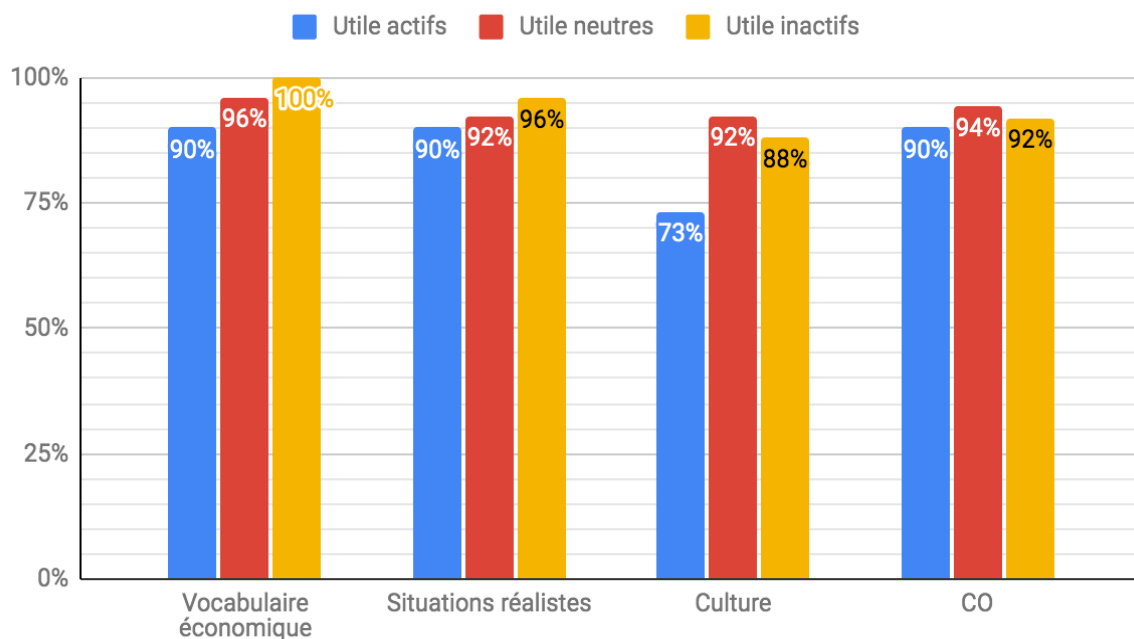


En général, les étudiants considèrent que le cours a été le plus utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour développer la compréhension orale, suivi par la possibilité d'étudier des situations réalistes de la langue et de la future profession, et l'apprentissage des aspects de la culture anglophone. Cela peut s'expliquer par le choix de contenus (vocabulaire de spécialité, situations dans le monde du travail) ou le fait que tous les modules comportent des activités impliquant la compréhension orale. Ces résultats montrent une certaine appréciation du cours et une conscience des étudiants sur l'utilité des FASPs pour l'apprentissage de ces aspects et le développement des compétences. Cette conscience peut avoir un impact positif sur leur pratique informelle car ils seront plus attentifs à l'input reçu et pourront acquérir davantage de vocabulaire lors de leurs pratiques de manière incidente.

Avant d'analyser ces résultats selon les profils CO et PO, on a décidé de regrouper les réponses « un peu », « plutôt » et « beaucoup » sous la réponse « oui » afin de présenter plus facilement.

Notre choix de les présenter ensemble s'explique non pas par des éventuels liens entre elles mais parce qu'elles contribuent à la même notion.

**Figure 64. Appréciation des connaissances apprises et développement de la compétence orale selon profil CO.**

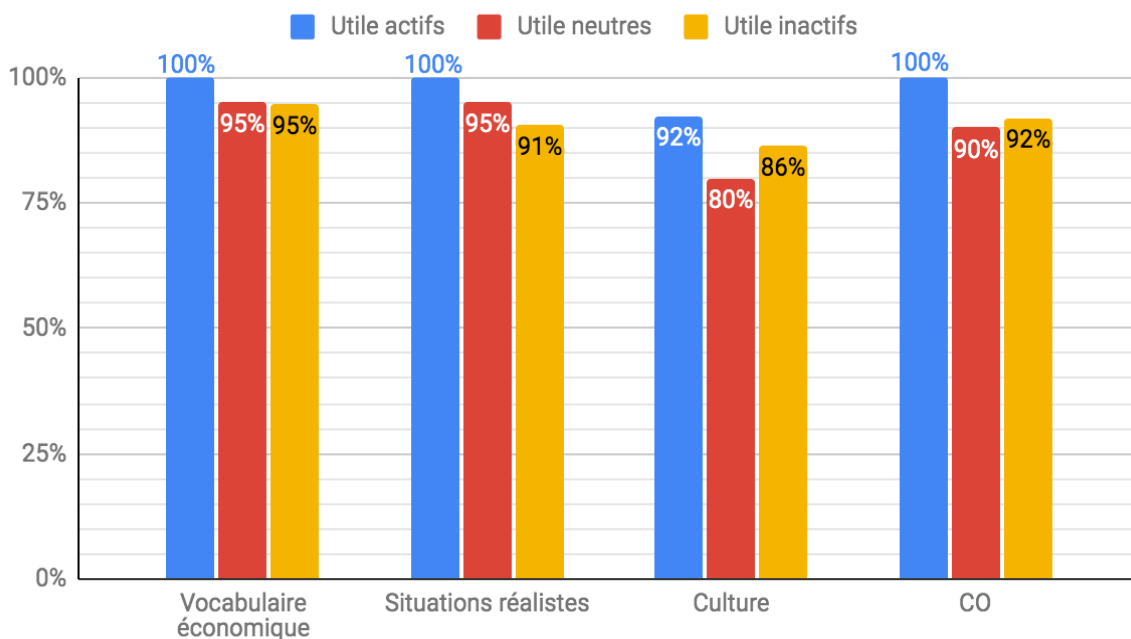


Les résultats sont globalement très positifs pour ces aspects, ayant des pourcentages dépassant le 70%. Cependant, on observe que les actifs CO trouvent avoir moins appris sur la culture anglophone ( $r=-0,26$ ,  $p<0,05$ ). Ce ressenti pourrait s'expliquer parce que les extraits et contenus présentés en cours ne représentent pas de nouveauté pour ces étudiants qui sont plus en contact avec la culture via des séries et des films. En effet, les étudiants avec une fréquence de visionnage régulière peuvent avoir un bon bagage culturel car les scénarios et l'intrigue des séries leur mettent face à des situations propres à la culture anglophone. Nous avons trouvé que les étudiants qui jouent aux jeux vidéo en anglais considèrent qu'ils ont appris de la culture ( $r=0,20$ ,  $p<0,05$ ) et il est possible que cela s'explique car les gamers passent moins de temps à regarder des séries (ils sont plus dans l'interaction rapide) et ils ont moins accès aux aspects culturels présentes dans ces contenus.

Concernant les situations réalistes, ce sont les étudiants le plus inactifs qui ont trouvé le plus appris, ce qui reste cohérent avec notre hypothèse précédente. Indépendamment de leur fréquence d'activité informelle, ils ont tous considéré avoir beaucoup appris du vocabulaire de spécialité et avoir développé la compréhension orale. En effet, il s'agit d'un vocabulaire nouveau pour eux et même s'ils regardent fréquemment des séries et des films, il est possible qu'ils ne soient pas confrontés souvent à ce type de vocabulaire, et même s'ils le sont, ils n'y font pas nécessairement assez attention.



**Figure 65. Appréciation des connaissances apprises et développement de la compétence orale selon profil PO.**



Les résultats pour le profil PO sont encore meilleurs, le pourcentage le plus bas étant de 80%. On observe une légère corrélation entre le niveau d'activité des étudiants du profil PO et le fait que le cours les ait aidés à apprendre sur la culture mais il n'y a pas de corrélation significative ( $r=0,13$ ,  $p>0,05$ ). On voit également que les actifs PO ont tous trouvé avoir appris du vocabulaire, des situations réalistes et avoir développé la compréhension orale, et ils sont ceux disant avoir le plus appris pour chacun des aspects. Ces étudiants peuvent être moins actifs dans le visionnage, faisant que les contenus soient novateurs pour eux. Il se peut aussi que ces étudiants soient, par leur nature plus participative et de partage en dehors du cours, plus enclins à participer en cours et donc à reconnaître et à exploiter davantage les opportunités d'apprentissage.

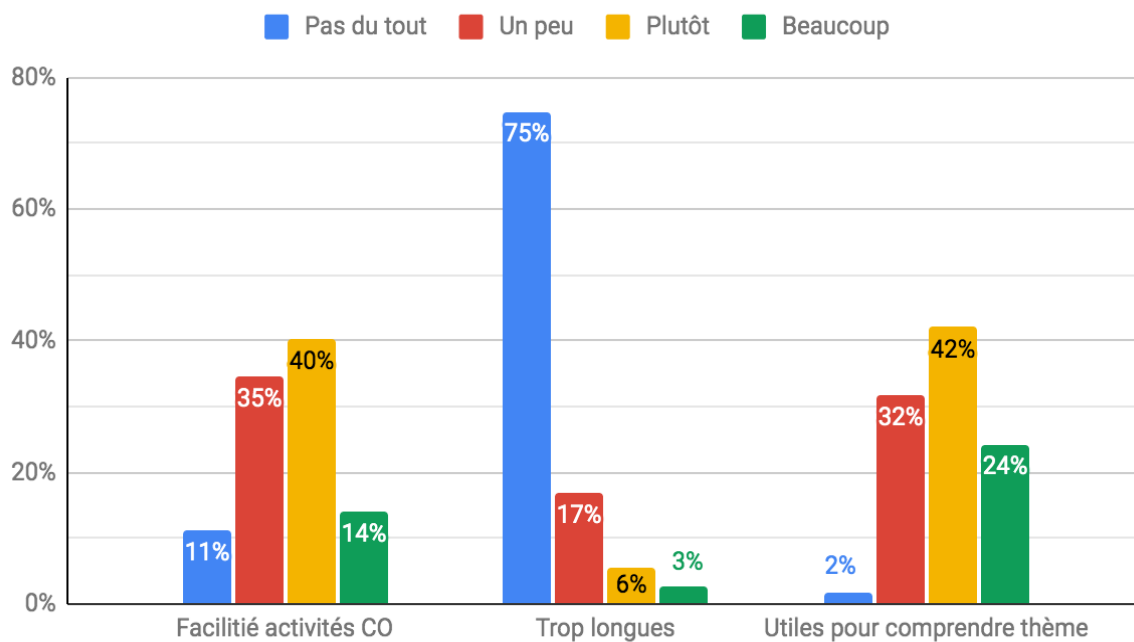
#### 9.3.4.1.1 Utilité des activités dans leur apprentissage

Nous avons voulu savoir si un certain profil d'étudiant était plus disposé à aimer certaines activités, d'un côté, pour caractériser plus précisément nos étudiants, et d'un autre côté, pour savoir à quel point ils étaient satisfaits du cours. Les résultats présentés dans cette section permettent de répondre aux questions 3 et 4a.

##### *Activités de compréhension orale*

Nous avons analysé la question sur ces activités (*activity 1* dans chaque module) et nous avons décidé de les présenter ensemble pour avoir une vision globale. Nous avons créé une notion « facilité des activités CO » à partir des options décrivant les activités comme « faciles », ayant « besoin de plusieurs visionnages pour comprendre » et ayant « besoin du script pour comprendre ». Nous avons gardé les options « trop longues » et « utiles pour comprendre le thème » à part (Figure 66).

**Figure 66. Appréciation générale sur les activités de compréhension orale (107 étudiants).**



On remarque que 75% des étudiants considèrent que les activités ne sont pas du tout longues et seulement 9% des étudiants considèrent que les activités sont « plutôt » ou « beaucoup » longues. Ce résultat était attendu car nous avons proposé des extraits courts (1 minute et demie, maximum), nous pensons que les étudiants les trouvant longues correspondent à ceux qui avaient plus de mal à comprendre, sans le script ou en un seul visionnage, par exemple. On pense aussi que c'est la raison pour laquelle ces activités sont considérées comme étant faciles. En effet, même si l'étudiant avait du mal à comprendre lors du premier visionnage, il avait la possibilité de regarder l'extrait autant de fois que nécessaire, de regarder le script pour vérifier sa compréhension ou encore, analyser le feedback donné lors des questions fermées suivant l'extrait car plusieurs tentatives étaient proposées. 55% des étudiants considèrent que les activités de CO étaient plutôt ou beaucoup faciles, le fait que la moitié du cours considère que les activités sont « plutôt » ou « beaucoup » faciles peut montrer que le cours était adapté au niveau de la « moyenne » des étudiants.

Il est intéressant de remarquer que 98% des étudiants considèrent que les activités ont été au moins « un peu » utiles pour comprendre le thème économique du module et que le feedback les a aidés à trouver la bonne réponse aux activités. Ce résultat montre que les activités de compréhension orale ont permis de sensibiliser les étudiants sur le thème à travailler dans le module et que la conception des exercices a facilité la compréhension de l'extrait.

Nous n'avons pas fait des figures par profils mais nous avons préféré faire l'analyse uniquement avec les corrélations de Pearson que nous avons calculées. Tout d'abord, nous avons remarqué que la grande majorité des étudiants (80%) des deux profils CO et PO ont trouvé que les activités de compréhension orale étaient faciles et 95% de tous les étudiants ont trouvé que ces activités ont trouvé qu'elles étaient utiles pour comprendre le thème du module. Ces résultats restent donc en ligne avec ceux du groupe général.

On a trouvé une importante corrélation entre les actifs CO et la facilité des activités car plus ils sont actifs, plus ils trouvent les activités de compréhension orale faciles ( $r=0,34$ ,  $p<0,001$ ). Ce résultat a du sens car ce sont les étudiants avec la fréquence de visionnage la plus importante dans leur quotidien et donc plus habitués aux contenus audiovisuels proposés en cours. De même, plus ils sont actifs CO moins ils ont besoin de réviser les extraits pour les

comprendre ( $r=-0,25$ ,  $p<0,05$ ). Ces corrélations sont présentes également chez le profil PO mais elles sont moins importantes : facilité des activités ( $r=0,19$ ,  $p=0,05$ ) et besoin de plusieurs visionnages ( $r=-0,09$ ,  $p>0,05$ ).

On voit une légère tendance entre les plus actifs CO et le fait de considérer que les activités de compréhension orale sont longues ( $r=-0,16$ ,  $p>0,05$ ). Il se peut que ces étudiants soient intéressés par l'extrait mais pas nécessairement par la réalisation des activités de compréhension orale. Étant donné qu'ils associent le visionnage à une pratique de loisir qu'ils connaissent bien, ils peuvent trouver les questions de compréhension ennuyeuses, non nécessaires et longues. Nous n'avons trouvé aucune corrélation entre les actifs PO et la longueur de ces activités.

Nous avons trouvé d'autres corrélations qui peuvent être intéressantes, au-delà de l'analyse par profils et par activités informelles individuellement :

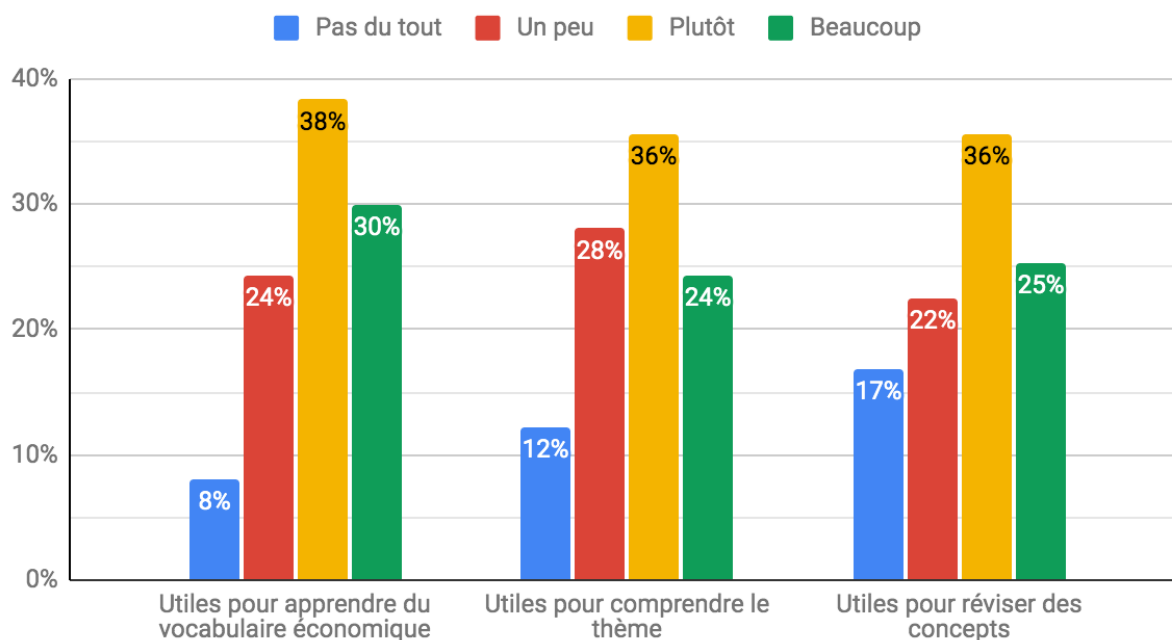
- Corrélation négative entre la lecture en anglais et le visionnage des extraits du cours ( $r=-0,34$ ,  $p<0,001$ ) et avec la lecture du script pour les comprendre ( $r=-0,23$ ,  $p<0,05$ ). Il s'agit peut-être des étudiants avec un meilleur niveau de langue ou ceux qui sont les plus investis dans leur apprentissage. Cependant, nous n'avons pas trouvé de corrélation significative entre la pratique et le niveau de langue ni la note ( $r<0,04$ ,  $p>0,5$ ).
- Corrélation significative entre toutes les activités de CO informelles et la facilité de compréhension des extraits et il y a une différence selon le type d'activités informelles qu'ils réalisent ( $r=0,23$  à  $r=0,32$ ,  $p<0,001$ ). Ces données sont intéressantes comparées à celles du profil PO, où il n'y a pas de corrélation. On observe donc que les pratiques informelles impliquant la compréhension orale ont un impact positif dans le développement de la compétence et que cela se reflète dans le cours. On observe que les étudiants qui regardent des vidéos YouTube sont ceux qui trouvent le plus facile le visionnage des extraits ( $r=0,32<0,001$ ). Il est possible que ces étudiants regardent un bon nombre de vidéos sur des sujets variés, celles-ci étant souvent courtes, et que l'input important en anglais (avec des vidéos majoritairement sans sous-titres) les ait aidés à développer leur compétence langagière.
- Les étudiants préférant les activités de production orale en salle de classe ont eu moins de difficultés de compréhension des extraits du film, ils les comprenaient sans devoir lire le script ( $r=-0,32$ ,  $p<0,001$ ). On peut supposer que leur préférence par ces activités, pas nécessairement cumulé avec leur pratique orale informelle ( $r<0,2$ ), soit représentative de leur niveau dans cette compétence et cela leur permet d'être plus performant au moment de réaliser les activités de compréhension orale.

Selon les réponses des étudiants aux questions ouvertes, 15% des étudiants disent avoir préféré les activités impliquant la compréhension orale et écrite, notamment l'activité 1 où ils devaient visionner l'extrait du film et répondre aux questions dans les tests d'autoévaluation. Anonyme 67 dit par exemple qu'il a préféré « the listening of the extracts of series » (annexe 4, volume 2) où l'on voit non seulement la pratique de la compétence mais aussi un intérêt par le type de contenu tiré de l'informel. D'autres étudiants ayant également préféré ces activités soulignent le fait de pouvoir être en contact avec la langue toutes les semaines et expliquent que les questions et le feedback proposé dans les quiz leur ont aidé à mieux comprendre le sujet économique expliqué dans les vidéos. Pour d'autres étudiants, la préférence par ces activités pourrait aussi s'expliquer par la facilité de réalisation (plusieurs tentatives possibles, feedback en cas de réponse erronée) comparé aux activités de production, par exemple.

## Activités de vocabulaire

Ces activités correspondent à l'*activity 3* de chaque module et étaient composées soit des questions fermées et autocorrigées, soit de l'ajout d'entrées dans le glossaire collaboratif. Nous avons choisi trois aspects pour connaître le degré de satisfaction des étudiants par rapport à l'utilité de ces activités (Figure 67).

**Figure 67. Appréciation générale sur les activités de vocabulaire (107 étudiants).**

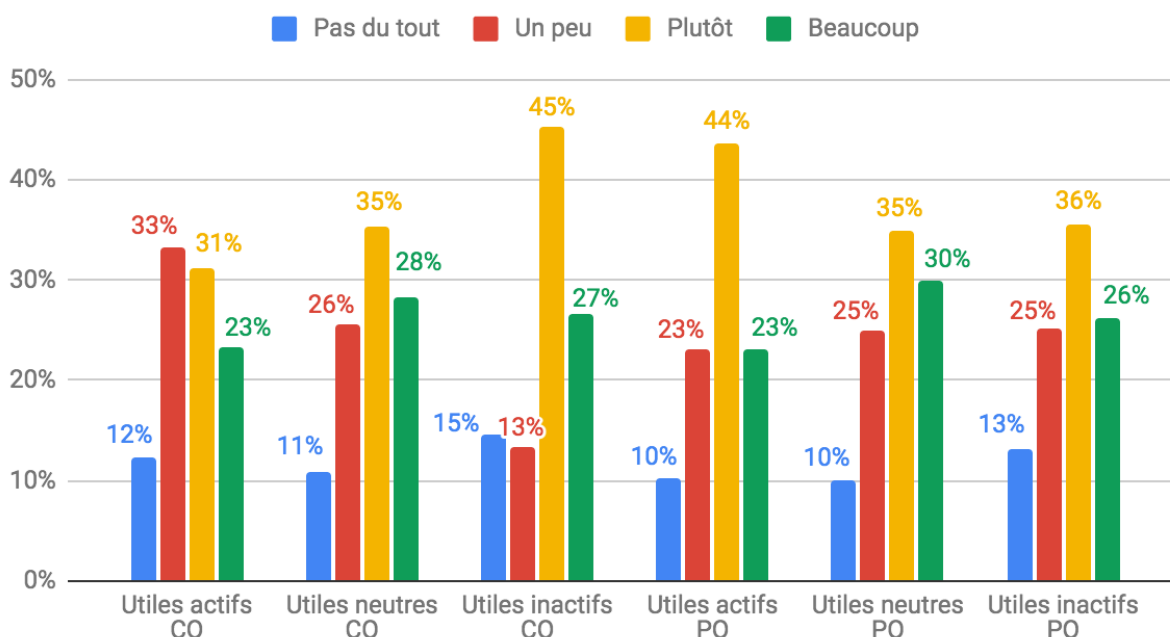


On observe que 92% des étudiants considèrent que les activités de vocabulaire sont au moins « un peu » utiles pour apprendre du vocabulaire de spécialité, 83% pensent qu'elles sont au moins « un peu » utiles pour réviser des concepts et 88% pour comprendre le thème du module. Pourtant, 34% des étudiants considèrent que ces activités peuvent être « plutôt » et « beaucoup » répétitif<sup>90</sup>. Ces résultats mettent en évidence le côté utile du glossaire mais ennuyeux, nous avons confirmé ces résultats lors des entretiens (voir chapitre 10). A l'avenir, nous comptons modifier ces activités et les rendre plus ouvertes, afin que les étudiants puissent apporter, au-delà de la définition des concepts, leurs interprétations, des exemples tirés de leurs expériences ou des documents qu'ils ont consultés en dehors du cours, etc.

Pour l'analyse par profils CO et PO, nous avons décidé de regrouper les 3 données sur l'utilité des activités. En effet, les pourcentages sont très similaires et le regroupement nous permet de présenter tous les profils dans une même figure, en gardant la même échelle (Figure 68).

<sup>90</sup> Selon leurs réponses ouvertes sur ce qu'ils ont aimé le plus et le moins en cours (voir annexes 4 et 6, volume 2).

**Figure 68. Utilité des activités de vocabulaire selon profils CO et PO.**



On n’observe pas de corrélation significative entre les profils CO et PO et l’utilité des activités de vocabulaire pour apprendre du vocabulaire de spécialité. Il se peut qu’indépendamment de la fréquence de visionnage les étudiants ne soient pas souvent confrontés au vocabulaire économique ou qu’ils ne fassent pas forcément très attention à ce type de vocabulaire économique, ce qui ne leur donne pas nécessairement un avantage par rapport à d’autres étudiants qui regardent moins de séries, le vocabulaire étant donc autant utile pour les uns que pour les autres. Nous pensons que c’est par la même raison qu’il n’y a pas non plus de corrélation pour l’utilité des activités pour comprendre le thème ou pour réviser les concepts.

En analysant les activités informelles de manière individuelle, nous avons trouvé une corrélation significative entre les étudiants utilisant des applications pour parler en anglais et le fait de trouver les activités de vocabulaire répétitives ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ). Cela peut s’expliquer parce que ces étudiants ont probablement un vocabulaire plus vaste grâce à leur pratique de production et sont peut-être habitués à des activités plus interactives.

Selon les réponses aux questions ouvertes, 5% des étudiants ont préféré les activités de vocabulaire, comme anonyme 4 qui dit apprécier « The fact that it has improved my english of economics a lot » (annexe 4, volume 2). En effet, ces étudiants expliquent que grâce à ces activités ils ont appris du vocabulaire économique utile pour leurs études et pour leur profession à l’avenir. Le principal but de ces activités était d’aider les étudiants à acquérir ce vocabulaire, déjà introduit dans les activités 1 et 2, notamment via la création d’un glossaire commun donc un résultat espéré c’était l’apprentissage du vocabulaire de spécialité. Le glossaire n’a pas plu globalement aux étudiants, qui le trouvaient répétitif, peu utile comparé à des recherches sur le web et difficile de réalisation, les mots à ajouter par semaine étant parfois restreints. Cependant, il est intéressant de voir que malgré ces contraintes certains étudiants ont exploité l’activité et l’ont trouvé utile. Il est possible que ces étudiants soient plus intéressés par la réussite académique et la possibilité d’apprendre du vocabulaire utile pour d’autres matières pourrait les motiver davantage. Nous n’avons cependant pas trouvé de lien direct entre ces étudiants et leurs affirmations en début de cours sur leurs activités préférées en salle de classe.

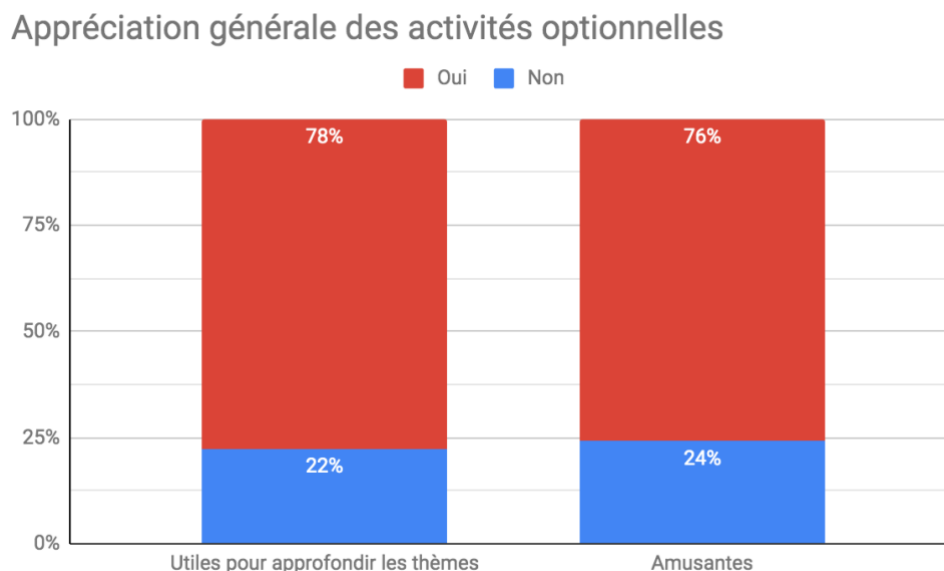
13% des étudiants considèrent que le glossaire collaboratif est répétitif et peu utile. Anonyme 84 dit que « it was like war, each words was taken, so there was nothing much to say » (annexe

6, volume 2), faisant référence au nombre réduit de vocabulaire de spécialité nouveau par semaine. En effet, nous avons demandé à chaque étudiant d'ajouter un concept par semaine mais nous n'avons pas été très précis sur le vocabulaire associé ou dérivé qui pouvait aussi être utilisé. Les étudiants se sont beaucoup concentrés dans les mots apparaissant explicitement dans le module et ont trouvé leur quantité très contraignante. A l'avenir, nous comptons être plus clairs à ce sujet afin que la participation à cette activité soit plus réussie. Cependant, il faut dire que la contrainte mentionnée n'est pas l'explication à ce que pensent les étudiants sur l'utilité du glossaire. En effet, c'est surtout la manière dont les étudiants accèdent à l'information informellement qui a un impact dans la réutilisation du glossaire et leur ressenti sur leur utilité. Il est beaucoup plus simple et rapide, tenant compte de l'organisation de Moodle, d'aller chercher un mot sur le web, où ils trouveront plus d'une définition pour le même concept et même enrichis avec des contenus multimédias. Le glossaire, au contraire, leur offre une seule définition textuelle qui ne doit plus être suffisante pour eux, ce qui leur démotive à l'utiliser. Les étudiants qui considèrent que le glossaire est utile, trouvent un intérêt dans l'exercice d'aller poster la définition car c'est une manière de mieux comprendre le terme (en donnant sa définition) mais ils ne vont pas nécessairement y aller chercher des mots quand ils sont des doutes, ils préfèrent passer par le web. Le glossaire est donc utile pour réviser des concepts et pour créer un lien entre le grand nombre de ressources qu'ils peuvent trouver dans le web, le glossaire encourage les étudiants à approfondir leurs recherches en dehors de la plateforme.

### Activités optionnelles

Ces activités correspondent aux sections *optional links* et *Fun Time* de chaque module. Nous avons choisi les deux sous-questions les plus pertinentes pour évaluer l'appréciation des étudiants de ces activités (Figure 69).

**Figure 69. Appréciation générale des activités optionnelles.**

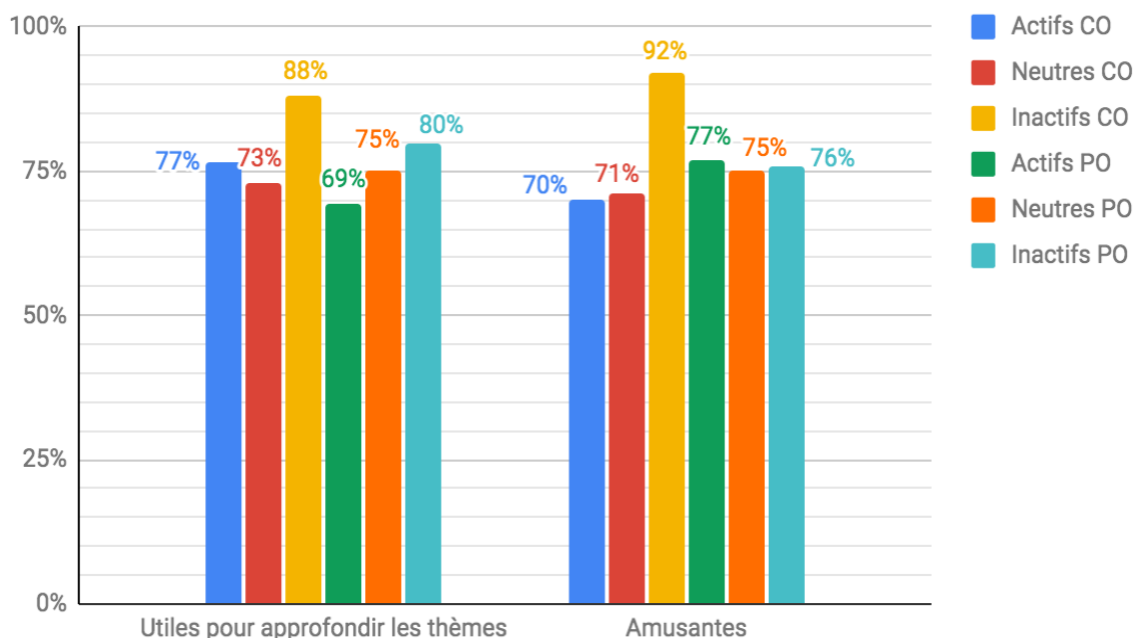


Ces sections étant optionnelles, les étudiants pouvaient ne pas les regarder et nous n'avions aucune manière de vérifier qu'ils le faisaient. Cependant, 56% des étudiants disent les avoir regardés souvent et on voit une forte tendance à apprécier ces activités car au moins 76% des étudiants trouvent qu'elles ont été amusantes et utiles pour approfondir les thèmes travaillés dans le module. Nous trouvons que ces résultats sont très positifs car ils montrent que les étudiants étaient motivés à aller au-delà des activités obligatoires ou bien que les contenus proposés étaient assez intéressants pour qu'ils investissent un peu plus de leur temps. Dans tous les cas, via ces activités nous avons réussi à les faire découvrir d'autres contenus qui

permettaient de faire le lien avec des ressources extérieures au cours et les lancer continuer leur découverte par eux-mêmes.

Nous présentons dans la Figure 70 les données concernant l'appréciation des activités optionnelles selon les profils CO et PO. Les résultats sont très similaires et nous n'avons trouvé aucune corrélation significative entre l'appréciation de ces activités et les profils CO et PO.

**Figure 70. Appréciation des activités optionnelles selon profils CO et PO.**



En général, les inactifs CO disent moins regarder les activités optionnelles mais ceux qui les font, les trouvent très utiles. Il est possible que ces étudiants moins actifs aient moins l'habitude d'aller regarder des vidéos ou lire en autonomie et qu'une fois les découvrent ils les trouvent novateurs et utiles. A l'avenir, nous pensons que pour impliquer les étudiants moins motivés nous mettrons en place des initiatives telles que les badges ou des points en plus sur la note, on pourrait ainsi encourager les étudiants plus centrés sur la note et les amener peu à peu à découvrir d'autres contenus qu'ils pourraient consulter en autonomie par la suite.

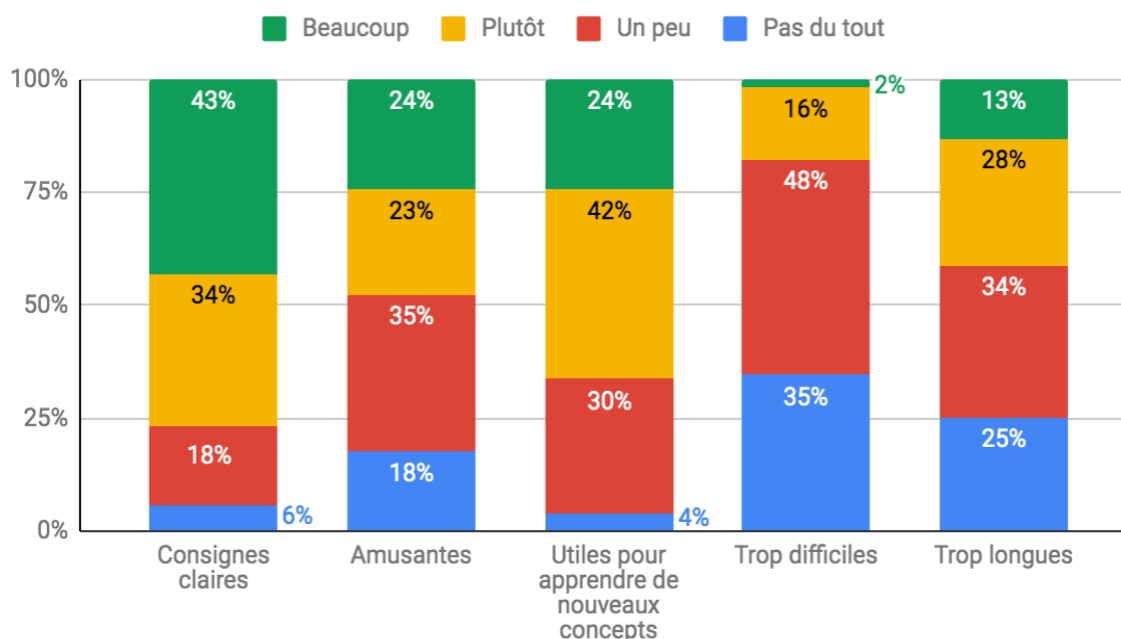
Selon les réponses aux questions ouvertes, la partie optionnelle et la partie *Fun part* ont été préférées par 3% des étudiants, qu'ils ont parfois appelé « The funny part » (anonyme 53, annexe 4, volume 2). Ces sections étaient complètement optionnelles et permettent aux étudiants d'approfondir sur le sujet de la semaine mais aussi d'entrer en contact avec du contenu authentique ayant un lien avec le thème mais assez décalé pour simuler un visionnage « informel » que les étudiants pourraient avoir dans leurs recherches sur le web. Dans tous les cas, il est intéressant de voir que ces contenus optionnels ont été consultés par les étudiants car ils auraient pu se limiter aux activités obligatoires, et que nos propositions étaient adaptées à leurs attentes car certains d'entre eux les ont même trouvés les plus intéressantes du cours.

### *Activités de production*

L'avis des étudiants sur ces activités nous intéressait beaucoup car ce sont les activités qui demandaient le plus d'efforts de leur part et qui pourraient mettre en évidence des faiblesses du cours en termes de difficulté (pour le niveau ciblé) ou de temps demandé par semaine (2h-

2h30). Nous avons décidé de présenter les différents aspects évaluant les activités afin d’avoir une vision d’ensemble, mais il n’y a pas de lien entre les uns et les autres (Figure 71).

**Figure 71. Appréciation générale des activités de production.**



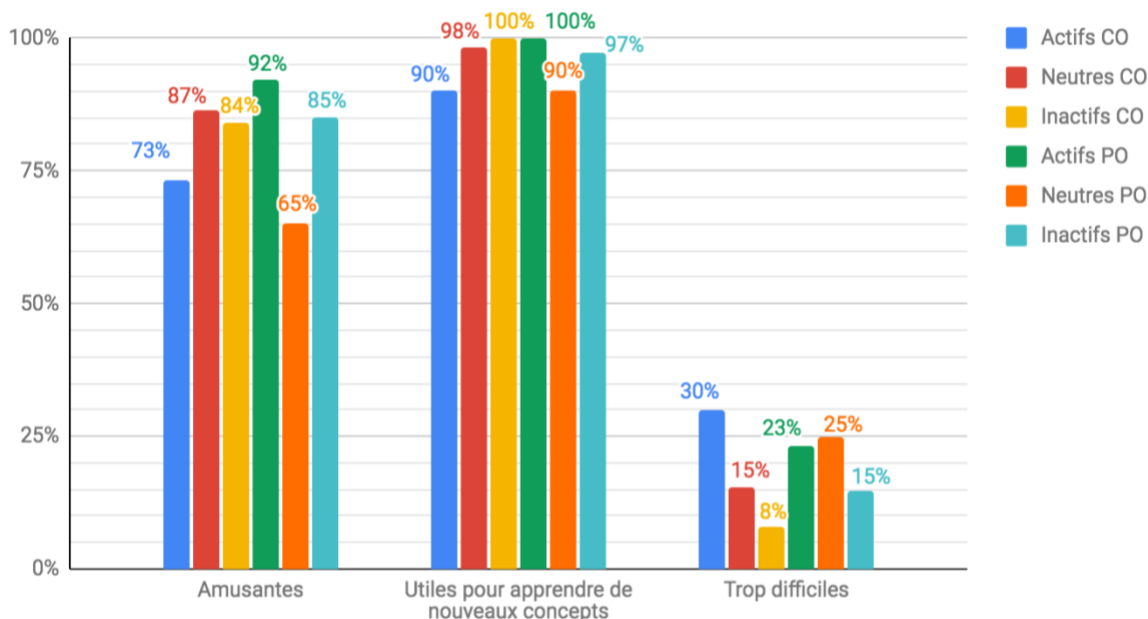
En regardant la figure, on voit que pour 94% des étudiants les consignes ont été au moins « un peu claires », 77% des étudiants considèrent qu’elles sont « plutôt » ou « beaucoup » claires. 96% des étudiants considèrent qu’elles sont au moins « un peu » utiles pour apprendre de nouveaux concepts et concernant la difficulté des activités, seulement 18% des étudiants les considèrent « plutôt » ou « beaucoup trop difficiles ». 82% des étudiants considèrent que les activités de production sont amusantes mais 79% des étudiants considèrent que le cours n’a pas eu assez de feedback (au moins « un peu »). Le manque de feedback peut être dû à la non-explication explicite de la grammaire, à la correction publique des travaux qui peut rendre et à la longueur des corrections pour chaque étudiant.

Nous trouvons ces résultats très positifs car ils montrent que la conception de ces activités a été appropriée aux niveaux de nos étudiants, à leurs intérêts et au temps hebdomadaire qu’ils avaient à y consacrer. Nous avons trouvé une corrélation significative entre les étudiants qui pensent que les activités sont difficiles et ceux qui pensent que les activités sont longues ( $r=0,64$ ,  $p<0,001$ ). Il est possible que les étudiants ayant un niveau inférieur ou qui apprécient moins les activités de type enregistrement audio/vidéo soient moins efficaces et prennent plus de temps à les réaliser, leur donnant ainsi l’idée que les activités sont plus longues de ce qu’elles ne le sont en réalité. A l’avenir, nous proposerons des espaces pour échanger spécifiquement sur les aspects techniques liés à la réalisation des tâches impliquant la maîtrise des logiciels autres que la plateforme Moodle.

Nous avons ensuite voulu vérifier l’appréciation de ces activités selon les profils CO et PO et nous avons décidé de présenter les données en tenant compte les réponses « un peu », « plutôt » et « beaucoup » comme étant des oui à la question. De cette manière, on peut apprécier facilement les différents possibles les uns à côtés des autres sur une même figure (Figure 72).



Figure 72. Appréciation des activités de production selon profils CO et PO.



On observe qu'il n'y a aucune corrélation entre les profils CO et PO et aucun des aspects évalués. Cependant, on observe des légères tendances :

- Concernant le feedback, les actifs PO (manque de feedback,  $r=-0,04$ ,  $p>0,5$ ) ont une légère satisfaction sur l'utilité des activités comparés à ceux de CO (manque de feedback,  $r=0,17$ ,  $p>0,05$ ), peut-être parce que les actifs PO ont plus l'habitude de produire (à l'écrit ou à l'oral) en anglais que ceux du profil CO, plutôt passifs en termes de production.
- Il y a une légère corrélation entre le profil CO et la longueur des activités ( $r=0,14$ ,  $p>0,05$ ), ce qui n'est pas le cas pour le profil PO ( $r<0,02$ ). Corrélation qu'on a observé avec les activités de CO, comme on l'a dit précédemment, les actifs PO sont probablement plus habitués à produire en langue étrangère, ce qui fait que les activités leur semblent moins longues.
- On ne voit pas des tendances trop importantes mais il y a une légère tendance inverse entre l'activité du profil CO et l'utilité pour apprendre des nouveaux concepts ( $r=-0,11$ ,  $p>0,05$ ) alors que ce n'est pas le cas pour PO ( $r=0,05$ ,  $p>0,5$ ). On pourrait expliquer ce résultat par leur activité informelle fréquente qui favorise l'acquisition incidente du vocabulaire, ce qui fait qu'une fois en cours, ces étudiants soient confrontés à moins des éléments nouveaux que les étudiants moins actifs.
- Il y a une corrélation significative entre les étudiants qui regardent des vidéos en anglais sur YouTube et le fait de trouver que les activités de production n'ont pas eu assez de feedback ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ). Il se peut que, influencés par la promptitude des échanges lors de la pratique, ces étudiants attendent des réponses immédiates et très individualisées de la part de la tutrice, comme le font souvent des YouTubeurs ou la communauté YouTube en générale.

Selon les réponses des étudiants aux questions ouvertes, les activités de PO et PE ont été préférées par 21% des étudiants, anonyme 23 explique

I liked "Activity 2" the most. Sometimes it took a while for me to do it (recipe video, for example) but in the end, it was a new way of learning something (mostly economic vocabulary). I think that it will help me a lot for my future (at the university and for a job) (anonyme 23, annexe 4, volume 2).

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre x, ces activités reprennent le thème introduit lors de l'activité 1 et impliquent la mobilisation de compétences des apprenants et favorisent l'apprentissage par les pairs. Comme le signale l'étudiant, ces activités pouvaient représenter un défi pour certains d'entre eux étant moins à l'aise dans ce type de tâches ou maîtrisant moins la technologie nécessaire pour les réaliser, mais ce sont précisément ces efforts qui leur ont permis d'apprendre le vocabulaire qu'ils disent avoir acquis ainsi que le développement des compétences autres que langagières. D'autres étudiants soulignent la variété des activités qui rendait cette partie du cours intrigante et amusante, ainsi que le fil conducteur entre l'activité de production et le reste du module. Parmi les activités de production, les plus appréciées sont la vidéo *Anyone can cook*<sup>91</sup> et *I'm the invited expert*<sup>92</sup>, qui sont les activités les plus exigeantes du cours ce qui montre que les étudiants aimaient la stimulation liée à leur difficulté. De plus, ces activités étaient accompagnées de l'évaluation par les pairs, où les étudiants pouvaient lire ce que les autres pensaient de leur travail. Ce « jugement » aurait pu les gêner mais dans la globalité ils ont apprécié avoir des retours autres que celui de l'enseignant sur leur travail. De même, les étudiants aimaient voir les productions des pairs pour comparer leur travail ou pour s'en inspirer. On observe ici que l'affectif ainsi que l'apprentissage par les pairs jouent un rôle important car ils apprécient et se motivent grâce à la reconnaissance des efforts faits pour la réalisation des tâches.

Concernant le fonctionnement du cours, le fait de poster les productions publiquement a été souligné par un étudiant comme son aspect préféré du cours : « See what the others students thinks of my homework » (anonyme 14, annexe 4, volume 2). Cet aspect avait déjà été remarqué lors de la question fermée sur le forum (91% des étudiants le trouvaient au moins un peu utile) et a été soulevé ici par une étudiante avec un profil CO neutre et PO inactif, qui préfère les activités de CE et PE en salle de classe. L'étudiante dit que « Interacting with classmates i think its more fun » (réponse au questionnaire de l'annexe 2) et il se peut qu'elle ait apprécié l'évaluation par les pairs du forum (et la possibilité de poster sur le forum, en général) comme une possibilité d'interagir avec ses camarades et d'apprendre de ces interactions.

Nous tenons à signaler qu'une seule étudiante a mentionné les ateliers de langue CYL, en disant « I do not know whose initiative it is but the "coffee your language" seems cool, I regret not being able to make it there » (annexe 4, volume 2), ce qui montre que les cafés (optionnelles) n'étaient pas très populaires parmi les étudiants et que seulement les étudiants vraiment motivés par la pratique de l'oral y sont allés. Il faut aussi dire qu'il fallait être à l'aise avec la production orale dans un contexte non-formel, les cafés ayant lieu à l'université, et que cela aurait pu gêner certains étudiants préférant parler devant un enseignant pour être corrigés comme en salle de classe.

Il est rassurant qu'uniquement deux étudiants soulignent la difficulté des consignes, ce qui peut indiquer que la grande majorité des étudiants n'ont pas considéré les consignes difficiles de compréhension. Les deux étudiants disant avoir eu des difficultés avec les consignes sont anonyme 68 qui dit « That I do not understand what to do in certain activity » (annexe 6, volume 2) et anonyme 81 qui dit « Concerning the activities, they were diversified but sometimes it was not clear what was actually expected of us » (annexe 6, volume 2). Leur difficulté peut être liée à une incompréhension totale de ce que l'activité impliquait (surtout pour anonyme 68) ou plutôt à des précisions sur les activités, peut-être en termes de complexité ou d'ampleur. En effet, nous avons conçu les activités avec des consignes non-restrictives afin que les étudiants aient la possibilité de faire des recherches, de mobiliser leurs connaissances préalables et de réaliser l'activité de manière créative. Il se peut que ce côté plus « libre » des activités ait

---

<sup>91</sup> Explication de l'analogie de Bourdain (CDO) avec une vidéo utilisant des restes de nourriture.

<sup>92</sup> Explication d'un sujet économique via une présentation PPT.

déstabilisé ces étudiants, qui étaient peut-être habitués à suivre des consignes très spécifiques. En tout cas, il est intéressant pour nous de voir que la manière dont les consignes ont été formulés afin de prévoir à l'avenir de donner plus d'exemples sur ce qui est attendu des étudiants ou ouvrir davantage des canaux pour discuter avec les étudiants pendant la semaine.

Concernant la difficulté des activités, 13% d'étudiants ont souligné que les activités de production étaient parfois trop chronophages ou compliquées. Quand anonyme 37 dit qu'il y avait « Always some homework that are consequent » (annexe 6, volume 2), nous supposons qu'il s'agit de l'activité 2 car c'est celle qui impliquait des productions plus complexes et car d'autres étudiants ayant signalé des activités spécifiques ont tous parlé de cette activité. Un autre étudiant mentionne précisément les activités de production écrite et un autre explique que la longueur des activités représentait une source de stress. Nous pouvons lancer plusieurs hypothèses pour expliquer ce ressenti des étudiants, sachant que nous avons défini les tâches selon les compétences et habiletés d'un niveau B1-B2. Il se peut que ces étudiants aient un niveau inférieur dans certaines des compétences (la moitié d'entre eux a déclaré un niveau A2 et l'autre moitié un niveau B1), ce qui a difficulté leur réalisation. Une possibilité c'est que les étudiants aient tendance à comparer l'activité 2 avec les autres deux activités, beaucoup plus faciles et moins chronophages, et qu'ils trouvent ainsi que l'activité 2 est trop longue car après tout, les trois activités sont obligatoires et ils pouvaient naïvement penser que les trois devaient avoir la même valeur ou complexité.

Il est possible qu'étant pour la première fois dans un cours en ligne, les étudiants assument que le manque de présentiel implique moins de difficultés et attendent ainsi un cours plus simple, moins exigeant car il n'y a pas un enseignant en face en train de vérifier en synchrone ce qui est fait. De même, le format distanciel impliquant la réalisation des activités de manière autonome et individuelle a pu influencer leur ressenti sur leur complexité, car ils ne pouvaient pas travailler en groupes de la manière traditionnelle proposée en salle de classe. Ainsi, ces étudiants ont pu être moins à l'aise avec le partage en public sur le forum. Il se peut aussi qu'il s'agit des étudiants moins engagés (leur temps de connexion est assez bas, moyenne 7,5 h per semestre) qui prétendaient réussir le cours en s'investissant au minimum et les activités de production leur demandaient plus d'effort de ce qu'ils auraient souhaité apporter. Enfin, il se peut que le délai donné pour les activités de production orale et écrite soit insuffisant pour des étudiants ayant moins l'habitude de manipuler des outils technologiques, ou coïncidant avec des semaines chargées dans d'autres matières qu'ils suivent en présentiel et considérées donc comme plus urgentes. Dans ce cas, nous pensons qu'à l'avenir il serait pertinent d'offrir aux étudiants des guides avec des outils variés en libre accès qui pourraient les aider ou proposer un forum d'entre-aide technique, pour ceux étudiants n'osant pas poser la question dans le forum général.

D'ailleurs, 15% des étudiants se centrent précisément sur les activités impliquant l'enregistrement de leurs voix ou de se filmer pour partager la production avec leurs pairs. Cela reste logique s'agissant des activités les plus importantes du semestre et il se peut que le fait de se retrouver face à des tâches nouvelles pour certains d'entre eux leur demandant la mobilisation de compétences autres que langagières soit accablant. Nous pensons aussi qu'il peut s'agir du filtre affectif qui peut avoir une incidence sur la motivation des étudiants à partager leurs productions publiquement. Anonyme 1 dit « It's not really something that I did not like because I just had to fight my shyness like the video "anyone can cook". At first it scared me but I pushed my limits » (annexe 6, volume 2), expliquant qu'à cause de sa timidité elle trouvait stressant le fait de se montrer dans une vidéo. Pourtant, elle explique qu'elle a vaincu sa peur et que l'activité ne l'a pas déçu. Nous trouvons très intéressant que l'étudiante soit consciente de son effort et de l'évolution dans son comportement car ce changement aura certainement un impact positif dans sa participation et sa motivation à l'avenir. Nous imaginons que cette étudiante n'est probablement pas la seule à trouver ces activités difficiles et cela nous montre à nouveau l'importance du filtre affectif et du rôle de l'enseignant-tuteur qui doit être à l'écoute,

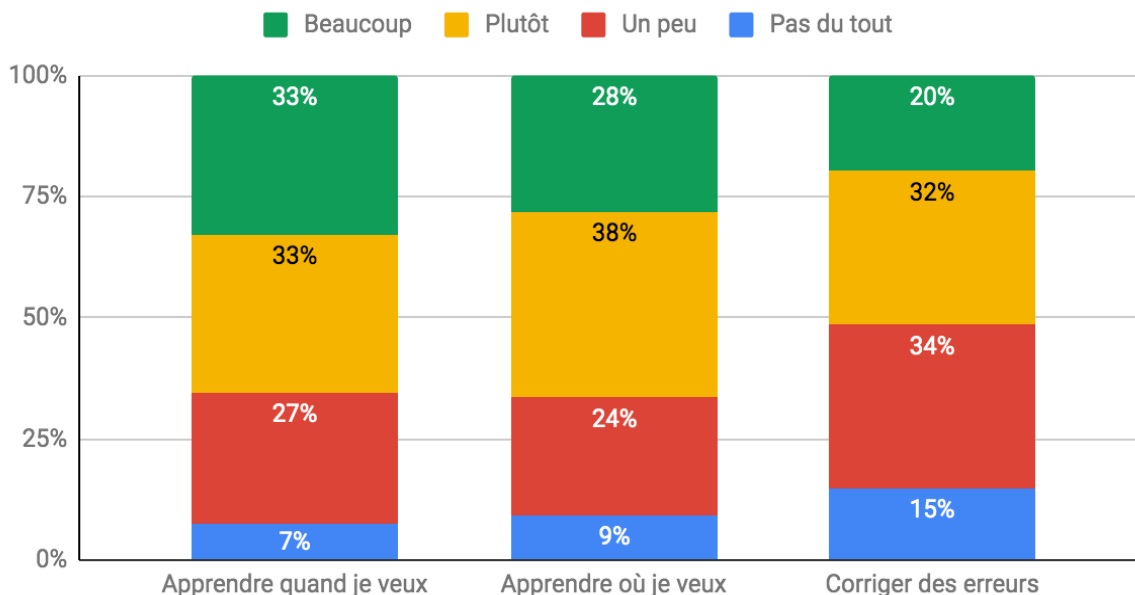
faciliter et garantir une ambiance bienveillante dans le cours. Le rappel de l'enseignant-tuteur sur le respect aux autres et le rejet des propos qui ne sont pas constructifs est important pour maintenir une bonne dynamique de groupe et motiver les étudiants les plus introvertis.

### 9.3.4.2 Format distanciel asynchrone selon profils de CO et PO

L'appréciation du format distanciel asynchrone est un aspect fondamental dans notre analyse, nous sommes conscients que la réussite du dispositif dépend en grande partie de la disposition des étudiants face à ce format, qui pourrait favoriser ou nuire à leur participation et leur investissement. Lors de notre analyse, nous avons découvert que les étudiants identifient des avantages et inconvénients du format, mais pour la grande majorité des étudiants les avantages prédominent.

Nous présentons dans la Figure 73 l'appréciation générale (107 étudiants) de l'utilité du format distanciel asynchrone.

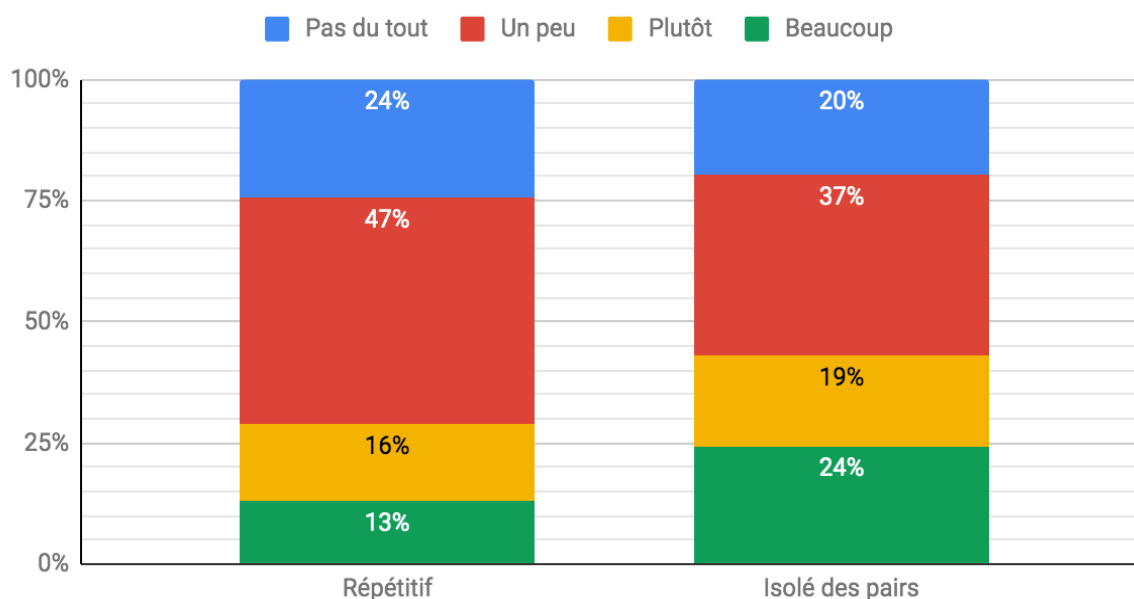
**Figure 73. Appréciation générale de l'utilité du format distanciel asynchrone.**



Du côté des avantages du format, on observe que seulement entre 7% et 9% des étudiants trouvent que le format ne leur a pas permis d'apprendre où et quand ils le souhaitent, et environ 15% disent que le format ne leur a pas permis de corriger des erreurs. Ces résultats sont très positifs et nous les attendions car ce sont les principaux avantages du cours en ligne, c'est tout de même intéressant de voir que la plupart d'étudiants ont vu le temps fixé par module (1 semaine) comme une réelle contrainte temporelle sinon comme une « liberté » pour faire les activités quand ils le souhaitent. Nous pensons que leur appréciation positive du format a joué un rôle important dans l'appréciation générale du cours.

Du côté des inconvénients prévisibles du format, on retrouve le manque du présentiel qui peut faire que les étudiants se sentent isolés des camarades, et l'organisation invariable du cours en trois activités obligatoires par module qui peut faire que les étudiants le considèrent répétitif. Nous avons présenté les réponses de tout le groupe sur ces aspects dans la Figure 74.

Figure 74. Appréciation générale sur les aspects négatifs du format distanciel asynchrone.

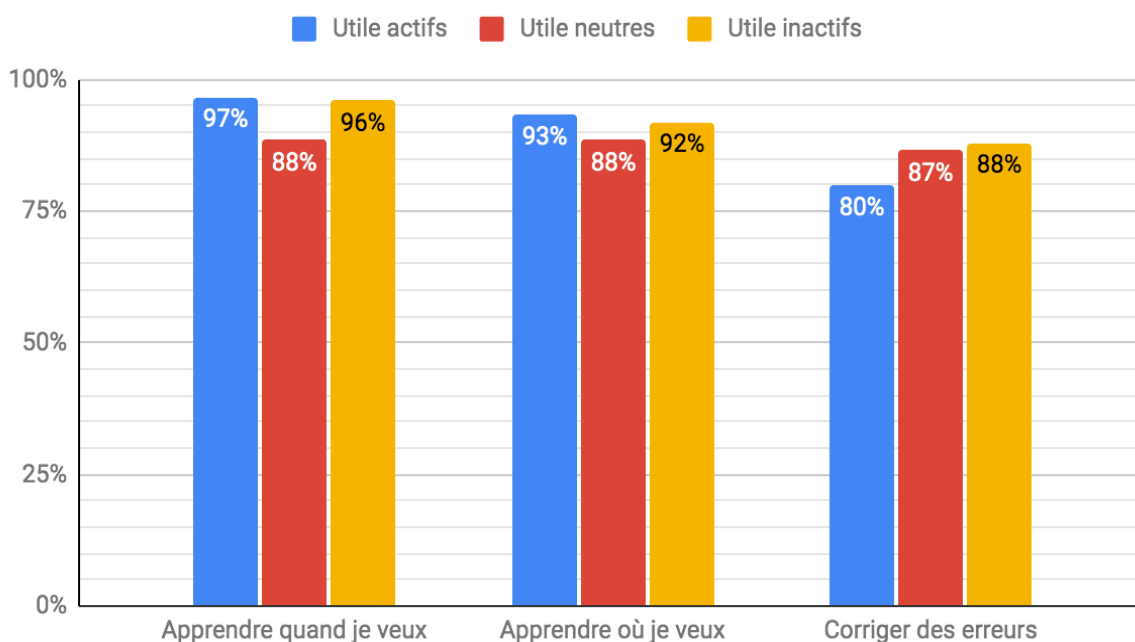


Entre les deux inconvénients, il y a une plus forte tendance à considérer qu’être loin des pairs est plus problématique que le côté répétitif du cours. Malgré cette différence, 58% des étudiants considèrent que l’isolement est « peu » ou « nul » et 24% des étudiants se sont sentis très isolés, contre 13% des étudiants qui ont trouvé le cours très répétitif. L’isolement des pairs s’explique dans un premier temps, évidemment, par l’absence des interactions en face-à-face et des activités groupales ; d’un second temps, le ressenti d’isolement des étudiants peut s’expliquer par le manque d’habitude des étudiants à interagir en ligne dans un contexte formel. En effet, les étudiants ont pu se sentir « observés » par l’enseignant qui avait accès à toutes les discussions du forum, ce qui leur a peut-être démotivés à participer davantage. De plus, il est possible que les réponses asynchrones des camarades ne soient pas assez rapides pour que les étudiants sentent qu’il y a un vrai échange. Nous verrons dans le chapitre 10 que certains étudiants expliquent que le suivi des échanges était compliqué car la plateforme n’envoyait pas de notifications précises et les commentaires étaient difficiles à retrouver.

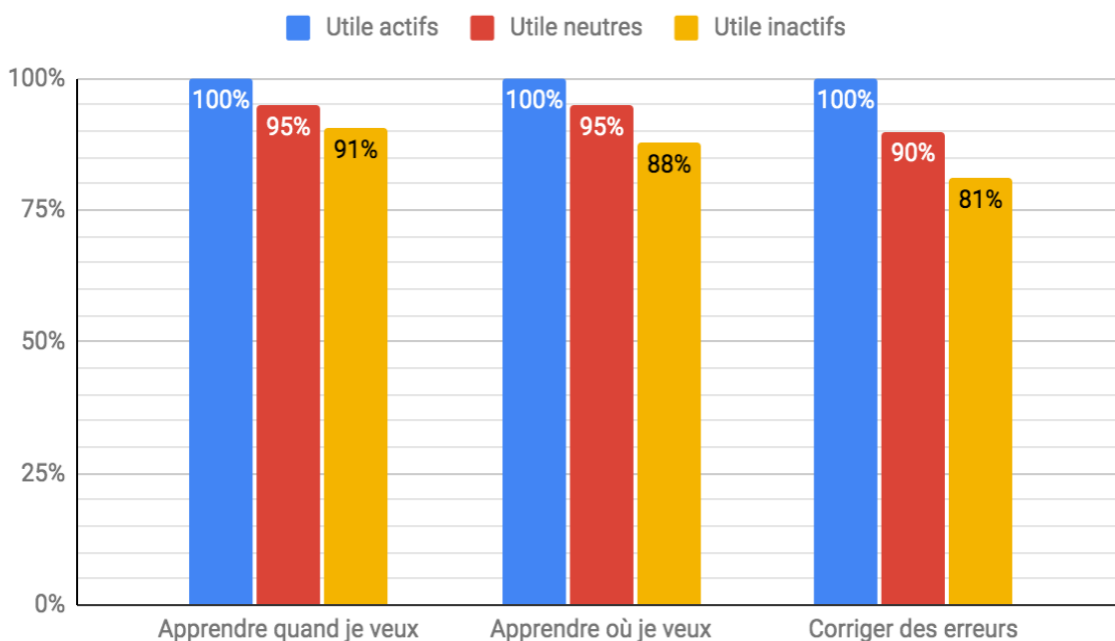
Il est tout de même un résultat positif que les étudiants ne considèrent pas que le cours était répétitif car même en étant physiquement loin des pairs, la facilité d’échanger dans le forum et de partager a pu les motiver à apprendre par les pairs et à participer davantage, car ils ne trouvaient pas le format ennuyeux. Ces résultats nous donnent des pistes pour l’amélioration des cours à l’avenir comme on verra dans le chapitre 12 de ce document, notamment l’hybridation partielle et les travaux en groupe.

Nous avons fait l’analyse par profils CO et PO des avantages et inconvénients du format afin de savoir si un certain profil informel pourrait être plus ou moins à l’aise avec le format. Nous avons décidé de cumuler les pourcentages concernant les réponses un « peu », « plutôt » et « beaucoup » dans la réponse « oui », afin de les présenter ensemble dans la Figure 75 et la Figure 76, et ainsi faciliter l’analyse.

**Figure 75. Appréciation du format distanciel asynchrone selon profils CO.**



**Figure 76. Appréciation du format distanciel asynchrone selon profils PO.**



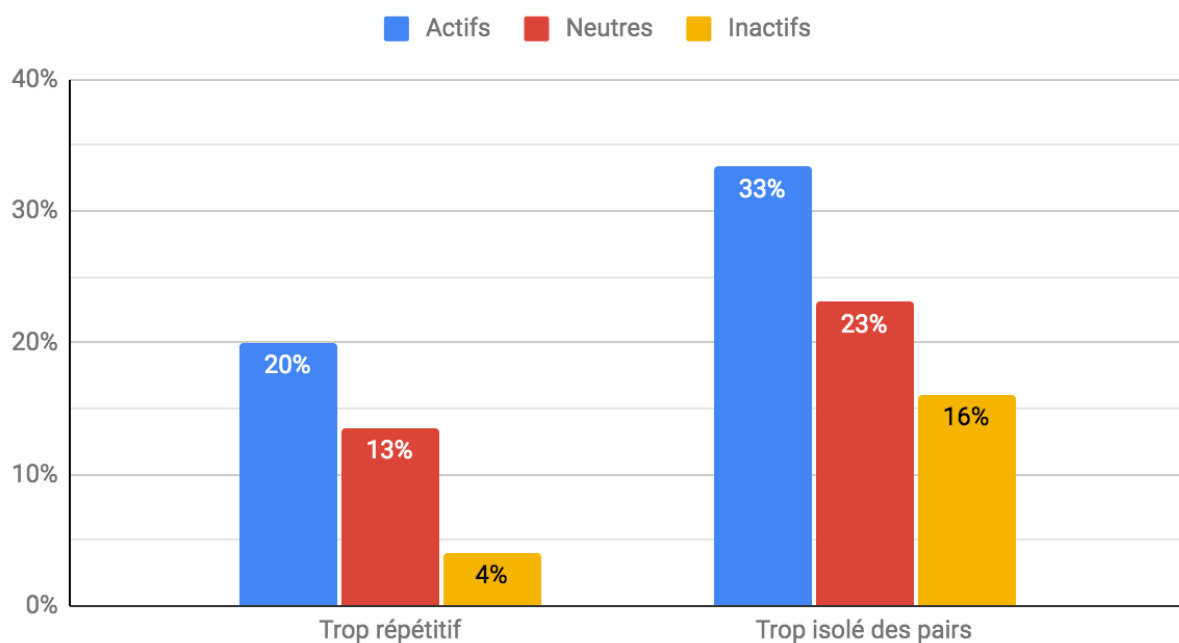
En analysant les actifs CO et PO, on observe que les étudiants actifs PO ont une tendance plus élevée à considérer que les exercices du cours les aident à corriger les erreurs ( $r=0,17$ ,  $p>0,05$ ) plus que ceux qui sont actifs en CO, mais il n'y a pas de corrélation significative. On voit une tendance similaire avec les aspects « apprendre quand je veux » ( $r=0,17$ ,  $p>0,05$ ) et « apprendre où je veux » ( $r=0,15$ ,  $p>0,05$ ), même si c'est un peu moins évident. Les corrélations entre le profil PO et ces aspects ne sont pas significatives mais sont beaucoup plus élevées que pour le profil CO. Il se peut que les étudiants du profil PO, ayant probablement développé des stratégies utiles pour la production orale en contexte informel et utilisant des applications pour parler en ligne, soient un peu plus autonomes, reconnaissent plus facilement les opportunités d'apprendre dans le cours et maîtrisent mieux la plateforme. De même, les étudiants de profil PO étant plus

à l'aise dans la prise de contact avec le tuteur comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, puissent poser des questions et être aidés par le tuteur plus facilement.

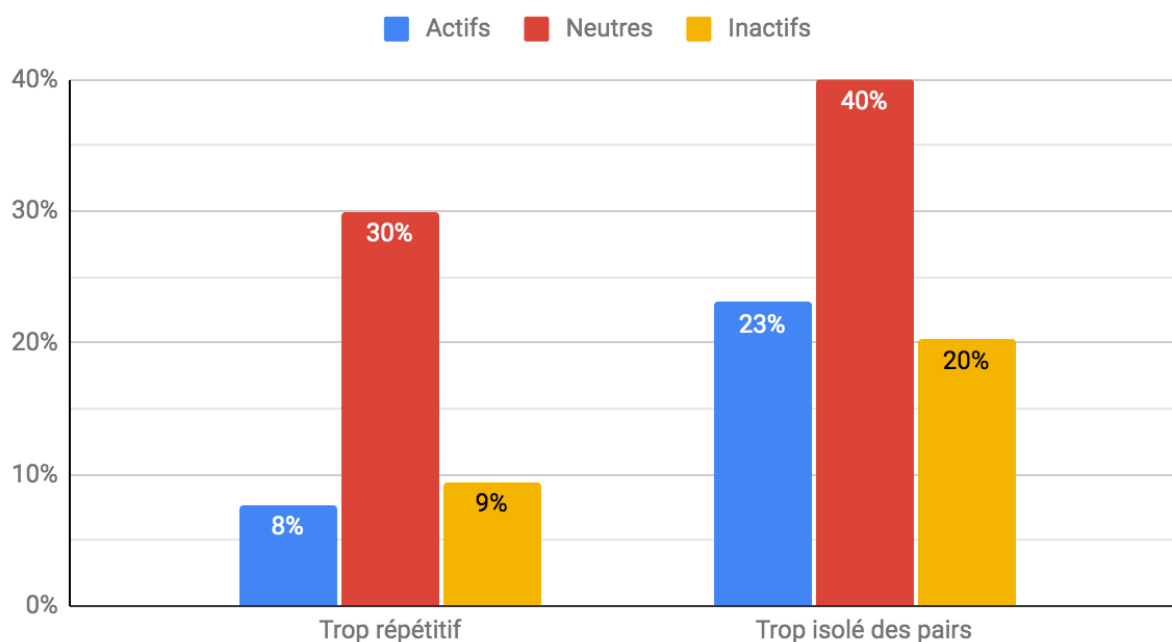
Une autre explication peut être que les étudiants de profil OC soient plus autonomes et leur pratique de visionnage leur ait appris, d'un côté, un vocabulaire large, et d'un autre côté, des stratégies d'apprentissage en autonomie. Il est aussi possible que ces étudiants aient moins besoin de recevoir des corrections explicites de la part du tuteur et ils ont moins l'impression d'avoir appris car ils ont un bagage culturel et de vocabulaire plus important, grâce à leur pratique de visionnage, donc la correction des erreurs est peut-être moins importante pour eux, alors que les inactifs utilisent peu la langue et nécessitent plus être corrigés. En effet, les inactifs ont peut-être un profil plus « scolaire » et pour eux le statut de l'erreur peut être plus important.

Regardons le ressenti par profils des aspects négatifs prévisibles du cours (Figure 77 et Figure 78).

**Figure 77. Appréciation sur les aspects négatifs du format distanciel asynchrone selon profils CO.**



**Figure 78. Appréciation sur les aspects négatifs du format distanciel asynchrone selon profils PO.**



On observe une légère tendance chez le profil CO qu'on ne voit pas chez le profil PO, plus ils sont actifs, plus ils trouvent le cours répétitif ( $r=0,12$ ,  $p>0,05$ ). Il est possible que le cours soit moins répétitif pour les inactifs par la nouveauté que les contenus proposés peuvent représenter pour eux, qui font moins d'activités de visionnage en ligne. On trouve une corrélation significative entre le niveau d'activité informelle du profil CO et le fait de trouver le cours isolé des autres ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ), alors qu'il n'y a pas de corrélation avec profil PO ( $r=0,06$ ,  $p>0,05$ ). Ce résultat pourrait s'expliquer avec l'habitude de l'étudiant actif PO de parler en anglais en dehors du cours en utilisant des plateformes et des applications en ligne, alors que les étudiants du profil CO n'ont pas forcément cette expérience et peuvent trouver plus difficile l'interaction en ligne. En effet, ces étudiants peuvent être plus habitués à une utilisation plus individuelle des plateformes et peuvent ne pas considérer qu'elles soient utiles pour l'interaction.

Nous avons trouvé d'autres corrélations qui peuvent être intéressantes :

- Il y a une corrélation significative entre l'utilité pratique du cours et la recherche en anglais sur le web ( $r=0,22$ ,  $p<0,05$ ), ainsi qu'avec les étudiants qui utilisent des applications pour parler ou chatter en anglais ( $r=0,20$ ,  $p<0,05$ ). Il se peut que ce soient des étudiants qui ont l'habitude de travailler de manière autonome en utilisant des outils technologiques, ce qui fait qu'ils trouvent le cours utile car la manière d'accès aux connaissances se ressemble.
- Il y a un léger lien entre le profil PO et l'utilité pratique du cours ( $r=0,19$ ,  $p<0,05$ ), ce qui reste cohérent avec l'explication que nous avons donnée dans le point précédent.
- Les étudiants qui disent aimer les activités de grammaire en salle de classe disent être moins isolés ( $r=-0,26$ ,  $p<0,05$ ) et trouver le cours moins répétitif ( $r=-0,18$ ,  $p>0,05$ ). Ces étudiants considèrent que le cours a été utile pour étudier des situations réalistes de la profession ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ). Il se peut que ces étudiants aient un profil plus scolaire et qu'ils n'attendent pas forcément beaucoup d'interaction dans le cours, ce qui les a aidés à se sentir moins isolés. De même, il se peut que ces étudiants aient une fréquence de visionnage moins importante et que ce qui a été présenté en cours soit nouveau pour eux et donc pas répétitif.
- Les étudiants qui aiment l'interaction avec les pairs ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ) ont plus tendance à trouver le cours répétitif et isolé. Ces étudiants avaient probablement des attentes d'interaction orale synchrone en cours et étant donné que notre cours en ligne ne le



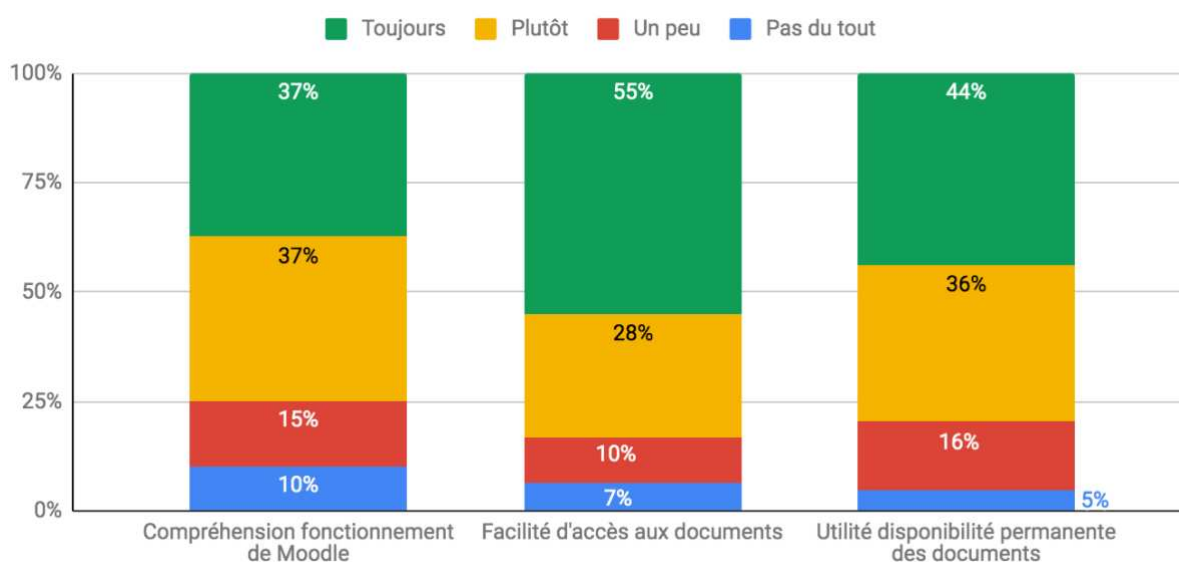
proposait pas, ils ont pu se sentir plus isolés que les étudiants qui n’avaient pas ces attentes.

### 9.3.4.2.1 Utilité de la plateforme Moodle

Au moment du déroulement de notre cours, en 2017 (pré-Covid), les étudiants n’avaient pas forcément suivi des cours entièrement en ligne au lycée. Cependant, les étudiants étaient sûrement habitués à accéder au portail ENT de leur lycée et beaucoup d’entre eux comptaient avec des habiletés informatiques développées lors de leurs pratiques informelles. L’accès à la Moodle n’est pas très différent de ces autres plateformes, mais nous voulions tout de même savoir à quel point la plateforme était facile d’utilisation pour les étudiants et s’ils la trouvaient utile pour apprendre.

Nous présentons dans la Figure 79 les résultats concernant l’avis de tous les étudiants (107) sur l’utilisation de la plateforme :

**Figure 79. Ressenti général des étudiants sur la technologie et utilisation de Moodle.**



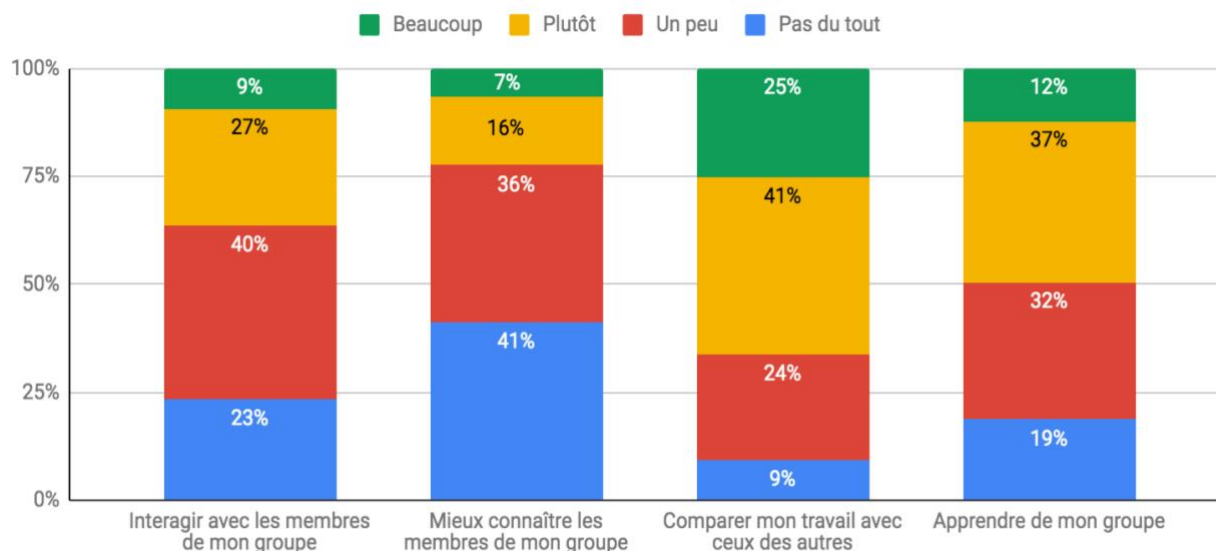
On observe que très peu d’étudiants ont eu des difficultés importantes avec l’utilisation de la plateforme, un résultat positif car cela indique que Moodle n’a pas entravé le bon déroulement du cours pour la majorité des étudiants. Les étudiants ont compris facilement le fonctionnement de la plateforme et ont trouvé qu’il était facile d’accéder aux documents. L’aspect technologique le plus apprécié par les étudiants est la possibilité de consulter les documents du cours de manière permanente, qui est l’avantage la plus évidente du format distanciel asynchrone. En effet, les étudiants avaient une semaine pour réaliser les activités de la semaine mais ils pouvaient consulter les documents et même les quiz autant de fois qu’ils le souhaitaient, et ces documents restaient disponibles pour leur consultation le reste du semestre, même si le délai pour le dépôt des devoirs était passé. Cette possibilité de travailler en autonomie en accédant aux documents à tout moment est très appréciée par les étudiants.

Les étudiants ont trouvé aussi que le forum était facile d’utilisation, 94% d’entre eux trouvent que le forum était « au moins » un peu facile et 41% pensent qu’il était très facile d’utilisation. Ces résultats sont très importants pour nous car le forum était l’espace où les étudiants déposaient leurs devoirs, partageaient leur avis et interagissaient. Savoir que le forum était facile à utiliser par la grande majorité des étudiants est très rassurant car cela veut dire que la construction collective de connaissances, rendue possible notamment par les interactions sur le

forum, l'apprentissage et l'évaluation par les pairs, ne s'est pas vue affectée par l'aspect technologique.

Concernant l'utilité du forum, l'avis général des étudiants (107) est présenté dans la Figure 80:

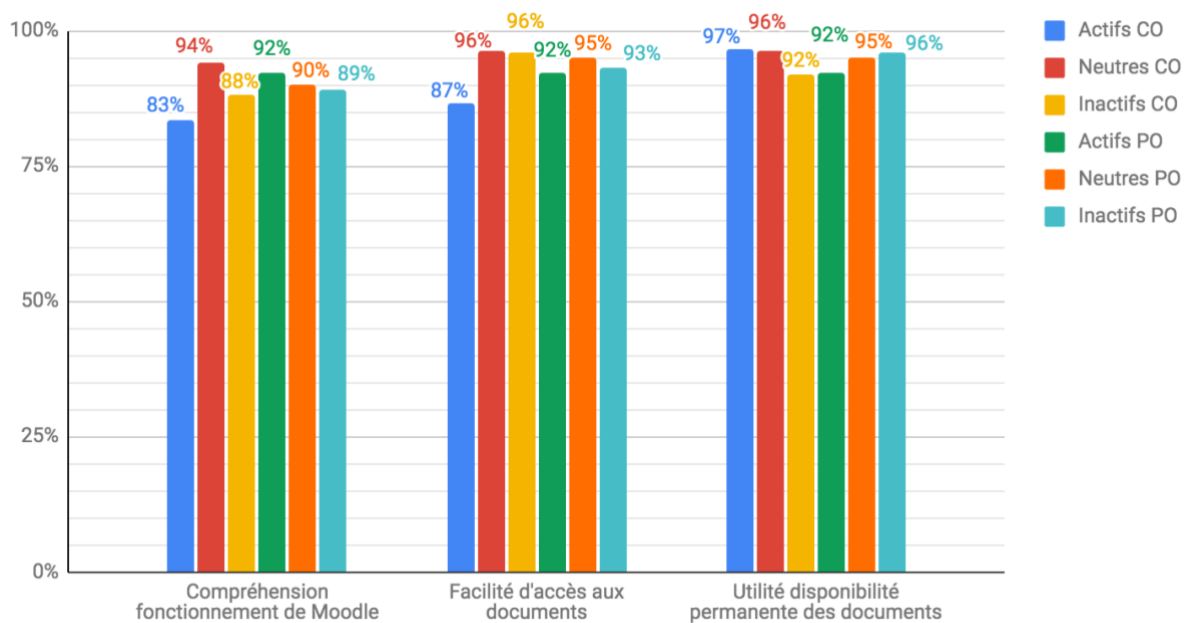
**Figure 80. Ressenti des étudiants sur l'utilité du forum.**



On observe que les étudiants trouvent que le forum a été très utile pour comparer leurs productions avec celles des autres, au moins 91% des étudiants l'ont trouvé au moins « un peu » utile pour cela. La plupart des étudiants ont donc profité de la possibilité d'avoir complète visibilité sur ce que les camarades postaient et cela a pu favoriser l'apprentissage par les pairs. En effet, 80% des étudiants disent que le forum a été utile pour apprendre grâce au groupe. On voit également que le forum a permis aux étudiants d'interagir avec le reste du groupe, même si de manière moins efficace que pour l'apprentissage par les pairs. Le résultat le moins satisfaisant est celui concernant la possibilité de connaître les pairs grâce au forum, car 41% des étudiants considèrent que le forum n'a pas du tout été utile pour cela. Ce résultat est plutôt négatif car il pourrait être la cause de la difficulté de créer et de maintenir une bonne dynamique dans certains groupes. Cela montre aussi que les étudiants ne se sentaient peut-être pas très à l'aise pour utiliser le forum pour discuter des sujets leur permettant d'aller plus loin dans leurs échanges, au-delà des sujets du cours. Cependant, nous pensons aussi que ce ressenti est aggravé par le manque d'interaction des étudiants en tant que promotion pendant la première année. En effet, les étudiants étant distribués dans des groupes de TD, ne connaissent souvent que les étudiants faisant partie de leur TD. De ce fait, les étudiants trouvent moins intéressant l'interaction avec des personnes qu'ils ne connaissent pas. Nous pensons qu'à l'avenir, il serait pertinent d'attribuer plus de temps la première semaine à la présentation des étudiants, peut-être lors d'une séance en présentielle ou en visioconférence, ce qui permettrait aux étudiants de se rencontrer, de se voir et de savoir à qui ils parleront en ligne. Nous avons en effet remarqué après l'activité vidéo *Anyone can cook* que les étudiants ont fait des commentaires de manière plus détendue et personnelle une fois qu'ils ont vu le visage de la personne avec qui ils interagissaient.

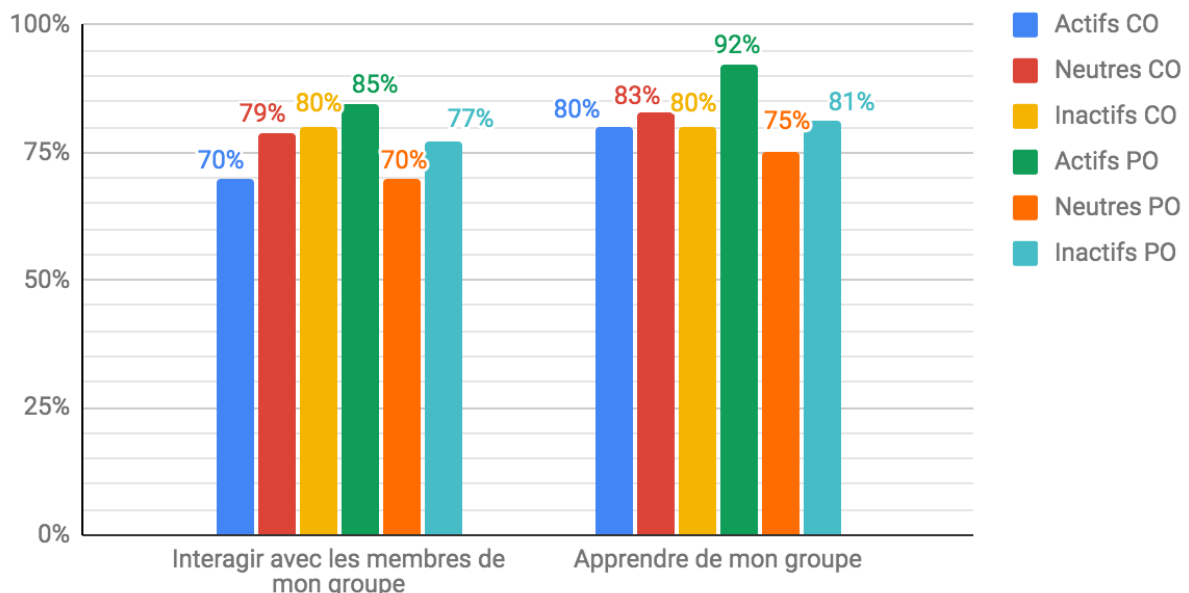
Nous avons fait une analyse par profils de l'appréciation sur l'utilité de la plateforme, nous les présentons dans la Figure 81 et dans la Figure 82:

**Figure 81. Ressentis des étudiants sur la technologie et utilisation de Moodle par profils.**



On observe dans la figure que les résultats sont très positifs mais surtout très similaires pour les profils. Nous n'avons trouvé aucune corrélation entre les profils CO et PO et ces aspects technologiques, même si on voit une légère tendance des actifs CO à apprécier davantage l'accès illimité aux documents.

**Figure 82. Ressenti des étudiants sur l'utilité du forum selon profils CO et PO.**



Concernant la possibilité d'interagir et d'apprendre du groupe grâce au forum, les étudiants ont trouvé le forum utile pour apprendre par les pairs (80%). On ne trouve pas de corrélation significative entre les profils et ces aspects technologiques, même si on observe une légère tendance des étudiants de profil PO à considérer que le forum est utile pour interagir et pour apprendre grâce aux pairs. Comme nous l'avons dit précédemment, il se peut que ces étudiants,

grâce à leurs pratiques de production orale, à leur profil probablement plus autonome et à leur probable habileté à interagir en utilisant des applications en ligne, ils soient plus à l'aise avec ce type d'interaction et trouve davantage l'occasion d'apprendre des autres.

En observant les activités informelles de manière individuelle, nous avons trouvé d'autres corrélations qui peuvent être intéressantes :

- Ceux qui lisent en anglais considèrent qu'ils ont pu apprendre de leur groupe ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ). Cela peut montrer d'un côté, que ces étudiants ont un meilleur niveau de langue qui leur a permis d'interagir avec plus d'aisance ou de manière plus détendue, ou d'un autre côté, que ces étudiants sont plus autonomes et trouvent donc des manières d'apprendre par eux-mêmes.
- Ceux qui regardent des vidéos YouTube ont eu plus de problèmes technologiques sur la plateforme ( $r=0,26$ ,  $p<0,05$ ). Il se peut que ces étudiants soient habitués à l'accès facile de YouTube où tout est rempli de notifications performantes et tout est à portée d'un clic, le fonctionnement de Moodle a pu leur paraître chronophage et peu efficace.

On trouve dans les réponses des étudiants aux questions ouvertes, des commentaires preuve d'autonomisation, d'apprentissage par les pairs et de maîtrise de la plateforme. Anonyme 22 dit par exemple que « It was nice to be able to work my English alone and at any time. I was able to really concentrate and progress, then post my work on the forum and discover the work of the other students in my group » (annexe 10, volume 2). L'étudiant a trouvé que le cours en ligne lui a permis de travailler en autonomie et de se concentrer sur les aspects dont il avait besoin pour développer ses compétences. Le forum lui a aussi donné la possibilité de voir ce que les autres étudiants faisaient, cet aspect est souligné aussi par d'autres étudiants comme anonyme 5 qui dit « When we have "big projet" like the powerpoint or the record, I like to see what's up in the other groups » (annexe 10, volume 2) ou anonyme 18 qui dit « it's Good to see the work of people » (annexe 10, volume 2). Les étudiants se servaient du forum pour s'autoévaluer en fonction, non seulement de la consigne donnée, mais par rapport au niveau de langue et à d'autres aspects tels que la créativité et la longueur des productions des autres. Anonyme 17 dit, par exemple, « I think the forum also let me see the level of my classmates and if we were all in the same level in english » (annexe 10, volume 2), preuve de l'autoévaluation de l'étudiant en fonction du niveau qu'il voyait chez les autres.

Le forum leur a permis d'apprendre grâce au caractère public de leurs productions et aux échanges possibles entre étudiants. En effet, au-delà de la comparaison de leurs productions, les étudiants disent avoir appris grâce aux interactions sur le forum. Anonyme 83 dit que le forum a été utile notamment car « I could learn from others » (annexe 10, volume 2), anonyme 35 dit que le forum lui a permis de « communicate with the group members and gain progress » (annexe 10, volume 2) et anonyme 10 explique que le forum a été utile pour vérifier sa compréhension de la consigne en analysant ce que les camarades avaient fait. Un étudiant dit avoir trouvé le forum utile parce qu'il lui permettait de « To see what the other student think of my homework » (anonyme 48, annexe 10, volume 2). Cependant, certains étudiants considèrent que le forum ne leur a pas permis de tisser des liens avec les pairs, anonyme 38 explique que le forum « was useful but it did not allow me to know the members of my group as I wished it would. Talking to people we almost don't know was a bit strange » (annexe 10, volume 2). Nous comprenons que les échanges en ligne sont différents de ceux en salle de classe, surtout en ayant une complexité supplémentaire dans une grande promotion d'étudiants qui ne connaissaient pas nécessairement, sauf s'ils font partie d'un même TD. Nous profitons de la première semaine de cours pour faire les introductions nécessaires mais il est normal que certains étudiants restent réticents face à l'idée de donner leur avis sur quelqu'un qu'ils n'ont jamais vu.

Le format distanciel asynchrone a été signalé par 32% des étudiants comme leur aspect préféré du cours que certains considèrent très intéressant, comme anonyme 43 qui dit « It was another way of learning. "informal", if I can say. It was fresh and new. Very pleasant » (annexe 4, volume 2). Ceci est pour nous un bon résultat car même si nous espérions que les étudiants apprécient le format, nous craignons qu'ils n'arrivent pas à voir ses avantages à cause du grand changement que le cours représentait pour eux, comparé aux cours au lycée, en termes d'autonomie et de temps en face-à-face. Nous trouvons intéressant aussi que l'étudiant utilise le terme « informel » pour décrire la méthodologie du cours car nous sommes convaincus que son ressenti fait référence à l'innovation dans l'utilisation de FASP et à notre approche en DIPIAL. En général, les étudiants apprécient la possibilité de suivre le cours et de réaliser les activités sans contraintes géographiques ni temporelles, au-delà du délai hebdomadaire. Ils expliquent qu'ils aiment pouvoir gérer leur temps et mentionnent le soulagement de ne pas avoir des situations stressantes liées aux cours en présentiel comme les examens ou le travail à l'université. En effet, nous avons découvert que le format distanciel asynchrone est très apprécié par les étudiants les plus introvertis ou ayant du mal à travailler sous pression, surtout quand il s'agit des PO en face des camarades. Notre cours leur a permis de réaliser les mêmes tâches de production sans l'angoisse de la salle de classe, un étudiant dit même qu'il apprécie d'apprendre sans devoir se déplacer pour suivre des cours inutiles. D'autres étudiants expliquent que la gestion plus « libre » du temps, en utilisant leurs propres mots, leur a aussi permis de mieux s'entraîner pour leurs productions orales. Comme anonyme 84 qui dit « it gave us the right to be really free and trying to learn what we wanted » (annexe 4, volume 2), certains étudiants se concentrent plutôt dans la variété des activités qu'ils considèrent a favorisé leur créativité et leur a laissé une grande liberté dans leur réalisation. Anonyme 1 dit même « I enjoyed this quarter. I would like that this experience be extended because now I am apprehensive about the return of "normal" English classes » (annexe 4, volume 2), ce qui montre qu'il s'est rapidement habitué à travailler en autonomie grâce au format distanciel asynchrone et qu'il a apprécié d'apprendre via notre cours au point d'appréhender le retour à des cours en présentiel.

Le format distanciel asynchrone a favorisé l'autonomisation des étudiants qui ont par la grande majorité su s'adapter au dispositif et ont développé des stratégies d'apprentissage. Ils sont nombreux à s'exprimer sur la possibilité d'apprendre en autonomie favorisée par le cours (6%). Anonyme 49 dit, par exemple, « let's say learning from myself, directly know my mistakes and can correct them » (annexe 4, volume 2), soulignant sa capacité à apprendre en autonomie et à s'autoévaluer. D'autres étudiants expliquent que le cours leur a permis d'apprendre de manière autonome car la manière dont le cours été conçu leur permettait d'innover car les consignes n'étaient pas trop contraignantes ni trop directives. Anonyme 54 explique que la réalisation des tâches « often involved non-english related skills » (annexe 4, volume 2) comme écrire un essai ou filmer et éditer une vidéo et il apprécie avoir acquis des connaissances utiles tout au long de la vie. Ces apprentissages ont aussi eu lieu en autonomie car même si nous étions à leur disposition pour les guider, ils se sont tous renseignés par eux-mêmes sur la meilleure manière de mettre en œuvre leurs idées et leur créativité.

4% des étudiants disent avoir eu des difficultés pour réaliser les activités à cause de problèmes techniques. Anonyme 69 explique que « I am bad at technologie this didn't work for me » (annexe 6, volume 2) et d'autres mentionnent des mauvais fonctionnements de la plateforme. Moodle a effectivement des moments où le grand flux d'étudiants connectés peut provoquer des bugs et même rendre le cours indisponible, ce qui est évidemment très embêtant surtout quand il s'agit du dernier jour avant la fin du module. Cependant, il se peut que la maîtrise de la plateforme par des étudiants ayant des ordinateurs ou portables peu performants, ou ayant moins l'habitude d'utiliser des applications, soit moins évidente.

9% des étudiants disent que le format distanciel ne leur a pas convenu et qu'ils préfèrent avoir des cours en présentiel. Anonyme 79 dit « I miss the atmosphere of a class, the easier

interactions with the class or the tutor » (annexe 6, volume 2), nous laissant comprendre que les interactions en ligne via le forum ou par message avec le tuteur sont moins fluides qu'en cours en présentiel. Nous trouvons tout à fait normal le ressenti de cet étudiant car l'ambiance de la salle de classe et du cours en ligne sont très différents. Si l'étudiant compte beaucoup sur la promptitude des réponses et l'échange synchrone en classe, c'est certain que le cours en ligne le déçoit. Nous avons vu dans d'autres témoignages que certains étudiants moins extravertis préfèrent le format distanciel à la salle de classe mais d'autres étudiants soulignent que n'ayant pas de cours en présentiel, ils se sentent moins encadrés et que cela provoque des oublis au moment de réaliser les activités. D'un côté, cela montre un manque d'autonomie de la part de l'étudiant mais peut aussi indiquer qu'il faudrait mieux relancer les étudiants qui ont besoin de plus d'encadrement. D'un autre côté, par contre, l'analyse de nos résultats ainsi que la crise du Covid19 a mis en évidence qu'un format entièrement en ligne trop prolongé dans le temps peut ne pas avoir les meilleures conséquences pour les étudiants en termes d'implication en cours et du filtre affectif. Un format hybride serait préférable, comme nous l'expliquerons dans la section de discussion.

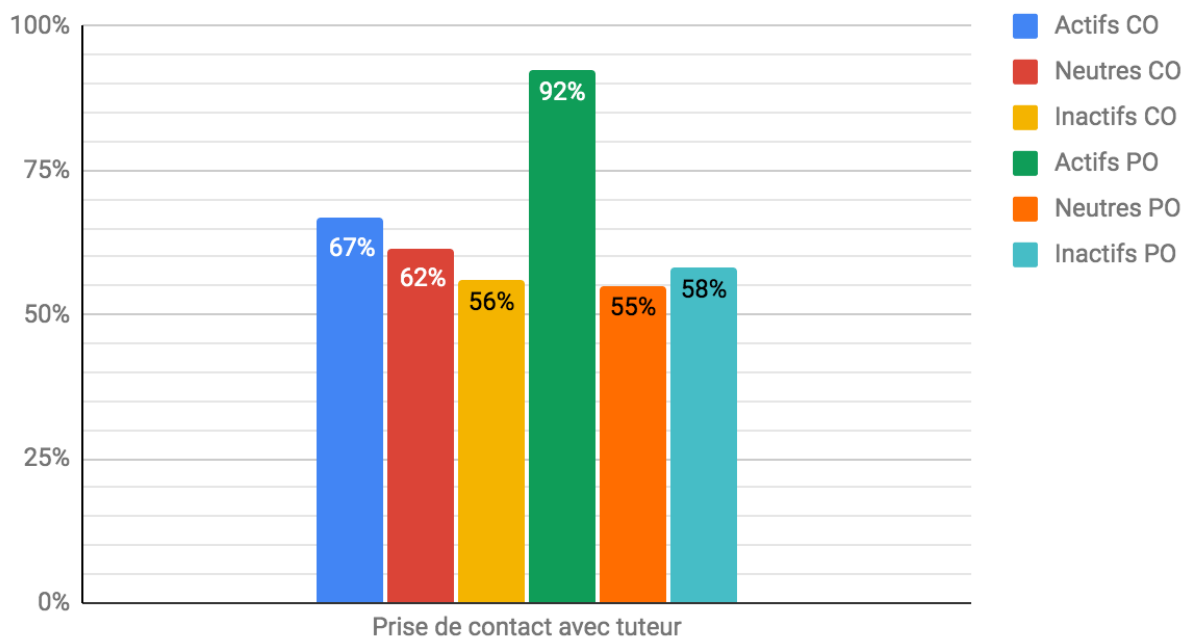
### 9.3.4.3 Tutorat

Le rôle du tuteur dans ce cours a été expliqué dans le chapitre 7 et comme dans un cours en présentiel, il est très important en tant qu'enseignant mais aussi comme tuteur pour accompagner les étudiants dans la distance. Le tuteur doit pouvoir guider les étudiants, les aider à résoudre des problèmes techniques ou conceptuels, favoriser la participation et les échanges et les motiver quand ils ont besoin d'être encouragés. Nous avons ainsi demandé aux étudiants quel était leur ressenti concernant le tutorat, non seulement pour savoir ce qui peut être amélioré à l'avenir, mais aussi pour savoir à quel point le tutorat a pu avoir un impact sur leur performance.

La première découverte sur le tutorat est que seulement 61% des étudiants ont contacté la tutrice directement, que ce soit par mail en s'adressant spécifiquement à elle, au-delà des échanges de la première semaine et des interactions lors du feedback des productions. Il est possible que les étudiants n'aient pas contacté la tutrice car ils n'en avaient pas besoin car ils comprenaient ce qu'ils devaient faire et avaient assez de feedback. Il se peut aussi que certains étudiants soient un peu plus timides, par leur personnalité ou leur niveau de langue, et de ce fait osent moins écrire de manière individuelle à la tutrice. Nous pensons que la maîtrise technique a pu aussi influencer sur la prise de contact, car au moins un étudiant a dit qu'il ne trouvait pas « le bouton » pour envoyer un message privé à la tutrice. A l'avenir, nous comptons être plus explicites dans la vidéo d'introduction sur les différentes manières dont ils peuvent contacter la tutrice et mettrons aussi à leur disposition un petit guide « utilisation de Moodle » qu'ils pourront consulter si besoin.

Nous avons regardé plus en détail qui sont les étudiants qui ont contacté la tutrice et nous avons analysé ces résultats par profils (Figure 83).

**Figure 83. Prise de contact avec le tuteur selon profils de CO et PO.**



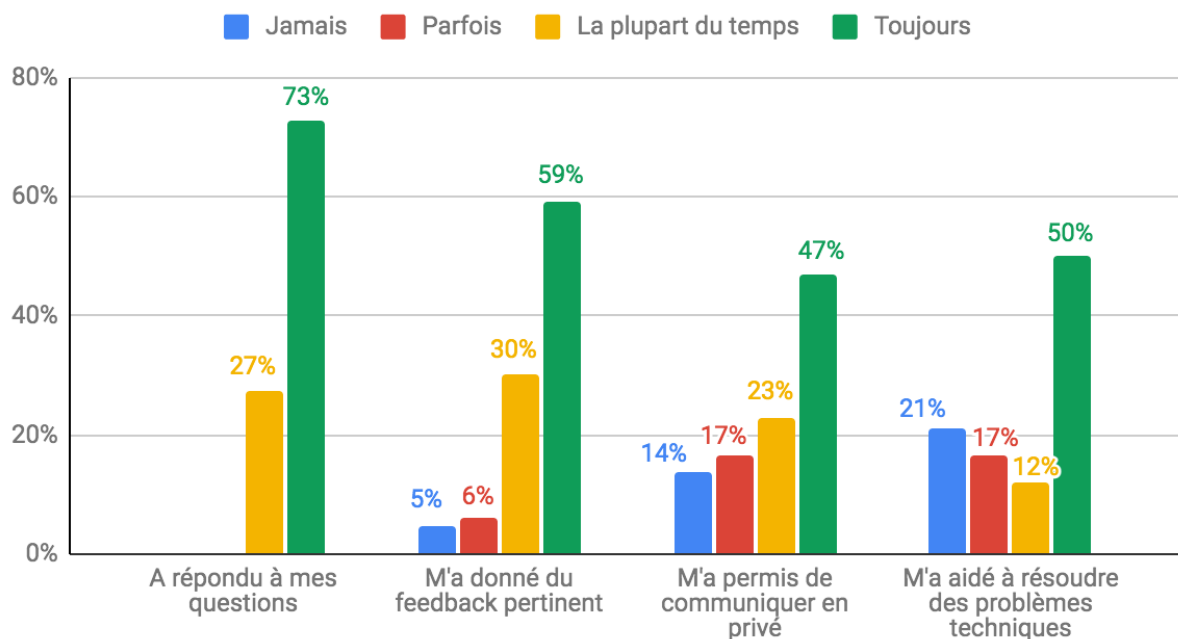
On observe que ce sont les étudiants avec un profil actif PO ceux qui ont le plus contacté la tutrice (92%), alors que la participation des autres profils s'élève à 67% maximum. Nous n'avons pas trouvé de corrélation significative avec le profil CO mais nous avons trouvé une corrélation significative avec le profil PO ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ). Nous pouvons donc voir qu'un étudiant qui est utilisateur de la langue lors de ses pratiques informelles de production écrite<sup>93</sup> et orale a plus tendance à prendre l'initiative de contacter la tutrice individuellement. Cela montre que les activités informelles de production qui définissent leur profil ont un impact positif dans leur participation en cours, du moins en ce qui concerne l'interaction avec la tutrice. Ce résultat peut aussi indiquer que les habiletés développées informellement sont transférables en cours et qu'elles pourraient, même si pas nécessairement en grande mesure, jouer à faveur de la performance de l'apprenant.

Les étudiants qui ont contacté le tuteur (66) ont répondu sur la réactivité du tuteur comme suit (Figure 84) :

---

<sup>93</sup> Nous avons également trouvé une corrélation avec l'activité informelle impliquant le chat en anglais ( $r=0,19$ ,  $p<0,05$ ).

Figure 84. Ressentis sur la réactivité du tuteur.

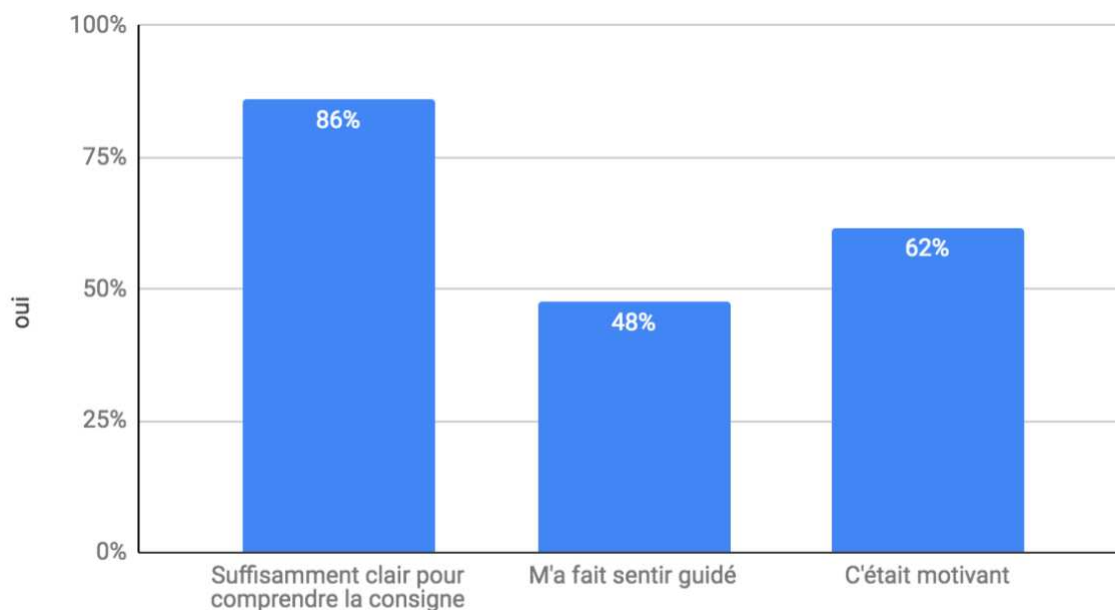


On observe que l'avis des étudiants sur la réactivité de la tutrice sont très satisfaisants, tous les étudiants considèrent que la tutrice a répondu à leurs questions « la plupart du temps » ou « tout le temps », 89% considèrent qu'elle leur a donné du feedback pertinent « la plupart du temps » ou « tout le temps », 70% disent qu'ils ont pu communiquer en privé avec elle « la plupart du temps » ou « tout le temps » et 62% d'entre eux affirment que la tutrice les a aidé à résoudre des problèmes techniques. Nous sommes conscientes que notre posture de chercheuse peut être problématique car j'ai sans doute été très motivée pour faire ce cours et cela a pu avoir une influence dans le ressenti des étudiants. Cependant, nous considérons que ce que nous avons fait correspondent aux tâches que n'importe quel tuteur en ligne devrait réaliser (voir le cahier de charges du tuteur, section 7.4) donc nous pensons que si ce cours était à refaire avec un autre tuteur, on obtiendrait des bons résultats également. Nous avons, par exemple, demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient du message de rappel hebdomadaire envoyés par la tutrice pour introduire ou rappeler les tâches de la semaine<sup>94</sup> et nous avons obtenu les résultats présentés dans la Figure 85 (107 étudiants) :

<sup>94</sup> 92% des étudiants disent qu'ils lisaient toujours les messages hebdomadaires.



**Figure 85. Ressentis sur les messages hebdomadaires postés au forum.**



On voit que le message hebdomadaire a été très utile pour comprendre la consigne et 62% trouvaient que le message était motivant. 48% disent s'être sentis guidés grâce au message, ce pourcentage est un peu plus bas que pour les autres aspects, probablement car c'était un message public qui pouvait donner l'impression d'impersonnalité et ne pas être dirigé à chaque étudiant, ce qui peut moins avoir l'impact voulu. En tout cas, nous pensons que le message hebdomadaire est un exemple d'initiative très importante dans un cours en ligne et qui fonctionne indépendamment de qui est le tuteur.

Selon les réponses des étudiants aux questions ouvertes, 5% d'entre eux trouvent que le tutorat est leur aspect préféré du cours, mentionnant la réactivité de l'enseignant, son soutien et son humour au long du semestre. Anonyme 78 dit « I have always had a very quick answer and that helped me a lot. The fact of being able to contact at any time in case of any problem is a very important point that I appreciated » (annexe 4, volume 2) et anonyme 63 dit que « the teacher was always available for the students » (annexe 4, volume 2) et cela montre que malgré le format distanciel, les étudiants considéraient que l'enseignant était présent et ils se sont sentis suivis (d'autres commentaires sont présentés dans le chapitre 10). L'utilité du tutorat est aussi vue par les étudiants par l'aide avec les problèmes techniques, anonyme 3 dit que la tutrice l'a aidé avec l'« activity two how to deposit my file in the forum » (annexe 11, volume 2) et anonyme 74 dit que « About how we gonna do our activities for the week like for the video » (annexe 11, volume 2), expliquant que la tutrice lui a expliqué davantage quand la tâche impliquait la mobilisation de compétences autres que langagières.

5% des étudiants ont aussi apprécié les échanges avec la tutrice qu'ils ont trouvé encourageants, comme anonyme 29 qui dit « The tutor was nice and encouraging so it gave me some motivations sometimes i wasn't really in the mood for the activities! » (annexe 11, volume 2). En effet, les étudiants ont senti, malgré l'absence du présentiel, que la tutrice était prête à les aider si besoin et que cette aide passait également par l'humain. Les étudiants se sont sentis soutenus par leur tutrice et on trouvé qu'elle les motivait à faire les activités dans la bonne humeur et même à discuter sur des sujets autres que le cours, comme anonyme 41 qui dit « we talked about justin biber. she is nice even if i did something wrong in the forum » (annexe 11, volume 2).

Il s'agit aussi d'une réussite en termes de notre définition de la mission de l'enseignant-tuteur car au-delà de l'apprentissage de la langue nous avons réussi à influencer l'affectif de nos

étudiants pour les motiver et les encourager à apprendre. Enfin, deux étudiants disent ne pas avoir aimé le cours, anonyme 73 dit « I don't like this course » (annexe 4, volume 2) et anonyme 102 dit qu'il n'a rien aimé. Leur mécontentement est expliqué par eux-mêmes par l'absence du présentiel et d'interaction avec les pairs en face-à-face ainsi que par la difficulté de développer leur production orale. Ce sont effectivement des limites de notre étude que nous aborderons dans le chapitre 12.

3% des étudiants n'ont pas apprécié l'évaluation par les pairs, ils disent ne pas être à l'aise avec le fait de critiquer publiquement le travail des autres. Anonyme 29 dit « We had to choose the "best" works for some activities but i don't think it is really effective. Everyone try his best or at least the majority and i don't think competition is needed » (annexe 6, volume 2) et on observe que l'idée de « compétition » est présente. L'étudiante ne voit pas la possibilité d'apprendre grâce à ces commentaires, qu'elle considère comme des critiques pouvant être négatives pour ceux qui sont un peu moins bons. D'autres étudiants se sentent aussi mal à l'aise avec l'exercice, ce qui peut montrer à quel point les étudiants ont l'habitude de recevoir des critiques de l'enseignant mais pas des pairs, et qu'ils réservent le rôle d'évaluateur à l'enseignant-tuteur. Il se peut aussi que les étudiants, n'ayant pas l'habitude d'évaluer et d'être évalués par leurs camarades, ne trouvent pas la manière de discuter sur le travail des autres quand ils ont des remarques moins positives. En effet, il faudrait que les étudiants soient à l'aise avec la dynamique, qu'ils comprennent qu'il ne s'agit pas d'une compétition car ils sont tous en apprentissage et que les critiques peuvent être constructives et très utiles pour leurs pairs. Pour cela, il faut continuer à les encourager et leur expliquer l'objectif derrière l'évaluation, l'intérêt d'avoir un regard critique sur son propre travail mais aussi sur ceux des autres et la possibilité de s'améliorer grâce aux opinions des pairs.

Nous n'avons pas trouvé des corrélations significatives entre l'appréciation du tuteur et les profils CO et PO, mais nous avons trouvé que les étudiants ayant eu des meilleures notes disent que le tuteur les a aidé à résoudre des problèmes techniques ( $r=0,30$ ,  $p<0,05$ ), si on considère que ces étudiants comprenaient bien le fonctionnement de la plateforme et qu'ils étaient plus investis, on peut supposer que ces étudiants étaient plus réactifs eux aussi et contactaient le tuteur plus souvent afin d'avoir des informations précises sur le dépôt des productions ou sur les concepts travaillés. En effet, il pourrait s'agir de questions ponctuelles sur une activité, plutôt que sur le fonctionnement de Moodle, car ces étudiants disent avoir eu moins de difficultés technologiques ( $r=-0,29$ ,  $p<0,05$ ). Ces étudiants estiment aussi que le tuteur leur a donné la possibilité de communiquer en privé ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ), ce qui peut être le résultat de la maîtrise de la plateforme (savoir comment écrire en privé au lieu de sur le forum, par exemple) mais aussi de la volonté de vouloir s'adresser au tuteur et lui poser des questions.

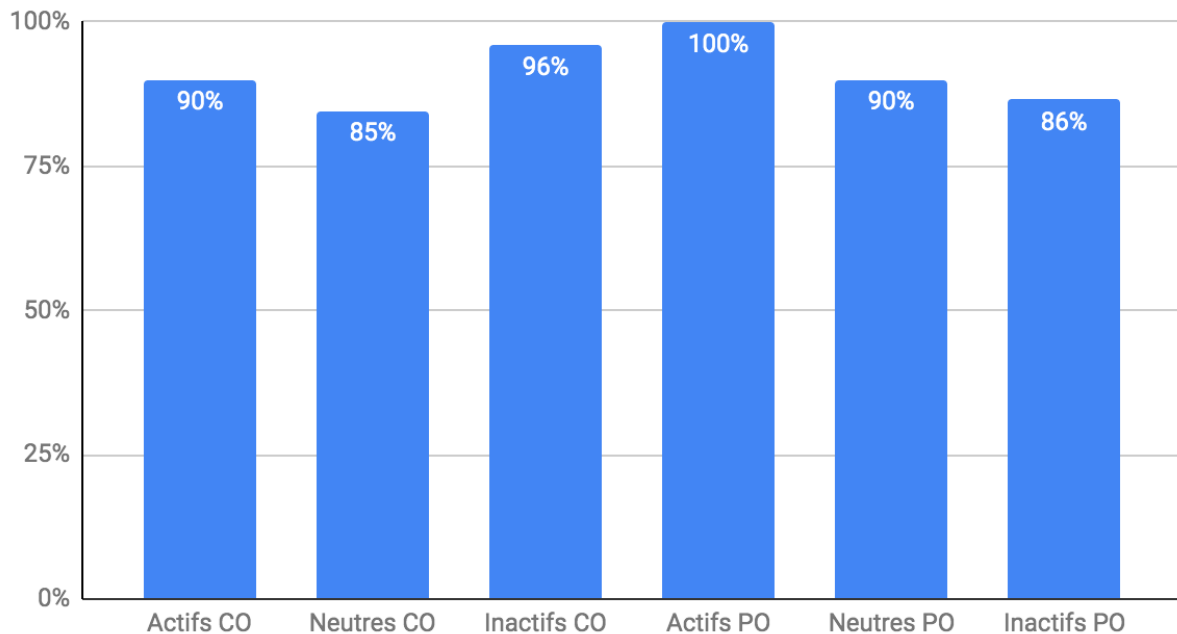
### **9.3.5 Impact du cours sur leurs ressentis d'apprentissage de la langue**

Notre souhait au moment de décider d'utiliser des FASP en cours en ligne était non seulement d'intégrer les pratiques informelles des étudiants en contexte formel mais aussi d'essayer de générer une prise de conscience chez les étudiants sur l'utilité des activités de visionnage dans l'apprentissage de la langue. Cette prise de conscience pourrait avoir un impact positif sur la manière dont ils considèrent qu'il est possible d'apprendre et ils pourraient profiter davantage de leur temps de visionnage, de manière plus concentrée et favorisant l'acquisition incidente du vocabulaire, l'apprentissage sur la culture anglophone et en développant la compréhension orale. Nous avons ainsi posé certaines questions qui nous permettent d'avoir une vision d'ensemble sur l'impact du cours sur leurs ressentis sur l'apprentissage de la langue, et nous les avons organisées dans les catégories que nous présentons dans cette section.

### Utilisation de FASPs en cours

Les résultats sur l'appréciation générale (107 étudiants) de l'intégration du film TBS en cours sont très positifs car 89% des étudiants disent que c'était amusant. Afin de répondre à notre quatrième question de recherche, nous avons vérifié si l'appréciation de la FASP variait sensiblement selon les profils CO et PO (Figure 86) :

**Figure 86. Appréciation de l'utilisation des FASP en cours selon profils CO et PO.**



On observe que les pourcentages sont très élevés pour tous les profils, mais on observe que la totalité des étudiants de profil actif PO ont apprécié l'intégration de la FASP. En effet, on trouve une corrélation significative entre le profil PO et le fait d'aimer l'utilisation de la FASP en cours ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ). Il se peut que ces étudiants dédient plus de temps aux activités impliquant l'interaction orale ou écrite qu'aux activités de visionnage, ce qui fait que le contenu présenté en cours leur semble novateur et intéressant. Il est possible aussi que par leur profil, peut-être plus extraverti et plus enclin à tester de nouvelles applications et manières d'interaction, ils soient plus attirés par des contenus innovants.

L'utilisation de FASP est mentionnée par 17% des étudiants et nous avons découvert au long de notre analyse de données que l'intégration du film TBS est appréciée par la grande majorité de nos étudiants et représente une réussite de notre étude. Les deux aspects les plus mentionnés sont l'utilité des FASP pour l'apprentissage du vocabulaire et le côté amusant des contenus. Anonyme 78 dit par exemple que « I really liked working on the movie "The big short", I watched it at the very beginning of the course and I think it's a very good movie that allows us to learn economic terms in English but also to understand certain concepts that we did not necessarily learn » (annexe 4, volume 2). L'étudiant a pris conscience de l'utilité de la FASP dans l'acquisition du vocabulaire de spécialité et a pris l'initiative de regarder le film une fois qu'il a été introduit dans le cours. Son témoignage démontre son autonomie et sa motivation concernant l'utilisation du film en cours. En effet, nous avons observé que les étudiants ont apprécié l'introduction du film (ajouter graph générale et par profils, si pas fait avant) et ont trouvé que le cours était motivant. D'autres étudiants expliquent que travailler avec des films est plus motivant que d'étudier des documents plus traditionnels, et ils trouvent que les FASP facilitent l'étude des sujets spécifiques de manière concrète et donc en optimisant le temps de cours. Anonyme 79 explique que « I also understood that we can learn easier when we are

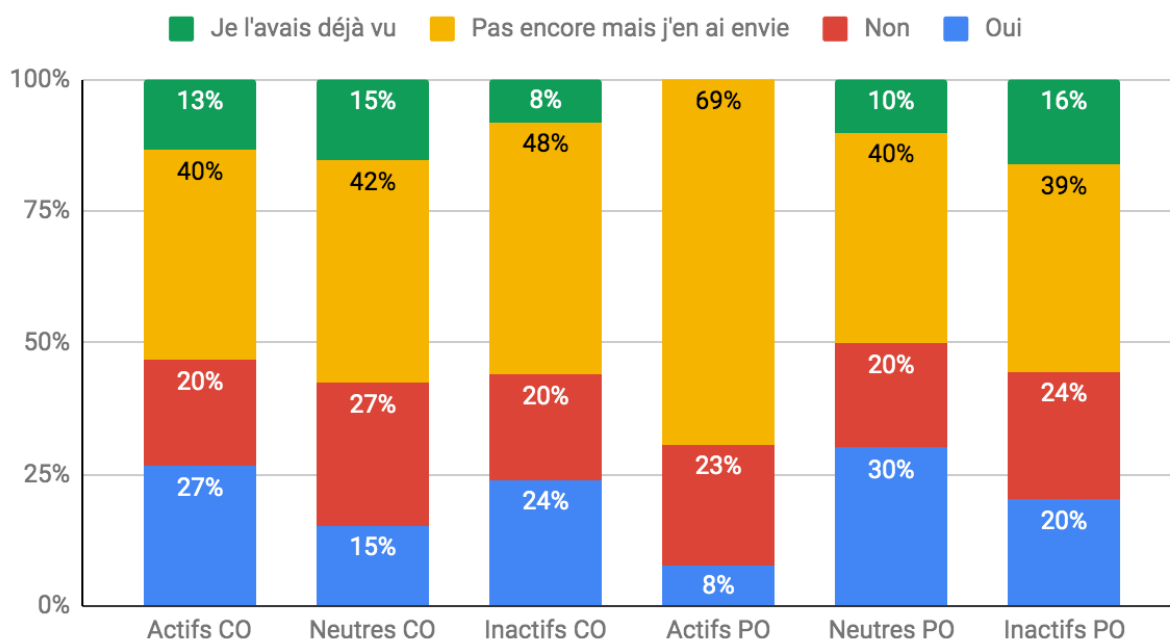
captivated by something interesting, to be more specific, by interesting videos » (annexe 4, volume 2) et on observe dans son récit une prise de conscience qui pourrait s'avérer importante dans son processus d'autonomisation et qui pourrait à la fois avoir un impact dans ses pratiques informelles et lui permettre de développer des stratégies d'apprentissage en contexte informel. De plus, il considère que les extraits vidéo sont intéressants et « captivent » son attention, ce qui est rassurant en termes de pertinence de la FASP choisie pour notre public LanSAD.

Le focus sur l'ASp a été aussi un aspect mentionné par 6% des étudiants et nous trouvons que c'est un aspect important dans notre dispositif, très centré dans l'apprentissage de l'anglais économique. En effet, les étudiants viennent de finir quasiment dans sa totalité leur dernière année du lycée où ils étudiaient un anglais plus « général », qui pourrait être considéré comme plus diversifié par les étudiants. Nous craignons que le focus économique puisse déplaire certains d'entre eux et les démotiver. Nous avons découvert que malgré certains étudiants ayant dit préférer un anglais moins centré sur l'économie, la plupart des étudiants ont apprécié ce focus et on dit avoir appris du vocabulaire de spécialité. Anonyme 42 dit avoir apprécié « The varied activities that represented the economic reality » (annexe 4, volume 2), ce qui est intéressant car on peut interpréter dans son commentaire qu'il considère qu'au-delà du vocabulaire il a pu apprendre sur la culture anglophone et sur le monde professionnel économique. D'autres étudiants soulignent l'utilité des concepts appris en cours d'anglais pour leurs études, expliquant qu'ils ont appris des nouveaux concepts de manière amusante avec des exemples parlants et proches de leur réalité. Nous considérons que ces témoignages sont importants dans la reconnaissance de l'utilité de la FASP en cours d'ASp et dans la motivation de nos étudiants.

Seulement un étudiant dit ne pas avoir aimé le film TBS car il le trouve « boring » (anonyme 86, annexe 6, volume 2) et nous trouvons que cela montre que nous avons réussi notre choix de FASP. Nous étions conscients de la difficulté de trouver un film qui plaise à l'unanimité mais il s'avère que TBS a très bien plu aux étudiants. Les caractéristiques du film (voir chapitre 7) ont été appréciées par les étudiants qui l'ont trouvé non seulement utile pour apprendre mais aussi amusant. 9% des étudiants disent avoir tout aimé dans le cours, comme c'est le cas d'anonyme 4 qui dit « I loved all the course » (annexe 6, volume 2).

Une autre manière d'évaluer l'appréciation de la FASP de la part des étudiants est leur motivation à regarder le film en entier en autonomie. Nous précisons qu'il n'est dans aucun cas nécessaire de regarder le film en entier pour comprendre les thèmes traités en cours ou pour réaliser les activités. Nous avons trouvé que 21% des étudiants disent avoir regardé le film TBS suite à son introduction en cours, 43% disent que le cours leur a donné envie de le voir mais qu'ils ne l'ont pas encore fait, 13% dit qu'ils l'avaient vu avant le cours et 23% disent qu'ils n'ont pas regardé le film. Nous trouvons que leurs réponses montrent que les étudiants ont apprécié la FASP en tant que film mais aussi comme outil pour apprendre des concepts économiques, ce qui pourrait motiver le visionnage en contexte informel d'autres FASPs. Nous avons également analysé ces résultats selon les profils CO et PO (Figure 87) :

**Figure 87. Visionnage du film TBS selon profils CO et PO.**

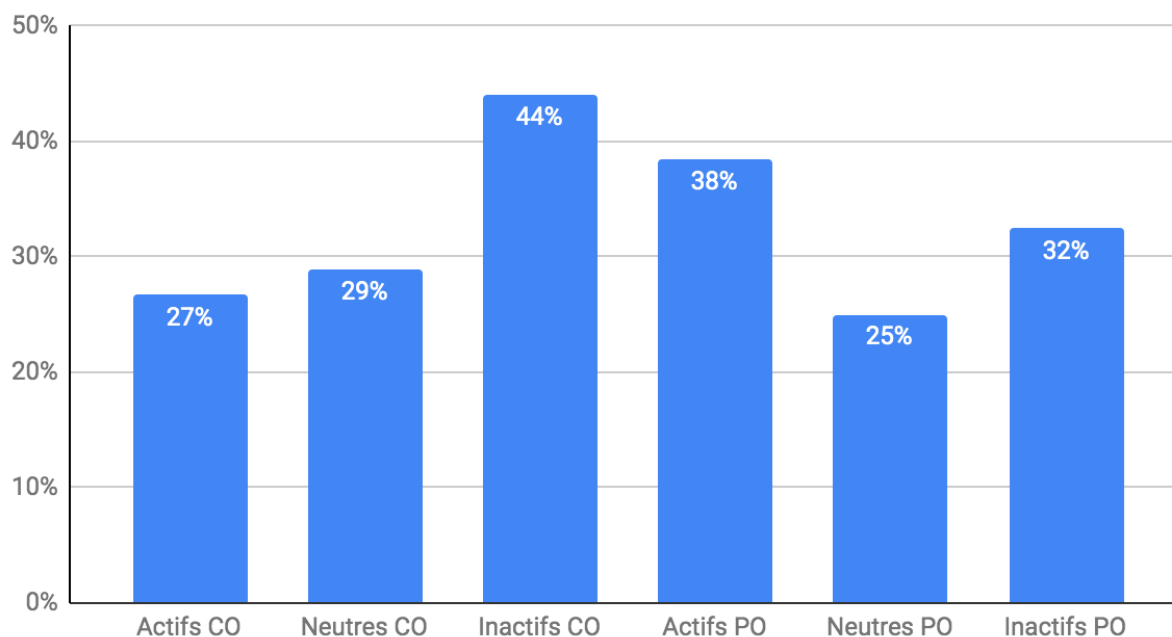


Nous ne trouvons pas de relation évidente entre le profil CO et le visionnage du film. Pourtant, si on compare le comportement des actifs CO et actifs PO (qui, certains, regardent peut-être moins des films), on voit que les actifs CO ont plus pris l'initiative de regarder le film alors que les actifs PO ont envie de le voir mais n'ont pas trop passé à l'action. Cela s'explique certainement par le profil CO des étudiants pour qui le visionnage des séries et des films est une activité bien ancrée dans leur quotidien, ils ont probablement trouvé divertissant le visionnage individuel du film à la maison, dans un contexte informel mais motivé par le formel.

#### *Changements dans leurs activités informelles suite au cours*

Nous avons demandé aux étudiants si le cours avait eu une influence sur la manière dont les étudiants réalisent leurs activités informelles, 32% des étudiants disent que c'est le cas et nous trouvons ce résultat plutôt positif tenant compte qu'il s'agissait d'une période assez courte (2 semestres) pour que les étudiants aient le temps de prendre conscience sur l'utilité des FASPs et de développer des stratégies d'apprentissage en contexte informelle. Nous avons regardé ces résultats selon les profils CO et PO (Figure 88) mais nous n'avons trouvé aucune corrélation significative.

**Figure 88. Impact cours dans pratiques informelles selon profils CO et PO.**



On observe tout de même que ce sont les étudiants inactifs CO qui disent le plus avoir eu de changements dans leurs pratiques informelles. Il se peut que le cours ait éveillé en ces étudiants, qui regardent moins de séries et des films en anglais, une curiosité pour d'autres contenus, surtout s'ils représentent une manière amusante d'apprendre. Il est possible aussi qu'un plus grand nombre de ces étudiants n'étaient pas conscients de l'utilité des FASPs avant le début du cours, ce qui n'était peut-être pas le cas des étudiants actifs CO, par exemple. Parmi les exemples de changements dans les pratiques enregistrés par les étudiants, on trouve ceux qui sont résumés dans le Tableau 48 (voir l'intégralité des réponses dans l'annexe 8, volume 2) :

**Tableau 48. Bilan de l'impact du cours sur leurs pratiques informelles.**

Impact	Nombre de cas	Pourcentage
Passage du visionnage VF au VOSTFR	3	2,8%
Visionnage des séries/films sans sous-titres	1	0,9%
Visionnage de plus de séries/films en anglais	8	7,5%
Visionnage de FASPs en anglais	2	1,9%
Plus d'aisance à l'oral	1	0,9%
Écoute de la musique en anglais	2	1,9%
Lecture de livres généraux et sur l'économie en anglais	2	1,9%
Amélioration niveau d'anglais	2	1,9%
Meilleure compréhension des chansons, films et séries en anglais	1	0,9%
Gain d'intérêt sur le vocabulaire	2	1,9%
Envie de regarder séries/films en anglais	1	0,9%
Représentation sur l'utilité de la pratique informelle	3	2,8%

On observe que les changements passent notamment par la prise de conscience, par le ressenti d'avoir appris du vocabulaire ou d'avoir amélioré leur niveau de langue et par le développement de stratégies d'apprentissage. Nous trouvons ces résultats très encourageants car ils montrent qu'il est possible de faire un pont entre le formel et l'informel et que l'intégration des FASP en cours est une réussite.

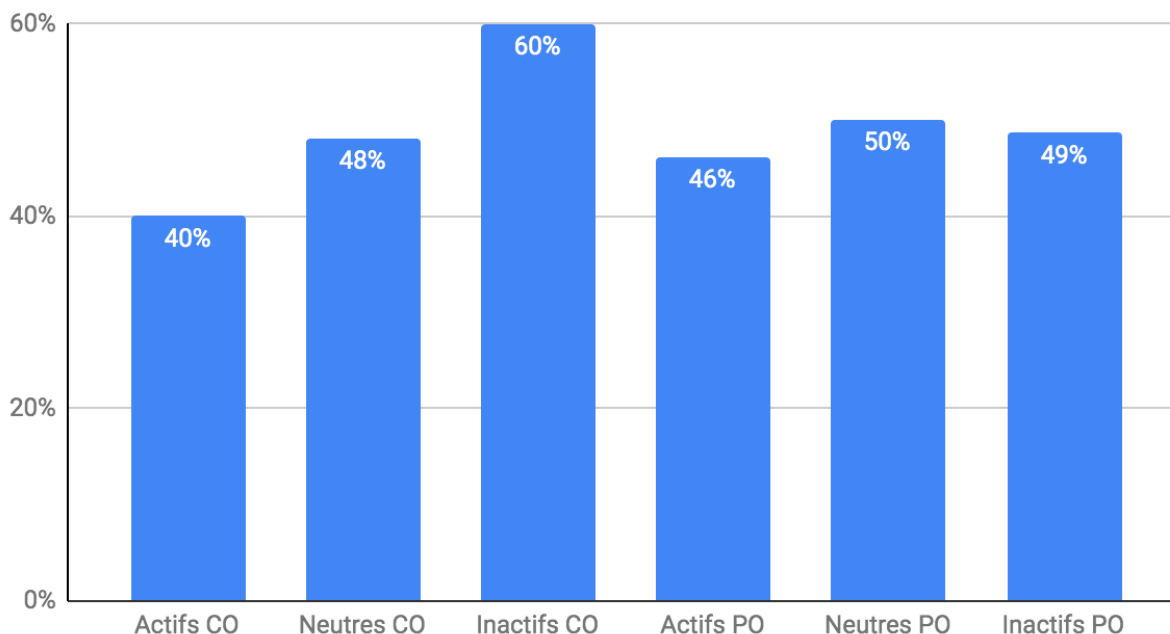
Concernant la fréquence et la manière dont le visionnage des séries et de films est réalisé, les étudiants disent qu'elles sont modifiées suite au cours en ligne. Un étudiant dit avoir plus envie de regarder des films et des séries en anglais, 3% des étudiants qui regardaient les séries doublées ont bousculé à la VO en anglais, 1 étudiant dit avoir enlevé les sous-titres et 8% ont augmenté leur fréquence de visionnage des séries en anglais, anonyme 17 dit « Thanks to these lesson, I started to see Series in English like Game of Thrones, House of Cards » (annexe 9, volume 2). Il y a même deux étudiants qui disent qu'ils regardent davantage « financial videos » (anonyme 2, annexe 9, volume 2). Ces témoignages sont très encourageants car ils sont preuve de la possibilité de créer un pont entre le contexte formel et informel, réussissant à rendre le cours plus agréable et efficace et en aidant les étudiants à prendre conscience sur l'utilité de leurs pratiques informelles afin que le temps investi au loisir soit également un moment conscient d'apprentissage. La motivation pour regarder les films et séries restera celle de l'amusement, mais ils seront probablement plus attentifs à l'input reçu. Il est intéressant de voir que cette prise de conscience s'étant à d'autres activités informelles telles que la lecture ou l'écoute de la musique en anglais, comme c'est le cas d'anonyme 18 qui dit « I listen to more music in english » (annexe 9, volume 2) et d'anonyme 12 qui s'est motivé à lire un livre sur les finances en anglais (annexe 9, volume 2). Ces activités ne sont pas directement liées au visionnage de FASPs, les étudiants ayant pris conscience de leur utilité grâce au cours, transposent ce potentiel d'apprentissage à d'autres activités informelles afin de continuer à apprendre en autonomie. Ces étudiants montrent ainsi leur motivation pour améliorer leur anglais et développent des stratégies d'apprentissage.

Les étudiants ont aussi pris conscience de l'impact des activités informelles et des FASPs utilisées en cours sur leurs compétences langagières. Anonyme 1 considère que sa compréhension orale s'est améliorée (annexe 9, volume 2), tout comme anonyme 21 qui explique que « Now, i understand easily what english singer means in their song » (annexe 9, volume 2). De même, deux étudiants disent avoir appris du vocabulaire grâce au cours et de mieux comprendre les films et séries qu'ils regardent actuellement. Nous trouvons intéressant que les étudiants puissent évaluer leur progrès et l'associer à des activités qu'ils font d'eux-mêmes par le plaisir mais qu'ils ont également retrouvées en cours, cela montre que notre cours a favorisé leur autonomisation et que les contenus sélectionnés ont été appropriés.

### Changements dans la perception de l'apprentissage de l'anglais après le cours

Les changements dans leurs représentations sur l'apprentissage de la langue suite au cours sont les résultats des différents aspects qui différencient notre cours d'autres cours de langue, notamment l'utilisation de FASPs, le format intégralement distanciel asynchrone, l'approche détendue, le focus sur le fond plutôt que sur la forme et le tutorat. Nous voulions savoir comment cet ensemble serait perçu par les étudiants et s'il aurait un impact sur la manière dont ils voient l'apprentissage de la langue, souvent de manière scolaire et limitée aux cours de langue. Nous avons été surpris de voir que 49% des étudiants disent avoir eu un changement dans leurs perceptions, ce que nous considérons comme un excellent résultat, tenant compte de la durée du cours et de la difficulté de générer un changement dans les représentations des étudiants. Nous avons analysé leurs réponses selon les profils CO et PO (Figure 89) et les résultats sont similaires que pour les changements dans les activités informelles vus précédemment :

**Figure 89. Changement dans la perception sur l'apprentissage de l'anglais des étudiants selon profils CO et PO.**



On observe ainsi que ce sont les étudiants de profil inactif CO ceux qui ont le plus changé leur perception sur l'apprentissage de la langue, et ce sont les actifs pour qui elles ont le moins changé ( $r=-0,18, p>0,05$ ). Il est possible que ce contraste entre les actifs et les inactifs s'explique par le côté novateur du cours et de la FASP pour les inactifs pour qui le cours faisait un grand effet alors que les actifs était possiblement moins surprenant. Nous n'avons trouvé aucune corrélation entre le profil PO et ce changement.

Nous avons recueilli les réponses des étudiants à la question ouverte sur le changement de perception sur leur apprentissage de l'anglais et nous présentons un bilan des aspects soulignés dans le Tableau 49 (voir l'intégralité des réponses dans l'annexe 8, volume 2) :

**Tableau 49. Bilan des réponses des étudiants à la question ouverte sur leur changement de perception sur l'apprentissage de l'anglais après le cours en ligne.**

Impact	Nombre de cas	Pourcentage
Appréciation en DIPIAL	9	8,4%
Apprentissage implicite	4	3,7%
Apprentissage avec un format distanciel asynchrone	7	6,5%
Apprentissage du vocabulaire	8	7,5%
Autonomisation	7	6,5%
Conscience sur l'utilité des FASPs	4	3,7%
Prise de conscience sur l'utilité de l'apprentissage informel	2	1,9%
Prise de conscience importance de l'anglais	2	1,9%
Apprentissage amusant	4	3,7%

Les exemples de changements de perception donnés par les étudiants peuvent être catégorisés comme nous l'avons fait dans le tableau précédent et permettent de répondre en partie à notre troisième et quatrième question de recherche. Nous considérons que les étudiants ont apprécié



l'approche de la DIPIAL, ils l'ont trouvé novatrice. Anonyme 38 dit que « It was quite interesting to found out new ways to learn english » (annexe 8, volume 2) et anonyme 14 dit que « It was more fun than a formal English course » (annexe 8, volume 2). D'autres étudiants soulignent que le cours leur a permis d'apprendre, comme anonyme 35 qui dit « I have the impression to really learn, to train, and therefore to improve » (annexe 8, volume 2) ou anonyme 56 qui dit que notre approche est « more representative of reality » (annexe 8, volume 2). Les étudiants considèrent que le cours leur a permis de travailler de manière plus efficace et ils sont conscients de leurs progrès. Nous pensons que cette prise de conscience est permise en partie par nos efforts pour proposer un format autonomisant où les étudiants puissent gérer leur temps et leur apprentissage. Anonyme 40 dit « I learn English calmly at home that allows me to take my time to assimilate things and understand them » (annexe 8, volume 2) et anonyme 52 dit « The fact that we were learning English on line was fun and allowed us to have more liberties about our work and how we wanted to do it » (annexe 8, volume 2). Ils expliquent qu'ils pouvaient étudier les contenus à leur rythme et mieux les comprendre, ainsi que trouver l'organisation qui leur convenait le mieux pour apprendre. Un étudiant explique même que « before this experience, i learned english at school and that it, but now i try to do more and more activities at home » (anonyme 3, annexe 8, volume 2), le format en ligne a certainement montré à l'étudiant qu'il pouvait par lui-même trouver les ressources nécessaires pour apprendre sur le web et il est désormais motivé à faire plus d'efforts pour apprendre en autonomie. D'autres étudiants ont développé des stratégies afin d'apprendre tout en faisant leurs activités de loisir, comme anonyme 46 qui dit « Now I prefer watch the English series than french series » ou anonyme 20 qui dit « Now, when I am looking at series I am seeing the things differently » (annexe 8, volume 2), témoignages où nous voyons que le contexte formel a eu une influence positive sur les activités informelles des étudiants.

De manière plus spécifique, les étudiants témoignent d'un apprentissage implicite « essentially based on the comprehension and explanation contrary to the classical course which can be more turned toward the correct expression at any time » (anonyme 29, annexe 8, volume 2). Les étudiants ont compris que nous nous concentrons sur le fond plutôt que sur la forme de ce qu'ils produisaient et cela leur a semblé intéressant et plus pertinent. Anonyme 51 dit par exemple « I feel like I finally learned and studied English how it should be learned, especially the fact that we don't learn grammar like we kept on doing at school » (annexe 8, volume 2), ce qui est intéressant car nous craignons que l'absence des exercices explicites de grammaire puissent leur manquer. Anonyme 50 explique que son expérience en cours de langue au lycée était plutôt du « compulsory and restricted learning » et que notre cours est « much more tolerant and therefore makes us want to go further » (annexe 8, volume 2). Le cours lui a donc permis d'être plus autonome et la flexibilité de notre cours comparée à d'autres qu'il a suivis dans le passé l'a motivé à apprendre davantage.

Le format distanciel synchrone a contribué au changement dans leur perception de la langue, nos étudiants n'avaient jamais suivi un cours en ligne avant le nôtre et ont découvert les possibilités de travail que ce format propose. Anonyme 2 dit « now i think that i can learn english online when i used to think that it was impossible because you need to speak the language in class to learn it » (annexe 8, volume 2) et anonyme 50 dit que « The way to teach (via the internet) is a good way to motivate today's children to learn a language. This is more motivating » (anonyme 42, annexe 8, volume 2). Le cours en ligne leur a ouvert les yeux à un apprentissage plus autonome, leur permettant de gérer leur temps et d'approfondir par eux-mêmes sur les sujets dont ils considèrent qu'ils ont besoin. Pour certains étudiants ce format de cours, plus « moderne », peut mieux les convenir car il tient compte de leurs centres d'intérêt et la manière dont l'enseignement et l'apprentissage se font correspondent à la manière dont les jeunes apprennent aujourd'hui. Un des étudiants mentionne même que le tuteur est encore plus disponible pour les étudiants dans un cours en ligne, « the teacher is to the action of each and helps us in our tasks » (anonyme 50, annexe 8, volume 2), car il n'est pas limité par l'heure de

cours dans le cas du format présentiel, mais il est disponible pour tous, son aide étant à portée d'un clic.

Concernant l'apprentissage en cours, les étudiants font allusion notamment à l'apprentissage du vocabulaire et au développement de la compréhension orale. Anonyme 4 dit « my english of economics is way better than before because I was used to listen to english things before but not in the economic context » (anonyme 4, annexe 8, volume 2) et anonyme 21 dit « I use more hard vocabulary now and economic english vocabulary whereas, before, i was so limited » (annexe 8, volume 2). Ils précisent qu'il s'agit du vocabulaire économique, ce qui indique que la manière dont la FASP a été travaillée en cours a favorisé l'apprentissage. Plusieurs étudiants ont souligné l'utilité de la FASP pour apprendre du vocabulaire de spécialité, anonyme 46 dit par exemple « looking at english series is enough in order to acquire a good english vocabulary and understand it. Thanks to this course I realised it » (annexe 8, volume 2), expliquant que le cours l'a aidé à matérialiser l'idée d'apprentissage informel dont il avait déjà entendu parler grâce à son frère. C'est aussi le cas d'anonyme 44 qui dit « I'm happy to have did this semester the analysis of this film, because I learnt more concept that i didn't know before » (annexe 8, volume 2), d'anonyme 47 qui dit « i already knew, that i would be able to learn English with audio files and series but it is interesting to do this in class » (annexe 8, volume 2) ou d'anonyme 37 qui dit « actually learning English from series was new for me, I used to watch series before but I wasn't thinking of actually learn vocabulary from it » (annexe 8, volume 2). On voit clairement dans ces témoignages que les étudiants avaient une certaine conscience de l'utilité des pratiques de visionnage mais ils ont aimé avoir l'opportunité de voir en cours comment en tirer profit.

La FASP a permis aussi d'aborder des situations propres à la réalité du monde de travail dans le secteur économique et les étudiants ont pu rapidement constater que les sujets travaillés pouvaient s'associer à des thèmes étudiés dans d'autres matières, comme le souligne anonyme 9 en disant « with this course we learn about real fact with similitudes of the other course and is most interesting » (annexe 8, volume 2). L'étudiant reconnaît l'utilité immédiate de ce qui étudié dans le cours de langue dans les autres cours en première année et cela le motive davantage car non seulement il apprend l'anglais mais il y a un lien avec le reste du programme.

Enfin, les étudiants expliquent que le changement de perception est dû aussi à un format de cours divertissant et différent des cours qu'ils avaient suivi dans le passé. Anonyme 26 fait référence à l'apprentissage par les pairs, en disant « I saw that a course is not only grammar lessons but it can be fun and great to learn and share with others » (annexe 8, volume 2). Nous trouvons ce commentaire intéressant car à la différence d'autres étudiants, il apprécie l'interaction asynchrone en ligne et l'a trouvé utile et amusante. D'autres étudiants témoignent des changements très encourageants dans leur motivation, comme anonyme 41 qui dit « at least i started to like english » (annexe 8, volume 2), ou anonyme 19 « Now I want to learn English » (annexe 8, volume 2) ou encore anonyme 43 « I found learning more fun, which gave me a little more desire to learn » (annexe 8, volume 2).

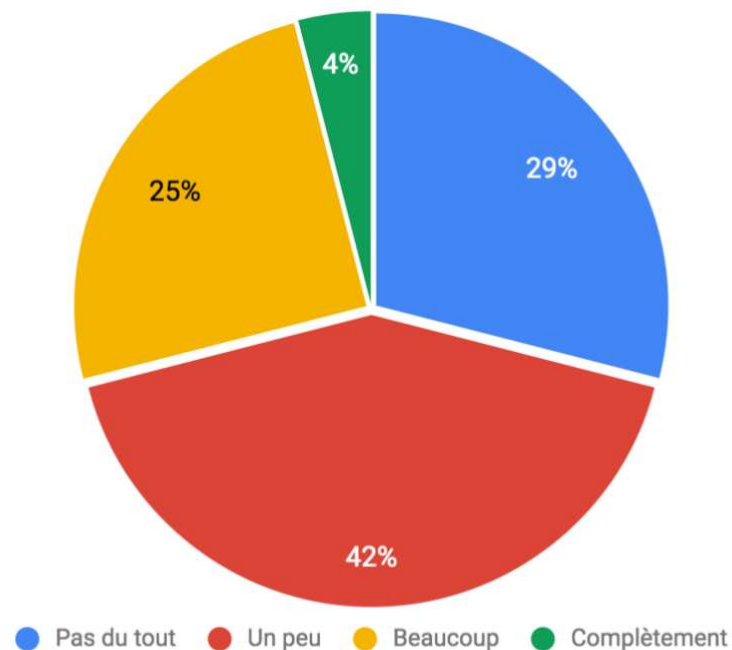
On peut intégrer tous ces témoignages pour répondre à notre quatrième question de recherche, les ressentis des étudiants sur le cours sont très satisfaisants et le cours a eu un impact positif sur leurs activités informelles, sur leur manière de voir l'apprentissage de la langue et sur leur intérêt même par la langue.

### *Confiance en soi*

Nous avons demandé aux étudiants s'ils se sentaient plus confiants en leur niveau de langue après avoir suivi le cours car nous voulions savoir si notre approche les avait montrés d'autres manières de voir l'apprentissage de la langue, notamment via la FASP, l'interaction et

l'apprentissage par les pairs. Si le cours a motivé les étudiants à participer plus et que la tutrice les évaluait en fonction du contenu de leurs productions, peut-être qu'ils seraient capables de voir ce dont ils sont capables en anglais. Nous avons obtenu les résultats globaux présentés dans la Figure 90(107 étudiants) :

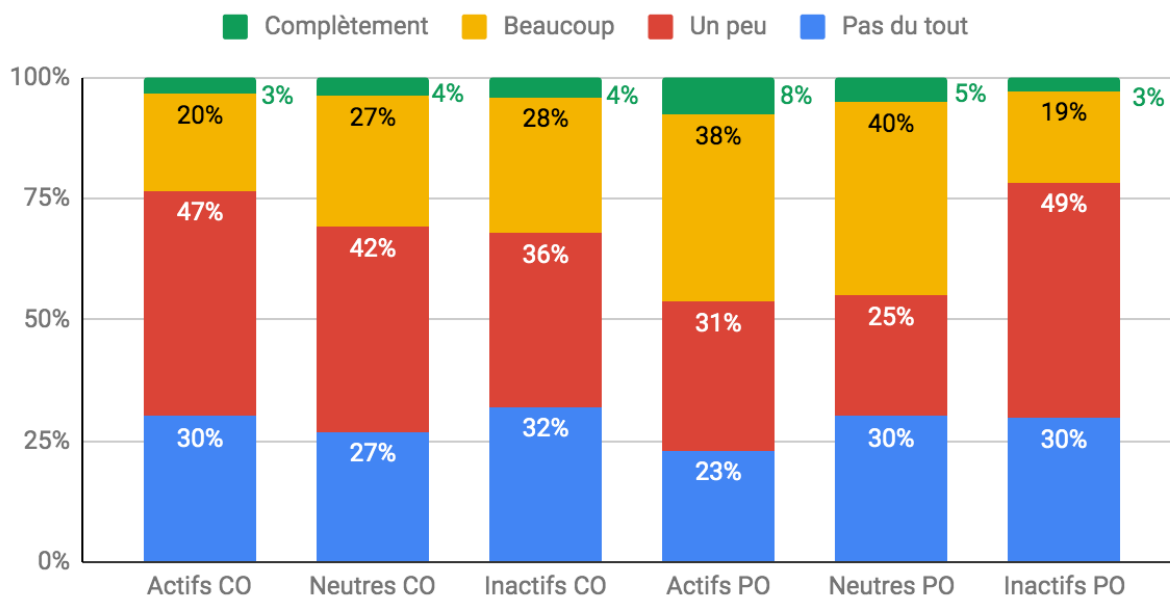
**Figure 90. Gain de confiance des étudiants sur leur niveau en anglais après le cours.**



Nous n'attendions pas de résultats très positifs ici car, comme nous l'avons dit précédemment, la durée du cours n'est que d'une année et ce n'est peut-être pas assez de temps pour que les étudiants se sentent plus confiants en son niveau de langue, surtout s'ils se considéraient forts en anglais avant de commencer le cours. Nous avons ainsi été agréablement surpris de trouver que 70% des étudiants disent se sentir au moins « un peu » plus confiants dans leur niveau de langue. Ces résultats peuvent être interprétés comme une preuve de l'efficacité de notre approche pour montrer aux étudiants, grâce en grande partie à leur autonomisation et à la centration sur le contenu privilégié en cours, qu'ils sont tous des utilisateurs de la langue et qu'ils peuvent améliorer leur niveau en faisant plus d'attention lors des activités qu'ils font pour le plaisir. Anonyme 30 dit par exemple « i feel more confident to communicate with a other person » (annexe 8, volume 2) et anonyme 18 dit « before I couldn't understand English now I find that it has changed » (annexe 8, volume 2). On voit que ces étudiants se sentent plus confiants, pas parce qu'ils ont eu des bonnes notes ou parce qu'ils ont été encouragés en cours, mais parce qu'en contexte informel, ils remarquent des améliorations dans leur niveau de langue qu'ils attribuent en partie au cours.

Nous avons voulu savoir s'il y avait un lien entre le gain de confiance et les profils CO et PO des étudiants, nous présentons les résultats dans la Figure 91:

**Figure 91. Gain de confiance des étudiants sur leur niveau en anglais après le cours selon profils de CO et PO.**



On observe que les résultats sont très similaires entre les profils et nous n'avons pas trouvé de corrélation significative avec le gain de confiance. Ces résultats peuvent montrer que les facteurs ayant une influence sur la confiance des étudiants sont très variés et s'étendent au-delà du cours, de leurs activités informelles pour aller probablement s'expliquer dans le domaine de l'affectif et des bagages culturels de chaque apprenant.

### 9.3.6 Engagement en cours

Notre recherche ne prétendait pas évaluer le développement de l'anglais des étudiants mais plutôt leurs ressentis face à notre approche et à notre cours. Nous leur avons demandé évidemment s'ils considèrent avoir amélioré leur niveau de langue, que ce soit via l'apprentissage de vocabulaire, de la culture ou du développement de la compréhension orale, car nous souhaitions connaître leurs avis plutôt que de mesurer l'acquisition de vocabulaire, par exemple. De cette manière, on intègre aux résultats l'aspect affectif qui malgré son aspect subjectif est très important dans l'apprentissage et nous permet de mieux caractériser les profils des étudiants.

Nous étions aussi intéressés aux profils d'étudiants qui pourraient être plus performants dans notre cours et pour cela nous avons analysé leur engagement en cours, qui passe par trois aspects : la note obtenue (que nous avons étudié dans la section 9.3.2), le temps de connexion au cours sur Moodle et le nombre de publications sur le forum. Nous verrons dans cette section les résultats de ces deux dernières analyses qui peuvent être considérés comme plus objectifs car ils ne dépendent pas des ressentis des étudiants mais de ce qu'ils ont véritablement fait en cours. Nous tenons tout de même à dire que le temps de connexion n'a pas de corrélation avec les apprentissages des étudiants et ne devrait pas avoir une grande importance pédagogique. En effet, nous ne pouvons pas vraiment savoir si le temps passé devant l'écran c'est du temps de travail effectif ou si l'étudiant ouvrait la page, regardait une vidéo YouTube sur autre chose et revenait 5 minutes après, par exemple. Ces résultats sont donc fournis plutôt à titre indicatif car on suppose que la plupart du temps l'étudiant se connecte à la plateforme quand il a envie de travailler sur le cours. Les résultats sur la participation au forum sont plus fiables car ce sont des productions concrètes, indépendamment du temps investi. Nous pensons ainsi que l'analyse

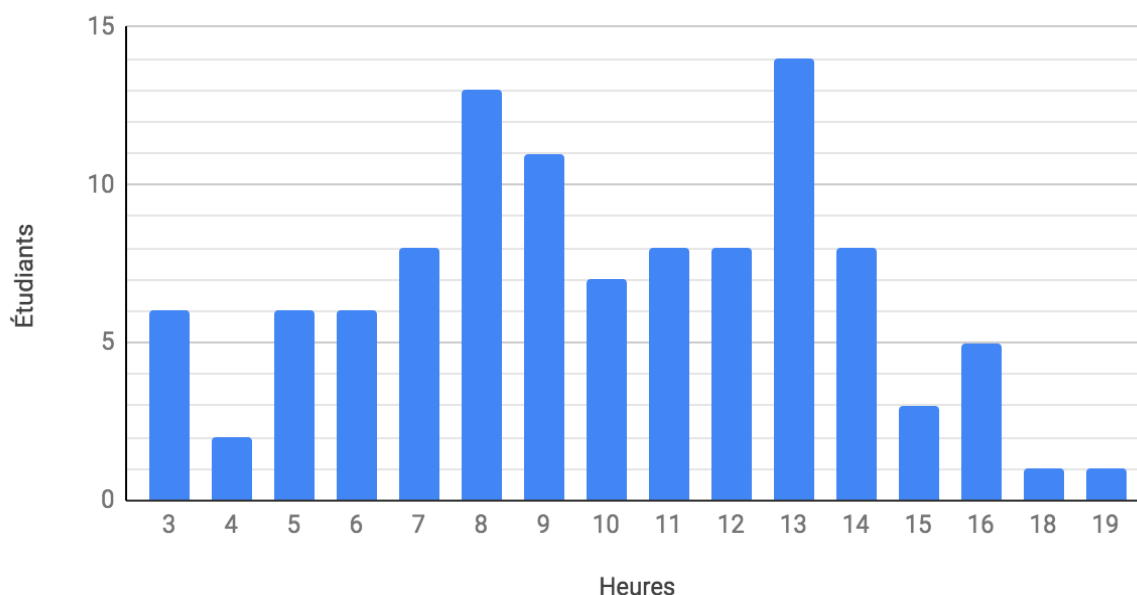
du temps de connexion à la lumière des publications de chaque étudiant nous permettra de juger de la cohérence de nos calculs.

### 9.3.6.1 Engagement selon temps de connexion

En 2017 quand nous avons lancé le cours, Moodle ne calculait pas le temps de connexion par étudiant, sauf via l'installation d'extensions et des blocs qu'on n'avait pas le droit d'installer. Nous avons dû calculer nous-mêmes les temps de connexion par étudiant, via les rapports détaillés fournis par Moodle pour chaque étudiant. En effet, Moodle permet de suivre au clic près l'activité des étudiants, on peut donc savoir ce qu'ils ont consulté, combien de fois, pendant combien de temps et à quelle date, sauf qu'il faut faire le calcul manuellement. Nous avons ainsi pris toutes les connexions au cours des étudiants et à l'aide des fonctionnalités simples d'Excel nous avons calculé le temps « effectif » de connexion de chaque étudiant. Pour limiter les fausses données<sup>95</sup>, nous avons fait notre calcul en tenant compte du temps écoulé entre deux clics à l'intérieur du cours. Ainsi, pour des actions séparées de plus de 30 minutes, on a considéré que l'étudiant avait arrêté son travail sur le cours et nous n'avons donc pas pris en compte ces données. Pour les actions consécutives et séparées de moins de 30 minutes, on les a comptées comme faisant partie de la même « session de travail » de l'étudiant.

Les temps de connexions étant tellement variés d'un étudiant un autre, pour faciliter la présentation graphique nous avons arrondi les chiffres à l'unité pour ne pas tenir compte des décimales (Figure 92).

**Figure 92. Engagement général des étudiants selon les heures passées sur le cours en ligne (107 étudiants).**



On observe une distribution normale de l'investissement des étudiants, on a peu d'étudiants qui passent beaucoup de temps sur la plateforme, peu d'étudiants qui se connectent à peine et la majorité des personnes se trouvent dans la moyenne des temps investis. Les étudiants n'ayant passé que 4 heures maximum sur le cours n'ont pas fait des publications sur le forum (excepté un étudiant qui a publié 4), n'ont fait aucune entrée dans le glossaire collaboratif et n'ont fait

<sup>95</sup> Étudiant qui laisse l'écran allumé mais ne travaille pas, qui regarde d'autres choses ou qui oublie de fermer son ENT, par exemple. Cela dit, il faut aussi penser aux étudiants qui travaillent sur le cours sans changer d'écran, car ils prennent des notes, par exemple, mais nous avons estimé que 30 minutes est assez de temps pour faire cela, étant donné le type de documents fournis.

presque aucune activité de production. Ces étudiants se sont concentrés sur l'activité 1 de compréhension orale et ont négligé le reste du cours. Leur niveau de langue déclaré est réparti entre le B1 (5 étudiants) et B2 (3 étudiants), on ne peut donc pas attribuer leur manque d'activité par leur niveau de langue. Ces étudiants étaient probablement moins motivés, peut-être à cause du format distanciel ou ils étaient tout simplement moins impliqués dans leur année universitaire. L'utilisation de la FASP leur a plu ainsi que le tutorat mais nous n'avons pas assez de données des questionnaires qui nous permettent de préciser la raison de leur inactivité car ils n'ont pas répondu aux questions ouvertes.

Au contraire, les étudiants ayant passé 15 heures ou plus dans le cours ont posté entre 16 et 23 messages sur le forum, ont fait entre 14 et 20 entrées dans le glossaire collaboratif et ont fait toutes les activités de production (excepté une activité pour un étudiant). Ces étudiants ont aussi beaucoup commenté les productions des pairs et se sont introduits par écrit lors de la première semaine de cours. Le niveau de langue déclaré en début d'année de ces étudiants est réparti de manière égale entre les niveaux B1, B2 et C1, sauf pour un étudiant de niveau A2. Nous pourrions déduire que le niveau de langue de ces étudiants a pu avoir une influence dans leur performance, ils étaient probablement plus à l'aise au moment de faire les productions orales et écrites et trouvaient moins compliqué de commenter le travail des autres. Cependant, étant donné que nous n'avons trouvé aucune corrélation significative entre le niveau de langue déclaré ni avec la fréquence d'activités informelles (utilisation de plateformes pour parler ou chatter, par exemple), nous pensons que la motivation de ces étudiants a dû jouer aussi un rôle important dans leur engagement et leur performance.

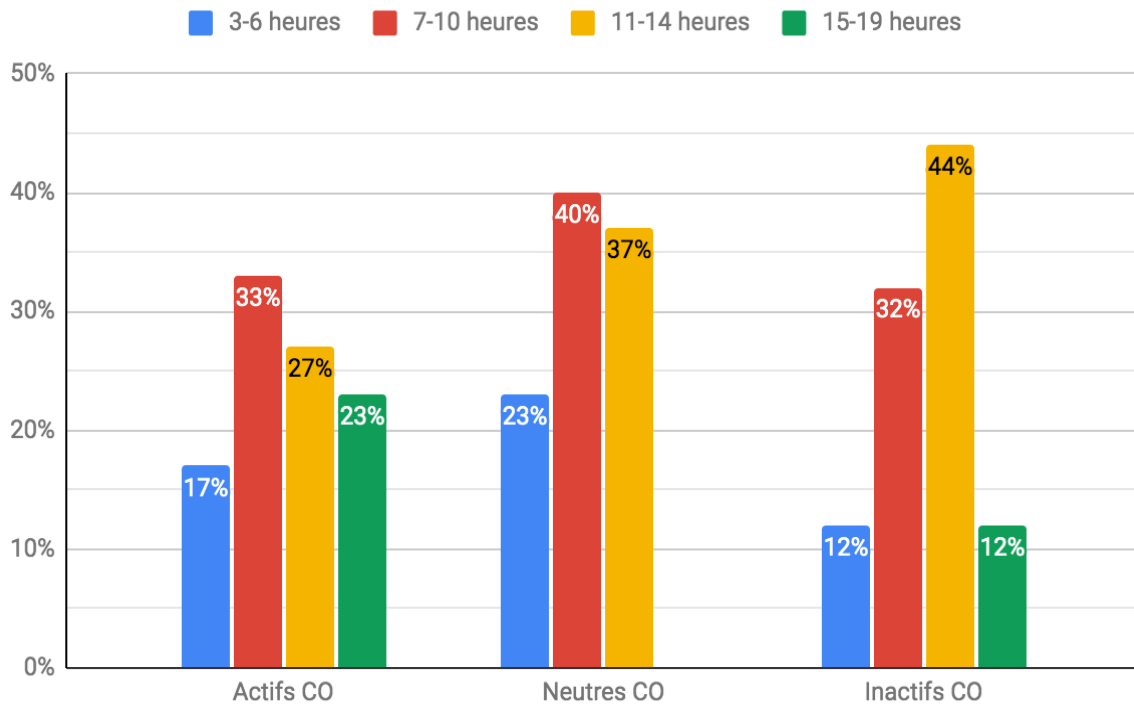
Les temps de connexion sont cohérents avec l'activité des étudiants, les étudiants avec des temps de connexion plus importants ont participé plus en cours, et ceux ayant les temps de connexion le plus bas sont ceux qui ont le moins participé. Ces résultats nous permettent donc de juger nos calculs de temps de connexion plutôt crédibles et logiques. Nous observons aussi que la moyenne de temps passé en cours en ligne est de 12 heures par semestre, ce qui reste assez similaire du temps prévu en classe dans un cours de langue en présentiel (15 heures par semestre).

Afin de savoir si l'activité informelle des étudiants avait un lien<sup>96</sup> avec leur participation en cours, nous avons analysé les temps de connexion selon les profils CO et PO en définissant des tranches d'environ 3 heures pour faciliter leur présentation (Figure 93 et Figure 94) :

---

<sup>96</sup> Nous parlons de « lien » car nous n'avons pas trouvé de corrélation significative entre les variables.

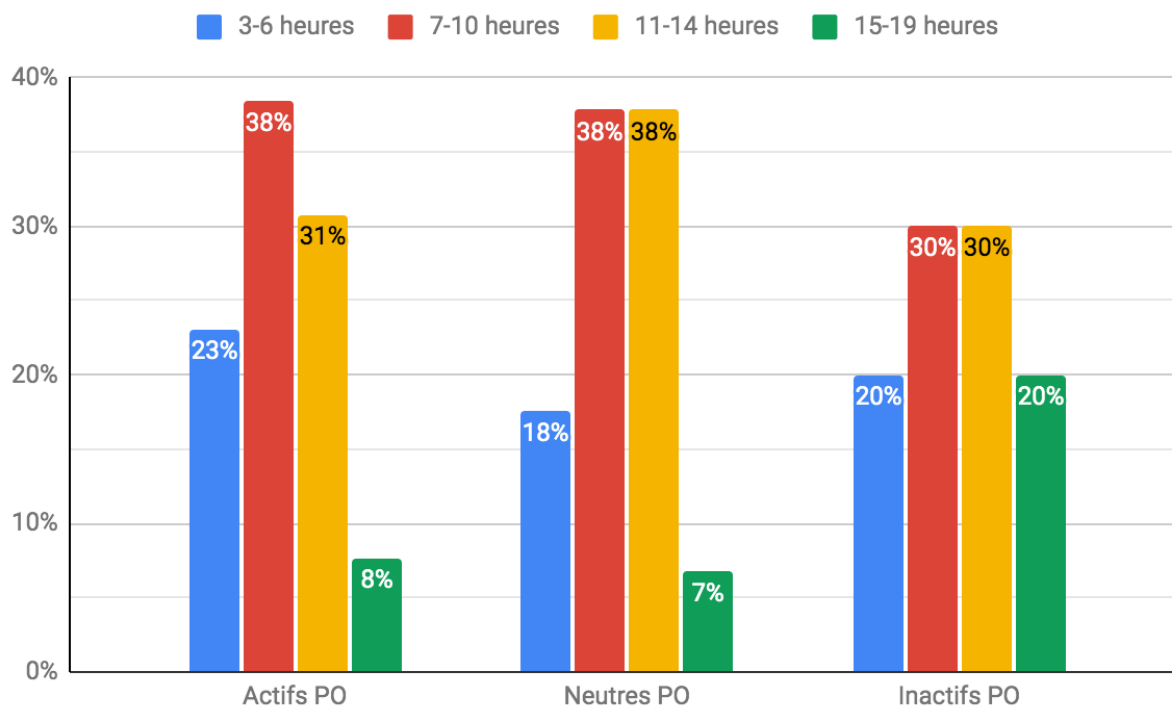
Figure 93. Temps de connexion selon profils de CO.



On observe que les étudiants de profil actifs CO sont ceux ayant le comportement le plus hétérogène, ils ont les temps de connexion plus bas mais aussi les plus élevés et qu'aucun étudiant de profil neutre CO a dédié plus de 15 heures au cours. Si on calcule la moyenne de temps de connexion, celle des actifs est 10,6 heures, 9 heures pour les neutres et 10,84 pour les inactifs. Il n'y a pas une grande différence entre les moyennes, ce qui reste aussi cohérent avec le manque de corrélation entre les variables, mais il est possible que l'activité de visionnage informel ait influencé un peu la motivation des étudiants en cours. Un étudiant inactif CO a pu se sentir davantage intéressé par le cours car son côté novateur, en termes de contenus et du format en ligne, et un étudiant actif CO a pu trouver amusant (ou décevant) le fait de retrouver en cours des contenus qu'il consomme informellement. Nous avons également calculé les corrélations entre le temps de connexion et les activités informelles de compréhension orale mais aucune n'était significative.

Le comportement du profil PO est un peu différent :

**Figure 94. Temps de connexion selon profils de PO.**



Ce sont les étudiants inactifs PO qui ont les temps de connexion les plus importants, c'est possible que ces étudiants soient aussi des actifs ou des inactifs CO, ce qui expliquerait un peu leur intérêt. C'est possible aussi que ces étudiants aient plus tendance à apprécier les activités de compréhension et production écrite, au lieu de celles orales, et qu'ils se sont sentis motivés car le cours en proposait beaucoup. De toute manière, il faut tenir en compte que l'investissement en cours selon temps de connexion n'a pas de lien avec la pratique informelle des étudiants. Par contre, l'investissement en temps de connexion peut avoir d'autres explications concernant le filtre affectif telles que la motivation, les exigences d'autres matières en présentiel ou leur personnalité. Les corrélations entre les activités informelles de production orale et le temps de connexion mais nous n'en avons trouvé aucune.

Par contre, on a trouvé une relation entre le temps de connexion et leur maîtrise de la plateforme, que nous avons détaillé selon les réponses individuelles des étudiants dans le Tableau 50:

**Tableau 50. Corrélation entre temps de connexion et maîtrise technique avec p-value.**

Aspects	r (p < 0.015)
Facilité d'utilisation du forum	0.39
Facilité d'accès aux documents	0.37
J'ai compris le fonctionnement de Moodle	0.33
Commenter les productions des autres	0.32
Utile pour apprendre quand je veux	0.31
Utile pour apprendre où je veux	0.29
J'ai compris facilement l'organisation du cours	0.27
Utilité pratique	0.25

Ces résultats montrent que plus les étudiants comprennent le fonctionnement du cours et de la plateforme, plus ils ont passé du temps dans le cours et plus ils ont apprécié le format distanciel asynchrone. Leur habileté à utiliser la plateforme a pu jouer en leur faveur, mais on pourrait

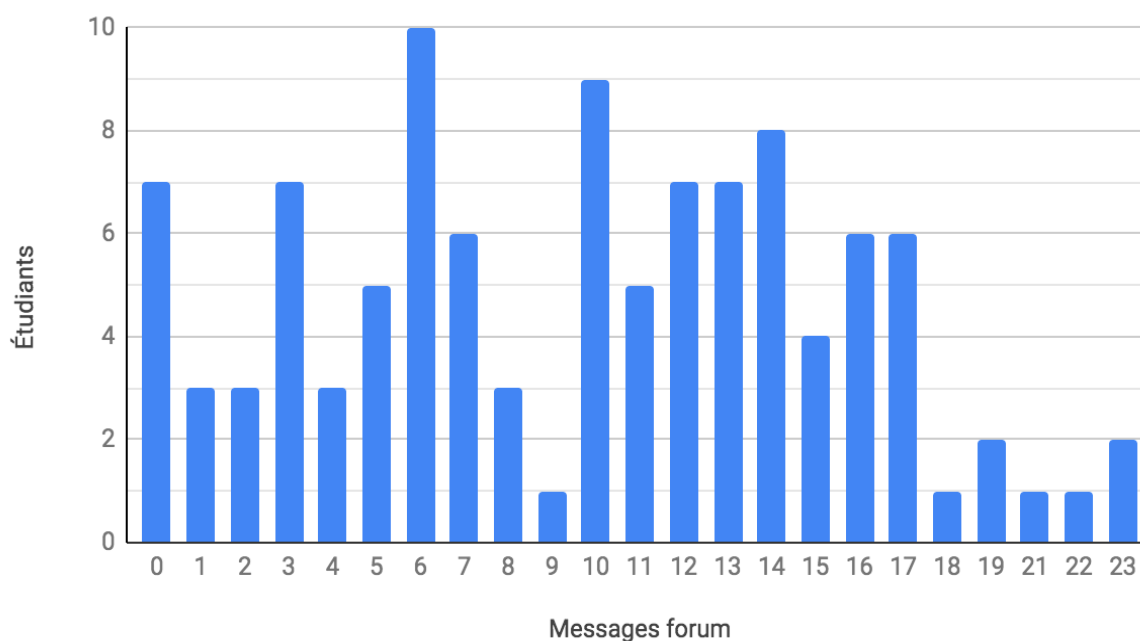


aussi penser que leur maîtrise s'est développée justement car ils passaient du temps à l'utiliser, et cette facilité devrait venir accompagnée d'une meilleure compréhension des contenus car au fur et à mesure qu'ils travaillaient sur la plateforme et qu'ils s'habituaient aux activités, aux personnages du film et aux sujets économiques, ils centralisent leur attention sur les moments clés des extraits. Nous avons aussi trouvé que plus les étudiants passaient du temps sur la plateforme, plus ils apprécient le format distanciel asynchrone dans le sens où ils pouvaient apprendre où ils voulaient ( $r=0,29$ ,  $p<0,05$ ) et quand ils veulent ( $r=0,31$ ,  $p<0,05$ ). De même, les étudiants ayant posté plus de messages, ont passé plus de temps connectés ( $r=0,66$ ,  $p<0,0001$ ) et apprécient le format distanciel asynchrone ( $r=0,22$ ,  $p<0,05$ ). On pourrait être face à des étudiants plus autonomes et qui apprécient gérer leur temps et leur rythme d'apprentissage ou à des étudiants appréciant l'interaction dans le web. En effet, plus les étudiants trouvent que le cours a été utile pour connaître les pairs ( $r=0,44$ ,  $p<0,0001$ ) et pour interagir avec les membres du groupe ( $0,41$ ,  $p<0,001$ ), plus ils apprécient le format du cours. En tout cas, il est intéressant de voir que les étudiants qui disent moins comprendre le fonctionnement de la plateforme sont ceux qui ont passé moins de temps dessus.

### 9.3.6.2 Engagement selon participation au forum

Nous avons compté les publications des étudiants sur le forum tenant compte des productions (6 en tout) et des commentaires aux pairs (pas de limite).

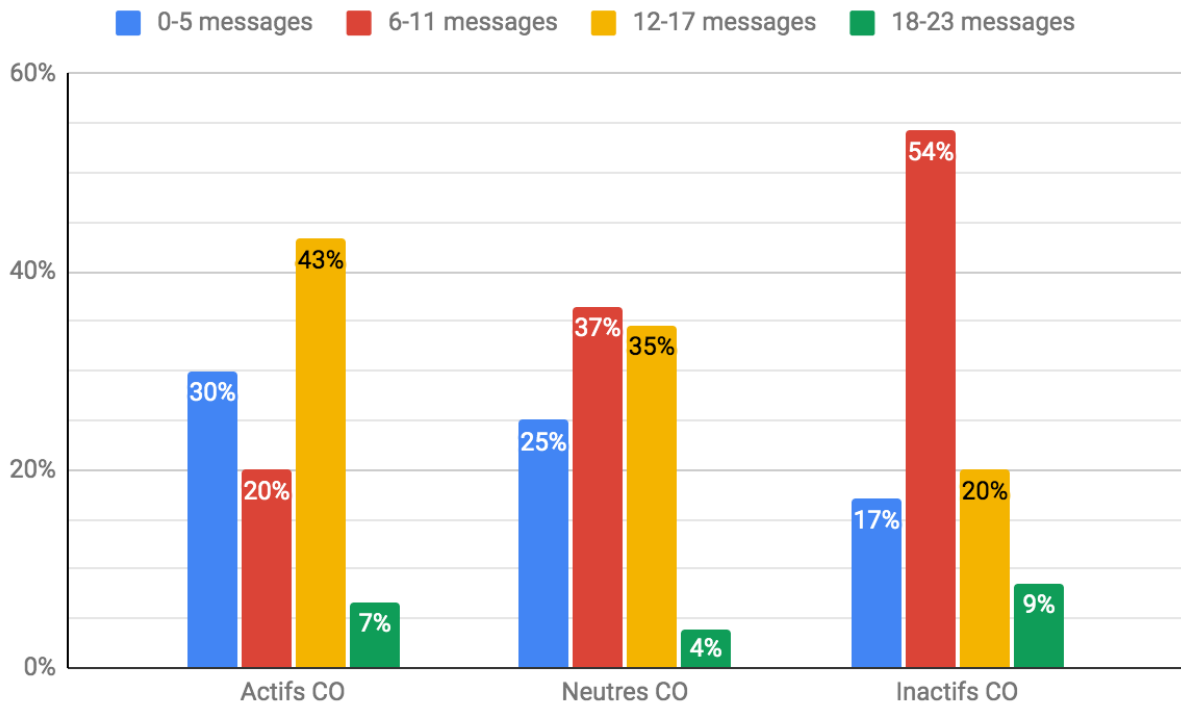
**Figure 95. Engagement global des étudiants selon leur participation au forum.**



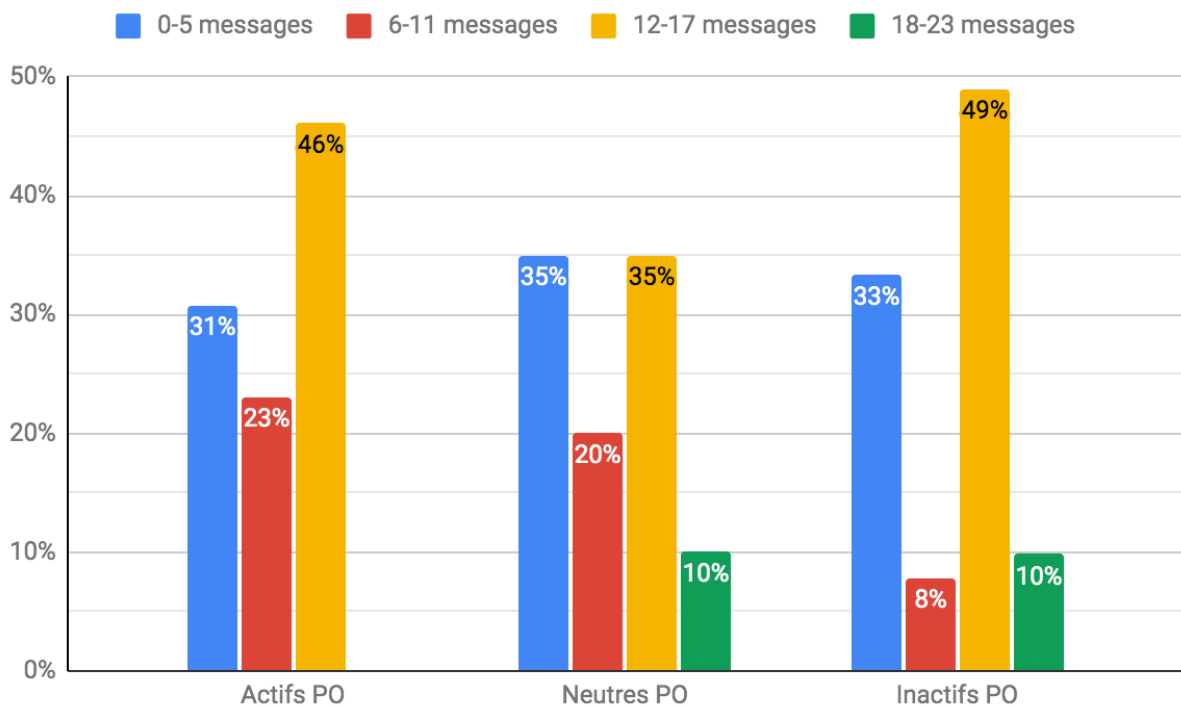
On pourrait tracer vaguement une ligne entre le 0 et le 6 et entre le 6 et le 23 et on pourrait voir une tendance qui augmente jusqu'au post 6 et qui descend jusqu'au post 23. On voit que la plupart d'étudiants ont posté au moins le nombre minimum de publications qui correspondaient dans la plupart des cas aux productions. De nombreux étudiants ont évalué leurs pairs via les commentaires sur le forum : nous avons trouvé que les étudiants ayant posté plus de 17 messages ont commenté entre 9 et 16 fois les productions des autres, alors que les étudiants ayant posté moins de 10 messages les ont commentés uniquement entre 0 et 5 fois. Nous pensons que ces résultats sont preuve de l'implication des étudiants dans le cours, pas uniquement pour avoir une bonne note mais pour contribuer aux échanges du groupe.

Nous avons analysé la participation au forum selon les profils CO et PO, mais nous n'avons trouvé aucune corrélation significative.

**Figure 96. Engagement des étudiants au profils CO selon leur participation au forum.**



**Figure 97. Engagement des étudiants au profils PO selon leur participation au forum.**



On observe que ce sont les actifs et les inactifs CO ainsi que les inactifs PO qui postent le plus de messages, ce qui reste cohérent avec ce que nous avons trouvé en termes de temps de connexion.

Nous avons trouvé d'autres corrélations qui peuvent être intéressantes :

- Plus l'étudiant passait du temps sur la plateforme, plus il postait des messages dans le forum ( $r=0,66$ ,  $p<0,0001$ ). Ceci nous donne une indication déjà sur la cohérence du temps de connexion, qui publiaient des messages lorsqu'ils étaient sur la plateforme. Nous pouvons aussi voir que le temps supplémentaire passé sur la plateforme a été investi dans le forum, où les activités de production et les commentaires aux pairs avaient lieu, celles qui constituent la partie la plus exigeante du cours et c'est donc dans cette partie que nous espérions que les étudiants passent la plupart de leur temps.
- De manière espérée aussi, nous voyons qu'il y a une forte corrélation entre le temps passé sur la plateforme et la note obtenue ( $r=0,51$ ,  $p<0,0001$ ), ce qui vient appuyer notre hypothèse sur l'activité des étudiants et montre que les étudiants le plus investis dans le cours sont ceux qui ont eu les meilleures notes.
- Les étudiants ayant posté plus de messages sur le forum sont ceux qui ont le plus apprécié la possibilité d'y commenter les productions des pairs ( $r=0,41$ ,  $p<0,0001$ ). Ce résultat pourrait être interprété comme un vrai intérêt de la part de ces étudiants d'échanger avec les pairs et non pas la seule motivation de la note. Ceci est intéressant car cela indique que le forum favorise l'apprentissage et l'évaluation par les pairs mais qu'il faut être investi dans le cours ou au moins avoir la motivation pour participer publiquement pour voir ces possibilités offertes par la plateforme. Ces étudiants trouvent aussi le cours amusant ( $r=0,37$ ,  $p<0,0001$ ), maîtrisent la plateforme (Moodle  $r=0,36$ ,  $p<0,001$  et organisation cours  $r=0,34$ ,  $p<0,001$ ), ils ont plus commenté ce qui les a aidés à se sentir moins isolés ( $r=-0,28$ ,  $p<0,05$ ). Ces résultats viennent appuyer nos résultats concernant l'influence de la maîtrise de la plateforme et de la motivation dans la performance dans le cours. Ce n'est pas étonnant que ce soit les étudiants qui ont le plus commenté le travail des pairs ceux qui ont trouvé l'utilisation du forum facile ( $r=0,45$ ,  $p<0,001$ ) et ont eu moins de problèmes techniques ( $r=-0,22$ ,  $p<0,05$ ), certainement car c'était eux qui l'utilisaient le plus et ont pu s'habituer à son fonctionnement.

### 9.3.7 Contraste entre attentes du cours et leurs ressentis

Avant le début du cours, nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils attendaient de leurs cours en termes de connaissances et compétences, interaction, degré de divertissement et autonomie. Nous présentons dans cette section quelques résultats des réponses des étudiants concernant leur ressenti sur ce qui a été proposé en cours en relation à leurs attentes avant le cours. Nous avons calculé des corrélations entre les aspects d'avant et d'après cours :

- Les étudiants qui espéraient que le cours soit amusant l'ont trouvé amusant ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ).
- Les étudiants qui pensaient que le cours serait utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité ont également trouvé que le cours leur a permis de le faire ( $r=0,38$ ,  $p<0,0001$ ).
- Il n'y a pas de corrélation entre l'envie des étudiants d'être face à des situations réalistes du monde du travail mais 79% considèrent que le cours leur a été au moins un peu utile donc ils sont globalement satisfaits.
- Les étudiants qui espéraient que le cours leur permettrait de travailler de manière flexible (quand et où ils le souhaitaient), ont bien apprécié le format distanciel asynchrone ( $r<0,2$ ).

- Il y a une légère tendance des étudiants qui considéraient que le cours ne fonctionnerait pas car ils se sentiraient isolés à dire qu'ils ne se sont pas sentis isolés ( $r=-0,15$ ,  $p>0,05$ ).
- Nous n'avons trouvé aucune corrélation significative entre les données d'avant et après cours pour les aspects : cours répétitif ( $r=-0,13$ ,  $p>0,5$ ), manque de motivation à cause de l'isolation ( $r=-0,03$ ,  $p>0,5$ ), manque de la grammaire explicite ( $r=-0,02$ ,  $p>0,5$ , aucune corrélation entre cet aspect et les profils CO ou PO), possibilité de communiquer en privé avec les pairs et/ou avec le tuteur ( $r=-0,05$ ,  $p>0,5$ ).

De manière générale, comme nous avons vu au long de ce chapitre, les étudiants ont été satisfaits avec ce que le cours leur a offert, en fonction de leurs attentes avant le début de l'année. Les points faibles du cours restent le manque d'interaction synchrone et d'au moins quelques heures en présentiel pour que les étudiants fassent connaissance des pairs et des tuteurs.

#### **9.4 Bilan des corrélations significatives**

Nous avons fait un bilan des corrélations calculées dans ce chapitre, afin d'avoir une vision d'ensemble car ces corrélations sont à l'origine de nos conclusions au long du chapitre (Tableau 51).

**Tableau 51. Bilan des corrélations calculées dans le chapitre 9. Oui (+) : corrélation positive. Oui (-) : corrélation négative. Non : pas de corrélation.**

<b>Catégorie</b>	<b>Variables</b>	<b>Corrélation significative</b>
<b>Appréciation du cours</b>	Sexe des étudiants et appréciation du cours	Non
	Niveau de langue et appréciation du cours	Non
	Note obtenue et appréciation du cours	Non
	Profils CO ou PO et 'appréciation du cours	Non
	Profils CO ou PO et la note du cours	Non
	Publications sur le forum et appréciation du cours	Oui (+)
	Utilisation d'apps pour parler en anglais et appréciation du vocabulaire collaboratif	Oui (-)
	Utilisation d'apps pour parler en anglais et utilité pratique du cours	Oui (+)
	Recherche en anglais sur le web et utilité pratique du cours	Oui (+)
	Conscience de l'utilité des pratiques informelles et utilisation des apps pour parler en anglais	Oui (+)
	Visionnage de vidéos YouTube et manque de feedback	Oui (+)
	Lecture en anglais et souhait d'apprendre vocabulaire en cours en ligne	Oui (+)
<b>Connaissances et compétences développées</b>	Profil actif CO et apprentissage de la culture anglophone	Oui (-)
	Jeux vidéo et apprentissage de la culture anglophone	Oui (+)
	Profil CO et compréhension des extraits du cours	Oui (+)
	Lecture en anglais et compréhension des extraits du cours	Oui (-)
<b>Interaction en</b>	Compréhension du fonctionnement du cours et appréciation de l'apprentissage par les pairs	Oui (+)

<b>cours</b>	Publications sur le forum et appréciation évaluation par les pairs	Oui (+)
	Publications sur le forum et ressenti d'isolement	Oui (-)
	Profil actif CO et isolement ressenti	Oui (+)
	Profil PO et prise de contact avec le tuteur	Oui (+)
<b>Maîtrise de la plateforme</b>	Profil CO ou PO avec maîtrise de la plateforme	Non
	Publications sur le forum et maîtrise de la plateforme	Oui (+)
	Maîtrise plateforme et temps de connexion au cours	Oui (+)
	Temps de connexion au cours et publications sur le forum	Oui (+)
<b>Préférences en salle de classe</b>	Préférence grammaire en cours et ressenti d'isolement et cours répétitif	Oui (-)
	Préférence interaction en salle de classe et ressenti d'isolement et cours répétitif	Oui (+)
	Préférence PO en classe et compréhension des extraits du cours	Oui (+)
<b>Performance en cours</b>	Profil CO ou PO et la note du cours	Non
	Interaction avec des joueurs en ligne et la note du cours	Oui (+)
	Jeux vidéo (sans PO) et la note du cours	Oui (-)
	PE sur les réseaux sociaux et la note du cours	Oui (+)
	Interaction avec des joueurs et messages publiés sur le forum	Oui (-)
	Publications sur le forum et note du cours	Oui (+)
	Temps de connexion au cours et la note du cours	Oui (+)
	Compréhension du fonctionnement du cours et la note du cours	Oui (+)
	Conscience de l'utilité des pratiques informelles et la note du cours	Oui (+)
<b>Entre profils</b>	Profil actif CO et profil actif PO	Oui (+)

## 10 Résultats des entretiens

Nous avons adopté une approche déductive en partant de notre cadre théorique et nous avons analysé les propos des étudiants afin de les opérationnaliser. Nous souhaitons identifier des marqueurs et établir des corrélations entre les variables étudiées, telles que le niveau de langue et le profil avec d'autres variables comme le succès, les représentations face au dispositif et la participation.

### 10.1 Observations sur les étudiants interviewés

Il est évident que tous les étudiants ont des pratiques informelles en anglais, la plupart est liée à l'envie de s'amuser mais ils ont également d'autres motivations pour les réaliser et pour apprendre la langue. Le Tableau 52 récapitule brièvement leurs réponses aux questionnaires :

Tout d'abord, nous avons remarqué que les pratiques informelles des étudiants les plus réalisées sont celles impliquant la compréhension orale, notamment le visionnage des séries télévisées, des films et des vidéos Youtube. En effet, ils regardent tous des séries en anglais et certains suivent des YouTubeurs et regardent des vidéos qui peuvent représenter des heures d'input en anglais par semaine. L'offre de séries télévisées et de films en anglais reste majoritairement anglophone, surtout sur les plateformes d'exploitation telles que Netflix, HBO ou même Disney+. Le phénomène de Youtube est intéressant car l'offre est immense et elle s'étend et se spécialise un peu plus tous les jours. Les étudiants peuvent choisir des vidéos sur des sujets très précis et suivre les YouTubeurs sur leurs chaînes pour être mis au courant dès la sortie de nouvelles vidéos. Ceci est important non seulement en termes d'exposition à la langue mais aussi de possibilités de connaître la culture anglophone car les vidéos sont souvent décontractées et montrent le quotidien des personnalités. De plus, l'activité de visionnage vient très souvent accompagnée de la lecture des commentaires sous les vidéos et même de la production écrite lorsque les étudiants postent des commentaires pour interagir avec les YouTubeurs ou avec la communauté. Nous verrons ceci plus en détail dans la section 10.2.1.

Au sujet de la production orale et écrite, les étudiants les plus actifs sont aussi actifs en ce qui concerne les activités de compréhension orale. Nous avons également identifié que les activités informelles de production les plus fréquentes sont celles où la langue joue un vrai rôle dans l'intégration à une communauté plus globale. Ce sont par exemple les jeux vidéo où les étudiants interagissent en anglais avec d'autres joueurs provenant de différents pays du monde et où ils lisent des consignes et / ou parlent en anglais. Un autre exemple est l'interaction par message ou appel vidéo des étudiants ayant de la famille ou des amis qui parlent l'anglais. Dans tous les cas, nous avons observé que les étudiants privilégient la communication privée en anglais et c'est rare quand ils s'expriment publiquement en anglais, surtout quand ils considèrent que leurs propos peuvent être critiqués.

Nous avons aussi remarqué que les étudiants sont tous conscients de l'utilité des pratiques informelles pour l'apprentissage de la langue. Que ce soit en termes de compréhension ou de production orale ou écrite, tous les étudiants considèrent utiles leurs pratiques et décident d'en tirer profit. En effet, tous ceux qui visionnent des contenus en version originale le font principalement pour deux raisons : ils apprécient la force des vraies voix des acteurs et les émotions qu'elles transmettent, et ils souhaitent améliorer leur niveau de langue grâce aux visionnages. Cependant, ce n'est pas l'envie d'apprendre qui les motive à regarder les séries ou les films mais l'envie de s'amuser. L'acquisition incidente du vocabulaire ou le développement de la compréhension orale, par exemple, sont des effets secondaires positifs des activités de loisir.

**Tableau 52. Bilan présentation des étudiants.**

Étudiant	A aimé l'anglais au lycée	Activités préférées en cours	Points CO	Points PO	Motivations	Appréciation du cours	Isolement
Cali	Beaucoup	Interaction, CO, CE	10	6	Communiquer, pays anglophone	Cool et motivant	Un peu
Armenia	Plus ou moins	CE, grammaire	7	5	Emploi, pays anglophone	Cool et motivant	Plutôt
Sincé	Beaucoup	Interaction, PO, PE	10	7	Pays anglophone, séries	Cool et motivant	Beaucoup
Quibdó	Plus ou moins	Interaction, CO, grammaire	9	7	Communiquer, pays anglophone	Cool et motivant	Plutôt
Buenaventura	Beaucoup	CE, grammaire, interaction	9	5	Communiquer, notes	Cool et motivant	Un peu
San Andrés	Plus ou moins	CO, PO, grammaire	9	4	Emploi, séries, communiquer	Cool et motivant	Un peu
Riohacha	Beaucoup	Tout sauf grammaire	8	6	Communiquer, emploi, séries	Cool et motivant	Plutôt
Bogotá	Très peu	Interaction, PO, grammaire	13	10	Communiquer	Cool, pas motivant	Un peu
Leticia	Plus ou moins	Grammaire, PE, interaction	10	4	Communiquer, emploi, pays anglophone	Cool et motivant	Un peu
Cocora	Plus ou moins	Interaction, CO, PO	9	5	Emploi, séries, notes	Cool et motivant	Un peu
Bucaramanga	Plus ou moins	Interaction, CE, PE	9	3	Communiquer, emploi	Cool, pas motivant	Plutôt
Medellín	Plus ou moins	Interaction, CO, PO	10	11	Communiquer, pays anglophone	Cool et motivant	Un peu
Cartagena	Plus ou moins	Interaction, PO, PE	9	11	Communiquer, emploi, pays anglophone	Cool et motivant	Pas du tout
Pasto	Très peu	Interaction, PO, PE	11	5	Communiquer, emploi, pays anglophone	Cool et motivant	Plutôt
Barranquilla	Beaucoup	Interaction, PO, PE	11	10	Communiquer, séries, sonorité	Cool, pas motivant	Beaucoup
Mompox	Plus ou moins	Interaction, PO	15	9	Communiquer, pays anglophone	Cool, pas motivant	Un peu
Santa Marta	Plus ou moins	Interaction, PO	7	8	Pays anglophone	Cool et motivant	Pas du tout
Nuquí	Beaucoup	Interaction, PO	12	6	Pays anglophone, culture, sonorité	Cool et motivant	Beaucoup
Rionegro	Beaucoup	CO, PO	10	6	Communiquer, emploi, notes	Cool et motivant	Un peu



Les motivations des étudiants pour apprendre la langue sont très variées mais le pouvoir de l'anglais comme *lingua franca* pour communiquer avec des personnes ayant une langue maternelle différente de la leur, les motive tous. De plus, le monde globalisé permettant plus facilement aux étudiants d'émigrer, que ce soit dans le cadre d'un projet d'études, de travail ou familiale, est une grande motivation pour la plupart des étudiants. Enfin, ils reconnaissent tous la place de l'anglais dans l'académie et dans le monde du travail et l'importance de le maîtriser un minimum pour bien s'insérer dans les deux domaines. Par rapport à leurs représentations sur les compétences à acquérir pour maîtriser la langue, elles n'ont pas beaucoup changé. Par contre, certains étudiants ont changé leurs conceptions sur l'apprentissage de la langue et sur les stratégies d'apprentissage qu'ils peuvent mobiliser, comme nous verrons dans leurs témoignages dans la section 10.3.4.

L'introduction des FASP digitales a été appréciée par tous les étudiants, ils ont tous trouvé le cours divertissant et quelques étudiants l'ont trouvé motivant, même si certains d'entre eux n'ont pas nécessairement apprécié le format distanciel asynchrone. En effet, le format a plu aux étudiants notamment grâce à la flexibilité en termes de gestion du temps et de facilité pour faire les activités sans devoir se déplacer dans une salle de classe. Le tutorat a également été apprécié notamment grâce à la réactivité de la tutrice et à ses retours. Les activités de compréhension et production ont elles aussi eu du succès parmi les étudiants. Pourtant, le manque d'interaction en présentiel a généré chez la plupart des étudiants un sentiment d'isolement plus ou moins profond. Les étudiants les plus touchés par ce sentiment d'isolement sont ceux ayant déclaré préférer au lycée les activités d'interaction avec les pairs et de production orale et écrite. Nous aborderons plus en détail leurs opinions dans la section 10.2 en reprenant les discours des étudiants lors des entretiens.

## 10.2 Pratiques et motivations des étudiants

Nous avons constaté lors des questionnaires et des entretiens que les étudiants sont impliqués dans un nombre varié d'activités informelles durant leur temps libre. Nous nous concentrons en détail sur les pratiques de visionnage de séries télévisées et de films en anglais pour mieux comprendre les raisons qui motivent les étudiants à les faire et leur conscience sur l'utilité de ces pratiques. Une des principales explications est l'offre considérablement plus importante des contenus en anglais qu'en français, Santa Marta dit par exemple que « c'est tout bête mais je vais regarder la biographie d'un acteur ou d'un chanteur quelque chose comme ça et ils ont pas forcément de page Wikipédia en français, du coup, je vais taper en anglais » (annexe 16.18, volume 2). Les étudiants sont conscients de la prépondérance de l'anglais en tant qu'utilisateurs de la langue et adoptent la dynamique de chercher en anglais dès que les informations ou contenus recherchés ne sont pas disponibles en français. Santa Marta dit également qu'« il y a pas forcément des fois des tutos en français, du coup, bah, on tombe souvent sur une page en anglais ou des vidéos où il y a écrit en anglais donc forcément t'as plus le choix, si tu veux réussir ce que tu veux faire, bah, t'es obligé de regarder en anglais » (annexe 16.18, volume 2). Son récit montre également l'autonomie des étudiants lors des recherches sur le web, ils cherchent et suivent des tutoriels pour apprendre sur leurs centres d'intérêt, d'études et pour se divertir. En effet, ils développent des stratégies pour trouver sur le web les contenus, très souvent disponibles en anglais, dont ils ont besoin ou envie afin de compléter des apprentissages formels ou pour le plaisir.

Nous observerons plus en détail dans la section suivante les pratiques informelles audiovisuelles des étudiants et leurs motivations pour les réaliser. Les données et analyses dans cette section permettent de répondre en partie à notre première question de recherche sur les pratiques informelles de nos étudiants.

## 10.2.1 Principales pratiques informelles en anglais de nos étudiants

### 10.2.1.1 Réseaux sociaux

L'hégémonie de l'anglais semble être davantage évidente pour les étudiants dans le cas des séries et des films, ce qui multiplie les possibilités de visionnage des étudiants. Rionegro dit que « trois quarts des séries sont américaines donc c'est obligé que j'écoute en anglais » (annexe 16.15, volume 2). Cali explique de son côté qu'elle fait des recherches en anglais sur le web pour « voir comment ça se passe comment on le voit à l'international fin ou en Angleterre ou aux États-Unis comment s'est vu quelque chose je peux taper ouais en anglais ou même je sais pas c'est peut-être pour avoir d'autres sites d'autres sources » (annexe 16.6, volume 2). On observe qu'au-delà de l'abondance des contenus en anglais, l'étudiante s'intéresse à une communauté plus globale et l'anglais lui sert d'outil de communication.

Nous avons remarqué que l'accès aux contenus en anglais, que ce soit pour le loisir ou avec un but plus académique, se fait très souvent via les réseaux sociaux, même si certains étudiants continuent à lire des articles depuis les sites sources. Nous observons deux phénomènes, le premier c'est que dans l'intérêt de toucher une communauté plus globale les contenus sont dans leur majorité en anglais, et le deuxième, que les préférences des utilisateurs des réseaux est bien étudiée afin de leur proposer des contenus bien ciblés pour qu'ils n'aient pas à chercher trop loin les sujets qui les intéressent. A propos du réseau social Instagram, Barranquilla dit que « sur Instagram il y a majoritairement des trucs en anglais, des vidéos toutes nulles mais je vais cliquer, la vidéo m'intéresse, ça va être en anglais » (annexe 16.2, volume 2). Son affirmation donne aussi une idée sur la manière dont les étudiants consomment ces contenus, nous faisant réfléchir sur la grande acceptation des contenus audiovisuels comparés à leur pratique d'autres activités comme la lecture. Buenaventura affirme que « toutes les pages auxquelles je suis abonnée sont des pages qui postent des trucs en anglais, tout vraiment » (annexe 16.5, volume 2) et Mompo dit que « Instagram, si, 90% de mon contenu que je regarde c'est en anglais, parce qu'en fait, bah, j'aime beaucoup les sportst, du coup, je suis pas mal des joueurs de rugby, des joueurs de football américain, de NBA, de foot, et donc qui mettent tous des contenus en anglais » (annexe 16.11, volume 2). Instagram est un réseau social très en vogue parmi nos étudiants et consiste principalement dans le partage de photos et le suivi de personnes (ou personnalités) qu'on souhaite. Nous voyons dans le récit de Buenaventura et Mompo l'idée « d'abonnement » et de « suivi » des contenus pour le plaisir, qui impliquent une recherche des contenus et une certaine fidélité aux personnes ou groupes auxquels ils sont abonnés. Cela signifie également que le réseau met en valeur dans le profil utilisateur des étudiants les contenus qu'ils sont susceptibles d'aimer/consommer, toujours en anglais. Le système de notification utilisé par les réseaux sociaux facilite aussi cette dynamique car les utilisateurs sont avertis dès que du nouveau contenu est disponible.

Santa Marta pense que dans le cas des réseaux sociaux l'anglais est non seulement un sujet de popularité de l'anglais mais presque de mode, elle dit « mes amis sont plus, ils aiment bien ça la culture étrangère plus que française en fait, du coup forcément tout ce qu'ils partagent c'est en anglais, mais plus Instagram, Instagram tout est en anglais » et elle dit que « même les gens qui sont pas connus tout le monde met des sous-titres en anglais » (annexe 16.18, volume 2). On pourrait interpréter cette tendance et cet intérêt pour publier en anglais comme le résultat de la prise de conscience des jeunes sur la visibilité de la langue en dehors de leur communauté et de la possibilité d'atteindre un public plus large en passant par l'anglais.

Facebook semble être un peu délaissé par les étudiants qui l'utilisent moins pour interagir avec le monde et plus pour le visionnage de vidéos courtes et même pour la lecture d'articles quand les étudiants font partie de groupes spécifiques. Mompo explique que

« c'est plus quelque chose que j'utilise pour lire des articles, par exemple un truc du Huffington Post, parfois ils font des trucs en anglais qui sont assez utiles ou des choses comme ça, je trouve un article comme ça en anglais à raison d'une fois tous les trois jours, quelque chose comme ça » (annexe 16.11, volume 2).

Il semblerait qu'il s'agit plus d'une pratique en « solo », où les étudiants postent et commentent rarement les publications qu'ils regardent. Leur réseau d'amis ne semble plus être centré sur ce réseau social et les étudiants filtrent leur contenu pour ne voir que ce qui les intéresse. Cela passe même par le blocage, temporaire ou permanent, des « amis » Facebook comme l'explique Cartagena

je fais le geste actif d'enlever plein d'amis qui à chaque fois me polluaient mon feed pour rien, donc ça m'arrive beaucoup moins souvent mais oui, fin, le réseau social a été créé pour ça, il a été pensé pour nous retenir le plus longtemps possible (annexe 16.7, volume 2).

On voit que l'objectif de ce réseau n'est plus de se mettre en lien avec des amis mais de découvrir des contenus intéressants et de consommation plutôt rapide. Cartagena est bien conscient du fonctionnement du réseau qui lui permet de choisir ce qu'il consomme et que le contact avec des connaissances passe en seconde place. C'est le cas aussi d'autres étudiants qui privilégient désormais d'autres réseaux comme Instagram, TikTok ou Snapchat pour échanger avec ses amis.

Il est aussi intéressant de voir que la compréhension écrite plus longue et sur des sujets spécifiques est aussi pratiquée sur ce réseau. Les actualités sont aussi suivies sous forme de vidéos, comme c'est le cas de Cali qui dit être abonnée à la « BBC News je regarde ça c'est des vidéos d'une minute qui se mettent à jour je pense que toutes les deux heures ça parle de l'info pendant une minute un truc comme ça » (annexe 16.6, volume 2). Ces activités peuvent être vues comme la version digitale actuelle des journaux télévisés et de la presse écrite où des formats plus attirants et de compréhension facile sont mis à disposition des utilisateurs. Rionegro dit qu'« il y a des moments où je vais pas du tout regarder, je vais rien faire, et des périodes où je vais un petit peu m'en faire, allez, 7-8 d'affilé » (annexe 16.16, volume 2). Il explique que ces vidéos durent environ 1 minute et demie et la thématique des vidéos est très variée, « des fois quand c'est oui, un militaire retrouve son chien après quelques mois d'absence fin en anglais, je sais pas des fois, c'est sur mon fil d'actualité, je me dis bon, j'ai rien à perdre et après je regarde » (annexe 16.16, volume 2). On peut évidemment se demander la quantité d'input présent dans ces vidéos qui sont très souvent éditées de manière à avoir plusieurs instants sans parole mais il y a toujours des interactions en anglais, qu'elles soient plus ou moins longues. Ces vidéos comportent également très souvent des sous-titres en anglais qui décrivent ce qui se passe lorsque les personnages ne parlent pas sur la vidéo, ce qui implique également de la compréhension écrite. De plus, si ces vidéos sont regardées presque systématiquement par les étudiants, elles peuvent représenter un apport considérable d'input en anglais. Cali dit par exemple que « des fois ça m'arrive de regarder des vidéos et à la fin je me rends compte ça m'est déjà arrivée plusieurs fois de me rendre compte à la fin que c'était même pas en français » (annexe 16.6, volume 2), nous laissant supposer que s'agissant de vidéos courtes, les étudiants les consomment sans se poser la question.

Un autre réseau social qui semble faire partie du quotidien des étudiants est YouTube, qui permet aux utilisateurs de visionner ou partager des vidéos ainsi qu'interagir par écrit avec une communauté globale. La variété de sujets des vidéos est infinie, des milliers des YouTubeurs se sont spécialisés sur des sujets précis et postent des vidéos hebdomadaires ou parfois encore plus fréquemment. Il y a aussi des formats télé-réalité (format vlogs) où des personnes non-célèbres partagent leur quotidien. Les chaînes auxquelles les étudiants sont abonnés sont

choisies selon les thèmes qui leur intéressent, San Andrés explique que « c'est surtout par rapport aux thèmes parce qu'après quand je cherche les thèmes bah après ils sortent dans mon fil d'actualité du coup c'est un cercle vicieux » (annexe 16.17, volume 2). En effet, YouTube utilise également l'historique de visionnage des utilisateurs pour mieux cibler les contenus proposés. C'est ainsi que les étudiants peuvent entrer en contact avec des contenus variés, dans le même thème, suite à une seule recherche et cette démarche semble les captiver car ils suivent les suggestions du réseau et ne s'arrêtent pas à une seule vidéo. Cali dit que « c'est quand ça sort je suis abonnée donc quand ça sort je regarde un peu » et qu'« après ça se met dans mon flux YouTube dans ma page d'accueil... c'est comme ça c'est par flux de ce qui peut sortir » (annexe 16.6, volume 2) et Cocora explique qu'en étant abonnée à des chaînes

à chaque fois quand je retourne sur mon compte YouTube, j'ai des notifications qui me disent bah, telle vidéo est sortie dans telle chaîne, du coup je regarde et après il y a aussi une partie suggestion qui suggère des vidéos qui sont un peu en rapport où généralement c'est comme ça que je regarde des vidéos, ou alors directement en cherchant des thèmes spécifiques sur internet, pour le sport ou pour la musique généralement (annexe 16.8, volume 2).

Nous observons l'importance des notifications car c'est grâce à ces rappels que les vidéos gagnent en visibilité et que les utilisateurs sont mis au courant de leur existence. En effet, il y a tellement de vidéos sur un même sujet qu'il est facile de diverger et aller vers d'autres chaînes si l'attention de l'utilisateur n'est pas attirée. Cet aspect nous paraît intéressant car c'est une fonctionnalité que la plateforme Moodle n'offre pas et qui a manqué aux étudiants, comme on verra plus loin dans ce chapitre.

A propos des YouTubeurs, San Andrés dit qu'elle regarde depuis un an et qu'elle regarde « surtout les trucs des filles, il y a plein de filles qui ont montré leur maquillage (...) Sinon je regarde des trucs avec les célébrités quand ils sont sur des Talk Shows » (annexe 16.17, volume 2). Nous remarquons dans son récit qu'elle a bien ciblé les contenus qui l'intéressent et d'une certaine manière cela nous fait réfléchir sur le rôle de ce type de YouTubeuses (en l'occurrence pour le maquillage), qui sont devenues des « profs » en ligne gratuits qu'ils peuvent consulter quand ils veulent. Nous remarquons également que dans ce genre de scénarios, l'anglais est de manière évidente un outil de communication et que les étudiants sont sans doute des utilisateurs autonomes de la langue. D'autres étudiants, notamment les hommes, jouent aux jeux vidéo en anglais et cette pratique les encourage à regarder des YouTubeurs spécialisés dans les jeux. Quibdo regarde Ali-A, un joueur américain du jeu Call of Duty très renommé car « vu que je joue Call of Duty, du coup je regarde donc, les grands joueurs » (annexe 16.14, volume 2), il dit que Ali-A explique « comment jouer, il explique comment jouer pour les débutants, quelle arme utiliser dès le premier jeu, comment évoluer en ligue » (annexe 16.14, volume 2). Nous trouvons cette dynamique très intéressante car on observe qu'une pratique informelle permettant de jouer seul ou en groupe (sur une même console) privilégie l'apparition d'une nouvelle pratique informelle qui facilite l'ouverture à une communauté plus globale qui partage le même centre d'intérêt et avec laquelle il est possible d'interagir grâce aux chats de YouTube.

Mompox explique sa propre dynamique :

j'ai cherché les vidéos de manière aléatoire, ça je le mets maintenant dans mon fil d'actualité, fin, dans mes recommandations mais il y a pas de YouTubeurs précis. Il y a peut-être des chaînes d'information telles que CNN, mais sinon, ou NBA et après c'est tout, et après il y a des vidéos qui sont relatées par rapport à ça ce qui me permet de continuer (annexe 16.11, volume 2).

D'une certaine manière, c'est comme si, le web en général mais encore plus les YouTubeurs, remplaçaient le rôle informatif et divertissant de la télévision. Cali dit qu'elle regarde des « talk-shows américains sur YouTube qui s'affichent sur Steven Colbert » (annexe 16.6, volume 2) et elle regarde également des épisodes du show de Jimmy Kimmel et du show Saturday Night Live. Mompoix ne suit pas de chaînes précises mais sait qu'il peut trouver les contenus dont il a besoin et « continuer » le visionnage ou la recherche sur le sujet. Certains étudiants ne vont donc pas s'abonner à des chaînes comme Santa Marta qui dit « c'est plus quand je vais tomber sur une vidéo en anglais, sur un sujet qui va m'intéresser, je vais la regarder, mais je suis pas en soi de manière régulière un YouTubeur en anglais » (annexe 16.18, volume 2) alors que d'autres comme Barranquilla, par exemple qui dit « je regarde pas mal de YouTubeuses américaines, je trouve qu'elles ont plus de contenus » (annexe 16.2, volume 2) en les comparant avec les YouTubeuses françaises et elle explique que « je tape en anglais directement quand je peux trouver, parce que je trouve qu'il y a vraiment plus de contenus et c'est mieux, ils sont plus doués, je trouve » (annexe 16.2, volume 2). On retrouve ici le réflexe des étudiants de réaliser des recherches en anglais mais aussi une préférence dans le style des YouTubeuses, au-delà de la langue. Elle explique qu'elle a « l'impression qu'elles surjouent tout ce qu'elles font, du coup bah, elles parlent trop, je sais pas, du coup, ça j'ai un peu de mal à accrocher » (annexe 16.2, volume 2), et ces mots font réfléchir sur l'impact de la culture de la langue dans son ressenti. Sur le même sujet, Armenia dit qu'elle regarde des tutoriels de maquillage et coiffure et que ces vidéos sont faciles à comprendre car « y'a pas grand chose à comprendre parce qu'ils font tout avec les mains ça va à part les petits conseils c'est sûr qu'il y a des petits conseils que je rate mais ça va » (annexe 16.1, volume 2).

Le message des vidéos est compris dans le contexte et c'est possible que des nouveaux mots soient appris dans cette démarche. En effet, Armenia dit que « par rapport à l'année dernière oui par exemple tout ce qui concerne les perruques moi je savais même pas comment on disait perruque. Mais là ça va et parfois je communique parce que j'achète beaucoup aux États-Unis sur Instagram du coup » (annexe 16.1, volume 2). Armenia est consciente de son apprentissage grâce à ces pratiques et explique qu'elles l'ont permis d'une certaine manière de communiquer en anglais par la suite sur les sujets traités dans les vidéos.

Cartagena met en avant la versatilité des Youtubeurs anglophones et la vaste offre des contenus attrayants et spécialisés en anglais : « ce qui est bien sur YouTube c'est qu'on trouve littéralement de tout. Qu'on soit disons passionné d'histoire de Vikings ou des sujets vraiment de Nietzsche, maintenant il y a un YouTubeur pour tout, et la plupart sont anglophones donc forcément » (annexe 16.7, volume 2). La manière dont il décrit sa pratique fait penser à un changement dans la manière dont les jeunes consomment des contenus en ligne et la manière dont ils se procurent l'information sur des nombreux domaines de leurs vies. Il explique qu'il aime cuisiner et qu'il cherche des recettes sur YouTube et si la recette lui plaît, il « l'enregistre et après le jour où je me dis à tiens, j'aimerais faire ça finalement donc je reviens et dans la cuisine je mets ma tablette et je suis toutes les étapes » (annexe 16.7, volume 2). Pour lui, l'utilisation de YouTube est évidente pour trouver de l'information, il dit qu'« on a forcément un compte et on s'abonne à des chaînes et après c'est comme une application de, d'un journal, on a les nouvelles vidéos comme les nouveaux articles qui apparaissent » (annexe 16.7, volume 2).

D'autres étudiants ont souligné également la facilité de compréhension orale des vidéos YouTube et mettent en avant l'aide des gestes et du contexte dans la compréhension. Nuquí dit par exemple que « sans sous-titres ou quoi je comprends, c'est un peu plus facile, je dirais, de comprendre avec les images ou quoi, mais j'ai pas de difficultés à comprendre » (annexe 16.12, volume 2), Bogotá explique en faisant allusion à un YouTubeur qu'il regarde que « les vidéos de PewDiePie je mets rien parce que c'est du langage familier, on comprend, et vu que c'est un suédois il a un accent assez articulé » (annexe 16.3, volume 2), il n'a pas besoin de sous-titres ou d'aide particulière pour le comprendre. Dans le même sens, Cali dit que « tout ce que je

regarde sur YouTube de toute façon y'a pas de sous-titres enfin je peux le mettre mais je les mets pas » (annexe 16.6, volume 2). Nous voyons dans son choix de ne pas utiliser les sous-titres que son niveau de compréhension est suffisamment élevé pour qu'elle soit à l'aise sans. Les étudiants semblent habitués au langage utilisé dans ces vidéos, il se peut que le visionnage fréquent des vidéos sur le même sujet favorisent l'acquisition du vocabulaire comme dans le cas d'Armenia, mais il est aussi possible que ce soit en partie grâce à la pratique de visionnage de séries télévisées anglophones et en particulier les sitcoms qui utilisent un langage plutôt familier. Nuquí nous a encore expliqué que

il y a pas de sous-titres, c'est vraiment l'anglais comme ça, par exemple Zoella c'est une anglaise et c'est vrai que par rapport à The Ace Family que, eux sont américains, c'est vrai que l'accent il peut changer, on peut par exemple les anglais je comprends un peu moins bien mais sinon ça reste compréhensible (annexe 16.12, volume 2).

On observe que Nuquí reconnaît bien la différence des accents américain et anglais et se sent plus à l'aise avec l'accent américain, avec lequel elle a probablement eu plus de contact en étant active en termes de compréhension orale, comme nous avons mentionné dans la section 10.1.18. San Andrés fait la même remarque en expliquant que dans les tutoriels des YouTubeuses « toutes les filles qui montrent tout ça, ça c'est facile à comprendre, c'est les gens de les États-Unis et en plus elles parlent très lentement donc je trouve que c'est facile » (annexe 16.17, volume 2) mais que « quand c'est un accent british ou quelque chose où ils ont un accent bizarre, je mets des sous-titres » (annexe 16.17, volume 2).

Il est également possible que les vidéos sur YouTube soient faciles à comprendre par les étudiants car le vocabulaire utilisé n'est pas toujours technique, surtout dans le cas des vlogs. En effet, les vlogs regardés par nos étudiants sont souvent des formats où les YouTubeurs utilisent un vocabulaire familier. Bogotá explique que « c'est sur des jeux vidéo, ils parlent anglais, ils s'expriment beaucoup dans ces vidéos, donc ça va avec de gros mots, ça suit du langage familier et tout ça, c'est pas de l'anglais » (annexe 16.3, volume 2). Il est intéressant de voir que Bogotá considère que le registre familier utilisé dans les vidéos n'est pas un anglais « correct » comme l'est l'anglais appris en cours, par exemple. Santa Marta dit que quand il s'agit des sujets de « lifestyle, beauté, après on comprend, I love it, on comprend » (annexe 16.18, volume 2), nous faisant comprendre que le vocabulaire utilisé dans les vidéos est répétitif et basique.

Quant à la fréquence de visionnage des vidéos sur YouTube, elle varie selon l'étudiant mais la durée est minimum d'une heure par semaine. Nous trouvons que c'est une durée de visionnage intéressante si on prend en compte que les vidéos sur YouTube sont dans leur majorité d'une durée entre 6 et 20 minutes, leur format se trouve donc entre les vidéos courtes que les étudiants peuvent trouver sur Facebook, par exemple, et entre les sitcoms et séries télévisées qui durent entre 30-60 minutes l'épisode. Cela est cohérent avec les discours des étudiants qui disent regarder plusieurs vidéos d'affilée et en général avec le fonctionnement du réseau social. Nuquí regarde les vloggers Zoella et The Ace Family « une bonne heure, c'est des vidéos généralement qui durent 15-20 minutes, donc je dirais une bonne heure, 2 heures » (annexe 16.12, volume 2), San Andrés regarde « deux heures, je pense, ou trois heures » (annexe 16.17, volume 2) par semaine. Cartagena dit qu'il regarde des vidéos en anglais sur

YouTube facilement 2-3 heures par jour, très facilement, vraiment, maintenant, j'y ai pensé la dernière fois je me suis dit, ça fait au moins 4-5 ans que j'ai pas consommé un seul repas sans regarder quelque chose avec, dès que je mange, dès que je me repose entre guillemets, j'ouvre inconsciemment YouTube et je lance une vidéo dont le titre m'intéresse et 4 fois sur 5 c'est une vidéo en anglais (annexe 16.7, volume 2).

Nous remarquons une pratique un peu plus consciente dans le cas de Cartagena, qui s'est fait lui-même la réflexion sur sa pratique en termes de temps consacré mais il a aussi une conscience sur l'utilité de sa pratique dans l'apprentissage de la langue. On observe aussi que le visionnage des vidéos en anglais est rentré dans son quotidien et que la langue n'est pas un critère pour son choix de vidéo. Il dit qu'il s'agit d'une pratique inconsciente, qu'il réalise pour s'amuser et pour combler les moments passifs ou de repos de sa journée. La quantité d'input en anglais de Cartagena est très importante et il fait preuve d'une grande autonomie.

Enfin, des étudiants plus autonomes peuvent utiliser YouTube de manière plus structurée comme c'est le cas de Riohacha qui dit qu'elle regarde des séries et des films en anglais mais qu'elle suit également des cours en ligne sur YouTube sur la musique ou sur l'économie. Elle explique que « parfois je comprends pas il y a des parties que le prof dit sur le cours donc je vais chercher et je vais apprendre par moi-même et pour comprendre mieux, et on peut apprendre aussi » (annexe 16.15, volume 2). Son récit montre une grande autonomie, l'étudiant se sert de l'outil pour son divertissement mais aussi pour approfondir sur des sujets liés à sa formation universitaire. Riohacha, de nationalité chinoise, a développé des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de suivre le rythme universitaire français grâce à son investissement dans des « cours informels » qu'elle cherche sur YouTube.

### *Compréhension écrite dans YouTube*

Nous avons interrogé nos étudiants sur la lecture des commentaires sous les vidéos YouTube. En effet, la majorité des vidéos postées sur le réseau ont un espace chat activé pour que les internautes partagent leur avis sur le contenu et interagissent entre eux. En fonction du type de publication (dans les cas des YouTube lives), ce chat peut être synchrone et reste enregistré comme partie de la vidéo pour de futures reproductions. Les retours des étudiants sont intéressants car nous avons découvert qu'il s'agit d'une pratique commune à la majorité des étudiants. En effet, les étudiants semblent systématiquement lire les commentaires sous les vidéos, une fois le visionnage fini. Mompox dit qu'il passe environ une quinzaine des minutes à la lecture des commentaires sous les vidéos, il explique que si la vidéo est en anglais, les commentaires vont aussi être rédigés en anglais et qu'il lit les commentaires très souvent quand il s'agit d'une vidéo

qui nécessite d'avoir un point de vue, donc je me fais mon point de vue et ensuite bah, je me dis je vais quand-même aller le comparer donc je regarde bah, ce qu'on appelle les top commentaires et je vois bah, bon la plupart de temps le top commentaire il est pas non plus, c'est souvent une blague ou quelque chose comme ça mais souvent quand on descend plus bas on voit des, bah justement des avis de personnes qui sont, et je regarde si c'est conforme, fin c'est pas si c'est conforme avec eux je suis pas dans la conformité, mais ce que je veux dire, je vois comment les autres personnes se basent et ils ont répondu par rapport à la chose (annexe 16.11, volume 2).

Mompox lit les commentaires pour comparer son avis sur un sujet à ceux d'autres personnes sur le web. Le visionnage des vidéos implique pour Mompox une prise de position par rapport au sujet traité qu'il a envie de comparer avec ceux des autres membres de la communauté. De plus, on observe qu'au-delà de vouloir connaître l'avis des autres, il y a d'une certaine manière une volonté d'appartenance à une communauté globale, de vouloir vérifier si son opinion correspond à l'avis des autres, pour voir s'il est dans la « norme ». Il ne se limite pas à la lecture de quelques commentaires (souvent des blagues, comme il l'explique) mais il lit suffisamment longtemps pour trouver des commentaires plus réfléchis et sérieux. Santa Marta dit qu'elle lit notamment les « top commentaires » qui sont les messages les plus aimés par le public et qui apparaissent en premier au-dessous des vidéos. Elle explique que

quand une vidéo est controversée (...) je vais voir qu'est-ce que les gens pensent, parce que souvent ils critiquent tout, donc juste pour voir certaines fois quand ils vont faire un geste déplacé et je vais pas trouver ça forcément drôle quand c'est un humour assez noir, je vais voir les gens comment ils ont réagi (annexe 16.18, volume 2).

Il nous semble que la lecture des commentaires sert comme outil pour voir si la réalité des autres est similaire à la sienne. Il y a également une part de curiosité, sur la manière dont la communauté réagit sur un sujet afin de s'y positionner. Sur ce sujet, la majorité des étudiants suivent la même dynamique :

- Rionegro dit « j'aime bien regarder tout ce qui est commentaire YouTube, ça permet de voir tous les avis qui divergent donc c'est intéressant » (annexe 16.16, volume 2). Il dit qu'il lit durant environ 4 minutes par vidéo.
- Barranquilla dit qu'elle aime lire les commentaires sous les vidéos et que la durée de lecture dépend des commentaires : « quand je vois que c'est pas intéressant, je regarde pas plus, mais ouais, ça peut m'arriver de descendre un peu mais pas plus que ça » (annexe 16.2, volume 2). Elle explique que c'est quelque chose qu'elle fait à chaque fois qu'elle regarde des vidéos Youtube : « les commentaires oui, systématiquement, je sais pas pourquoi mais systématiquement je regarde les commentaires » (annexe 16.2, volume 2).
- Leticia dit que « c'est limite un TOC mais je regarde tout le temps les commentaires » (annexe 16.9, volume 2) et elle dit que ces commentaires sont toujours en anglais.
- Cocora dit qu'elle lit les commentaires « quasiment toujours, mais c'est, en même temps ça dépend, par exemple, la dernière fois j'ai regardé une vidéo (...) et je voulais voir les avis un peu de personnes » (annexe 16.8, volume 2).
- Nuquí passe moins de temps à lire les commentaires, elle dit que « il y a des fois je regarde mais pas souvent, je m'attarde pas vraiment dessus » (annexe 16.12, volume 2).
- Medellín explique qu'il lit les commentaires « tout le temps (...) si c'est surtout un sujet qui m'intéresse beaucoup, j'aime connaître les opinions des autres sur ces vidéos donc je vois tous les commentaires et je vois les commentaires des commentaires » (annexe 16.10, volume 2). Il dit qu'il regarde environ 5 vidéos par jour et qu'il passe plus de temps à lire les commentaires que le temps passé à visionner les vidéos : « par vidéo je pense que, 5-10 minutes » (annexe 16.10, volume 2). Il donne comme exemple le visionnage des vidéos du joueur de basketball LeBron James qu'il adore regarder. Il explique qu'il regarde tous les jours des vidéos courtes résumant les matchs du joueur et que suite aux vidéos, il regarde systématiquement les commentaires : « je regarde une vidéo sur lui, d'un truc qu'il a fait pendant un match et j'aime regarder 5 à 10 minutes des commentaires de ce que les gens pensent sur lui » (annexe 16.10, volume 2).
- San Andrés dit qu'elle « regarde même les commentaires avant de regarder la vidéo » (annexe 16.17, volume 2) parce que « des fois il y a des trucs qu'il y a que moi que je remarque et j'ai envie de voir si les gens ils remarquent aussi et donc je regarde toujours les commentaires avant de regarder la vidéo » (annexe, 16.17, volume 2). Elle dit qu'elle lit tous les commentaires qui lui sont proposés dans la page de la vidéo mais qu'elle ne va pas chercher des commentaires postés dans les onglets suivant la première page.

Nous remarquons ainsi que la lecture des commentaires sous les vidéos est une partie intégrante de la pratique de visionnage des vidéos YouTube et que le temps consacré à la lecture est important. D'un côté, il s'agit de la compréhension écrite que les étudiants réalisent fréquemment, en tant qu'utilisateurs de la langue sur des sujets qui leur tiennent à cœur. Medellín explique, par exemple, « je lis surtout pas beaucoup de livres mais dans les réseaux sociaux, oui, je lis » (annexe 16.10, volume 2), nous laissant comprendre qu'il est moins motivé pour des longues lectures mais il peut passer paradoxalement longtemps à lire sur le web. D'un



autre côté, il s'agit d'une volonté de s'intégrer à la communauté globale, d'observer les tendances en opinion sur certains sujets et d'évaluer à quel point leur avis y est en harmonie.

Malgré cette active participation en termes de compréhension orale, on observe une faible interaction avec la communauté du web via la production écrite. En effet, les étudiants ne postent presque pas de commentaires sur les réseaux sociaux et se contentent de la lecture. Rionegro dit que

je pense j'ai jamais commenté une vidéo de ma vie (...) j'y vais pour voir un petit peu les avis qui divergent, fin, un petit peu les avis de tout le monde mais vraiment je mets pas mon avis parce que je suis pas encore assez calé sur ces thèmes-là pour me permettre de donner mon avis (annexe 16.16, volume 2).

Il considère que pour donner son avis publiquement il doit avoir un minimum de connaissance sur les sujets traités donc il ne s'aventure pas à écrire. Il se peut qu'il y ait derrière cette conception la peur du jugement d'une énorme communauté qui peut parfois être dure dans ses interactions et par la suite l'embarras d'être réfuté en public. Nous pourrions évoquer ici l'idée de filtre affectif qui motive ou démotive les utilisateurs à échanger publiquement et que nous retrouvons dans les forums de notre cours, où l'envie de partager ses productions avec le reste du groupe varie d'un étudiant à l'autre.

Une autre raison possible est soulignée par Cartagena, qui explique que

quand j'étais plus jeune je commentais beaucoup, parce qu'on reçoit forcément des likes et d'autres commentaires et ça nous fait une petite décharge d'endorphines à chaque fois, quand on a des likes et tout ça, mais maintenant j'arrête, je me dis en soit mon avis tout le monde s'en fout, tout le monde n'en a pas conscience d'ailleurs qu'on s'en fout de leur avis, mais donc non, maintenant juste je consomme, j'essaie de filtrer ce que je consomme et ça s'arrête là, si vraiment c'est quelque chose, c'est un petit créateur ou quelqu'un qui demande explicitement l'avis de son public, là oui, je vais laisser un commentaire ou un petit like, mais sinon non (annexe 16.7, volume 2).

Cartagena mentionne une « décharge d'endorphines » qu'on peut assimiler au filtre affectif qui le motivait à partager publiquement son avis mais son ressenti face à la réaction du public a été impacté par sa « conscience » sur l'utilité de son commentaire dans le web. Il est possible qu'il soit arrivé à cette conclusion à cause des milliers des commentaires qu'il a dû lire sur les réseaux et la manière dont ces commentaires finissent par se perdre dans une énorme marée de commentaires des gens partout dans le monde. Il se peut aussi qu'il observe avec plus de recul la nature des interactions dans les commentaires et qu'il constate que les échanges sont rares car les internautes postent souvent des commentaires sans un fond qui permet de lancer un débat ou une vraie discussion. Pourtant, nous trouvons intéressant le fait qu'il s'investisse plus quand il s'agit de communautés plus fermées, où il est plus probable que son avis soit utile. D'ailleurs, nous avons pu remarquer cet effet en cours, où nous avons observé que Cartagena commentait toujours les productions des camarades et posait des questions de manière totalement volontaire.

Dans la même logique, Cocora dit qu'elle ne commente pas souvent mais elle donne un exemple de situation dans laquelle elle est motivée à écrire. Elle raconte qu'elle a commenté une vidéo

parce qu'il y a un groupe de chanteurs que j'aime beaucoup qui sont pas du tout connus (...) ils ont créé une vidéo dans laquelle ils annoncent qu'ils vont avoir un enfant, parce qu'ils sont mariés depuis longtemps et elle est super bien faite et du coup j'ai mis congratulations (annexe 16.8, volume 2).

On peut supposer à la suite de sa description du groupe comme « pas du tout connu » que son public n'est pas très vaste et que la communauté qui écrit des commentaires sur leur chaîne YouTube est plutôt réduite. Cela peut avoir deux effets au niveau affectif : d'un côté, la peur du jugement des autres peut être moindre car elle est moins exposée, et d'un autre côté, elle peut avoir le ressenti d'un rapprochement au groupe car son opinion a plus de chance de l'atteindre que s'il s'agissait d'un groupe très célèbre. Le filtre affectif a influencé son choix et c'est principalement grâce à cela qu'elle a décidé de commenter publiquement.

San Andrés donne un exemple qui nous oriente dans le même sens :

des fois les YouTubeuses elles disent 'ouais, est-ce que vous pouvez nous proposer autre chose', parce que quand je commente je me dis ça va me servir à rien parce qu'ils vont pas me voir, ils vont pas le voir dans tous les cas, surtout quand c'est des chanteurs, c'est des célébrités, ils vont pas aller voir les commentaires, donc quand c'est des YouTubeuses des trucs comme ça elles disent 'proposez-nous ce qu'on peut faire comme vidéo' des fois je poste et je dis 'ouais, is very good, bla bla' (annexe 16.17, volume 2).

Elle se lance à l'écrit quand il s'agit d'une interaction utile et quand son opinion a des chances d'être visible pour son interlocuteur. Nous soulignons donc l'intérêt des réseaux sociaux et plus spécifiquement des chaînes YouTube et des YouTubeurs dans l'intégration de la communauté globale. L'anglais est la langue privilégiée sur le web et si on veut interagir avec le monde sur les réseaux, il faut un minimum la maîtriser. San Andrés dit, par exemple, qu'elle écrit en anglais parce qu'au cas contraire « *elles comprennent pas* » (annexe 16.17, volume 2).

La production écrite dans ces cadres globalisés proposés par les réseaux sociaux peut prendre un sens beaucoup plus important pour les étudiants que dans le passé, car les situations de communication se présentent sans devoir faire une démarche complexe pour entrer en contact avec d'autres personnes en anglais et l'interaction se fait naturellement en tant qu'utilisateurs de la langue qui ont un rôle, un but et une utilité au sein de la communauté globale.

### 10.2.1.2 Jeux vidéo

Nous avons remarqué lors de l'analyse des données quantitatives que peu d'étudiants jouent activement aux jeux vidéo en anglais en ligne, même si un bon nombre d'entre eux le réalise de manière sporadique :

**Tableau 53. Pratique informelle des jeux vidéo en anglais.**

Activité	Never	Less than 1h a week	A few hours per week	1-2h per day	More than 2h per day
<b>I play videogames where the instructions are in English</b>	48.0%	21.6%	11.8%	6.9%	11.8%
<b>I interact with other players in English when playing multiplayer videogames</b>	64.7%	14.7%	7.8%	2.0%	10.8%

Lors de nos entretiens, nous avons découvert que les étudiants qui réalisent cette pratique ne sont pas tous conscients de l'impact que cette pratique pourrait avoir dans leur apprentissage. De même, nous avons remarqué que l'anglais est un véritable outil de communication car c'est via l'anglais qu'ils peuvent non seulement comprendre les indications du jeu mais aussi communiquer avec les autres joueurs. Mompo dit que « tout est en anglais mais quand je jouais je sentais pas l'utilité de l'anglais (...) c'est pas que je m'intéressais pas c'était sûrement que

j'étais pas, j'étais pas pris dans le truc quoi, c'était pas le but principal du jeu » (annexe 16.11, volume 2). On observe dans son explication que la langue utilisée dans le jeu n'avait pas vraiment d'importance car son but était uniquement de jouer, confirmant la prépondérance de l'amusement face à la possibilité d'apprendre la langue via le jeu. Dans la même idée, Bogotá dit « je fais pas attention, quand je suis dans le jeu vidéo je fais pas attention aux fautes d'orthographe, je fais des phrases simples et courtes comme à l'oral pour me faire comprendre » (annexe 16.3, volume 2). La communication est le plus important dans ces situations et il n'y a pas de place pour la peur de l'erreur, l'objectif n'est pas d'avoir un anglais soigné mais un anglais qui lui permette de communiquer. Nous trouvons que cette forme de désinhibition face à l'utilisation de la langue est idéale pour son acquisition.

Rionegro souligne la production orale lors des jeux vidéo, ce qui est très intéressant car les activités informelles les plus réalisées par les étudiants n'impliquent pas l'oralité. En effet, Rionegro dit que « c'est beaucoup plus par vocal que par écrit, on a des micros à nous du coup on peut communiquer avec les autres » (annexe 16.16, volume 2). Il dit que c'est plus pratique de parler lorsqu'il joue et qu'il préfère parler qu'écrire car il n'a pas beaucoup de temps pour le faire en plein jeu. Rionegro explique que le jeu lui permet d'activer une option qui autorise la reconnaissance vocale et de communiquer avec les autres joueurs. Il dit qu'« en semaine de cours je vais prendre 3 heures peut-être, en semaine de vacances je peux le doubler facilement donc je pense, ouais, 7-8 heures » (annexe 16.16, volume 2). Il s'agit d'un investissement assez surprenant pour la production orale car même si on peut supposer qu'il ne parle pas sans arrêt pendant le temps du jeu, il est tout de même investi activement dans une vraie situation de communication pendant des heures.

Les jeux vidéo en anglais présentent également une opportunité d'ouverture culturelle car les joueurs qui y participent proviennent de différents pays et ils ne sont pas nécessairement des locuteurs natifs de l'anglais. Rionegro dit que

trois quarts des personnes avec qui je joue c'est des mecs européens mais pas forcément français, fin j'ai aussi des albanais comme amis maintenant, j'ai des russes, j'ai des polonais, j'ai des suédois, fin ça va vraiment partout en fait donc on va dire sur une heure de jeu, le temps que je consacre à parler je dirais facilement 35 minutes (annexe 16.16, volume 2).

On voit clairement dans son récit le caractère social de l'activité et l'impact que le filtre affectif a sur sa production orale. En effet, il parle davantage quand il se retrouve avec ses « amis » au point de consacrer plus de temps à l'échange avec eux qu'au jeu. On observe également que ces jeux, comme le web de manière générale, brisent des barrières entre les cultures et rapprochent des individus avec des centres d'intérêt commun qui utilisent l'anglais comme outil de communication. Il se peut aussi que l'interaction lors des jeux vidéo reste basique et liée exclusivement aux jeux, comme c'est le cas de Bogotá qui dit que « c'est pas de l'interaction où on va commencer à parler d'un sujet alors qu'on est en train de jouer, donc c'est plutôt de l'interaction rapide » (annexe 16.3, volume 2). En effet, Bogotá se limite à l'interaction nécessaire pour jouer et choisit le discours le plus simple et compréhensible pour s'assurer que le message transmis est compris. Dans ces cas, même s'il n'y a pas de transcendance sociale au-delà du jeu, la production orale est intéressante car elle est fondée sur l'interaction avec les autres et elle est fluide.

Enfin, Rionegro et Bogotá affirment aussi regarder des YouTubeurs spécialisés dans les jeux vidéo pour apprendre des nouvelles techniques. Les chaînes de ces YouTubeurs sont en anglais et ils font très souvent des lives où ils jouent à un jeu en expliquant leurs stratégies et répondent aux questions des followers. Rionegro mentionne aussi la plateforme de jeu en streaming Twitch où on trouve un grand nombre de chaînes des joueurs ou de professionnels des jeux

vidéo. Il explique qu'il suit l'un d'entre eux et qu'il « joue devant des milliers des personnes qui regardent en direct et il peut être depuis chez lui et ça m'arrive de regarder » (annexe 16.16, volume 2). Il dit qu'il le regarde environ une heure par semaine et qu'« il parle en anglais et forcément à force d'écouter des gens parler en anglais, bah ça entraîne l'oreille » (annexe 16.16, volume 2). On remarque donc que Rionegro est conscient de l'impact positif de sa pratique informelle sur l'acquisition de la langue mais que les heures dédiées à l'activité sont motivées uniquement par l'envie de s'améliorer dans le jeu, pas dans la langue.

### 10.2.1.3 Visionnage des séries et des films

Comme nous l'avons vu lors de notre analyse des questionnaires, le visionnage des séries et des films en anglais est de loin l'activité informelle la plus pratiquée par nos étudiants. Le choix de séries anglophones de nos étudiants n'a pas de lien avec la langue mais semble être le résultat de la grande offre de séries et de films en anglais sur les plateformes payantes de streaming comme Netflix, Amazon, Disney ou Canal. Ces sites proposent non seulement la rediffusion des contenus mais ils créent également leurs propres films et séries.

Nos étudiants regardent des sitcoms<sup>97</sup>, des séries et des films et font la différence en termes de compréhension entre eux. Santa Marta explique que

tous les sitcoms du coup c'est rapide, c'est des punchlines entre guillemets et c'est compliqué à suivre, des fois des jeux de mots, et c'est des langages assez courants qu'on comprend pas forcément avec des devoirs en cours par exemple du coup c'est vrai que c'est compliqué à comprendre, mais tout ce qui est film un peu plus formel, ça va (annexe 16.18, volume 2).

Nous trouvons intéressant qu'elle fasse la distinction entre l'anglais qu'on lui apprend en cours (plus formel, on peut supposer) et le registre de langue utilisé dans les sitcoms. Elle reconnaît que le vocabulaire et les expressions ne sont pas les mêmes que ce qu'elle étudie en cours et que la compréhension est complexe. Elle considère aussi que le débit de paroles est plus rapide dans les sitcoms que dans les films, par exemple. Cette impression doit probablement varier en fonction de la série et film regardés mais il est possible que le langage très familier des sitcoms représente une difficulté plus importante que dans des films où le vocabulaire est plus standard.

La difficulté de compréhension des contenus va déterminer le choix d'utilisation de sous-titres. San Andrés dit qu'elle utilise des sous-titres soit quand elle a des difficultés de compréhension « dans Reign je comprends pas très bien ce qu'ils disent des fois et donc je mets les sous-titres pour voir et quand ils utilisent des termes assez compliqués » (annexe 16.17, volume 2) ou quand le vocabulaire est complexe ou technique « même Suits, je pense que je mettais les sous-titres parce que les fois parce que des fois ils utilisaient des termes assez compliqués, des trucs juridiques, économiques et tout ça » (annexe 16.17, volume 2). On observe donc qu'elle fait implicitement la différence entre le manque de vocabulaire (technique, en l'occurrence) et la compétence de compréhension orale, et que sa stratégie, non pas d'apprentissage (car ce n'est pas son intention) mais de compréhension est l'utilisation des sous-titres. Son niveau de langue lui permet aussi de regarder des séries en VO sans sous-titres quand ceux-ci ne sont pas disponibles en streaming.

En effet, la plupart de nos étudiants affirment regarder les séries en VO sous-titrée (français ou anglais) notamment car ils préfèrent les vraies voix des personnages et parce qu'ils trouvent

---

<sup>97</sup> Son nom signifie « comédie de situation » et correspond à un format de série télévisée de caractère souvent humoristique et de courte durée (20-30 minutes par épisode).

que le doublage est souvent de mauvaise qualité. Nous pouvons le constater dans les extraits de leurs témoignages que nous présentons ici :

- Armenia dit qu'elle regarde en VO « parce que je trouvais que c'était mieux en fait la langue originale et après y'a plus d'émotions en fait quand on regarde avec la langue originale et des fois j'oublie même les sous-titres » (annexe 16.1, volume 2). Elle choisit la VO et sa pratique est tellement régulière qu'elle s'est involontairement entraînée à regarder sans sous-titres et a développé sa compréhension orale. Armenia a une stratégie d'apprentissage consciente aussi car au-delà du plaisir de regarder la série en VO, elle dit qu'elle préfère revenir « un peu en arrière pour essayer de comprendre » (annexe 16.1, volume 2) au lieu d'utiliser les sous-titres directement et elle n'en fait recours que « si je comprends pas là je vais vraiment aller les sous-titres en fait j'essaie de m'adapter avec le sous-titres parce que pour moi c'est plus facile c'est la meilleure façon d'apprendre » (annexe 16.1, volume 2). Elle réalise l'activité de visionnage avec le but de se divertir mais elle a tout de même conscience de l'utilité de la pratique pour l'apprentissage de la langue.
- Medellín dit qu'il regarde « tout le temps des séries en anglais mais seulement en anglais, j'aime pas regarder une série anglophone dans un autre langage, j'aime la regarder dans le langage original donc je regarde des séries en anglais, j'ai pas besoin de sous-titres » (annexe 16.10, volume 2). On constate dans son commentaire la préférence pour les voix originales ainsi qu'un certain niveau de langue ou de pratique qui lui permettent de regarder aisément sans sous-titres.
- Rionegro dit aussi que « je fais que regarder des séries tout le temps donc je mets tout en anglais, vraiment je mets que la VO et ça m'arrive de mettre des sous-titres » (annexe 16.16, volume 2). Son récit est cohérent avec sa réponse au questionnaire sur la quantité d'heures qu'il investit dans l'activité de visionnage. Le « donc » après son affirmation sur la fréquence de sa pratique nous permet de supposer qu'il voit sa capacité de compréhension comme une conséquence de sa pratique régulière et représente ainsi une preuve de sa conscience sur l'utilité de la pratique pour l'apprentissage de la langue.
- San Andrés dit aussi qu'elle regarde beaucoup de séries en anglais en VO principalement parce qu'elle « n'aime pas quand la bouche elle change avec les mots » (annexe 16.17, volume 2).
- Buenaventura dit que les sous-titres en anglais ou en français lui sont indifférents mais elle a plutôt tendance à les choisir en français uniquement dans les cas où le vocabulaire est trop difficile mais qu'elle peut « très bien regarder sans sous-titres » (annexe 16.5, volume 2). Elle dit qu'elle essaye d'abord de comprendre en regardant à nouveau la scène qui pose problème pour comprendre le contexte et « d'analyser le contexte qui va m'aider à comprendre le mot, mais sinon je peux aller chercher vite fait sur mon téléphone la signification du mot si c'est trop dur » (annexe 16.5, volume 2). C'est intéressant de voir qu'elle préfère chercher ponctuellement les mots inconnus que regarder toute la série sous-titrée. Ce choix peut montrer son intérêt pour améliorer sa compréhension lorsqu'elle se divertit. Elle souligne bien sa préférence pour le visionnage en VO, elle dit « j'aime pas du tout regarder des séries en français, ah, j'aime pas, je trouve que c'est un gâchis total » (annexe 16.5, volume 2). En effet, elle explique que le décalage entre le mouvement d'articulation en anglais et les voix en français ne correspond pas et cela gâche le plaisir de visionnage.
- Cartagena a une pratique de visionnage plus consciente, il dit qu'il regarde des séries en anglais mais également des séries asiatiques sous-titrées en anglais. Il a donc une pratique de compréhension orale en anglais pour certaines séries et de compréhension écrite en anglais pour d'autres. Il explique que pour les séries asiatiques « le marché du sous-titrage de ces séries-là il existe en ce moment en anglais, donc forcément on peut dire que, en une semaine je lis l'équivalent d'un bouquin en anglais en lisant les sous-titres des séries » (annexe 16.7, volume 2). Il est intéressant de voir qu'il a déjà réfléchi

à la quantité de lecture en anglais qu'il réalise lors du visionnage et il la compare à d'autres lectures en anglais plus « standards ». Cette activité de lecture, que ce soit accompagnée de l'écoute en anglais ou dans une autre langue, représente un input assez important et peut en effet être considérée comme de la compréhension écrite. En tout cas, Cartagena rejoint ses camarades en exprimant sa préférence par le visionnage en VO, il dit que « ça fait des années que j'ai pas regardé doublé parce qu'on perd beaucoup en qualité, et forcément les doublages ça met une ou des années en général donc je cherche même plus maintenant, je regarde plus rien en doublé français » (annexe 16.7, volume 2).

- Leticia dit qu'elle « aime bien regarder des reportages scientifiques et ça me dérange pas de les regarder en anglais, sous-titré au pas sous-titré » (annexe 16.7, volume 2). Elle se sent à l'aise en termes de compréhension orale, même s'agissant des contenus plutôt techniques lors des reportages.

Nous avons constaté que nos étudiants choisissent de regarder les séries, films et vidéos en général en VO anglais car ils préfèrent le son original, celui-ci étant plus « réel » et portant plus d'émotions que les versions doublées. Aucun étudiant ne fait le choix de la VO par manque de versions doublées, comme cela pouvait être le cas quelques années dans le passé où l'offre en streaming était plus limitée. De plus, nos étudiants regardent tous des séries et des films en anglais et leur pratique régulière leur a donné un certain degré de conscience sur l'utilité de la pratique pour l'apprentissage de la langue. En effet, plusieurs d'entre eux décident d'utiliser des sous-titres en anglais (au lieu des sous-titres français) ou même de ne pas du tout les utiliser car ils considèrent que ce choix peut les aider dans leur apprentissage. Il s'agit du développement de stratégies d'apprentissage de manière complètement autonome et dans un cadre entièrement informel.

### *Fréquence des visionnages*

Nos étudiants regardent des séries et des films en anglais à des moments bien variés, il peut bien s'agir d'une activité de détente avant de s'endormir, de divertissement les week-end ou encore un moyen de passer le temps lorsque l'on est dans les transports. Ce qui est toujours une constante, c'est que le nombre d'épisodes que nos étudiants regardent dépend amplement de leur motivation (intérêt par la série) et de la période de l'année (vacances ou période d'examens, par exemple). Nuquí dit

quand je suis vraiment motivée à regarder une série, je peux passer plusieurs heures, des fois ça peut aller à un épisode par jour quand j'ai pas le temps ou quand j'ai envie de faire autre chose mais des fois, en moyenne je dirais 2-3 épisodes par jour (...) là vu que je suis un peu plus libre, c'est vrai que je peux faire facilement 5 épisodes par jour (annexe 16.12, volume 2).

On remarque que même quand elle dit ne pas avoir le temps, elle regarde au moins un épisode par jour. En période de vacances, comme c'était le cas lors de nos entretiens (les examens venaient de finir), on calcule qu'elle regarde jusqu'à 5h de séries en anglais. De son côté, Mompo dit que son temps de visionnage lui prend une heure par jour sur Netflix et une heure par jour sur Youtube. Il dit qu'il « regarde beaucoup de séries et donc c'est souvent en anglais sous-titré en anglais » (annexe 16.11, volume 2) et que « parfois je regarde un peu les matchs des baskets NBA donc ils sont en anglais et aussi je regarde parfois le quotidien américain en anglais » (annexe 16.11, volume 2). Il explique que la fréquence va dépendre de son implication dans la série, il peut regarder plusieurs heures en continue une série qui le captive mais peut se limiter à un épisode s'il s'agit par exemple des sitcoms :

C'est une série sur une saison avec James Franco et c'est très prenant... j'avais regardé en une journée c'était tellement bien j'ai regardé en une journée (...) j'ai regardé Friends à une époque aussi, The Big Bang Theory, fin, ça c'est plus de séries que je regarde pas comme ça continuellement mais c'est plus je regarde un épisode comme ça parce que je trouve que tous les épisodes dans ces types des séries sont indépendants les uns des autres » (annexe 16.11, volume 2).

San Andrés dit qu'elle « regarde plein, plein de choses, c'est une liste interminable » (annexe 16.17, volume 2), elle dit qu'elle regarde des séries à la mode mais aussi des séries plus anciennes comme Friends, elle dit qu'elle « répète chaque fois, je connais même les paroles par coeur » (annexe 16.17, volume 2). Nous trouvons intéressant le succès d'une série de presque 30 ans auprès d'un jeune public et le fait que cette série soit pleine de dialogues simples et de situations de la vie personnelle et professionnelle avec lesquelles les jeunes s'identifient encore aujourd'hui. La simplicité et le charme de la série facilitent l'acquisition incidente du vocabulaire. San Andrés calcule qu'elle regarde environ 21h par semaine quand elle n'a pas cours : « une heure le soir, un peu le matin, quand j'ai école, je pense ça devrait être une heure le soir, quand j'ai pas école ça doit être trois heures, par jour, du coup 3x7, 21 » (annexe 16.17, volume 2). Elle dit aussi qu'elle peut choisir de faire du binge-watching si la série la motive, elle dit que cela lui « arrive beaucoup, ça m'arrive qu'avec les séries qui sont très intrigantes donc j'ai envie de finir » (annexe 16.17, volume 2).

Cali dit que son temps de visionnage dépend de ses activités académiques et personnelles mais qu'elle peut « passer une journée devant Netflix » (annexe 16.6, volume 2) mais qu'en temps normal elle regarde 2h par jour. Le rythme de visionnage de Cartagena est plus intense, il dit qu'il regarde « une vingtaine, fin, ça c'est les séries et après en comptant les vidéos YouTube et tout ça, une trentaine je pense, une bonne trentaine par semaine » (annexe 16.6, volume 2). D'autres étudiants expliquent qu'ils regardent les séries à des moments précis de la journée, comme Medellín qui dit qu'il regarde « surtout avant de dormir, donc disons une heure par jour, 7 heures par semaine » (annexe 16.10, volume 2). Il a sa routine de visionnage mais il précise que « si la série elle est dans un point où elle est très intéressante, je reste une heure de plus pour regarder un épisode de plus avant de m'endormir, je dors moins mais quand-même » (annexe 16.10, volume 2). On observe un réel divertissement lors du visionnage au point de ne pas limiter le temps à un épisode, malgré les autres engagements de leur quotidien et cela coïncide avec les réponses des étudiants au questionnaire par rapport à leur pratique. Enfin, nous avons le visionnage dans les transports, Santa Marta dit qu'elle regarde les séries en anglais « dans le RER aussi pour essayer de gagner du temps, fin, pour passer le temps » (annexe 16.18, volume 2). Elle estime que le temps de visionnage est de 2h par jour car elle regarde d'habitude « deux épisodes de grandes séries et une sitcom de 20 minutes ou un film et une sitcom » (annexe 16.18, volume 2).

De manière similaire, Rionegro explique « vu que j'avais 1h30 de transports, j'ai commencé vraiment à regarder de plus en plus et alors comme série, je pense que j'ai fait tout Netflix en une année » (annexe 16.16, volume 2). Il est intéressant de voir que le temps de transports qui était dans le passé notamment utilisé pour écouter de la musique en anglais, est aujourd'hui aussi utilisé pour regarder des séries. La facilité d'accès aux plateformes ainsi que la popularité des films et séries a permis que la pratique se propage et il s'agit d'un temps de visionnage non négligeable. En effet, Rionegro regarde environ 10h par semaine dans les transports, il dit qu'« en semaine de cours, vu que j'allais à peu près 4 fois par semaine à la fac, je vais regarder à peu près 2h30 par jour dans les transports donc 2, 2h30 fois 4 » (annexe 16.16, volume 2). Ce chiffre augmente pendant les vacances, où il dit « alors là c'est je pense le triple, bah pour vous dire, j'ai déjà regardé toute une saison entre hier et aujourd'hui » (annexe 16.16, volume 2). Rionegro pratique aussi du binge-watching en fonction du temps libre qu'il a.

Nous avons constaté que les informations que les étudiants avaient donné dans les questionnaires coïncident avec leurs témoignages lors des entretiens. Tous nos étudiants regardent des séries et des films en anglais, certains d'entre eux sont plus actifs que ce qu'ils ont déclaré dans les questionnaires et d'autres passent parfois autant d'heures à regarder des vidéos sur YouTube que sur les plateformes de streaming. Le type de séries (sitcoms ou épisodes longs), leur attractivité, la période de l'année ou le contexte de visionnage (transports, temps de repas, avant de dormir) sont des facteurs qui vont marquer leurs pratiques et qui définissent le temps qu'ils y investissent.

### **10.2.2 Motivations et conscience de l'utilité des pratiques informelles**

Plusieurs de nos étudiants sont conscients de l'utilité des pratiques informelles pour l'apprentissage de la langue et ils l'ont constaté grâce à leur propre expérience depuis des années. Leur conscience ne modifie pas leur pratique, qu'ils réalisent avec le but premier de se divertir, mais ils ont développé des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'exploiter le temps dédié à la pratique.

Quand on demande à San Andrés la manière dont elle considère qu'elle a appris la langue, elle dit qu'« au lycée je regardais beaucoup beaucoup de séries (...) les premières séries que j'ai regardées en anglais c'était Disney Channel aussi quand j'étais petite donc c'est avec ça que j'ai appris l'anglais » (annexe 16.17, volume 2). Elle accorde une grande importance à sa pratique de visionnage et au contact avec la langue grâce à ces contenus depuis son enfance. Cali dit qu'elle « regarde beaucoup de séries et de films en anglais donc il y a vraiment ça qui m'aide pour l'anglais à la fac vers la fin plutôt j'allais au truc Coffee Your Language l'atelier » (annexe 16.6, volume 2). Nous trouvons intéressant le commentaire de Cali car elle a déjà identifié les stratégies d'apprentissage qui fonctionnent pour elle et elle considère que les cours sont moins utiles que le visionnage des séries et films en anglais. Nous remarquons aussi que Cali assistait de manière volontaire à CYL pour discuter en anglais et qu'elle estime que ces séances étaient utiles pour développer ses compétences.

Mompox dit qu'il regarde toujours en anglais et quand il utilise des sous-titres c'est en anglais aussi car il a

l'impression que j'apprends mieux et ça me permet de comprendre les mots en même temps de le lire pour ceux que je connais pas, fin, c'est pas non plus un cours en soi mais ça me permet de progresser tout en m'amusant en quelque sorte (annexe 16.11, volume 2).

Il voit la pratique du visionnage comme l'opportunité d'acquérir du vocabulaire et il s'investit dans la lecture des sous-titres pour s'entraîner et apprendre le vocabulaire inconnu. On remarque aussi sa motivation pour exploiter le temps consacré au visionnage et la manière dont il compare vaguement sa stratégie avec les cours de langue. En effet, ses mots « en soi » nous font penser qu'il croit en l'utilité de la pratique et de sa stratégie et le considère presque au même niveau que l'utilité des cours, avec la grande plus-value du divertissement dans le cas du visionnage.

Barranquilla pense que « la traduction mot-à-mot en anglais ça marche pas et je trouve ça bien d'entendre des, tu vois, une série purement américaine, purement, fin, c'est plus facile je trouve, il y a le contexte et tout ça » (annexe 16.2, volume 2). Pour elle, l'approche informelle est plus naturelle et efficace, elle préfère apprendre de manière incidente qu'essayer d'apprendre en mémorisant du vocabulaire et des temps verbaux détachés de la réalité. Elle raconte son expérience avec des YouTubeuses américaines qui parlent de maquillage et la manière dont elle a appris du vocabulaire en les regardant : « je connais les, quand ils disent les eyebrows, des



trucs comme ça du coup ça m'aide à apprendre » (annexe 16.2, volume 2) et elle dit que parfois elle apprend du vocabulaire technique qu'elle ne connaissait même pas en français. Elle dit qu'elle trouve que le visionnage est « marrant, je trouve que ça m'aide, moi j'aime bien » (annexe 16.2, volume 2). Elle est consciente de son apprentissage et de la manière dont elle apprend.

Rionegro est aussi conscient de l'utilité de sa pratique informelle dans l'apprentissage de la langue. Quand il joue au jeux vidéo, il dit qu'il configure « tous les paramètres en anglais pour vraiment m'habituer à regarder l'anglais, à écouter l'anglais parce que c'est quelque chose de primordial et je sais que ça me servira forcément plus tard et c'est la clé pour réussir aussi » (annexe 16.16, volume 2). Il a trouvé une stratégie qui lui permet de développer sa compréhension orale et écrite et il est motivé à le faire car il souhaite maîtriser la langue et réussir professionnellement à l'avenir. Il explique que quand il joue il essaye de parler le plus possible en anglais avec des personnes partout dans le monde et que « souvent je vois que des polonais, des russes, d'espagnols, et vu que la langue commune c'est l'anglais bah je me force à parler anglais et je me suis beaucoup amélioré en anglais grâce à, fin, en communiquant avec eux justement » (annexe 16.16, volume 2). Nous trouvons son récit intéressant car l'activité de base est réalisée dans le but de se divertir, mais sa conscience sur l'utilité de la pratique le motive davantage à participer et parler en anglais. En effet, quand il joue il se divertit, il utilise aussi l'anglais comme outil de communication et il acquiert du vocabulaire de manière incidente, tout en étant conscient que cet apprentissage a lieu : « ça va vraiment au-delà du jeu, on va dire c'est dans ces jeux-là que j'ai appris comment, c'est que ça veut dire de 'just give up', fin c'est abandonner » (annexe 16.16, volume 2).

San Andrés considère que le visionnage des séries est favorable non seulement à l'acquisition du vocabulaire mais à la maîtrise de la grammaire de manière plus naturelle, comme le font les locuteurs natifs de la langue : « je pense que c'est comme ça que j'ai appris l'anglais, fin, j'ai appris à bien parler l'anglais, on est devenu comme eux, c'est-à-dire, qu'on questionne pas c'est ce qu'on dit pour nous c'est juste comme ça en français » (annexe 16.17, volume 2). Elle fait référence à son apprentissage grâce au visionnage car sans vraiment faire l'effort d'apprendre elle a acquis une fluidité qui lui donne l'aisance qu'elle attribue aux locuteurs natifs de la langue, sans se poser la question sur « est-ce que I have, est-ce qu'on devrait dire I had » (annexe 16.17, volume 2). Elle a pris conscience de son apprentissage quand elle s'est retrouvée dans des situations où elle a dû utiliser la langue et tout lui venait avec fluidité, elle dit « c'est comme ça que je me suis dit, c'est bon, l'anglais c'est ok » (annexe 16.17, volume 2). Elle dit que sa pratique fréquente lui a permis spécialement d'apprendre la grammaire et du vocabulaire : « pour la grammaire je pense que c'est fin, ça m'a beaucoup aidé » (annexe 16.17, volume 2). Nous trouvons son affirmation intéressante car au-delà de son acquisition incidente de vocabulaire, elle a appris la grammaire de manière implicite.

Nos étudiants sont motivés pour apprendre la langue parce qu'ils considèrent qu'elle leur sera utile à l'avenir professionnellement et parce qu'elle leur permet d'interagir avec le monde d'aujourd'hui dans des contextes informels et plus personnels. Quand ils ont, en plus, conscience sur l'utilité des pratiques informelles pour atteindre ce but, leur pratique se fait parfois de manière plus concentrée et consciencieuse. Armenia dit que

j'avais même lu sur Internet tu sais que c'est plus facile en fait avec les séries. Les choses qu'on aime c'est mieux d'apprendre comme ça que de prendre un livre le lire et on comprend rien et après il y a des tonnes d'écriture ça m'intéresse pas (...) c'est plus dynamique en fait c'est mieux moi je préfère (annexe 16.1, volume 2).

Nous ignorons comment elle a pu trouver un article sur l'apprentissage grâce aux séries télévisées mais c'est encourageant qu'elle comprenne déjà le fonctionnement, même si

implicitement, le concept de filtre affectif. Elle trouve également que passer par des séries est une manière plus vivante d'apprendre la langue et essaye de faire attention à la langue lors du visionnage. Elle nous dit qu'elle est consciente de l'importance de l'anglais pour l'avenir « je pense que c'est ma détermination à réussir en fait parce que je me dis il faut pas que l'anglais soit un obstacle pour moi » (annexe 16.1, volume 2).

Buenaventura est motivée par la possibilité d'étudier en Angleterre, elle dit qu'elle prévoit aussi de « faire un voyage là-bas et ce serait vraiment cool de savoir parler anglais couramment et que les gens comprennent parce que c'est vraiment lourd ils nous comprennent pas » (annexe 16.5, volume 2). On voit que sa motivation est principalement académique mais qu'elle souhaite aussi être capable de communiquer dans des contextes informels avec des anglophones. Elle nous a dit qu'elle est aussi motivée par la possibilité de mieux comprendre les séries et films en anglais, elle dit qu'elle « adore » et que « ça serait trop bien de pas mettre de sous-titres du tout et de regarder tout le truc en comprenant, ce serait bien » (annexe 16.5, volume 2). De son côté, Leticia dit que même si elle apprend l'anglais depuis longtemps à l'école, ce n'est que maintenant qu'elle envisage de partir au Canada en Erasmus, qu'elle voit réellement l'importance de la langue, elle dit que « l'anglais ça m'aidera beaucoup, et même en entreprise, je sais que c'est indispensable » (annexe 16.9, volume 2).

Nos étudiants sont aussi conscients de la globalisation et de l'hégémonie de la langue. Cartagena dit

surtout maintenant, tout est globalisé, fin, la formation on y a accès très facilement, il y a tellement des choses qui se créent et vu que tout le monde peut y avoir accès, même les créateurs se sont mis à faire les choses en anglais donc maintenant on est obligé de connaître l'anglais, de parler anglais, pour pouvoir consommer ce genre de choses donc, inconsciemment je suis tout le temps exposé à l'anglais en fait, j'y pense même plus maintenant (annexe 16.7, volume 2).

Il reconnaît le besoin de maîtriser la langue pour ne pas être mis à l'écart de ce qui se passe dans le monde, il connaît la richesse de ce qui est produit et mis en ligne gratuitement et il ne veut pas le rater. Pour lui, la langue le connecte au monde et son contact avec la langue est tellement fréquent que son apprentissage s'est fait de manière incidente et il n'a pas vraiment remarqué le processus mais le résultat, une très bonne compréhension de la langue. Il explique que

les vidéos je les lance en général en regardant les titres, ce qui m'intéresse, et juste après en y repensant je me dis, ah oui, c'était en anglais en fait, ils parlaient en anglais et je comprenais très bien et, donc voilà, je dirais pas que je suis fluent complètement, complètement, mais maintenant je comprends sans faire d'efforts donc c'est une bonne chose, ça veut dire que toutes ces années à regarder des choses comme ça, ça sert un peu (annexe 16.7, volume 2).

Son constat est très intéressant car il attribue son apprentissage au visionnage en anglais. Il considère avoir appris de manière incidente et pense avoir bien développé ses compétences grâce à la pratique informelle. Sa motivation n'était pas et n'est pas d'apprendre la langue mais de se divertir et de trouver des informations dont il avait besoin. Cartagena est un exemple clair d'apprentissage informel.

San Andrés pense que l'anglais lui ouvre les portes à un monde globalisé, elle dit que pour les recherches web en anglais elle trouve plus de choix en faisant la recherche en anglais qu'en français. Elle dit que lorsqu'elle cherche un article « par exemple perdre du poids, il y en a plus en anglais qu'en français (...) il y en a qui sont plus adaptés à ce que je veux rechercher » (annexe

16.17, volume 2). Il est évident que son choix n'est pas motivé par les avantages de la lecture en anglais mais par la possibilité de trouver des réponses plus pertinentes à ses questions. Elle reconnaît l'écart dans l'offre dans les deux langues et veut profiter de contenus plus variés. De manière similaire mais avec une claire intention d'apprentissage, Cartagena souligne qu'

il y a beaucoup plus d'ouvrages en anglais, déjà, c'est une question de disponibilité, et aussi c'est un acte conscient pour améliorer mon anglais, donc il y a plein de mots qu'on risque pas vraiment de lire autrement que dans ce genre d'ouvrages (annexe 16.7, volume 2).

Il est intéressant de voir que quelqu'un comme Cartagena, qui nous a dit qu'il lisait l'équivalent d'un livre en anglais par semaine avec les sous-titres des séries asiatiques, fait la différence entre le vocabulaire susceptible d'apparaître dans les séries et celui des livres plus académiques. Il reconnaît aussi l'importance d'être en contact avec ce registre de langue et avec ce vocabulaire et fait l'effort de l'apprendre.

Riohacha dit que sa plus grande motivation pour apprendre la langue est de pouvoir voyager mais qu'elle sait aussi l'énorme offre des œuvres en anglais et qu'elle préfère lire en anglais parce que lors des traductions « il y a des interprétations aussi mais je pense il est toujours, parfois il y a des choses mal expliquées » (annexe 16.15, volume 2). Barranquilla fait allusion aux réseaux sociaux en expliquant qu'elle trouve souvent des captures d'écran des posts sur Twitter en anglais et qu'il y a souvent des blagues et des commentaires par la suite. Elle dit que si elle ne comprend pas, elle est obligée de chercher pour comprendre, elle dit que « les réseaux sociaux c'est marrant, les gens sont marrants dessus du coup, j'ai envie de rigoler moi aussi » (annexe 16.2, volume 2). On voit qu'elle est motivée pour faire partie de la communauté et d'interagir avec elle, sur les réseaux ces interactions ayant lieu notamment en anglais, elle ressent le besoin de maîtriser la langue.

Enfin, Bogotá parle d'un aspect social du visionnage des séries et des films en anglais il dit que « si nous deux, mon ami et moi on a vu la même série ou le même film là on va commencer à discuter, on va se rappeler des moments ou des expressions qu'il a dit » (annexe 16.3, volume 2). Le visionnage en anglais se fait en anglais de manière évidente entre jeunes, en tout cas avec ses amis, et ce visionnage provoque des discussions qui mènent d'une certaine manière à l'analyse du vocabulaire. Ce type de moments peut représenter une source de motivation pour lui.

### **10.3 Format distanciel asynchrone de notre cours avec l'approche DIPIAL**

Avant d'aborder les perceptions des étudiants sur notre cours en ligne, nous tenons à insister sur notre idée de didactisation de l'informel. Nous ne pensons en aucun cas qu'il s'agisse de faire de « l'informel dans le formel » mais d'offrir dans un contexte formel du contenu tiré de l'informel (films et séries télévisées) pertinent pour des étudiants impliqués dans des activités informelles pour leurs loisirs. Notre intérêt dans cette section est ainsi d'exposer les ressentis des étudiants face à l'intégration de ces contenus dans le cours et au format distanciel asynchrone. Nous sommes conscients que notre statut de chercheur a pu d'une certaine manière influencer les opinions des étudiants. En effet, s'agissant d'une recherche-action et nous trouvant à la place du chercheur et de l'enseignant-tuteur, il est possible que les étudiants aient répondu de manière plus ou moins positive face au cours. Cependant, comme je leur ai signalé lors des entretiens et comme il est possible de le remarquer dans leurs témoignages dans ce chapitre, ils savaient qu'ils pouvaient donner ouvertement leur avis (positif ou négatif) et que leur opinion n'aurait aucun impact sur leur note ni sur l'image que son enseignant aurait d'eux. Les témoignages que nous présentons dans cette section permettent de répondre en partie à plusieurs de nos sous-questions de recherche : 2b sur l'utilisation de la plateforme et la création

d'une dynamique de groupe, 2c sur l'investissement des étudiants dans ce format, 2d sur l'appréciation générale du cours en ligne et à la question 3b sur l'appréciation des étudiants de l'utilisation de la FASP, ainsi qu'à notre quatrième question sur le ressenti des étudiants

### **10.3.1 Technologie et apprentissage à distance**

Nos étudiants ont signalé des avantages et des inconvénients concernant le format distanciel, le développement des compétences langagières en ligne et l'utilisation de la plateforme Moodle.

#### **10.3.1.1 Absence du face-à-face**

Les avis sont partagés sur le format distanciel. Le fait de ne pas avoir de cours en salle de classe et de ne pas avoir l'enseignant en face de soi représentait un inconvénient pour certains alors que ce ne l'était pas pour d'autres.

Pour Rionegro, il était difficile d'échanger avec l'enseignant de manière aussi efficace qu'en salle de classe, il dit que « la concentration, l'encadrement, l'échange direct, le fait d'avoir quelqu'un en face de nous, de plus à l'écoute (...) je comprends pas un truc, je peux lever la main, demander et après il vient m'expliquer pourquoi » (annexe 16.16, volume 2). On identifie quelques éléments notamment en rapport avec l'interaction avec l'enseignant. Rionegro manifeste le besoin de ces échanges synchrones avec l'enseignant pour mieux se concentrer et se sentir bien suivi. Le fait d'avoir une réponse immédiate et personnalisée en salle de classe le rassure. Santa Marta considère qu'un cours doit être en présentiel, elle dit que « c'est face-à-face pour moi, virtuel pour moi c'est du faux, c'est fin, je sais pas, virtuel j'ai du mal » (annexe 16.18, volume 2), au-delà des éventuelles difficultés de maîtrise de la plateforme, c'est le manque du présentiel ou de cours « réels ».

D'autres étudiants sont plus à l'aise avec le fait de ne pas avoir l'enseignant en face de soi. Cali affirme

je me suis pas sentie perdue ou abandonnée tout ça mais je pense que si ça avait été des cours à la fac peut-être que je me serais sentie abandonnée et j'aurais fait mes devoirs là pour le cours et des asiatiques auraient répondu aux questions j'en sais rien non je pense que j'aurais participé moins pour le coup (annexe 16.6, volume 2).

Elle dit qu'elle s'est sentie suivie et qu'elle a possiblement plus participé dans notre cours en ligne que ce qu'elle aurait fait dans un cours en présentiel où elle aurait peut-être moins osé lever la main pour intervenir devant la classe. Elle a trouvé sa place pour participer lors du cours en ligne et dit que « peut-être c'est même mieux que ça passe par internet, on arrive peut-être même limite mieux à s'exprimer parce qu'à la fac ça dépend aussi beaucoup du prof » (annexe 16.6, volume 2). On comprend dans son discours que la participation peut être plus facile en ligne qu'en cours parce qu'en ligne chacun intervient selon son besoin en sachant qu'on a toujours sa place alors qu'en salle de classe le temps est limité et les interactions sont possibles dans la mesure où l'enseignant les facilite. Elle ajoute que « même quand on est en petit groupe à la Fac c'est assez compliqué de parler avec un prof, c'est assez compliqué d'avoir vraiment des retours » (annexe 16.6, volume 2), faisant allusion à la difficulté d'avoir du feedback personnalisé à cause du temps et du nombre d'étudiants dans la salle de classe. La différence donc en termes de participation en cours en ligne et en salle de classe ne semble pas être importante pour Cali, qui conclut que « je sais pas si ça a à voir quelque chose avec le fait que ce soit en ligne ou pas, peut-être que ce serait exactement pareil en cours » (annexe 16.6, volume 2).

Sur le même sujet, Bogotá attire notre attention sur la possibilité que l'étudiant se sente « abandonné » même en cours en présentiel. Il se base sur une expérience en cours de langue lors de l'année universitaire précédente dans une autre université pour expliquer que « certains profs (...) visent les bons en gros (...) si on participe pas il lâchait l'affaire avec nous » (annexe 16.3, volume 2). Il a l'impression que la participation en salle de cours n'est pas facile pour tous les étudiants, surtout quand les niveaux de langue diffèrent beaucoup. Son ressenti est que le manque de temps en salle de classe pour donner la parole à tous les étudiants obligerait les enseignants à prioriser les étudiants qui osent prendre la parole sur d'autres qui ont peut-être plus besoin d'aide. Les cours en ligne peuvent résoudre cet inconvénient mais pour lui leur réussite dépend en grande partie de l'enseignant, il explique que si un étudiant a un « vrai problème » l'aider peut devenir difficile « si on tombe sur un prof qui n'a pas le temps, ou qui a d'autres occupations que le fil internet, ça peut être dur en communication » (annexe 16.3, volume 2). L'enseignant-tuteur doit donc se rendre disponible pour les étudiants afin que ceux-ci ne restent pas sans réponse trop longtemps.

Barranquilla souligne l'avantage des cours en ligne où l'enseignant est toujours présent, ce qui peut ne pas être le cas en salle de classe, elle dit que « quand on a un cours en présentiel le prof il peut être absent et qu'on ait pas le cours » (annexe 16.2, volume 2) alors qu'en cours en ligne la situation de cours annulé est beaucoup moins probable et qu'ils savent qu'« il y a forcément anglais parce que le prof il peut pas être absent parce que la prof elle est tout le temps présent » (annexe 16.2, volume 2). Elle fait référence à la disponibilité soi-disant permanente en ligne de l'enseignant-tuteur, une fois que les espaces en cours ne sont pas définis et ne limitent pas le temps de contact avec l'enseignant, le groupe et les contenus de cours. En effet, le module une fois lancé pour la semaine reste à disposition des étudiants qui ont assez de temps pour faire leurs activités ou poser des questions de manière asynchrone, sachant qu'ils auront un retour, peut-être pas instantanément, mais de manière sûre avant la fermeture du module. Son idée presque d'omniprésence de l'enseignant grâce au format en ligne lui donne la certitude de pouvoir avancer sans contretemps dans le programme. Cela peut montrer aussi que l'apprenant se sent suivi et accompagné malgré l'asynchronie.

### **10.3.1.2 Maîtrise de la plateforme**

La plateforme Moodle utilisée par l'Université de Paris pour l'enseignement numérique est comme nous l'avons décrite dans la section 5.2.1, elle s'adapte bien aux objectifs de notre cours. Nous avons également vu lors de l'analyse quantitative que la plateforme est plutôt ergonomique et que la majorité des étudiants ont compris facilement son fonctionnement, notamment celui du forum, où ils postaient leurs productions et où l'échange avec les pairs avait lieu. Cependant, certains étudiants ont souligné avoir eu des difficultés concernant la maîtrise de la plateforme et le format entièrement en ligne.

Bucaramanga dit que le cours en ligne l'a « démotivée », elle dit que « c'est pas forcément ce film, c'est le fait de travailler en ligne en fait, que j'ai pas accroché » (annexe 16.4, volume 2). L'utilisation de FASP n'a pas joué un rôle majeur dans son ressenti mais l'obligation de passer par l'ordinateur pour entrer en contact avec son enseignant et ses camarades. A ce sujet, Santa Marta considère que le format en ligne a complexifié la réalisation de tâches qui, dans un contexte présentiel, auraient été simples. Elle donne l'exemple des présentations orales dans le passé, disant qu'« au lycée c'était tout simple, on posait la clé USB, on la branchait dans l'ordinateur, on lançait la vidéo et on regardait, tout le monde regardait c'était moins compliqué » (annexe 16.18, volume 2). Elle compare cet exercice avec la présentation PowerPoint qu'ils ont fait en cours, où ils ont dû parfois faire recours à des astuces informatiques pour parvenir à rendre leur présentation publique : « là, il fallait copier-coller des liens Dropbox c'était plus compliqué et tout, fin c'était plus compliqué le fait qu'elle soit en ligne » (annexe 16.18, volume 2). Il se peut que l'étudiante n'ait pas encore fait face au besoin d'utilisation des services de

stockage et partage ou tout simplement qu'elle soit moins à l'aise avec l'utilisation des outils en ligne. Il se peut aussi que la plateforme soit moins intuitive que ce que l'on a jugé et il aurait peut-être fallu aller plus dans le détail dans l'explication de certaines manipulations.

Barranquilla explique qu'au début du cours, « ça m'a perturbé que ce soit genre, en non-présentiel... je savais pas du coup comment ça allait fonctionner, et je trouve que ça m'a soulé et du coup j'ai un peu moins regardé l'anglais » (annexe 16.2, volume 2). Elle raconte qu'elle a très vite compris, grâce aux notes insatisfaisantes, qu'il fallait plus s'investir et grâce à ses efforts elle s'est rendue compte qu'« une fois qu'on se prête au jeu on comprend mieux comment ça fonctionne et le principe tout simplement » (annexe 16.2, volume 2). Malgré les différentes explications sur le fonctionnement du cours (documents écrits et vidéo) et la mise à disposition de l'enseignant-tuteur pour répondre à leurs questions, l'étudiante a très vite décroché. Elle a démarré le cours avec un préjugé négatif et a réussi à se motiver et à donner une deuxième chance au cours pour se rendre compte que ce n'était pas si lourd ni si difficile qu'elle ne le croyait. Nous pouvons interpréter sa première réaction d'un côté comme un manque d'expérience et de préparation aux cours à distance, et d'un autre côté comme une déficience dans notre accompagnement en termes de maîtrise technologique nécessaire pour la réalisation des activités. En tout cas, son avis nous donne des indices sur des apprentissages divers que les étudiants acquièrent dans le cours (maîtrise des outils informatiques, comme nous verrons dans la section 10.3.2), sur une carence dans l'utilisation de certains outils web chez certains des étudiants et sur le besoin en tant qu'enseignants-tuteurs de nous assurer que tous les étudiants sont capables de maîtriser l'outil. Cela dit, nous sommes convaincus que l'épidémie de la Covid19 ayant forcé le passage au distanciel (synchrone et asynchrone) à tous niveaux de scolarité, favorise chez les étudiants le développement des compétences informatiques et la prise de conscience, plus objective, des atouts et des inconvénients du distanciel.

Enfin, le fonctionnement très basique des notifications automatiques sur la plateforme a été également ressenti par les étudiants comme un aspect à améliorer et qui pourrait aider à éviter le décrochage et favoriser la participation. En effet, les étudiants sont désormais habitués aux notifications très performantes des réseaux sociaux, où ils sont mis au courant dans l'immédiat sur les nouveautés, les réactions à leurs commentaires et ce de manière très précise car un clic sur la notification les renvoie directement au contenu en question. Leurs pratiques informelles ont créé chez eux des attentes sur l'accès et la visibilité en contexte formel similaires à celles qu'ils trouvent lors de leurs pratiques informelles. C'est ainsi que San Andrés explique que « comme on a une boîte mail école bah, je reçois ça ni sur mon ordi ni sur mon téléphone, je dois rentrer sur l'ENT puis appuyer sur messagerie pour voir et j'ai pas ce réflexe » (annexe 16.17, volume 2). Sur Moodle, les notifications sont envoyées aux étudiants sous forme de mail à leur adresse mail institutionnelle, qui n'est pas systématiquement consultée par les étudiants. De plus, même en cliquant sur le mail, les étudiants doivent se connecter à la plateforme et une fois identifiés, la page qui s'affiche n'est pas forcément celle contenant le message mais la page principale du cours.

Rionegro raconte également que « quand je voulais revoir la réponse pour voir si des gens m'avaient répondu et j'ai dû défiler jusqu'à tout en bas pour voir mon truc du coup c'était long et j'avais vraiment on va dire la flemme de le faire » (annexe 16.16, volume 2). Il suggère des solutions qui ne sont pas encore proposées par la plateforme : « peut-être un système où notre message revient en premier tout en haut de la page avec les réponses pour chaque individu indépendant de leur code ENT » (annexe 16.16, volume 2) et « que le message que l'expéditeur a envoyé soit d'une autre couleur pour qu'on puisse facilement le reconnaître » (annexe 16.16, volume 2). Les propositions de Rionegro sont probablement calquées sur le fonctionnement des notifications de réseaux sociaux et peuvent se comprendre comme des exigences transposées de l'informel au cours.

Nous pouvons conclure dans cette section que malgré les quelques difficultés rencontrées par certains de nos étudiants, la maîtrise de la plateforme reste facile pour la majorité d'entre eux et ne pose pas de problèmes majeurs pour la réalisation des activités. Cependant, nous devons rester attentifs afin d'identifier d'éventuels problèmes techniques et aider les étudiants tôt dans le semestre pour éviter le décrochage ou la défaillance.

### 10.3.1.3 Modules hebdomadaires

La modularité du cours est l'un des aspects positifs visibles dans le questionnaire post-cours et soulignés par la majorité des étudiants lors des entretiens. La possibilité d'avoir une semaine pour réaliser les activités aux horaires qu'ils choisissent leur a donné la possibilité de gérer leur temps et ils ont beaucoup apprécié. Rionegro dit « ça nous libère du temps, on peut le faire à la maison, si on est quelqu'un de sérieux en soi bah on va vraiment prendre le temps de le faire donc ça nous, ça nous occupe pas vraiment la journée » (annexe 16.16, volume 2). Il apprécie la possibilité de le faire à la maison, dans des moments qu'il considère peut-être plus propices pour le faire que pendant les journées chargées de cours. On peut interpréter que la quantité de travail demandée par module lui semble appropriée et qu'il a conscience du besoin d'une certaine autonomie pour bien le faire.

D'autres étudiants évoquent la même idée en expliquant que « c'est bien parce qu'on peut travailler à son rythme et on a l'impression d'avoir moins la pression du professeur sur le dos » (Leticia, annexe 16.9, volume 2). Ce commentaire est intéressant car le cours favorise l'autonomisation de l'étudiante dans le sens où elle peut gérer son temps et l'adapter selon son propre processus d'apprentissage. On trouve aussi importante la remarque concernant l'impact que la présence de l'enseignant peut avoir sur les étudiants, qui peut parfois être négatif si ceux-ci (peut-être les plus timides) la considère comme invasive ou stressante. Il s'agit tout de même d'un avantage du distanciel, d'offrir aux étudiants la possibilité de gérer une partie de leur apprentissage qui aurait possiblement un impact positif sur leur filtre affectif.

Riohacha soulève de son côté des contraintes personnelles qui rendent parfois sa présence en cours difficile « parfois il y a le travail, il y a des choses, beaucoup à faire (...) il faut aller dans la salle ou dire "ah prof je vais pas", comme ça on va rater le cours, on va être punis » (annexe 16.15, volume 2). Elle explique que le cours en ligne « c'est plus libre, on peut apprendre n'importe où n'importe quand, le temps et les horaires (...) on peut choisir notre temps, c'est mieux » (annexe 16.15, volume 2). Pour Riohacha le fonctionnement du cours en ligne lui permet d'être plus autonome, de mieux gérer son apprentissage et de rendre plus compatible ses engagements personnels avec son apprentissage afin d'éviter des décrochages. Des contraintes géographiques ont aussi été soulevées concernant la « contrainte de se déplacer parce que bon, la fac ça peut être loin pour certaines personnes » (Cocora, annexe 16.8, volume 2) et l'avantage du cours en ligne qui permet d'« avoir le temps, pour pouvoir prendre plus son temps pour travailler les différents devoirs, faire ça quand on veut » (Cocora, annexe 16.8, volume 2). L'étudiant tient compte du temps passé dans les déplacements jusqu'à la salle de classe qui représente un temps qui pourrait être plutôt investi au travail en autonomie à la maison et ce possiblement avec plus de motivation car le temps de travail est choisi par eux.

San Andrés explique aussi que « c'est plus fatigant d'aller à l'école et d'aller se poser devant une classe (...) c'est bien qu'on soit chez nous, qu'on soit à l'aise, qu'on fasse les trucs à notre rythme » (annexe 16.17, volume 2). On ne parle que d'avoir plus de temps pour les activités mais de pouvoir gérer son apprentissage et d'y investir autant de temps que jugé nécessaire par elle-même. En même temps, elle est consciente du besoin d'être suffisamment autonome pour réussir dans un cours en ligne et que le degré d'autonomie du cours peut avoir un effet négatif si les étudiants ne sont pas engagés. Elle dit que souvent « on est pas assez au taquet, c'est-à-dire que s'il y a pas quelqu'un pour nous pousser derrière on va jamais le faire » (annexe 16.17,

volume 2). Armenia aborde le sujet en expliquant qu'elle considère avoir plus de temps pour travailler l'anglais en cours en ligne car « quand on est en face du prof là on donne l'activité (...) alors qu'avec l'ordi t'as tout avec toi en gros du coup si tu bloques tu peux aller directement les chercher sur Internet pour moi c'est mieux » (annexe 16.1, volume 2). Lors du cours en ligne, elle sent qu'elle peut prendre en main son apprentissage et aller par elle-même chercher la réponse à ses questions sans l'intervention d'un tiers.

Dans la même idée, San Andrés dit « on a plus de temps pour faire les activités vu qu'on a une semaine, alors que si on était dans une classe peut-être qu'on aurait pas beaucoup le temps » (annexe 16.17, volume 2). Elle fait référence au temps consacré à la réalisation des tâches, qui peut être plus important à la maison qu'en salle de classe selon l'engagement de l'étudiant, mais surtout à la manière dont les tâches sont réalisées. En effet, l'étudiante à la maison a plus le temps de réflexion, de faire des recherches sur le web afin de trouver des ressources externes qui favorisent la médiation et la construction de sens. San Andrés continue en expliquant qu'« à la maison on est plus à l'aise, on est rapide avec tout ce qui est ordi, tout ce qui est Google, machin, donc ouais, ça va plus vite, on est plus habitué à ce genre de choses » (annexe 16.17, volume 2). On observe ici que la familiarité avec les modalités d'accès à la connaissance et des interactions en ligne des étudiants les placent dans le cours en ligne en tant qu'apprenants experts et d'utilisateurs de la langue. Ce rôle de détenteurs de savoir peut favoriser la médiation et l'apprentissage car on met en valeur des pratiques que les étudiants réalisent avec aisance, et cela pourrait diminuer le risque de décrochage. D'autres étudiants mettent également l'accent sur la facilité d'approfondir leur apprentissage à l'aide d'internet et sur leur aisance pour le faire. Leticia dit « étant donné qu'on passe notre temps sur internet, c'est, comment dire, c'est plus motivant d'avoir des cours en ligne parce que dès qu'on comprend pas un certain mot, on peut directement aller le chercher et je trouve que c'est plus interactif » (annexe 16.9, volume 2). Ces témoignages montrent que les étudiants étaient dans une dynamique autonomisante, dans laquelle ils allaient chercher et choisir par eux-mêmes les contenus appropriés pour répondre à leurs questions et pour réaliser leurs activités. De plus, la mise à disposition en cours des liens optionnels pour approfondir le sujet traité dans le module a favorisé la médiation entre l'étudiant et le milieu professionnel car il est dans une position d'utilisateur-apprenant comme acteur social lorsqu'il se familiarise avec du vocabulaire de spécialité et avec les échanges procéduraux propres à la profession qu'ils exerceront. A ce sujet, Leticia explique qu'« on pouvait aussi directement regarder plus de vidéos en anglais, par rapport aux devoirs qui étaient donnés, chercher des mots qui étaient plus en relation avec les devoirs, fin, c'est pour ça, je trouve que c'était plus intéressant » (annexe 16.9, volume 2).

Nous avons constaté que le format distanciel asynchrone présente de nombreux avantages en termes d'autonomisation et de médiation et que les étudiants en sont conscients. L'aisance avec laquelle ils réalisent leurs pratiques informelles en ligne et leur formation dans le domaine d'études les placent dans une position d'experts en herbe qui facilite le fonctionnement du cours, notamment la similitude des forums avec des chats en ligne et celle de l'interaction sur les productions avec l'échange sur des réseaux sociaux. De plus, les étudiants se sont sentis bien accompagnés par leur enseignant-tuteur, malgré l'absence du présentiel. Nous devons tout de même tenir compte des étudiants ayant exprimé leur souhait d'interagir en face-à-face avec l'enseignant, ce qui nous donne des pistes pour un enseignement hybride à l'avenir où des espaces synchrones sont proposés aux étudiants ponctuellement afin de poser leurs questions directement à l'enseignant.



### 10.3.2 Ressenti des étudiants sur les activités

Nous avons vu lors de l'analyse quantitative que le cours et les activités étaient cool et motivants pour la majorité des étudiants. Nous avons eu également une vision générale sur l'avis des étudiants sur les activités du cours mais nous souhaitions connaître leur avis plus en détail afin de bien comprendre leur état d'esprit au moment de la réalisation des activités. Nous avons ainsi profité des entretiens pour évaluer le rôle du filtre affectif dans leurs ressentis, leur impression sur le travail demandé comparé avec le travail « typique » en salle de classe et si l'utilisation des FASP avait un impact positif ou négatif sur leur appréciation du cours et sur la pratique du visionnage informel. Selon le type d'activités, nous retrouvons des ressentis plus ou moins positifs et des préférences variées.

Nous avons par exemple l'avis de Buenaventura qui dit que le cours « nous apprenait pas beaucoup de choses, qu'on préférerait tellement d'avoir des cours normaux, mais jamais sur le contenu même, fin, le fond du cours » (annexe 16.5, volume 2). Pour l'étudiante, le cours n'était pas à la hauteur de ses attentes et en le comparant avec ses cours d'anglais dans le passé, elle considère que le cours en ligne ne lui offrait pas les mêmes opportunités d'apprentissage. Il est intéressant tout de même de voir que Buenaventura différencie le fond et la forme du cours et estime que les contenus proposés étaient adaptés mais le format en ligne était problématique. Contrairement à cette étudiante, un autre étudiant considère que « ce semestre avec les cours, avec les films que je regarde je pense que j'ai plus progressé » (Sincé, annexe 16.19, volume 2) et que

le temps qu'il durait il n'est pas fondamental, ce qu'il faut voir c'est la qualité de ce qu'on fait et tout ça et je pense là pour le coup c'était bien, je pense que c'était un niveau correcte, un bon niveau pour progresser, je pense. Je pense qu'en termes de temps j'ai moins travaillé qu'au lycée, mais que j'ai appris autant de choses facilement (Sincé, annexe 16.19, volume 2).

L'étudiant a un regard critique sur son apprentissage, il a conscience de son investissement et du développement de ses compétences langagières. Nous trouvons intéressant son ressenti d'apprentissage efficace et sans difficultés parce qu'il montre que cet étudiant a pris conscience de l'utilité des activités et cette prise de conscience a été projetée lors de ses pratiques informelles de visionnage.

Bucaramanga souligne aussi que le format en ligne n'enlevait pas le côté formel, obligatoire et contraignant des « devoir » du cours :

je trouvais ça original au début parce que j'avais jamais fait ça (...) mais en fait, je me suis rendue compte que c'était pas motivant dans le sens où c'était pas vraiment un plaisir de le faire c'était plus, "il faut que je fasse l'anglais", etc., avant le dimanche (annexe 16.4, volume 2).

Pour l'étudiante, l'innovation du cours en ligne par rapport à ses expériences passées en cours d'anglais l'ont motivée à faire les activités mais la nouveauté passée, elle s'est retrouvée face à un cours où elle avait des responsabilités et un délai à respecter. Elle espérait possiblement avoir plus de flexibilité ou des activités davantage motivantes, mais elle dit que « c'était bien les activités » (annexe 16.4, volume 2) donc nous avons plutôt tendance à penser que c'est le format en ligne, qui lui est familier grâce aux activités informelles en ligne qu'elle réalise, qui était trop formel pour ses attentes.

D'autres étudiants considèrent au contraire que le cours « c'était assez proportionnel ce qu'on avait, tout ce qui c'était writing, speaking » (San Andrés, annexe 16.17, volume 2) ou qu'il y

avait suffisamment de choses à faire, il y avait l'activité 1, la 2, la 3 (...) il n'y avait pas trop, il n'y avait pas assez, mais c'était bien » (Barranquilla, annexe 16.2, volume 2). Ces étudiants trouvent que les activités proposées permettaient de travailler de manière équivalente les différentes compétences langagières et que l'effort qui leur était demandé n'était pas supérieur à ce qui leur est demandé en cours de langue en présentiel. Concernant l'appréciation des activités, Cocora explique que cela dépendait de l'activité et des préférences de chaque étudiant :

On a tous nos propres intérêts, préférences, voilà, je cherchais le mot, donc il y avait forcément des travaux où moi je me disais non, j'avais pas envie de travailler, après il y avait quelques travaux je trouvais ça intéressant à faire (Cocora, annexe 16.8, volume 2).

Nous trouvons que son avis est objectif dans le sens où elle est consciente qu'elle a des préférences et des compétences qui font qu'elle fasse certaines activités avec plus d'aisance que d'autres. Elle différencie les activités au lieu de les englober et de juger l'ensemble des tâches selon cette impression. Elle aurait pu n'avoir apprécié aucune des activités, ou toutes, mais il est intéressant de voir sa conscience sur l'utilité et des activités et sur son propre processus d'apprentissage.

Nous devons tenir compte des différents types d'activités pour comprendre les ressentis des étudiants. En général, nous pouvons diviser les activités en : tests de compréhension orale, productions écrites et orales, glossaire et liens optionnels.

#### *Tests de compréhension orale*

Ces activités étant autocorrigées par Moodle et pouvant être réalisées plusieurs fois, la grande majorité des étudiants les ont faites sans difficultés. Lors de nos entretiens, les étudiants avaient peu de remarques sur ces activités, à l'exception des références aux extraits tirés des FASP dont on parlera dans la section 10.3.3.

L'organisation des modules en activité 1, 2 et 3, a facilité à s'y retrouver pour certains étudiants. L'ordre fixe les guidait au moment de faire les activités (voir section 10.4). Pour d'autres, comme Santa Marta, l'organisation était monotone et « toutes les semaines c'était un peu la même chose (...) c'est le même schéma » (annexe 16.18, volume 2) et en général, leurs commentaires concernent plutôt la forme que le contenu des modules.

D'autres étudiants ont trouvé utile d'avoir des compréhensions orales toutes les semaines (San Andrés, « j'aimais beaucoup les activités 1 (...) on avait toujours les vidéos donc on nous fait écouter » (annexe 16.17, volume 2)) ainsi que la manière dont la première activité introduit le sujet du module et était utile pour la réalisation des activités de production. Buenaventura donne l'exemple du « PowerPoint je l'ai beaucoup fait en fonction de l'activité 1 et 3, du coup ça m'a permis de revenir dessus » (annexe 16.5, volume 2), ce qui montre que pour elle le rôle de sensibilisation de la première activité est réussi.

#### *Productions écrites et orales*

Nous avons expliqué dans le chapitre 7 que les tâches de production orale et écrite constituent l'activité 2 de chaque module et demandent à l'apprenant l'effort le plus important. Ces tâches sont de second niveau (Nonnon, 1998) car nous donnons aux étudiants des consignes qu'ils analysent afin de résoudre des objectifs-obstacles et où ils doivent par eux-mêmes décider des stratégies à mettre en place. Les étudiants étaient ainsi encouragés à chercher et choisir des ressources sur le web (mais pas exclusivement), de les adapter à leurs besoins et de s'en

approprié. La possibilité donnée aux étudiants d'avoir un contrôle passait par la proposition de consignes moyennement restrictives, ce qui a permis d'avoir une discussion entre l'enseignant-tuteur et l'apprenant et d'avoir des productions qui reflétaient les différences de chaque étudiant.

Tous les commentaires à propos de ces tâches correspondent aux productions orales et écrites mais aucun étudiant n'a fait allusion aux activités de compréhension écrite qui parfois accompagnent l'activité 2. Le forum a servi notamment au partage de ces productions, certains étudiants ne voyaient une autre utilité que « pour commenter des fois lorsqu'on devait commenter leurs devoirs, pour interagir avec vous » (Leticia, annexe 16.9, volume 2) et d'autres le trouvaient très utile « l'idée du forum je l'aurais gardé, c'est super avec les gens, j'aurais plus, peut-être faire des trucs par groupes » (San Andrés, parlant d'améliorations possibles au cours, annexe 16.17, volume 2). Il est vrai que la plupart des tâches était conçue pour que les étudiants travaillent de manière individuelle mais certains étudiants ont pris l'initiative de travailler en binômes, après avoir consulté l'enseignant-tuteur.

Les étudiants semblent avoir apprécié d'avoir une activité qui leur demande des efforts et qui leur permette d'être créatifs, comme le disent San Andrés en expliquant qu'elles étaient « les plus constructives » (annexe 16.17, volume 2) et Buenaventura qui dit que « c'était vraiment bien, ça c'était le genre de trucs qu'on aurait eu dans une classe normale » (annexe 16.5, volume 2). On a l'impression que les étudiants souhaitaient avoir ce type d'activités de production et les associent à des activités en présentiel, laissant comprendre que pour eux les autres activités de notre cours en ligne avaient moins d'importance et n'étaient pas à la hauteur des activités en salle de classe car elles étaient trop faciles. Cartagena dit que les activités de production sont celles qu'il préférerait car « c'est là où on peut donner une partie de nous, notre vision sur telle ou telle chose alors que sur les activités, c'est juste un clic » (annexe 16.7, volume 2). Comme pour plusieurs de nos étudiants, et de manière cohérente avec la manière dont le cours est conçu, les activités de production sont celles qui leur donnaient l'impression d'être en cours de langue et non seuls face à l'écran.

Parmi les activités de productions les plus aimées, on trouve la vidéo de l'activité *Anyone can cook*, tous les étudiants interviewés l'ont apprécié mais nous avons vu lors de l'analyse des questions ouvertes du questionnaire post-cours que certains étudiants n'aimaient pas l'idée de s'enregistrer et de partager leurs productions à la classe. Il est possible que ces étudiants ne soient pas non plus à l'aise avec les présentations orales (en présentiel également) et que l'idée d'être vus en ligne soit encore moins confortable. Pour d'autres étudiants n'aimant pas la production orale en public, les vidéos de notre cours leur ont permis de bien se préparer et de faire leur oral avec moins de stress. Cocora dit, par exemple, « je sais qu'il y a des gens qui aiment pas forcément parler à l'oral comme ça, mais moi j'aime bien, surtout faire les vidéos je trouve ça marrant à faire » (annexe 16.8, volume 2). Comme elle, d'autres étudiants ont beaucoup apprécié les enregistrements et spécialement la vidéo, Rionegro dit qu'il s'agissait d'une « meilleure mise en situation, parce qu'on devait vraiment expliquer » (annexe 16.16, volume 2), faisant aussi référence à l'importance de la production orale de cette activité, comparée à d'autres de production écrite, par exemple. Sur la vidéo Mompox dit que « depuis le début à la fin il y a pas un moment que j'ai pas aimé » car elle aime « développer toute une idée par rapport à un thème et donc de travailler le script comment je vais amener la chose, enfin, j'ai pas non plus travaillé énormément mais, et ensuite de faire le montage » (annexe 16.11, volume 2). Elle explique que cette activité lui a permis de « travailler l'anglais sous différentes matières, sous différents aspects donc par exemple, parler à l'oral au travers de la vidéo, comprendre une vidéo » (annexe 16.11, volume 2). Mompox fait référence au travail du vocabulaire économique (qui semble être utile vis-à-vis d'autres matières en première année), à la compétence orale et au développement de compétences autres que langagières comme la maîtrise des outils de montage. Sur la même activité, Cartagena dit « lorsque c'est des vidéos,

forcément on est un peu plus taquin (...) je sais pas quel ton abordaient les autres mais moi en général je restais assez bon enfant, je commentais comme j'aurais commenté sur Facebook et ailleurs » (annexe 16.7, volume 2). Il est intéressant de voir que l'étudiant reconnaît que ce type d'activité le motive à être plus créatif et à jouer le jeu en postant des commentaires plutôt amicaux ou amusants, comme il le fait sur les réseaux sociaux. Cela montre que si l'étudiant est investi en cours, comme c'était le cas de Cartagena, qui dans le cadre de l'activité *Anyone can Cook* a partagé sa vidéo avec la communauté YouTube anglophone en s'adressant à eux et non seulement aux étudiants du cours :



it's a very easy recipe and just takes two minutes.

### Vegan Chocolate Mug-Cake in two minutes !

Non répertoriée

44 vues • 3 déc. 2017

6 0 PARTAGER ENREGISTRER ...



19 abonnés

Easy and fast recipe for a vegan chocolate mug-cake. It's so simple that you'll find yourself making 3-4 cakes a day !  
In the video, I show you the basic recipe, but you can add anything you want : chocolat chips, cut fruits, nuts, seeds...

Recipe :

- 3 tbsp flour
- 1 tbsp sugar (or agave nectar)
- 1.5 tbsp cocoa powder
- 1/2 tsp baking powder
- 1 tbsp rapeseed oil (or any other vegetable oil, but avoid ones with pronounced flavor)
- 1 tbsp applesauce
- 3 tbsp non-dairy milk (soy, almond, cashew...)

Hope you enjoyed the video, tell me how it was if you try making the chocolate mug-cake !

MOINS

2 commentaires



TRIÉ PAR



Ajouter un commentaire public...



Gabriel [redacted] ans

Tu gères !



RÉPONDRE



Taver [redacted] ans

this looks awesome! Just subbed! Love connecting with other vegans! I make vegan videos as well if you wish to check them out! Sending my love... bless and respect<3



1



RÉPONDRE

Son initiative est un exemple de la transcendance du cadre formel dans l'informel, l'activité lui a tellement paru utile et amusante qu'il a décidé de la partager hors cadre formel et a obtenu des commentaires de la communauté YouTube, passant d'un devoir d'étudiant à un partage en tant qu'utilisateur de la langue. Cela montre aussi la possibilité de recréer dans le cadre formel<sup>98</sup> des interactions similaires à celles du cadre informel et de faire un pont entre les deux contextes.

Barranquilla, qui n'a pas fait la vidéo, dit que des étudiants d'autres groupes lui ont montré leurs vidéos et elle les a trouvées très intéressantes, elle dit « c'est cool j'aurais dû le faire, j'aurais dû prendre le truc plus sérieusement » (annexe 16.2, volume 2). Nous trouvons intéressant non seulement qu'elle dise après réflexion qu'elle aurait aimé faire la vidéo et qu'elle regrette de ne pas avoir pris le temps, mais surtout la communication entre les groupes. En effet, cette activité a permis de dépasser les frontières des groupes en ligne et du cours en ligne, favorisant l'échange des étudiants sur l'activité dans leur temps libre.

### *Glossaire collaboratif*

Nous avons vu lors de l'analyse des questions ouvertes du questionnaire que le glossaire avait été apprécié par certains étudiants car ils le trouvaient utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour réviser des concepts, mais qu'une bonne partie des étudiants trouvait cette activité répétitive et peu utile car ils préfèrent se renseigner sur internet au moment de chercher un concept, plutôt que d'utiliser leur temps dans une base de donnée limitée et pas très fiable (car réalisée par des étudiants eux-mêmes).

Nous avons confirmé ces ressentis lors des entretiens, certains étudiants ont apprécié, comme Leticia qui dit « j'ai vraiment aimé ce que vous nous avez demandé, en fait, c'était assez simple mais il fallait quand-même, fin, c'est surtout le vocabulaire en fait, tout le vocabulaire qu'on avait à apprendre » (annexe 16.9, volume 2). Elle a compris que le glossaire regroupait tous les concepts clés du cours et elle trouvait pratique de trouver tout au même endroit car cela facilitait la révision et l'apprentissage.

D'autres étudiants ont trouvé l'activité plus contraignante, comme San Andrés qui dit par exemple dans ses suggestions pour améliorer le cours, que le « economic glossary je l'aurais pas fait parce que moi personnellement je suis jamais repartie sur le site à part quand je voulais mettre des mots » (annexe 16.17, volume 2). Pour l'étudiante c'était plutôt une contrainte d'utiliser le glossaire car ce n'était pas facile pour elle de trouver de nouveaux concepts à ajouter et parce que l'accès au forum lui prenait plus de temps que d'aller directement le taper dans un moteur de recherche. Bucaramanga est du même avis, elle dit « il y avait des mots qui y étaient déjà ou que je savais pas quoi mettre comme mot, en fait » mais elle reconnaît l'utilité du glossaire tout de même en disant « j'ai appris du nouveau vocabulaire et au second semestre un petit peu moins parce qu'on réutilisait quand-même les mêmes termes mais ça a permis de mieux les comprendre, peut-être de plus se familiariser avec » (annexe 16.4, volume 2). Il se peut que cette étudiante ait réalisé cette activité de manière plus consciencieuse et que cela lui permette d'apprendre et d'en être consciente malgré le côté ennuyeux de l'activité. Santa Marta dit également qu'ajouter les mots était « limite une course » parce que les concepts introduits dans le module étaient déjà définis et elle dit que quand elle cherche à nouveau la définition d'un concept elle ne fait pas « les allers-retours dans le glossaire » (annexe 16.18, volume 2).

Nous considérons donc que l'activité du glossaire collaboratif a besoin d'être repensée afin que les étudiants voient l'utilité de le consulter. Nous pensons qu'il faudrait déjà une meilleure explication concernant les mots qui peuvent être définis (concepts, mots dérivés, découvertes personnelles) pour qu'ils ne se sentent pas limités aux concepts qui apparaissent explicitement

---

<sup>98</sup> Voir annexe 6, volume 2.

dans le module. Il faudrait également encourager les étudiants à apporter des liens ou ressources qu'ils trouvent sur le web (images, clips vidéo, liens pour approfondir) au lieu de laisser uniquement de courtes définitions. Enfin, il faudrait prévenir les étudiants bien à l'avance qu'un test noté aura lieu à la fin du semestre et que ce test sera basé sur les mots qu'ils ont définis dans le glossaire collaboratif.

### *Liens optionnels*

Les étudiants n'ont pas vraiment mentionné ces ressources lors des entretiens, ils ont tous dit que c'était intéressant d'avoir des liens pour approfondir ou pour rigoler mais ils ne les regardaient pas systématiquement. Concernant la vidéo *Grammar Geek*, la réponse est plutôt positive même si les étudiants n'étaient pas forcément conscients que c'était leur tutrice qui le faisait ni qu'elle donnait du feedback en prenant des exemples de leurs productions de chaque semaine. En effet, étant donné que c'était une activité optionnelle, les étudiants l'ont très souvent ignorée même en sachant que c'était la seule option pour travailler la grammaire de manière explicite. Cela nous fait penser que, comme nous l'avons constaté lors de l'analyse quantitative, les étudiants n'avaient pas vraiment envie de travailler la grammaire et préféraient les feedbacks sur le contenu que nous leur avons donné.

Bucaramanga dit « j'ai bien aimé ça, parce que du coup ça permettait, c'était des petits points pas très longs, c'était bien, c'était pas très long, c'était clair » (annexe 16.4, volume 2). Elle voyait ces capsules vidéo comme un bilan rapide des points de grammaire utiles mais pas nécessairement liés à ce qui avait été travaillé pendant la semaine. Pour sa part, Barranquilla dit « je regardais le début de la vidéo et je voyais de quoi ça parlait et puis j'aimais bien parce que c'était interactif, la vidéo elle était bien faite, c'était cool » (annexe 16.4, volume 2). Le format des vidéos lui plaisait et cela la motivait à les regarder en entier.

D'autres étudiants ont expliqué que même si la grammaire est « importante », ce n'est pas un aspect de la langue qu'ils souhaitent étudier explicitement :

- Mompo dit, par exemple « c'est vrai que les carrés de grammaire je me souviens quand j'étais au lycée c'était très, c'était pas très sympa quoi, c'était encore une fois limite chiant et c'est pour ça que ces vidéos ça la rendait beaucoup plus attractif » (annexe 16.11, volume 2). Dans le même sens,
- Medellín dit « dans ce contexte je préfère tout le temps une vidéo qu'un bouquin » (annexe 16.10, volume 2). Les deux étudiants expliquent qu'ils n'aiment pas étudier la grammaire et que s'il fallait le faire, ils préfèrent le format vidéo que nous avons utilisé en cours que les exercices classiques de textes à trous.
- Rionegro dit que « même en français j'aime pas la grammaire donc, non, ça m'a pas manqué » (annexe 16.16, volume 2).
- Santa Marta dit que « la grammaire c'est utile, c'est extrêmement utile mais c'est pas agréable, fin, c'est quelque chose qu'il faut faire mais personne veut le faire » (annexe 16.18, volume 2). Elle est consciente de l'importance d'avoir une connaissance de certaines structures pour pouvoir communiquer mais elle n'aime pas non plus l'étudier explicitement.
- Riohacha pense de manière similaire à Santa Marta, qui dit « je pense que la grammaire c'est important, mais j'aime pas quand-même parce que ça m'ennuie » (annexe 16.15, volume 2).
- San Andrés est du même avis, et elle mentionne également l'impact positif de la pratique informelle de visionnage dans le développement langagier et dans l'acquisition des structures linguistiques « personne n'aime la grammaire (...) comme on regarde toujours des séries, je pense que notre grammaire elle est à point » (annexe 16.17, volume 2).



- Cartagena dit qu'il appréciait les vidéos car « je trouvais ça intéressant que ce soit vraiment des erreurs qu'on ait fait nous » (annexe 16.7, volume 2) mais qu'il considère que « les outils ça vient renforcer l'ensemble, mais le plus important c'est vraiment d'échanger avec les autres » (annexe 16.7, volume 2). Il réfléchit sur la manière dont il apprend, de façon implicite, et l'explique ainsi :

moi en général la grammaire je l'absorbe, fin, soit je la retiens mais ça rentre, fin, je sais pas comment dire, je l'apprends pas par cœur la grammaire, c'est à force de la voir que cette phrase-là me semblera plus naturelle que celle-là, mais je l'apprends jamais et là les vidéos ça permettait un peu ça, je pense, parce qu'on avait directement, fin on avait la règle et on avait pas mal d'applications et c'est plus l'application qui aide en général que la règle en soi (annexe 16.7, volume 2).

Il explique qu'une fois qu'un individu a un certain vocabulaire, le reste de l'apprentissage est social, son explication correspond à l'idée de construction linguistique en blocs à partir des éléments de base.

Nous pensons que ces vidéos sont intéressantes en tant que ressources additionnelles pour les étudiants qui souhaitent travailler la grammaire. Cependant, en vue de l'effort que leur conception et réalisation représente pour la tutrice (notamment en termes de temps et d'organisation avec l'équipe vidéo), il faudrait s'assurer que les thèmes expliqués soient d'intérêt pour la plupart des étudiants, afin qu'une bonne partie d'entre eux les regardent. Nous pensons qu'il serait pertinent de proposer certains thèmes de grammaire aux étudiants, selon les erreurs repérées dans leurs productions, et que ce soit les étudiants eux-mêmes qui votent pour le thème à expliquer dans la capsule vidéo. De cette manière, on s'assure que les étudiants sont au courant de l'origine des vidéos et qu'ils sachent que le thème qu'ils ont choisi a été pris en compte. Nous pensons également proposer deux ou trois questions de grammaire à la suite de la vidéo, afin que les étudiants s'entraînent sur ce qui a été expliqué. Nous pensons que de cette manière on pourrait garder cette activité et y impliquer davantage les étudiants, du moins aussi longtemps que les étudiants continuent à dire dans le questionnaire pré-cours que le travail de la grammaire est important pour eux.

### 10.3.3 Utilisation des FASP et vocabulaire de spécialité

Nous avons demandé aux étudiants leur avis sur l'utilisation des FASP en cours afin de savoir s'ils étaient conscients de leur utilité pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour voir s'ils ont apprécié l'intégration d'un contenu informel dans le cadre formel ou si, au contraire, ils ont trouvé agaçant de retrouver des contenus propres du loisir en cours. Leurs témoignages permettent de répondre en partie à nos questions de recherche 2c, 2d et 3b sur l'appréciation de la FASP en cours.

#### *Originalité*

L'utilisation de la FASP TBS en cours a été très appréciée par les étudiants. Tous les étudiants interviewés en ont eu un avis positif, surtout pour le côté novateur que cela apportait au cours :

- Nuquí dit « c'était une manière d'apprendre beaucoup plus originale que par exemple au lycée » (annexe 16.12, volume 2), en faisant référence à l'utilisation du film, plutôt qu'au format distanciel.
- Medellín dit « la thématique avec les séries, les films, moi j'aime beaucoup (...) je pense que c'est cool de travailler sur ça » (annexe 16.10, volume 2).

- Cocora dit « pour des étudiants un peu de notre âge, je sais que c'est bien d'avoir des films un peu plus récents, et comme TBS c'est un film relativement récent avec des acteurs connus de surcroît » (annexe 16.8, volume 2).

On voit que le fait d'intégrer des contenus qu'ils consomment dans leur temps libre n'a pas affecté négativement leur plaisir dans le contexte informel, mais cela les a bien motivés dans le contexte formel. Les étudiants sont conscients qu'ils sont plus attirés par le travail en anglais via des séries et les films qu'avec des ressources plus traditionnelles, et ils ont souvent fait le parallèle entre les deux :

- San Andrés dit « je pense que ça nous a plus aidé, parce que dans une vraie classe je pense pas qu'on aurait pas travaillé sur les vidéos, c'est donc, le fait d'avoir les séries et le film ça nous a plus motivé » (annexe 16.17, volume 2).
- Cartagena considère que « dans la vie de tous les jours, je pense que tous les étudiants sont concernés par ça (...) donc ça motive tout le monde » (annexe 16.7, volume 2).
- Rionegro dit que « les séries étaient plutôt bien pensées, vraiment sur le thème de l'économie et ça pouvait nous servir plus tard » (annexe 16.16, volume 2).
- Buenaventura explique « je voulais vraiment le regarder parce que c'était super intéressant, franchement j'adore ce film » (annexe 16.5, volume 2).
- Sur le fait de travailler tout au long avec un seul film, Sincé dit « je trouve que c'est une bonne idée, parce que ça permet de sensibiliser, fin, on traite l'anglais avec des choses qu'on connaît tous donc c'est plus diversifiant donc c'est agréable » (annexe 16.19, volume 2).
- Bogotá explique que la principale différence de notre cours qui l'a motivé « c'est le fait d'avoir un film, de voir un film et une série en cours d'anglais. Parce que c'est rare, (...) à chaque fois un morceau d'une série, on verra jamais ça, donc ça c'est un peu sympa » (annexe 16.3, volume 2). Pour lui, avoir un extrait vidéo à regarder dans chaque module était novateur et intéressant car il s'amusait en même temps qu'il travaillait la compréhension orale. Il continue à dire  
au début je m'attendais plutôt à des séries culturelles, (...) historiques ou autre chose, mais non (...) vous avez trouvé travailler l'anglais mais par un autre moyen (...) qui est surtout adapté à nous, enfin, je vais avoir 20 ans, je me dis c'est bien d'avoir quelque chose qui est parallèle à notre âge (...) je pense que c'est bien de trouver quelque chose qui nous correspond (...) on apprend des termes économiques par rapport à d'autres facultés où c'est, j'ai vu aussi un fascicule je crois de deuxième année, fin il y avait le drapeau d'Angleterre dessus (...) et je me suis dit, à l'intérieur ça doit être quelque chose d'assez scolaire (annexe 16.3, volume 2).

Les témoignages des étudiants laissent voir que l'utilisation de la FASP a motivé les étudiants, probablement car nous avons fait le bon choix de support. En effet, comme le mentionne Bogotá, les étudiants n'ont pas l'habitude de travailler autant et de manière « sérieuse » avec des contenus tirés de l'informel. L'intégration leur a plu justement parce que ce sont des films ou vidéos qu'ils auraient eu envie de regarder par eux-mêmes en contexte informel, au contraire des documentaires, par exemple, où il faut avoir l'envie d'apprendre pour les voir. La FASP est appropriée pour notre jeune public car ils disent être tous concernés par le visionnage des séries et des films de ce style et ils ont pris conscience de l'utilité de la FASP pour apprendre l'anglais.

### *Vocabulaire de spécialité*

Au-delà du côté amusant de l'utilisation de la FASP en cours, l'aspect le plus souligné par les étudiants concernant la FASP est son utilité pour apprendre du vocabulaire de spécialité et de l'importance même de ce lexique dans leurs études :

- Mompox dit, par exemple, « en étudiant TBS je me suis rendu compte que le vocabulaire économique était très important » (annexe 16.11, volume 2).
- Cocora affirme que « ça m'a appris pas mal de mots, dans le domaine de l'économie, la crise, des choses donc oui, je trouvais que c'était utile » (annexe 16.8, volume 2).
- Quibdó dit que grâce à la FASP « on apprend beaucoup de vocabulaire économique, c'est surtout ça et bah, même en français ça nous aide après » (annexe 16.14, volume 2).
- Leticia explique qu'elle trouvait la FASP utile d'un côté car elle permettait d' « axer sur des mots compliqués qu'on va forcément réutiliser si on travaille à l'entreprise » (annexe 16.9, volume 2) et d'un autre côté, car « c'était intéressant de proposer des séquences de films en même temps, ça nous donnait une approche du réel » (annexe 16.9, volume 2).
- Sincé dit « ça m'a servi dans le sens où déjà retrouvé ces mots dans des vidéos et tout ça et je me dis 'ah, tiens, je sais ce que ça veut dire maintenant' » (annexe 16.19, volume 2), tout comme San Andrés qui a retrouvé des concepts travaillés en cours d'anglais dans d'autres cours de la première année : « je me rappelle il y avait élasticité on l'avait fait en cours, des microeconomy, il y avait des mots comme ça, il y avait la définition, juste à côté et donc c'était plus en rapport » (annexe 16.17, volume 2).
- Riohacha affirme que c'est le cours qui lui a donné envie d'aller regarder des films plus techniques « parce qu'en fait tous ces films c'étaient en milieu professionnel, pour une personne qui a pas une vaste connaissance, elle pouvait pas comprendre très clairement, ou peut-être il faut un peu d'effort pour trouver quel est l'intérêt sur ces films » (annexe 16.15, volume 2).

Les étudiants ont pu prendre conscience de l'utilité de la FASP, non seulement pour apprendre du vocabulaire utile dans les matières qu'ils étudient en licence, mais aussi pour voir de plus près des situations qu'ils pourraient rencontrer dans leur futur professionnel. Nous pensons que cette prise de conscience peut aussi avoir un impact positif sur la confiance en soi et la motivation en cours. En effet, l'étudiant se rend compte que grâce à des morceaux de vidéo qu'ils regardent pour le loisir, il peut apprendre de manière amusante, et même avoir de bonnes notes en cours. Il peut se dire qu'il est donc capable de faire la même chose par lui-même en faisant plus attention pendant ses visionnages et en n'hésitant pas à choisir des FASP qui peuvent parfois être plus intimidantes que d'autres films. Cette conscience en contexte informel fait partie du pont que nous souhaitons créer avec le contexte formel.

#### 10.3.4 Représentations sur l'apprentissage formel de l'anglais

Nous avons enquêté sur ce que nos étudiants considèrent comme la meilleure manière d'apprendre en contexte formel. Nous leur avons tous demandé en fin d'entretien quel format ils préféreraient en cours d'anglais (présentiel ou distanciel) afin de savoir aussi à quel point le cours avait été apprécié et considéré comme utile. La question était spécifiquement *quel est ton cours d'anglais idéal*. Les préférences des étudiants sont variées et nous pouvons les rassembler dans les formats en ligne (3 étudiants), hybrides (9 étudiants) et en présentiel (6 étudiants).

##### *Cours en ligne*

Trois étudiants ont répondu à la question en expliquant qu'ils préféreraient avoir cours d'anglais en format distanciel asynchrone :

Nuquí pense que « la clé vraiment pour qu'un cours d'anglais soit réussi c'est avoir la motivation des étudiants et donc pour moi j'ai pas de cours idéal mais du moment qu'on touche un peu tout et je dirais que pour moi ça suffit » (annexe 16.12, volume 2). Elle continue en expliquant

j'ai l'embarras du choix pour faire mes activités au cours de la semaine, de mon plein gré c'est moi je vais aller faire les activités et donc du coup je trouve que c'est plus facile d'accès et pour moi c'est on va dire beaucoup plus motivant que si j'allais en cours d'amphi. Donc je pense pour moi, je choisirais un cours d'anglais plus dans ce format-là, format internet (annexe 16.12, volume 2).

On voit que l'étudiante accorde une grande importance à l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage et semble être une étudiante autonome. Pour elle, l'important ce n'est pas d'avoir un enseignant en face-à-face ni le partage avec les pairs en présentiel, mais le fait que le cours lui offre l'opportunité de travailler toutes les compétences langagières. Pour elle, le cours en ligne lui permet de gérer son apprentissage dans le sens où elle est maîtresse de son temps et elle décide de la réalisation des activités pendant la semaine selon sa motivation. Nous trouvons intéressant que l'étudiante considère que le cours en ligne lui permette de travailler aussi la production orale car c'est le point délicat de notre projet. En effet, certains étudiants ne voient pas la communication asynchrone comme de la production orale alors que Nuquí apprécie l'opportunité de faire ses productions orales depuis la maison. Il est aussi intéressant de voir qu'elle mentionne la volonté de faire les activités comme un facteur important dans son apprentissage. Le cours en ligne lui permettant de choisir le moment où elle fait les activités, elle est plus motivée qu'en cours en présentiel où elle est contrainte de réaliser des activités dans le temps du cours, où elle n'a pas forcément très envie de le faire. Nous pensons donc que pour une étudiante comme Nuquí, ce format peut être effectivement plus adapté car elle participera probablement beaucoup plus en lui laissant le temps de gérer les activités par elle-même en ligne, plutôt qu'en lui demandant de participer à un moment précis en classe.

De son côté, Bogotá dit « je préfère l'internet que le cours en vrai, donc je pense qu'un cours idéal sur internet, déjà c'est très bien ce qu'on avait à faire » (annexe 16.3, volume 2). Cet étudiant avait déjà eu un cours d'anglais dans une autre université, ce qui n'était pas le cas pour les autres étudiants interviewés qui sortaient du lycée. Lors de l'entretien, il explique que son expérience préalable en cours en présentiel lui a permis de prendre du recul et de se rendre compte que le cours en ligne est plus adapté à ses besoins. Il suggère quelques changements pour l'améliorer

nous pousser à regarder les petites vidéos avec les diapos que vous faites je pense que c'est bien, je trouve. Nous pousser avec un, on est assez libre dans ce cours d'anglais donc je pense mettre un petit peu d'obligation dans ce cours, je pense ça va pas me faire du mal (...) l'échéance d'une semaine il est très bien mais nous obliger à faire les petits points grammaticales ça va nous aider et apprendre et à prêter un petit plus d'importance à l'anglais, à internet, on va dire, l'anglais informatique (annexe 16.3, volume 2).

L'étudiant aborde le sujet de l'exigence du cours en proposant de rendre les exercices de grammaire obligatoires, probablement car il considère que le cours est un peu trop laxiste. Le fait qu'il insiste sur la grammaire doit aussi avoir un lien avec l'image du travail grammatical comme la partie « sérieuse » d'un cours de langue. Il pense qu'en ajoutant des contraintes de ce type les étudiants s'impliqueront davantage dans le cours. Nous comprenons son ressenti, dans le sens où il est vrai que nous avons donné beaucoup d'opportunités aux étudiants pour avoir le maximum de points dans d'autres activités (tests à tentatives multiples, glossaire très libre), mais nous voyons que son intérêt n'est pas nécessairement de travailler la grammaire explicitement mais de rendre le cours moins facile.

Buenaventura fait un parallèle entre les activités en ligne et les devoirs à la maison qu'elle peut avoir dans le cadre d'un cours en présentiel. Elle explique que le cours en ligne lui permettant de développer la production écrite (compétence préconisée par elle), il convient à sa manière d'apprendre et elle le trouve « super intéressant » (annexe 16.5, volume 2) : « les devoirs à la

maison (...) c'est un peu équivalent au fait que, au devoir en ligne, parce qu'en ligne on a le temps, on est chez soi (...) on cherche sur internet ce qu'on comprend pas » (16.5, volume 2). L'étudiante met l'accent sur les activités à la maison, qu'elle semble considérer comme la partie la plus intéressante des cours en présentiel étant donné son profil et ses préférences, et elle explique qu'elle retrouve cette autonomie lors du cours en ligne.

### *Cours en présentiel*

Les étudiants ayant dit préférer des cours en présentiel ont donné les arguments suivants :

- Leticia dit « je préfère avoir des cours en présentiel mais si on me propose l'année prochaine des cours en ligne ça me dérangerait pas » (annexe 16.9, volume 2). Elle exprime son souhait d'avoir des cours en présentiel mais ne semble pas avoir eu une mauvaise expérience en cours en ligne car elle ne serait pas contre un deuxième cours d'anglais dans ce format.
- Quibdó dit qu'il aurait préféré un cours en présentiel parce qu'« on peut échanger directement si on a pas compris quelque chose on peut demander tout de suite et après on peut faire les devoirs s'il le faut à la maison en ligne, c'est pas un souci » (annexe 16.14, volume 2). Pour lui la dimension sociale de l'apprentissage n'est pas vraiment retrouvée dans le cours en ligne parce que l'échange en face-à-face, de manière synchrone, est très importante pour lui. Il trouve intéressantes les activités proposées dans le cours en ligne car il n'écarte pas la possibilité de les garder, mais à condition d'avoir des séances d'échange en présentiel.
- Santa Marta explique que pour elle

l'idéal ce serait tout en face-à-face mais bon, vu que le format cours en ligne était quand-même assez intéressant, peut-être garder la partie grammaire, vocabulaire en ligne (...) il y aurait un temps quand-même pour voilà échanger avec des gens réels qui parlent anglais réellement » (annexe 16.18, volume 2).

Elle a apprécié le cours en ligne et a trouvé les activités intéressantes, elle suggère spécifiquement de garder la partie grammaire qui représentait une toute petite partie du cours et qui était optionnelle. Cette préférence peut s'expliquer par sa représentation de l'apprentissage (grammaire très importante, compréhension orale et écrite moins importantes) et des activités qu'elle préfère en salle de classe (production orale et interaction). On voit que pour elle l'interaction asynchrone en ligne n'est pas suffisante, elle n'est même pas considérée comme une vraie interaction si elle n'a pas lieu en face-à-face mais son appréciation d'autres aspects du cours la fait pencher vers un cours hybridé ou vers un cours en présentiel augmenté.

- Bucaramanga dit que son cours idéal a lieu « en présentiel mais en petits groupes (...) il faudrait être peut-être 10, et comme ça ça faciliterait la parole, fin moi je me sentirais plus à l'aise pour parler aussi dans un petit groupe » (annexe 16.4, volume 2). On voit clairement que ce qui lui a manqué en cours en ligne est l'interaction en présentiel, elle précise même qu'il faudrait avoir cours dans des groupes restreints à 10 étudiants pour avoir plus l'opportunité de participer. Nous nous demandons tout de même à quel point cette étudiante aurait pris la parole en salle de classe, au sein d'un groupe plus large, car elle pourrait se sentir moins « à l'aise » si elle devait parler devant une plus grande audience. Un format hybridé, permettant de diviser les groupes en deux pour n'avoir qu'une quinzaine d'étudiants à la fois ainsi que de travailler le reste des compétences à distance (la production orale incluse, au cas où l'étudiant ne participe finalement pas trop en classe), pourrait peut-être mieux lui convenir qu'un format entièrement en présentiel.

- Cocora dit que son cours idéal serait « un vrai cours en fait, pas sur internet, après en petit comité » (annexe 16.8, volume 2). Pourtant, elle dit que « entre avoir le choix entre une classe de 30 et fin, faire un cours normal d'anglais dans une classe de 30 voir plus d'élèves, ou faire un cours sur internet, je préfère encore faire le cours sur internet » (annexe 16.8, volume 2). L'étudiant dit voir beaucoup d'avantages dans le cours en ligne mais l'interaction synchrone en présentiel lui manque. Par contre, sa préférence est conditionnée à la possibilité d'avoir des petits groupes qui favorisent la participation de tous les étudiants. On voit donc que ce n'est pas le fait d'apprendre à distance qui la dérange mais de ne pas avoir l'occasion d'échanger en face-à-face. D'ailleurs, Cocora envisage un format hybridé où ils pourraient

faire même les activités qu'on a fait en ligne (...) il pourrait y avoir des deux, faire le visionnage chez soi et faire un feedback en cours ça pourrait même être plutôt positif, de demander aux étudiants de regarder fin le film chez eux, ça permettrait de perdre moins de temps en cours et de directement faire un feedback, voir même des petits points de grammaire et échanger ensemble (annexe 16.8, volume 2).

Cocora explique ainsi que le cours en ligne et ses activités pourraient être maintenues à condition d'avoir des séances d'échange en présentiel.

- Pasto propose une répartition d'étudiants par groupes d'une manière assez particulière, selon la personnalité des étudiants « par niveaux et par affinité » avec des « gens avec lesquels tu te sens bien » dans un contexte « physique » pour éviter « un gros problème que j'ai vu pendant tous les cours d'anglais de ma scolarité c'est que t'as une grande partie de grands timides (...) et du coup ça avance pas » (annexe 16.13, volume 2). L'étudiant semble avoir un problème avec l'hétérogénéité naturelle de la salle de classe et ne le voit pas comme un point positif mais comme des différences entre les étudiants qui l'empêchent d'avancer. Pasto dit être conscient de l'impossibilité de classer les étudiants selon leur personnalité ou leur envie de participer oralement mais ce serait pour lui la solution au manque d'échanges fluides en salle de classe, qui est pour lui ce qui manque dans le cours en ligne. En effet, l'étudiant n'écarte pas l'utilisation du cours en ligne si des séances en présentiel sont assurées, suggestion d'un cours hybridé, donc :

une plateforme aussi ça pourrait combiner les deux (...) en ligne je mettrais tout ce qui est grammaire, écrit, peut-être compréhension orale aussi, fin, et le reste, fin, tout ce qui est production orale justement, je le ferais en classe (annexe 16.13, volume 2).

### *Cours hybridé*

La majorité des étudiants ont exprimé leur souhait d'avoir des cours hybridés car ils trouvent d'importants avantages dans les deux formats. Nous trouvons intéressant qu'ils choisissent directement ce format car ils n'ont jamais suivi des cours en ligne ou hybrides dans le passé donc leur intérêt pour un cours d'anglais hybride est très probablement motivé par l'expérience satisfaisante qu'ils ont eu avec notre cours en ligne. Voici leurs témoignages :

- Mompox dit que son cours idéal serait « 80% du cours serait sur l'ordi avec 20% des tests et majeures productions face au prof ou avec l'avis du prof » (annexe 16.11, volume 2), il propose ainsi un cours hybride, en présentiel réduit. Il est intéressant de voir que l'étudiant ne mentionne pas l'échange avec les pairs ou l'ambiance de classe mais il fait plutôt allusion à ce qui concerne la notation et les productions importantes du cours,

l'interaction en ligne semble suffire. Nous pensons que son inquiétude vient surtout de la possibilité de triche, impossible d'éviter à 100% dans un cours en ligne. L'étudiant doit possiblement considérer l'évaluation sur place plus juste ainsi que plus efficace car il obtiendrait l'appréciation de l'enseignant sur place.

- Medellín suggère d'héberger « des séries ou des films, sur Moodle, comme ça a regarder, et après à préparer des activités pour les présenter en présentiel, oui, par exemple les activités à l'oral » (annexe 16.10, volume 2). On voit que l'étudiant a apprécié l'intégration de la FASP car il conseille de pérenniser son utilisation en cours, ainsi que les activités liées. Par contre, l'étudiant pense que les productions orales devraient avoir lieu en présentiel afin de pouvoir échanger avec les camarades en face-à-face.
- Cali dit que dans son cours idéal d'anglais il y aurait « un cours en ligne et après revoir un peu ensemble ce qu'on a fait en ligne à la fac (...) même si ça reprend ce que les gens ont commenté sur le forum, qu'ils continuent un peu à en parler » (annexe 16.6, volume 2). Elle reprend l'idée de Medellín où le cours en ligne est maintenu mais accompagné de quelques séances en présentiel pour partager leurs productions avec la classe. Il est intéressant de voir qu'elle envisage de conserver l'interaction asynchrone via le forum et le voit non seulement comme l'endroit où les devoirs sont déposés mais aussi comme un espace de partage, car elle dit que la discussion en classe rejoindrait ce qui a été dit sur le forum.
- San Andrés se sert de l'exemple d'une amie hollandaise qui suit des cours hybrides en ayant quelques séances en présentiel pour discuter des productions. Elle dit que son amie n'a jamais d'examens sur table, seulement les activités de l'espace en ligne plus le partage en face-à-face, et elle trouve ce format parfait. Elle dit que « le fait que ce soit en ligne est aussi important (...) ils ont cours avec, ils leur donnent toutes les informations, tout ça, et puis après ils ont un délai pour rendre leur truc en ligne » (annexe 16.17, volume 2). Le temps en salle de classe serait utilisé non seulement pour la pratique de l'oral mais aussi pour discuter des consignes et poser des questions avant de faire les activités. On comprend ainsi que l'étudiant préfère avoir la certitude d'avoir compris la consigne en pouvant poser des questions directement à l'enseignant en salle de classe, plutôt que de passer par le forum (ou par mail) pour demander des précisions.
- Cartagena dit que dans son cours d'anglais idéal

il y aurait en ligne et en présentiel. Pour le présentiel, ce serait vraiment une heure par semaine où on se rassemble autour d'une thématique, que chacun aurait eu justement l'intitulé du sujet de la semaine, on va dire, et on aurait discuter d'un sujet pendant une heure, en petits groupes ou en gros groupes, je sais pas, pour vraiment tester nos capacités à parler, et après, en ligne il y aurait peut-être eu la partie grammaire, vocabulaire, je pense que c'est une combinaison des deux qui marche le mieux, c'est pas une seule (annexe 16.7, volume 2).

Pour lui, il est nécessaire d'avoir un complément des formats en présentiel et en ligne afin d'optimiser le temps en cours et de profiter des avantages offerts par les deux formats. Il précise que le temps en cours serait un espace de discussion sur des thèmes annoncés précédemment mais en laissant assez de liberté pour que les étudiants se renseignent et puissent en parler en classe. Le cours en ligne resterait l'espace où les étudiants travaillent toutes les compétences langagières, sauf la production orale qu'ils auraient en salle de classe.

- Sincé dit qu'un format hybride, en présentiel réduit, serait pour lui un cours idéal. Il dit que « ce serait un peu en ligne avec les mêmes conditions qu'on a (...) d'ajouter par exemple, une séance d'exposé mais dans une classe » (annexe 16.19, volume 2). Il précise que le temps en présentiel pourrait correspondre à

une séance sur 10 séances du cours, il y en a une qui serait en interaction justement, un exposé ou sur un débat où chacun prend la parole (...) un sujet d'actualité qui est annoncé et chacun participe et la participation serait une note, en fait, on noterait le niveau d'anglais aussi (...) je pense que ce serait le compromis un peu idéal entre l'avantage du cours en classe avec un moment, une interaction avec un professeur et des étudiants, et en même temps les avantages du cours en internet de le faire quand on veut, quand ça nous arrange et au rythme qu'on souhaite (annexe 16.19, volume 2).

Cet étudiant ne ressent pas le besoin d'avoir une interaction en présentiel à chaque cours mais le propose comme une manière d'enrichir les productions orales qui ont été faites en cours en ligne. En effet, il propose d'avoir une seule séance en présentiel qui servirait, au-delà de l'échange synchrone, notamment à se préparer et montrer sa motivation et son niveau à l'enseignant afin d'obtenir une note. Il est tout de même intéressant de voir que l'étudiant souligne les avantages du cours en ligne en termes d'autonomisation de l'apprenant, qu'il souhaite garder même si cela implique d'avoir moins de temps en face-à-face.

- Riohacha dit que « les deux c'est mieux » (annexe 16.15, volume 2) en proposant un cours hybride, en présentiel allégé. Elle précise que « la grammaire par exemple, avec le vocabulaire le cours comme ça on veut tous le faire en ligne, parce que les personnes peuvent apprendre avec son propre rythme » (annexe 16.15, volume 2) mais qu'elle préfère avoir des séances en présentiel pour la production orale et pour poser des questions à l'enseignant. Elle dit « le prof s'il peut arriver, on peut entendre, comment aussi il peut aider les étudiants avoir un bon accent, et corriger quelques mauvaises habitudes quand on parle une langue étrangère » (annexe 16.15, volume 2). L'étudiante apprécie la possibilité de gérer son temps et d'apprendre à son propre rythme, ce qui n'est pas étonnant car Riohacha est très autonome, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre. Elle considère que toutes les compétences, en dehors de la production orale, peuvent être développées en autonomie et que le cours en ligne est propice pour cela. Elle suggère même que le cours en ligne aide à résoudre le problème de l'hétérogénéité en classe en donnant l'exemple du travail de la grammaire en salle de classe : « moi je pense, ah je peux apprendre chez moi, il faut pas que j'arrive ici pour apprendre (...) il y a différents niveaux, le prof ne peut parler pour le meilleur niveau et pour les plus faibles » (annexe 16.15, volume 2). D'une certaine manière, l'étudiante est consciente que l'enseignant est contraint par la diversité des niveaux et qu'il ne peut ni remettre à niveau les étudiants qui en ont besoin, ni les ignorer à la faveur des plus forts, ce qui fait que le temps en salle de classe devient moins efficace. Elle dit donc « tout le monde n'est pas satisfait quand on parle comme ça, mais cette partie-là si on la met en ligne c'est mieux » (annexe 16.15, volume 2). Par contre, elle dit clairement que le temps de l'enseignant en présentiel devrait être employé pour inspirer les étudiants et pour les corriger afin d'éviter la fossilisation des erreurs.
- Rionegro propose un cours hybride, avec une forme très personnalisée du présentiel réduit. L'étudiant propose « une semaine sur deux, on a des horaires de passage pour un débat (...) juste la partie débat qui est en face-à-face, et après le reste se fait en cours » (annexe 16.16, volume 2). Pour lui, il faudrait que le débat se fasse en présentiel uniquement avec l'enseignant et c'est pour cela, dit-il, comprenant qu'« on va pas mettre un élève pas professeur quand-même » (annexe 16.16, volume 2), que les séances en présentiel ne peuvent pas avoir lieu toutes les semaines. L'étudiant ne souhaite pas avoir une interaction en présentiel avec les pairs (peut-être que l'interaction en ligne avec eux lui suffit) mais des échanges avec l'enseignant pour s'entraîner à l'oral avec quelqu'un qui maîtrise la langue.
- Barranquilla semble un peu indécise et n'a pas de préférence évidente, elle dit « je sais pas forcément si je préfère en ligne ou si je préfère en classe, c'est ça qui me perturbe »



(annexe 16.2, volume 2). Elle explique qu'« il y a des avantages dans l'un et il y a des avantages dans l'autre, et c'est pas forcément des gros inconvénients dans les deux » (annexe 16.2, volume 2). Elle finit par proposer un format hybride où « on aurait une prof en TD et nos travaux personnels il seraient en ligne, peut-être qu'on aurait moins de cours présentiels » (annexe 16.2, volume 2). Il est intéressant de voir que l'étudiante n'a pas une réelle préférence entre les deux formats, car cela veut probablement dire que le cours en ligne a été à la hauteur de ses attentes. Cela peut aussi signifier qu'elle est satisfaite avec le développement des compétences, la compréhension orale et qu'elle apprécie l'interaction en ligne.

Nous avons vu que le cours en ligne a été apprécié par l'ensemble des étudiants et qu'ils reconnaissent tous que ce format a des avantages en termes d'autonomisation. Les étudiants qui considèrent que le format entièrement en ligne convient à leurs besoins sont ceux qui accordent plus d'importance au travail en autonomie, à la gestion de leur temps et à la motivation. Les étudiants qui préfèrent avoir des cours en présentiel soulignent l'importance de l'interaction synchrone et de la production orale accompagnée d'un enseignant en face-à-face, même s'ils sont nombreux à considérer la possibilité de garder également une partie du cours en ligne. Enfin, les étudiants suggérant la mise en place de cours hybrides reconnaissent l'utilité du cours en ligne non seulement pour étudier des aspects théoriques, sinon pour interagir et pour développer toutes les compétences.

Nous avons déjà évoqué lors de notre analyse quantitative des pistes pour améliorer notre cours en ce qui concerne la production orale, qui est l'aspect négatif du cours le plus signalé. En effet, un format hybridé (présentiel réduit) permettrait d'offrir aux étudiants l'occasion d'interagir de manière synchrone et ce serait bénéfique également pour la création d'une dynamique de groupe une fois sur la plateforme. Il faudrait trouver la bonne formule pour que ce soit en accord avec la nature du cours en ligne et avec les contraintes budgétaires et logistiques de l'université, peut-être en proposant deux séances en présentiel par semestre en demi-groupes.

### **10.3.5 Interaction en ligne**

Nous avons déjà mentionné l'interaction dans le forum et le ressenti des étudiants face à cette manière d'échanger. Nous voulions tout de même préciser lors des entretiens ce qu'ils avaient pensé de l'interaction en ligne comparée à celle de la salle de classe, notamment en termes de production orale, d'interaction orale synchrone et de dynamique de groupe. Nous présentons leurs témoignages sur ces sujets dans cette section.

#### *Production orale*

Un bon nombre d'étudiants ont souligné le manque de production orale en cours, notamment car ils considèrent que les activités de ce type n'étaient pas très nombreuses et parce que pour eux la production orale asynchrone n'est pas une vraie production orale. Pasto dit, par exemple, que les enregistrements et les vidéos proposés en cours permettent à l'étudiant de « t'enregistrer et prendre ton temps, tu peux refaire une prise » (annexe 16.13, volume 2) et que pour cette raison, « c'est pas la même façon de parler à l'oral, vu que c'est moins fluide, donc je sais pas si vraiment ça fait progresser. Parler directement à quelqu'un » (annexe 16.13, volume 2). Nous comprenons que l'étudiant regrette le manque de production orale synchrone, on ne peut pas nier que la production orale n'est pas vraiment une conversation si l'étudiant ne reçoit pas de retour immédiat de son interlocuteur. Après tout, Moodle n'a pas la fonctionnalité d'envoi instantané d'audio avec notification et réponse personnalisée comme d'autres applications et réseaux sociaux tels que WhatsApp qui simulent des conversations par l'envoi synchrone de multiples enregistrements audio. Par contre, nous trouvons intéressant que l'étudiant ne considère pas qu'il progresse avec les productions orales du cours parce qu'il a eu le temps de

les préparer et de se corriger. L'étudiant semble être plus intéressé par la possibilité d'évaluer sa capacité sur le moment que sur la possibilité d'apprendre grâce à la pratique exigée par l'activité, qui lui sera utile lors de situations de communications réelles. Cartagena explique que lui aussi « s'enregistrait 2-3 fois minimum pour que ça donne la bonne prise, avec les bonnes phrases et la bonne prononciation » mais que la conversation en face-à-face lui manque car « ça teste vraiment notre capacité et je trouve ça beaucoup plus intéressant » (annexe 16.7, volume 2). Cet étudiant est plus conscient de l'utilité des activités pour améliorer leur habileté mais il regrette également de ne pas être amené à converser avec d'autres étudiants pour autoévaluer sa capacité.

D'autres étudiants soulignent plus la quantité de productions plutôt que le format dans lesquelles elles sont réalisées. Rionegro dit « je pense c'était une bonne initiative (...) il y aurait peut-être fallu faire un ou deux de plus » (annexe 16.16, volume 2), ce qui est également compréhensible car les productions orales de notre cours ne sont pas nombreuses. Dans le même sens, Bucaramanga dit « je trouvais qu'on parlait pas assez par rapport, fin, l'anglais c'est une langue du coup il faut la parler » (annexe 16.4, volume 2), faisant référence à la quantité de productions orales du cours mais aussi au manque de conversation en face-à-face. Nous avons tout de même eu un avis différent sur ce sujet, Nuquí dit que les productions orales « étaient suffisantes dans le sens où quand je compare avec le lycée, pour moi au lycée on avait trois activités orales qui s'étaient sur le trimestre, et je trouve que c'est exactement la même chose sur le forum » (annexe 16.12, volume 2). L'étudiante a un avis plus pragmatique, en termes de nombres de productions dans notre cours et celles qu'elle a eues au lycée, et considère que la production orale dans les deux contextes était similaire. Elle accorde plus d'importance au travail de préparation et d'apprentissage en autonomie qui est favorisé dans le cours en ligne, elle dit que « ça nous permet de s'entraîner et je trouve qu'on a pas besoin de plus ni de moins pour s'entraîner à l'oral » (annexe 16.12, volume 2).

Nous voyons ainsi que presque tous les étudiants regrettent de ne pas avoir un espace d'échange synchrone, pas forcément en face-à-face, qui leur permette d'autoévaluer leur compétence orale. Dans nos perspectives d'amélioration du cours, nous discuterons sur la possibilité de créer des espaces d'échange synchrone ainsi que la possibilité de donner du feedback et d'interagir via des enregistrements audio.

### *Interaction orale synchrone*

Nous avons voulu séparer la production de l'interaction car la production fait plus allusion à l'activité pouvant être réalisée par l'étudiant seul alors que l'interaction implique plutôt les échanges entre les étudiants, tels qu'ils auraient pu les avoir dans une salle de classe. Nous avons ainsi demandé à nos étudiants leur ressenti sur cet aspect dans nos cours. Les réponses sont en accord avec leur avis sur la production orale, indiquant un manque d'interaction qu'ils auraient souhaité avoir :

- Bucaramanga dit que « le fait d'entendre quelqu'un parler anglais, fin, en face de toi dans la même pièce que la personne ça, ça m'a manqué » (annexe 16.4, volume 2). Elle explique qu' « il y a quand-même une interaction avec le prof mais pas réelle, fin, je veux dire, pas en personne » (annexe 16.4, volume 2). On observe ainsi que pour l'étudiante l'interaction en ligne n'est pas réelle parce qu'elle n'est pas face-à-face à son interlocuteur, ce qui ne la dérangerait pas s'il s'agissait d'échanges en ligne accompagnés de séances en présentiel.
- Santa Marta dit « ça nous a manqué d'avoir une classe finalement où on pouvait communiquer et écouter les gens et communiquer » (annexe 16.18, volume 2). L'étudiante considère que les productions orales étaient efficaces et leur ont plu, mais l'interaction en présentiel lui a manqué.

- Cocora dit « je trouve ça dommage qu'on puisse pas directement échanger en classe et parler tous ensemble » (annexe 16.8, volume 2), car l'échange en ligne n'est pas le même, n'étant pas synchrone et les étudiants ne pouvant pas avoir les échanges spontanés qu'ils ont en salle de classe.
- Rionegro est du même avis et il explique qu'il « aime l'oral quand il y a une réponse directe, quand il y a vraiment un échange » et que « rien ne remplace un réel face-à-face, débat ou autre » (annexe 16.16, volume 2). Il dit aussi que le problème majeur du forum est qu'une fois le message posté « on sait pas quand la personne l'a lu, on sait pas quand est-ce qu'elle va répondre, pour moi il aurait fallu un chat en ligne » (annexe 16.16, volume 2). Nous avons déjà mentionné ce problème lors de l'analyse quantitative, la plateforme Moodle n'est pas très efficace en termes de notification car il s'agit uniquement d'un mail envoyé aux adresses institutionnelles des étudiants (qu'ils regardent rarement) et en cliquant sur le lien les étudiants ne voient pas le commentaire directement mais ils doivent se connecter à nouveau sur la plateforme et aller chercher le message dans la discussion. Ce n'est pas pratique, surtout quand les étudiants sont habitués à avoir des notifications performantes dans les réseaux sociaux.
- Bogotá est d'accord avec Rionegro sur les notifications de Moodle, il dit que « si on arrive à retrouver la même interactivité, je pense que ça va amener plus de gens à participer » (annexe 16.3, volume 2). Il explique sur les réseaux sociaux les notifications sont tellement performantes que « même si on est dans le métro, même si on est dans la galère, même si quelqu'un est chez le médecin à la salle d'attente tu auras une notification, il va commencer à taper quelque chose sur son téléphone » (annexe 16.3, volume 2). Les étudiants sont habitués à cette réactivité et sont connectés en permanence mais ce n'est pas la manière dont Moodle fonctionne.
- Mompo propose de « faire une grande production orale ou un grand exposé à la fin de l'année qu'on présentait physiquement devant le prof (...) s'impliquer énormément, pas mal dans un travail d'anglais et aussi bah, de rencontrer finalement le prof » (annexe 16.11, volume 2). L'étudiant mentionne plutôt sa différence de ressenti entre une production orale en cours, qu'il considère une activité plus sérieuse car l'enseignant est en face, et une production orale en ligne, qu'il considère comme une activité plus détendue où il ne faut pas trop s'impliquer parce que c'est rendu comme n'importe quelle autre activité en ligne. On observe que pour l'étudiant le cours en ligne ne compte pas autant qu'un cours en présentiel, peut-être car il manque d'autonomie et qu'il a besoin d'avoir la pression de l'enseignant en face-à-face.
- Buenaventura trouve difficile le changement de ses cours au lycée qui était « ce qui a de plus traditionnel » et où « les devoirs que j'avais à faire à la maison c'étaient tous de devoirs écrits, ou bien préparer des exposés mais les exposés je venais et je les faisais en classe » (annexe 16.5, volume 2). Il se peut que la difficulté d'adaptation à l'environnement numérique et le manque d'habitude d'avoir du feedback en ligne aient rendu compliqué l'appréciation des activités orales en ligne. Elle explique qu'elle apprécie avoir un enseignant en face-à-face car le feedback est immédiat, l'enseignant peut lui dire « stoppez-vous là, qu'est-ce que vous voulez dire, approfondissez, vous avez fait telle faute, reprenez-vous", fin, c'est beaucoup plus intéressant » (annexe 16.5, volume 2) et c'est quelque chose qu'on ne peut pas faire en asynchrone.
- Cartagena explique que pour lui l'espace de la salle de classe « sert à voir ses points faibles dans la discussion, comme ça en présentiel, et c'est quelque chose qu'on retrouvait pas dans le forum » (annexe 16.7, volume 2) car « le cadre est trop formel du forum et de Moodle, ça fait en sorte qu'on soit un peu crispé lorsqu'on met des commentaires » (annexe 16.7, volume 2). L'étudiant souligne également la différence entre les chats et forums des réseaux sociaux et le forum de Moodle, qui ne lui permet pas de retrouver l'ambiance détendue du cadre informel. Il explique que sur YouTube, par exemple, il a l'habitude de poster des commentaires et de s'engager dans des discussions et qu'il aurait voulu faire de même dans le forum du cours, il dit « j'espérais

bien qu'ils répondent pour échanger sur une petite conversation après mais je savais que le cadre trop formel, il nous empêchait de nous engager dans une longue discussion comme on le ferait ailleurs » (annexe 16.7, volume 2). En effet, malgré nos encouragements pour que les étudiants s'approprient le forum et lancent des discussions sur des sujets autres que ceux liés aux cours en anglais, ils étaient très peu nombreux à l'avoir fait car le format de la plateforme ne se prêtait pas à cette utilisation plus informelle et plus dynamique.

Nous voyons ainsi que les étudiants, même ceux satisfaits par le type et le nombre de productions orales proposées en cours, ont tous regretté de ne pas avoir eu au moins un moment d'échange en présentiel pendant l'année. Ils ont aussi regretté le manque d'un espace de chat avec des notifications efficaces qui encouragent l'échange fluide entre étudiants. Le nouveau Moodle de l'université offre une nouvelle fonctionnalité chat aux étudiants mais les discussions se font entre deux personnes uniquement, les discussions groupales restent limitées au forum, qui présente toujours les mêmes problèmes de notifications. Il serait ainsi pertinent à l'avenir de considérer la possibilité d'intégrer au cours un chat provenant du contexte informel (un groupe Facebook, une chaîne YouTube ou un blog) qui leur donne la possibilité d'échanger plus librement. Il faudrait aussi, comme nous l'avons déjà mentionné, avoir au moins une séance en présentiel où les étudiants puissent faire connaissance et une autre en fin d'année pour discuter sur la principale tâche orale, par exemple.

### *Dynamique de groupe*

Les témoignages des étudiants sur cet aspect restent cohérents avec ce qu'ils ont dit concernant la production orale et les échanges :

- Sincé dit que « le contact avec les autres, les prises de parole » (annexe 16.19, volume 2) lui ont beaucoup manqué et que « tout ce qui est exposé, les interactions avec les élèves sur des questions ouvertes en cours (...) ça c'est le gros point négatif du cours, et c'est un peu le seul » (annexe 16.19, volume 2). L'étudiant est satisfait du cours mais la dynamique de groupe propre des séances en présentiel lui a manqué.
- Leticia dit également que « le fait de pas être en face-à-face avec les élèves » (annexe 16.9, volume 2) lui manquait, mais qu'en même temps, lors des productions orales dans le forum, « c'était sympa de voir aussi les autres qui avaient envie de partager quelque chose avec nous » (annexe 16.9, volume 2). Elle dit aussi qu'elle ne connaissait pas les étudiants de son groupe et que cela ne la motivait pas à interagir davantage avec eux en ligne, et qu'elle vivait un peu la même chose dans d'autres matières car « dans la licence je parlais à personne » (annexe 16.9, volume 2). Cela montre l'isolement que les étudiants peuvent ressentir même lors des classes en présentiel et montre qu'en effet, il faut insister pour que les étudiants de première année puissent avoir un moment avant le début de l'année pour se rencontrer et connaître les canaux d'entraide étudiant.
- Rionegro mentionne que la possibilité d'échanger « entre une personne qui sait parler anglais et une personne qui est moins forte en anglais et pas forcément entre les étudiants » (annexe 16.16, volume 2). Il explique ainsi que ce n'est pas forcément l'échange entre étudiants qui lui a manqué mais le fait d'avoir un enseignant qui maîtrise la langue et qui interagit avec lui pour qu'il puisse avancer.
- Riohacha insiste sur l'évaluation par les pairs avec laquelle elle ne s'est pas sentie à l'aise, elle n'aime pas commenter sur les réseaux sociaux et commenter les productions des autres en cours était encore plus difficile pour elle car elle ne peut pas « voir sa réaction, je sais pas si elle est contente ou pas contente (...) parfois je me suis mal expliquée et ça va créer quelque chose de pas très bon pour notre relation » (annexe 16.15, volume 2). Elle trouve que c'est risqué de donner un avis par écrit car son message peut être mal interprété sans qu'elle ait l'occasion d'expliquer ce qu'elle

voulait vraiment dire, comme elle pourrait le faire en se corrigeant immédiatement à l'oral. Elle dit aussi que « on n'est pas le prof (...) si on se met à une place plus haut et commenter une autre, ou juger, non, je pense c'est pas possible » (annexe 16.15, volume 2), expliquant qu'en étant tous étudiants ils n'ont pas le droit d'évaluer les autres, ce qui montre le manque d'habitude de l'étudiant en termes d'évaluation par les pairs et de sa conscience sur son utilité.

- Cali dit, à la différence de ses camarades, que malgré le manque d'interaction en face-à-face, les possibilités d'interaction sont possiblement plus nombreuses en ligne et que « peut-être que c'est mieux finalement par internet parce qu'au moins on peut s'exprimer sur le forum, c'est peut-être plus adapté » (annexe 16.6, volume 2). Elle explique que le nombre d'étudiants étant important en salle de classe, les étudiants n'ont finalement pas beaucoup d'opportunités de prise de parole car l'enseignant doit faire participer l'ensemble de la classe dans un temps donné, alors qu'en ligne chaque étudiant peut donner son avis et interagir avec les autres autant de fois qu'il le souhaite.
- Nuquí semble satisfaite de l'ambiance du groupe dans le cours, elle dit « je pensais que ça allait être un cours seulement individuel et pas collectif et bah quand les cours se sont déroulés je trouve que ça s'est plutôt bien passé » (annexe 16.12, volume 2). Elle trouve qu'ils pouvaient facilement interagir et pour elle, « que ce soit en ligne ou face-à-face je trouve que ça change pas » (annexe 16.12, volume 2) car les deux formats offrent des possibilités d'échange entre pairs.

La plupart des étudiants a ressenti un manque d'interaction en présentiel qui se répercute négativement sur l'ambiance de groupe. Nos efforts en tant que tutrice pour garder une bonne dynamique de groupe sont appréciés et sont efficaces mais ne sont pas suffisants pour combler l'attente des étudiants d'avoir des échanges spontanés et synchrones comme en salle de classe.

### *Autonomisation*

Deux étudiants ont donné des avis qui font allusion à leur degré d'autonomie. Leticia dit que dans le cours en ligne « on a l'impression que c'est un peu moins surveillé par le professeur, du coup on a tendance à moins se motiver pour pratiquer et à interagir avec les autres » (annexe 16.9, volume 2), nous laissant comprendre qu'elle a besoin d'avoir la pression de l'enseignant pour s'investir en cours. L'opportunité d'échanger avec les autres et de s'entraîner à l'oral avec les activités la motive moins car elle n'a pas l'impression d'avoir un enseignant qui évalue tout ce qu'elle fait.

Bogotá, au contraire, estime que le cours en ligne lui permet d'aller plus loin dans ses recherches et de gérer son apprentissage. Il dit « je relisais à chaque fois les vidéos pour comprendre, j'avais de fichiers des expressions que je voyais, pour les chercher sur internet (...) on va trouver l'explication du mot, mais l'explication elle amène à une autre explication » (annexe 16.3, volume 2), ce qui lui permettait d'aller chercher ce qui l'intéressait de manière autonome, alors qu'en salle de classe « quand on débat sur un sujet en classe, on est sur un sujet » (annexe 16.3, volume 2), expliquant que le format présentiel le limite dans la gestion de son apprentissage. Il évoque aussi l'aspect de la personnalité de chaque étudiant qui peut empêcher certains étudiants plus introvertis d'interagir en salle de classe. Il dit qu'en classe, « si on arrive pas à parler, si on est timide, on va pas réussir à poser de questions (...) à se faire comprendre (...) alors là on peut s'expliquer, on peut trouver nous-mêmes » (annexe 16.3, volume 2) et que grâce à l'opportunité de consulter le web lorsqu'ils font les activités du cours en ligne « on peut mieux aborder un sujet sur le net qu'en classe » (annexe 16.3, volume 2). Cet étudiant montre ainsi qu'il apprécie le travail en autonomie et qu'il est bien conscient des opportunités que le cours en ligne lui offre pour travailler à son rythme.

### 10.3.6 Rôle de l'enseignant-tuteur

Nous avons demandé aux étudiants leur ressenti à propos du tutorat afin de savoir à quel point notre rôle avait aidé les étudiants dans leur apprentissage et pour avoir des pistes sur comment améliorer l'accompagnement de notre cours en ligne à l'avenir. Laissant de côté le manque de séances en face-à-face avec l'enseignant qui a manqué à nos étudiants, comme nous l'avons vu dans la section précédente, nos étudiants sont très satisfaits du tutorat. La manière dont nous les avons accompagnés leur a fait se sentir guidés, les a motivés à participer et les a aidés à apprendre.

#### *Environnement en ligne et médiation*

Nous avons déjà montré que l'utilisation de la FASP a été très appréciée par les étudiants et qu'ils ont été nombreux à reconnaître les avantages et inconvénients du format distanciel asynchrone. En tant que concepteurs du cours, nous trouvons en analysant nos données que la manière dont le cours a été structuré favorise l'autonomisation, l'apprentissage par les pairs et la motivation des étudiants. En tant que tutrices, nous avons fait des efforts pour que notre médiation aide à faire le pont entre le contexte informel d'apprentissage et le contexte formel du cours afin d'exploiter au maximum les aspects novateurs dans la conception du cours. Deux étudiants ont fait implicitement allusion à cet aspect lors des entretiens, le considérant comme un aspect positif et motivant.

Cartagena dit

c'est une des premières fois du coup depuis le collège, qu'il y a un vrai effort de la part de l'équipe enseignant de venir vers nous plutôt que de nous ramener vers eux, en nous proposant des séries qu'on aurait pu regarder ou des films qu'on connaissait déjà, donc je trouve ça très intéressant quoi, parce que ça nous parle et dès que ça nous parle c'est plus intéressant, c'est plus simple à apprendre (annexe 16.7, volume 2).

L'étudiant apprécie l'intégration de la FASP et il est conscient qu'avec notre dispositif nous avons pour but de faire un pont entre leur contexte informel et le contexte formel de l'université et de Moodle. L'étudiant apprécie que nous ayons investigué sur ce qu'ils font informellement en anglais, qu'on les considère, d'un côté en tant qu'utilisateurs de la langue car ils regardent tous des séries télévisées et des films en anglais, et d'un autre côté en tant qu'experts en herbe du domaine qu'ils étudient, afin de nous en inspirer pour la conception du cours. L'étudiant a senti ainsi qu'on l'encourageait à apporter au cours ses connaissances non seulement en anglais mais aussi ses expériences informelles, avec un lien avec son savoir dans le domaine. L'étudiant a ainsi été mis en situation d'apprenant-expert et son témoignage indique que cela l'a motivé et lui a permis d'apprendre.

Cali dit que le cours était « adapté à nous les jeunes » (annexe 16.6, volume 2) en expliquant qu'elle pouvait voir dans la manière dont le cours était configuré et la manière dont la tutrice interagissait avec eux qu'on cherchait à avoir une ambiance décontractée et amusante, ce qui passait par le langage que nous utilisons, par les contenus que nous proposons et par le format des vidéos que nous faisons (notamment la vidéo d'introduction et les capsules *Grammar Geek*). L'étudiante dit aussi que « c'est par internet donc vaut mieux que ce soit plus, moins formel quoi, plus sympa à voir plus, même à la fin il y avait des liens pour des trucs des vidéos ou des sites un peu plus décalées » (annexe 16.6, volume 2). L'étudiante attendait que le cours, car il était entièrement en ligne, lui propose un espace moins strict que la salle de classe, possiblement aussi parce que le faire en étant connectée depuis n'importe quel endroit et à n'importe quel moment, lui rappelait la liberté et la variété qu'elle retrouve en faisant des activités informelles en ligne. Cali a apprécié et a consulté les contenus optionnels que nous

avons proposés, ce qui nous fait penser que pour certains étudiants notre médiation a permis de mettre les étudiants en contact avec des contenus authentiques qui par leur nature plus informelle (car moins en lien avec le concept économique ou expliqués dans un langage et un style familier), les ont intéressés et ont favorisé leur réutilisation par la suite.

### *Pédagogie*

Nous avons stipulé la manière dont l'évaluation des étudiants par la tutrice se ferait dans notre cours (voir chapitre 7). Cependant, nous craignons que notre choix de donner du feedback publiquement une fois le module fini et de ne pas corriger la grammaire explicitement puisse ne pas plaire aux étudiants, habitués à avoir des retours immédiats en salle de classe, voire des interruptions lors de leurs productions orales selon certains étudiants. Trouver un juste milieu entre le rôle de la tutrice, à la fois discrète pour permettre aux étudiants de travailler en autonomie et à la fois bien présente en tant qu'accompagnateur et médiateur, n'était pas facile à trouver. Nous avons ainsi fait des efforts pour que les consignes et le système d'évaluation soient clairs<sup>99</sup>, et avons fait de notre mieux pour être présentes quand les étudiants avaient besoin de nous.

Les témoignages des étudiants sur l'intervention de la tutrice sont très positifs :

- Rionegro dit « avec les réponses sur le forum et autre j'ai senti qu'il y avait un suivi derrière quand-même, un réel suivi » (annexe 16.16, volume 2). Le feedback sur le forum était suffisant pour cet étudiant qui s'est senti accompagné dans ses activités.
- Cali dit qu'« il y avait toujours des réponses aux commentaires » (annexe 16.6, volume 2) en expliquant que la tutrice donnait toujours un feedback pertinent sur leurs productions, de même que
- Sincé, qui explique que « ce qui était pratique c'est quand on te contactait par exemple, on avait les retours assez rapidement et tout ça, et je me suis pas du tout senti abandonné » (annexe 16.19, volume 2).
- Leticia est du même avis, elle dit « vous étiez assez présent là ça m'a pas, je me suis juste pas posé la question donc ça m'a pas manqué » (annexe 16.9, volume 2). Il est intéressant de voir que l'étudiante s'est sentie bien accompagnée, ce qui a fait que les corrections d'un enseignant en présentiel, du moins pour les activités de production, ne lui ont pas manquées.
- San Andrés raconte que « quand je parlais aux gens de ma classe (...) eux ils me disaient non, Mónica elle est toujours là, elle nous dit quoi faire (...) donc vous avez été super super présente, vraiment, objectivement » (annexe 16.17, volume 2). L'étudiante expliquait qu'il ne s'agissait uniquement d'une tutrice plus accessible et présente mais elle a expliqué aussi qu'elle trouvait des réponses à ses questions, qu'elle avait toujours reçu du feedback (« vous nous répondez toujours sur le forum », annexe 16.17, volume 2), et qu'elle était guidée par la tutrice. Elle mentionne aussi les capsules vidéo *Grammar Geek*, en disant « surtout on sait qu'à chaque semaine il y a une vidéo, ça veut dire que vous avez fait des efforts pour nous apprendre la grammaire » (annexe 16.17, volume 2). L'étudiante a reconnu nos efforts pour donner des explications de grammaire aux étudiants qui en voulaient, et cette initiative de la tutrice la motivait à s'impliquer dans le cours.
- Buenaventura se dit très satisfaite des explications et du feedback de la tutrice, elle dit « je trouve que c'était assez bien encadré, fin, on sentait vraiment que vous faisiez le maximum pour essayer de nous faire apprendre des choses (...) j'ai reçu toutes les réponses à mes mails » (annexe 16.5, volume 2). L'étudiante s'est sentie accompagnée

---

<sup>99</sup> Voir annexe 13, volume 2.

et les efforts de la tutrice pour expliquer des consignes, des concepts ou pour corriger via le forum ont été appréciés et ont réduit pour cette étudiante le sentiment d'isolement.

- Nuquí fait un parallèle entre le contact avec la tutrice et la manière dont elle échangeait avec son enseignant d'anglais au lycée. Elle dit que  
au lycée, on demandait des informations directement quand on voyait le prof et après, fin on avait pas moyen de le contacter alors que c'est vrai qu'avec ce cours-là toute la semaine si on avait une question ou quoi, on avait juste à envoyer un mail et c'est vrai que vous répondiez assez rapidement donc c'était plus simple, fin, je trouvais que vous étiez un peu plus disponible (annexe 16.12, volume 2).  
Nous trouvons intéressant que l'étudiante considère qu'un enseignant qu'elle n'a jamais rencontré et qui ne lui répond pas de manière synchrone puisse être plus disponible qu'un enseignant en salle de classe. Le format en ligne et la réactivité de la tutrice ont permis que l'étudiante sente qu'elle avait plus l'occasion d'échanger avec la tutrice que s'il s'agissait d'une classe en présentiel.

### *Filtre affectif*

Nous avons rassemblé ici quelques témoignages des étudiants qui font allusion à notre rôle de tutrice et l'impact qu'il a eu sur la motivation et l'implication des étudiants dans le cours. Les retours des étudiants sur cet aspect de l'accompagnement sont aussi positifs :

- Pasto fait allusion à notre approche et au style du cours en disant « je trouvais qu'il y avait quand-même une volonté derrière tout ça (...) il y a moins prise de tête que, peut-être moins cordial et formel qu'un autre cours » et qu'« il y avait pas mal d'étudiants qui se lâchaient un petit peu, il y avait, bon moi déjà je mettais pas mal de smileys » (annexe 16.13, volume 2). Pasto explique que notre manière d'aborder les sujets et d'interagir avec les étudiants les a mis en confiance pour qu'ils puissent s'exprimer de manière plus spontanée comme ils le font dans le contexte informel, en l'occurrence, en utilisant des emojis et en postant des commentaires pleins d'humour. Dans le même sens,
- Cali dit « vaut mieux que ce soit ouvert entre nous on puisse parler comme on veut » (annexe 16.6, volume 2), ce qui est pour nous très intéressant car cela montre que l'étudiant sentait que le cours était un espace qui leur appartenait et qu'ils pouvaient échanger librement, sans penser aux structures mais en le participant comme ils le feraient dans d'autres contextes moins formels en tant qu'utilisateurs de la langue.
- Cartagena a fait une analyse plus subtile dès la première semaine lorsque nous nous sommes présentés, il dit « dès le début du semestre c'est le prof eux-mêmes qui faisait la démarche de se présenter en premier<sup>100</sup>, du coup, on voyait un peu le ton qu'ils utilisaient et on voyait que la différence d'âge n'était pas très grande » (annexe 16.7, volume 2). Il explique que le registre de nos interventions le mettait en confiance car il interprétait que nous avions « les mêmes centres d'intérêt, donc on regardait les mêmes séries et tout ça, donc je me suis dit, oui, à priori elles ne devraient pas le recevoir très mal, je vais bien sûr pas utiliser d'insultes ou d'expressions très très grossières » (annexe 16.7, volume 2). L'étudiant a senti qu'il pouvait s'exprimer de manière libre dans le forum, tout en sachant qu'il s'agissait d'un contexte plus formel où il fallait être respectueux. Nous trouvons son témoignage intéressant car il montre que notre intervention a réussi à mettre à l'aise les étudiants pour favoriser leur participation sur le forum et que nous avons réussi en même temps à maintenir la figure de la tutrice comme un enseignant et un espace de cours qu'il faut respecter.
- Mompoix insiste beaucoup sur l'impact positif que notre introduction en début d'année ainsi que nos échanges dans le forum a eu sur sa motivation car cela permettait de se sentir proche de la tutrice et bien suivi. Il dit

---

<sup>100</sup> Voir annexe 12, volume 2.



je me souviens vous m'aviez parlé du rugby et des choses comme ça (...) vous nous posiez des questions et tout, vous vous entreteniez avec nous et donc ça c'était très sympa, ça permettait de créer une certaine proximité et qui encourageait justement à faire le travail comme en plus, vous nous donniez des retours sur chaque, à chacun vous nous donniez un retour sur ce qu'on avait fait ce qui était très bien aussi, fin ce que j'aimais beaucoup, ça permet je pense avoir une meilleure appréhension sur le cours d'anglais. Donc c'est pour ça, avoir une proximité avec le prof pour moi c'est quelque chose de primordiale (annexe 16.11, volume 2).

Le fait d'avoir pris le temps de discuter via le forum sur des sujets autres que le cours a permis à cet étudiant de développer un sentiment d'appartenance et l'a rapproché de la tutrice, ce qui a aidé à diminuer l'effet négatif du manque du présentiel et l'a motivé à s'investir dans le cours.

Quant aux vidéos d'introduction et *Grammar Geek* de la tutrice (voir dossier « supports de cours » dans la clé USB qui accompagne cette thèse), les étudiants les ont trouvées importantes pour tisser des liens avec la tutrice et pour favoriser les échanges :

- Cocora dit que les vidéos servaient notamment à voir « à quoi ressemble notre tutrice et se rendre compte qu'elle est plus présente » (annexe 16.8, volume 2), expliquant que le fait de voir sa tutrice chaque semaine a rendu le cours en ligne plus convivial et elle s'est sentie moins isolée.
- Pour Bogotá, les vidéos étaient utiles car elles permettaient de voir « à qui on a à faire, de voir la personne qui me corrige, la personne qui lit nos choses » (annexe 16.3, volume 2).
- San Andrés considère que les vidéos étaient importantes car en voyant la tutrice « on peut se dire que c'est réellement un cours d'anglais, voilà, où il y a quelqu'un qui nous parle, c'est pas que l'ordinateur » (annexe 16.17, volume 2). Les vidéos auraient ainsi aidé à personnaliser le cours et à réduire le sentiment d'isolement. De manière similaire,
- Pasto dit que les vidéos apportent au cours le sentiment d'avoir « un tuteur ou une présence » (annexe 16.13, volume 2).
- De manière similaire, Barranquilla dit que « ça rendait le cours plus réel, plus vivant, plus motivant peut-être aussi parce qu'on avait plus d'interaction, c'était pas que nous, on se dévoilait à la prof, la prof elle se dévoilait un peu à nous, c'était bien » (annexe 16.2, volume 2). Son témoignage est intéressant car pour l'étudiante les vidéos représentaient non seulement la présence de la tutrice mais aussi un échange plus équilibré qui rendait le cours plus motivant.

L'intervention de la tutrice a ainsi favorisé la création d'une ambiance bienveillante qui a favorisé la motivation des étudiants. La tutrice a su accompagner et guider les étudiants en étant très présente et en appliquant des règles de savoir-vivre qui ont éveillé des sentiments positifs chez les étudiants. La tutrice s'est investie et son attitude bienveillante, tolérante et compréhensive face ses étudiants les a encouragés à participer davantage. De plus, les vidéos de la tutrice se sont avérées très utiles, non seulement pour aborder des sujets précis de grammaire mais aussi pour créer une présence malgré la distance qui a favorisé les échanges des étudiants. Nous pensons ainsi que les vidéos et leur registre, non seulement celle d'introduction mais aussi des vidéos régulières qui permettent aux étudiants de voir (au lieu de lire uniquement) la tutrice sont importantes pour leur motivation.

## 10.4 Autonomisation dans notre cours avec l'approche DIPIAL

Nous présentons dans cette section quelques témoignages que nous avons sélectionnés et qui montrent les ressentis des étudiants par rapport à leur propre autonomie ainsi que des aspects du cours qui ont favorisé leur autonomisation tels que la gestion du temps ou la mise en place de stratégies d'apprentissage. Nous les avons organisés dans des tableaux que nous présentons et expliquons par la suite.

**Tableau 54. Témoignages sur la conscience des étudiants sur leur propre autonomie.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Conscience sur leur propre autonomie</b>	« je préfère être encadré qu'on me donne trop de liberté (...) je pense qu'on apprend beaucoup avec la pression » (Rionegro, annexe 16.16, volume 2)
	« il y a des cours forcément t'arrive en classe, t'as pas envie d'être là et ça te soule, tu peux ne pas participer, alors que dans ce cours-là t'étais obligé toujours de fournir un travail (...) j'ai sûrement plus travaillé pour les cours en ligne que ce que je l'aurais fait peut-être en classe » (Barranquilla, annexe 16.2, volume 2)
	« le fait que ce soit pas obligatoire ça incite plusieurs personnes à ne pas le faire » (Medellín, annexe 16.10, volume 2)
	« c'est un peu triste de dire ça mais on est jamais motivé s'il y a pas quelqu'un derrière nous » (San Andrés, annexe 16.17, volume 2)

Les étudiants ont été nombreux à dire que le cours leur permettait d'être flexibles dans leurs activités (délai d'une semaine, quizz non surveillés, activités optionnelles) et que cette flexibilité peut avoir un impact négatif sur leur investissement en cours (voir Tableau 54). En effet, les étudiants expliquent qu'ils sont habitués à étudier dans des cadres très contrôlés, sous la pression de la note, de l'examen sur place et du temps restreint de la salle de classe pour faire des activités. Cela montre un manque d'autonomie des étudiants qui n'ont pas eu l'occasion de se préparer au travail en autonomie par le passé. Au contraire, une des étudiantes explique que le cours en ligne peut être même plus exigeant qu'un cours en présentiel car les activités sont fixées dans un temps qui n'est pas limité et il est facile de vérifier que tous les étudiants participent, au contraire de la participation contrainte temporellement de la salle de classe. Son ressenti est intéressant car elle reconnaît que le cours en ligne offre l'opportunité à l'étudiant de travailler en autonomie mais qu'en même temps, le contrôle est aussi strict que dans un cours en présentiel car tout est tracé et chaque étudiant a sa place pour participer.

**Tableau 55. Témoignages sur leur conscience sur la compétence langagière.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Compétence langagière</b>	« Je sais qu'on s'est jamais autoévalué au lycée donc je sais pas du tout à quoi correspondent les différents niveaux » (Sincé, annexe 16.19, volume 2)
	« il y en a plein à la suite de ça qui ont commencé à voir la série ou qui ont vu le film je pense, mais on se dit ce qu'un film, on peut comprendre, c'est une partie divertissement une partie travail » (Bogotá, annexe 16.13, volume 2)

Les étudiants n'ont pas fait allusion à leur compétence langagière, ils ont parlé de la difficulté des activités et de la complexité du cours notamment en fonction de la longueur des tâches mais ils n'ont pas trouvé que leur niveau de langue était insuffisant pour leur réalisation. Par contre, nous avons voulu souligner les témoignages dans le Tableau 55 car, d'un côté, Sincé mentionne qu'il ne s'est jamais autoévalué par le passé, ce qui montre le manque de cette dynamique autonomisante au lycée (et ce pas nécessairement en termes du CECRL), et d'un autre côté, on voit chez Bogotá la conscience de sa propre compétence langagière une fois que celle-ci est

mesurée dans des termes qui lui sont connus, comme le visionnage de films et de séries télévisées. En effet, l'étudiant explique qu'ils se sont sentis encouragés par le fait d'avoir dans le cours des contenus qui leur sont familiers en contexte informel car ils savaient que leur habileté à les comprendre représentait une compétence transposable au cours. De plus, s'agissant d'un type de contenus qu'ils regardent dans le cadre du loisir, leur introduction en cours les a motivés à regarder la FASP en contexte informel, créant ainsi un pont entre le formel et l'informel.

**Tableau 56. Témoignages sur leur gestion des objectifs.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Gestion des objectifs</b>	« c'est chacun selon ce qu'il veut faire, en fait, ses objectifs, je sais que certains de mes camarades ont passé deux trois heures maximum sur une production, moi je passais beaucoup plus de temps parce que finalement je voulais vraiment un truc de bien » (Santa Marta, annexe 16.18, volume 2)
	« on a pas quelqu'un derrière ou devant qui surveille (...) si on a envie de développer on développe (...) J'ai plus fait mes activités que j'ai participé en cours l'année dernière (...) je pense que ça va être un investissement à long terme (...) on va plus apprendre niveau internet que niveau en cours (...) je pense que ça permet on va dire de, pour les élèves qui n'estiment pas l'anglais, de redonner de l'estimation à l'anglais » (Bogotá, annexe 16.3, volume 2)
	« j'ai l'impression au premier semestre de regarder des vidéos, puis après on faisait nos recherches à côté, c'était plus intéressant, j'ai appris des choses par moi-même » (Cali, annexe 16.6, volume 2)
	« Là c'était plus vivant il y avait plein de liens des vidéos en plus ce qui poussait à faire plus de recherches » (Armenia, annexe 16.1, volume 2)

Plusieurs étudiants ont insisté sur l'autonomie que le cours leur offrait non seulement en termes de gestion du temps mais aussi de gestion de leur apprentissage (voir Tableau 56). Les étudiants considèrent que les tâches proposées n'étaient pas restrictives et laissent la place au jugement et à la motivation des étudiants de s'investir en fonction de leurs besoins.

Armenia explique que les liens optionnels l'ont motivée à aller plus loin dans sa recherche, au contraire d'autres étudiants qui n'ont jamais regardé ces liens car ils n'étaient pas notés et qu'ils n'étaient pas intéressés pour approfondir les sujets. Cela montre que la manière dont le cours est conçu favorise cet aspect de l'autonomisation des apprenants mais qu'il faudrait des efforts supplémentaires pour atteindre des étudiants moins habitués au travail en autonomie. Nous pensons qu'à l'avenir, nous pourrions proposer des badges aux étudiants ayant consulté les liens optionnels, par exemple. De son côté, Cali explique son processus de prise de conscience de l'utilité des activités proposées et cela l'a motivée à aller plus loin dans ses recherches. Santa Marta et Bogotá insistent plus sur la possibilité donnée par le cours de prendre en charge leur apprentissage selon leur motivation et leurs objectifs.

Ils considèrent que les activités permettent aux étudiants de s'investir sur certains aspects s'ils le souhaitent, ce sont eux qui choisissent quand ils doivent dédier plus de temps à une activité ou s'ils sont suffisamment à l'aise avec un concept. Sur ce sujet, Bogotá considère que les cours en ligne méritent d'être pérennisés car le travail en autonomie qu'ils proposent favorise l'apprentissage et la motivation des étudiants.

**Tableau 57. Témoignages sur leur gestion du temps.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Gestion du temps</b>	« chacun peut adapter le temps qu'il investit dedans selon son envie » (Santa Marta, annexe 16.18, volume 2)
	« je pouvais choisir le jour et l'heure à laquelle je pouvais travailler, c'est vrai que ça me mettait pas de pression et c'était moi qui devait travailler » (Nuquí, annexe 16.12, volume 2)
	« une fois je me suis dit, imagine j'aurais eu un TD d'anglais, bah j'aurais pas cette possibilité de pouvoir fin moduler un peu comme je veux l'heure d'anglais dans ma semaine » (Barranquilla, annexe 16.2, volume 2)
	« l'avantage c'est que, comment dire, on fait ça quand on a envie de le faire, et moi j'aime bien faire les choses quand j'ai envie de les faire (...) le travail je le fais mieux parce que je suis chez moi et je le fais à ma façon » (Pasto, annexe 16.13, volume 2)
	« quand vous postiez je regarde c'est quoi l'activité deux (...) comme ça je me prépare j'essaye d'intégrer ça dans la semaine (...) au final je la trouve trop dure (...) je vais fermer la page je pourrais revenir 2-3 jours après alors quand t'es en classe c'est le jour même qu'on la fait » (Armenia, annexe 16.1, volume 2)
« en général l'activité 2 plus tard dans la semaine chez moi souvent, des fois ca m'arrivait aussi en bibli mais chez moi c'était plus calme » (Cali, annexe 16.6, volume 2)	

Il s'agit ici de l'aspect le plus soulevé par les étudiants, qui ont tous expliqué que le cours a été très avantageux en termes de gestion de leur temps d'apprentissage, ce qui n'est pas étonnant car c'est un des atouts les plus évidents du format distanciel asynchrone mais c'est intéressant de voir que les étudiants l'ont vécu aussi comme un avantage (voir Tableau 57).

Les étudiants apprécient pouvoir choisir le moment où ils font les activités, que ce soit en fonction de leur humeur, leur concentration ou de la complexité de la tâche. Ils considèrent qu'ils sont plus efficaces et qu'ils sont plus motivés à apprendre en ayant cette possibilité de gérer leur temps. En effet, le fait de ne pas avoir une heure précise de classe ou un enseignant qui surveille leur travail lorsqu'ils sont en train de les réaliser leur permet de revenir sur ce qu'ils n'ont pas compris et de chercher par eux-mêmes une réponse sans avoir peur du jugement ou d'être en retard par rapport aux autres.

Les étudiants apprécient aussi la possibilité d'avoir la consigne en avance et d'avoir une semaine pour faire les activités, car cela leur permet de réfléchir aux stratégies qu'ils mettront en place pour les réaliser, d'approfondir sur leurs connaissances avant de se lancer dans leur réalisation et d'avoir le temps d'être créatifs favorisant la mobilisation de compétences autres que langagières.

**Tableau 58. Témoignages sur les stratégies mises en œuvre.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Stratégies mises en œuvre</b>	« au début je la mettais donc sans les sous-titres ni rien, j'essayais de comprendre tout (...) et ensuite je mettais les sous-titres pour comprendre à quel moment de la vidéo ce terme-là je comprenais pas » (Mompox, annexe 16.11, volume 2)
	« je l'avais fait du coup avec anonyme 1 et au début on avait eu peur que vous nous disiez non » (Cocora, annexe 16.8, volume 2)
	« j'ai revu le film en entier pour comprendre l'histoire, oui, qu'est-ce qui, c'est un film sympa aussi" (...) "comme ça je sais à quoi m'attendre et pas être perdu (...). Je l'ai vu comme un film classique, pour en gros en tirer un résumé et quand j'ai commencé les questionnaires, j'ai fait des relations entre le film et les scènes proposées » (Bogotá, annexe 16.3, volume 2)
	« je remplissais très rapidement, après s'il y avait une production écrite, je m'en chargeais et je laissais vraiment à la fin toute la partie un peu plus détente, c'est vraiment à la fin » (Cartagena, annexe 16.7, volume 2)
	« je vais pas juste laisser la page, je vais oublier, je vais mettre un Word dans mon ordi » (Riohacha, annexe 16.15, volume 2)
	« j'essayais de chercher sur internet qu'est-ce que ça voulait dire, avoir des images si je comprenais pas, des vidéos même » (Quibdó, annexe 16.14, volume 2)

Les étudiants ont expliqué la manière dont ils s'organisent pour faire les activités et les stratégies qu'ils ont mises en place pour les faire efficacement et pour mieux apprendre (voir Tableau 58). Certains étudiants ont dit s'organiser en fonction de la difficulté des activités, faisant les activités de compréhension orale et de vocabulaire d'abord, pour s'occuper des activités de production, qui demandaient plus de temps et d'effort, une fois qu'ils avaient eu le temps de réfléchir à leur réalisation. Cartagena explique que cette organisation en étayant l'apprentissage du plus simple au plus complexe le motivait et il se motivait en se disant qu'il regarderait les liens optionnels en tant que récompense du travail accompli. Mompox a trouvé une manière de s'entraîner à la compréhension orale, ce que nous trouvons très intéressant car les vidéos étaient très courtes et le script était fourni par la suite, donc un choix facile aurait été de regarder la vidéo une fois et de lire le script (ou de lire le script uniquement) mais l'étudiante était motivée et a trouvé la stratégie qui fonctionnait pour elle afin d'améliorer sa compréhension orale. Bogotá explique qu'il a eu l'initiative de regarder le film par lui-même, afin de mieux comprendre l'intrigue de l'histoire et de faire des associations plus pertinentes entre les scènes présentées en cours et l'histoire du film dans sa globalité. Quibdó avait aussi l'initiative de chercher sur internet les concepts présentés en cours car elle voulait approfondir et mieux comprendre à l'aide des ressources autres que celles du cours. Riohacha avait une approche plus académique, elle regroupait les concepts appris dans un document Word qui lui permettait de les réviser avant de réaliser les activités. Cela lui permettait d'intégrer dans ses productions le vocabulaire appris dans des modules précédents. Enfin, Cocora a eu l'initiative de travailler en couple pour la vidéo *Anyone can cook*, alors que la consigne indiquait un travail individuel. L'étudiante a considéré que la tâche serait plus amusante et plus riche en contenus et en effets si elle la réalisait avec une camarade. Nous avons trouvé que le choix de ces deux étudiantes montrait à quel point elles se sentaient en autonomie dans le cours pour innover et faire des changements qu'elles considéraient avantageux pour leur apprentissage, tout en respectant l'objectif principale de la tâche.

## 10.5 Apprentissage socioconstructiviste dans notre cours avec l'approche DIPIAL

Nous avons regroupé dans cette section des témoignages des étudiants permettant de connaître leurs ressentis sur l'apprentissage et l'évaluation par les pairs, la représentation de l'apprentissage de la langue et l'impact du regard d'autrui dans leur performance en cours. Ces aspects nous permettent de voir de quelle manière notre cours a favorisé l'apprentissage à la lumière de la théorie socioconstructiviste que nous avons présentée dans notre cadre théorique.

### *Apprentissage par les pairs*

Tous les étudiants ont apprécié l'opportunité de voir les productions des camarades, notamment car ils pouvaient comparer leurs travaux afin de vérifier leur compréhension de la consigne et du sujet, et observer les propositions créatives des autres. Nous avons sélectionné uniquement quelques témoignages :

- Santa Marta dit que c'était utile de « comparer à côté le travail des autres pour savoir ce qu'ils ont fait » (annexe 16.18, volume 2) et qu'elle avait repéré les étudiants les plus responsables et elle se comparait uniquement avec eux.
- Mompo dit qu'« avant de faire ma production, bah j'allais directement sur le forum voir un peu... je m'en inspirais un petit peu » (annexe 16.11, volume 2). Au contraire de Santa Marta, l'étudiant consultait les productions des autres avant de se lancer avec la sienne.
- Medellín nous partage son expérience d'apprentissage par les pairs en présentiel, car les étudiants s'organisaient pour s'entraider, il dit « on utilisait les heures d'informatique pour faire l'anglais, quand les 3 heures d'informatique commençaient on prenait ce temps pour faire l'anglais et tout le monde regardait ce que les autres ils mettaient » (annexe 16.10, volume 2). Nous trouvons leur initiative très intéressante car même si elle pourrait être considérée comme de la triche car ils se mettaient les uns à côté des autres et faisaient les quizz en même temps, ils profitaient du partage de savoir et analysaient les questions ensemble avant de choisir la réponse. De toute façon, s'ils voulaient tricher, ils auraient pu le faire de manière individuelle car les quizz proposaient des tentatives multiples. Medellín explique que « c'était cool de le faire tous en même temps et il y en a quelques-uns qui étaient plus fort en anglais que d'autres donc ceux qui comprenaient rien ils profitaient quand on était tous ensemble pour le faire » (annexe 16.10, volume 2).

Concernant la discussion en présentiel sur le cours d'anglais, nous avons eu des réponses intéressantes, comme celle de Bogotá qui dit « on se parle par rapport à l'échéance, du fonctionnement, on se dit il faut faire l'activité d'anglais, toi t'as quoi, nous on a ça, on se montre » (annexe 16.3, volume 2). Il s'agissait du partage qu'ils avaient aussi sur le forum, mais lorsque la tâche était en cours de réalisation et entre des étudiants qui se connaissaient, ce qui était le principal inconvénient empêchant les étudiants d'avoir ces dynamiques en ligne. Armenia raconte aussi qu'elle a demandé de l'aide à des camarades en présentiel parce qu'elle s'est dit « peut-être la façon dont vous allez m'expliquer je vais pas comprendre et avec les autres vu qu'on est jeune entre nous on sait comment manipuler nos ordi donc peut-être que là je vais tout de suite comprendre » (annexe 16.1, volume 2). Elle dit qu'elle a aidé un autre étudiant à « comprendre l'activité et c'est elle qui m'a aidé à poster la vidéo c'est comme ça qu'on s'était aidé » (annexe 16.1, volume 2). Cartagena nous raconte aussi qu'il discutait avec des camarades à la pause entre les cours et que certains étudiants « m'en voulaient de toujours commenter leurs trucs par exemple, ils me disaient mais lâche-moi, lâche-moi, tu m'affiches à chaque fois (...) je pense que cette personne-là en l'occurrence n'avait pas l'habitude d'aller sur des forums » (annexe 16.7, volume 2). Il est intéressant de voir que Cartagena, ayant l'habitude de participer en anglais dans des cadres informels, a pris l'habitude de commenter sur le forum du cours

comme il le ferait dans n'importe quel autre forum sur le web car il voulait véritablement communiquer avec ses camarades. Au contraire, pour les autres étudiants, il s'agissait uniquement d'une activité en cours et le fait d'avoir plus de commentaires des pairs impliquait plus de travail car il fallait leur répondre.

On observe que pour certains étudiants les tâches proposées ont transcendé l'environnement en ligne pour favoriser des espaces de partage en présentiel entre étudiants. L'apprentissage par les pairs n'a pas uniquement eu lieu sur le forum comme nous le croyons, mais il a eu lieu dans des contextes non-formels et informels.

### *Représentation de la langue*

Nous avons sélectionné quelques témoignages d'étudiants qui montrent leurs représentations de la langue, où nous avons pu voir que la totalité des étudiants considère que l'anglais est un outil de communication avant tout, ce qui est cohérent avec les résultats que nous avons obtenus lors de l'analyse quantitative.

**Tableau 59. Témoignages des étudiants sur l'utilité de l'anglais dans le monde académique et du travail.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Utile pour les études et le travail</b>	« avec le processus de mondialisation on a tous besoin de l'anglais donc et pour trouver un très bon boulot vraiment bien payé dans ce qu'on aime faire bah il faut maîtriser la langue » (Rionegro, annexe 16.16, volume 2)
	« pour trouver un boulot parce qu'en ce moment fin, de nos jours, parler un peu anglais c'est très important » (Nuquí, annexe, 16.12, volume 2)
	« je vois l'anglais comme un outil vraiment pour le travail » (Cali, annexe 16.6, volume 2)

Trois étudiants ont expliqué que pour eux l'anglais est notamment un outil leur permettant d'accéder à de bons emplois, même s'ils ont conscience aussi de l'utilité de la langue dans la vie de tous les jours, lors de voyages ou lors du visionnage des séries et des films sur des chaînes de streaming (voir Tableau 59).

**Tableau 60. Témoignages des étudiants sur l'utilité de l'anglais pour communiquer et s'intégrer dans la communauté globale.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Utile pour communiquer et s'intégrer</b>	« dans n'importe quel pays où tu vas aller tu parles anglais parce que c'est la langue de base et moi j'aimerais beaucoup beaucoup voyager » (Barranquilla, annexe 16.2, volume 2)
	« je me suis dit ça c'est vraiment important pour communiquer dans tous les pays » (Bogotá, annexe 16.3, volume 2)
	« j'ai toujours vu les langues comme un outil de communication (...) les enfants quand ils apprennent une langue on va pas être hyper pointilleux sur la grammaire (...) je vois toujours ça comme quelque chose de secondaire » (Cartagena, annexe 16.7, volume 2)
	« j'aimerais passer l'étape où j'ai plus besoin des sous-titres pour regarder toutes les séries » (Sincé, annexe 16.19, volume 2)
	« quand je voyage avec mes amis et tout, je me rends compte à quel point c'est super important de savoir parler anglais » (Buenaventura, annexe 16.5, volume 2)
	« J'ai toujours eu une bande d'amies, elles adorent l'anglais du coup forcément, à chaque fois qu'elles parlent j'étais un peu des fois mis à l'écart (...) j'ai dû apprendre certains thèmes qu'elles utilisaient » (Santa Marta, annexe 16.18, volume 2)

La majorité des étudiants ont dit voir la langue comme un outil de communication car ils sont dans un monde globalisé et leur besoin de parler la langue est réel, il ne se limite pas à la salle de classe ou à l'utilisation dans des cadres professionnels (voir Tableau 60). Les étudiants expliquent qu'ils ressentent le besoin de savoir parler une langue leur permettant de communiquer lors des voyages et l'anglais est la lingua franca par excellence. Ils expliquent aussi que l'anglais est de plus en plus nécessaire pour le divertissement (visionnage de séries et de films en anglais, interaction sur les réseaux sociaux, par exemple), même s'ils sont conscients que la langue leur sera utile dans des contextes plus formels, l'immédiat pour eux c'est l'interaction.

### *Autrui*

Nous avons sélectionné quelques témoignages qui montrent la manière dont la personnalité des étudiants, la manière dont ils participaient en salle de classe et en général, le regard des autres, peuvent avoir un impact sur l'appréciation et la performance du cours en ligne.

**Tableau 61. Ressentis des étudiants sur les posts non-anonymes sur le forum.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Anonymat</b>	« c'est pas un surnom ni rien c'est vraiment notre nom et notre prénom, du coup c'est vrai que j'ai du mal des fois » (Santa Marta, annexe 16.18, volume 2)
	« comme on le fait sur Facebook, c'est une image d'un ami et on va commenter, donc, j'étais plus enclin à le faire avec les gens que je connaissais » (Cartagena, annexe 16.7, volume 2)
	« la première fois que j'ai posté je voyais que les gens étaient super à l'aise donc je me suis dit, ils sont cool, je poste ce que je veux » (San Andrés, annexe 16.17, volume 2)

Nous avons demandé aux étudiants s'ils retrouvaient sur le forum du cours le ressenti qu'ils éprouvent quand ils sont sur les réseaux sociaux, au moment de poster des commentaires, par exemple. Nous avons recueilli des avis différents mais qui sont en ligne avec les résultats que nous avons obtenus tout au long de notre analyse qualitative (voir Tableau 61). Des étudiants comme Santa Marta soulignent le fait que sur le web ils ont le choix, en tant qu'utilisateurs, de se « cacher » derrière un pseudonyme et de donner leur avis sans être identifiés. Ainsi, devoir assumer ses commentaires en étant identifiée par son nom et son prénom la décourageait de commenter de manière aussi spontanée qu'elle l'aurait fait dans un contexte informel plus anonymisé. D'un autre côté, des étudiants comme San Andrés se soucient moins du caractère public des commentaires sur le forum et une fois qu'ils se sont rendus compte que le groupe était bienveillant, ils se sont sentis à l'aise pour commenter spontanément. Cartagena interagissait aussi avec beaucoup d'aisance mais il explique tout de même que, de la même manière qu'il participe plus activement sur les forums sur le web quand il connaît les personnes qui y participent, il est plus naturellement motivé à commenter les publications des étudiants qu'il connaît. L'étudiant explique tout de même qu'il commentait tout de même les productions des étudiants qu'il ne connaissait pas quand il trouvait que leurs productions méritaient un compliment. Nous avons ainsi constaté ce que nous avons déjà vu tout au long de notre analyse, et c'est l'importance pour les étudiants de faire connaissance avant de leur demander d'évaluer les pairs, afin de les aider à tisser des liens et de maintenir une bonne dynamique de groupe.



**Tableau 62. Ressentis des étudiants sur le regard des autres lors des productions orales.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Regard de l'autre</b>	« ça me rend hyper mal à l'aise de devoir poster ça sur le groupe (...) tout le monde le regarde après, c'était un peu gênant » (Buenaventura, annexe 16.5, volume 2)
	« Je trouve qu'internet ça peut éviter ça, ça peut enlever le stress de parler à l'oral face à une classe entière » (Bogotá, annexe 16.3, volume 2)
	« j'aime pas trop parler mais donc c'était assez perturbant parce qu'évidemment on se dit qu'on va être jugé (...) après l'avoir fait j'ai vraiment adoré » (Leticia, annexe 16.9, volume 2)
	« plus facile de faire un meilleur truc parce qu'il y a pas le regard des autres, c'est plus personnel donc on se lâche plus, je pense » (Sincé, annexe 16.19, volume 2)

Certains étudiants, comme Buenaventura, semblaient gênés par l'aspect public des productions, plus que ce qu'ils ne l'auraient été devant une salle de classe (voir Tableau 62). Nous soupçonnons que c'est le fait de se dire que les camarades peuvent revoir les productions autant de fois qu'ils le souhaitent, augmentant le temps d'exposition publique, alors qu'en cours il s'agit de quelques minutes et la plupart du temps il n'y a pas de trace écrite ou audiovisuelle qui reste. Leticia est une des étudiantes qui admet ne pas aimer parler en public mais qu'une fois les enregistrements faits, elle a aimé l'expérience parce qu'elle a découvert les avantages de pouvoir s'entraîner avant de se présenter « au public ». Bogotá et Sincé considèrent que le cours en ligne aide à réduire le stress lié aux présentations orales et aux situations d'examen et cela permet, non seulement d'éviter aux étudiants les plus perturbés par le regard des autres de se retrouver en situation d'examen, mais aussi de leur donner le temps et l'intimité pendant la réalisation des tâches plus réussies.

**Tableau 63. Ressentis des étudiants sur le format distanciel asynchrone selon leur personnalité.**

	<b>Témoignages</b>
<b>Personnalité</b>	« j'ai une amie qui a adoré ce cours-là parce qu'elle est extrêmement timide donc forcément si on le mettait en classe elle n'aurait jamais parlé » (Santa Marta, annexe 16.18, volume 2)
	« il y a certains qui sont un petit peu, qui sont réservés que parler à l'oral ça peut les déstabiliser complètement (...) je pense qu'internet (...) ça peut enlever ce problème d'être face à une classe (...) par exemple le forum, on nous voit pas » (Bogotá, annexe 16.3, volume 2)
	« Moi je suis quelqu'un de très timide (...) je préfère m'enregistrer que de me mettre en face du tableau et il y a tous les autres étudiants en face (...) "La vidéo oui justement la vidéo c'était mon truc préféré c'était mon activité préférée » (Armenia, annexe 16.1, volume 2)
	« je suis timide un petit peu donc c'était difficile de parler devant la classe en anglais et du coup je parlais pas beaucoup (...) j'étais contente, non, c'était des commentaires intéressants » (Bucaramanga, annexe 16.4, volume 2)
	« c'est comme quand on commente une photo sur Facebook (...) j'aimais bien quand ils commentaient (...) un jour j'avais fait une vidéo (...) ils avaient écrit des trucs super gentils donc j'étais super contente (...) aussi pour les vidéos comme je comprenais assez facilement (...) ça m'a donné un peu plus de confiance en moi » (San Andrés, annexe 16.17, volume 2)

Dans le même sens, les étudiants ont mentionné que le cours en ligne peut être très apprécié par des étudiants avec une personnalité introvertie et que cela peut aussi aider à changer la dynamique de groupe (voir Tableau 63). En effet, les étudiants introvertis participent peu (ou pas du tout) en salle de classe alors qu'en pouvant faire les productions de manière asynchrone, même s'ils les partagent publiquement par la suite, ils sont plus motivés à participer. Nous

pensons que cet aspect est très important car il aide à impliquer une bonne partie des étudiants dans la production orale, ce qui est difficile à faire lors d'un cours en présentiel.

Nous pensons que, comme nous l'avons dit tout au long de nos analyses, il est important de proposer une séance en présentiel afin que les étudiants fassent connaissance, et de proposer tout au long du semestre quelques créneaux pour que les étudiants discutent entre eux et avec l'enseignant de manière synchrone. Un format hybride présenté de cette manière peut aider à diminuer le sentiment d'isolement et de manque d'interaction des étudiants les plus extravertis, ainsi que de motiver et d'impliquer les étudiants les plus introvertis.

## 11 Discussion des résultats

Dans les chapitres précédents sont présentés le cadre théorique de l'étude afin d'expliquer les fondements et le positionnement en enseignement et apprentissage de l'anglais et des formations en ligne. Les objectifs ont également été présentés en termes des questions de recherche impliquant les pratiques informelles en ligne des étudiants en anglais et l'instrumentalisation des contenus tirés du contexte informel en contexte formel. Une proposition didactique a été faite afin de guider la conception, mise en place et évaluation d'un dispositif d'enseignement à l'université pour un public LanSAD. La méthodologie a été expliquée afin d'évaluer le dispositif et de répondre à nos questions de recherche. Enfin, les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives ont été présentés, ce qui permet de lancer une discussion autour d'eux dans ce chapitre.

### 11.1 Pratiques informelles des étudiants et leur impact dans leur appréciation du dispositif

Notre première question de recherche questionne sur les pratiques informelles en ligne des étudiants et nous nous sommes intéressés spécifiquement aux pratiques de visionnage, notamment les séries télévisées, les films et vidéos YouTube. Connaître leurs pratiques informelles en anglais en ligne a permis, dans un premier temps, de confirmer que le phénomène décrit par l'AIAL est toujours aussi répandu parmi les étudiants. Plus précisément, connaître leurs pratiques nous a permis de vérifier si les étudiants font ces activités parce qu'ils sont conscients de leur utilité sur l'acquisition langagière ou si elles sont réalisées uniquement pour se divertir. Si les pratiques informelles en ligne des étudiants sont motivées, au-delà de l'objectif du divertissement, par l'envie d'apprendre la langue, elles peuvent être considérées comme une version moderne de l'autonomie décrite par Holec (1991) et dans ce cas, les questions qu'on peut se poser en tant qu'enseignant et en tant que concepteur d'une formation en ligne pointent vers le degré d'autonomie de l'apprenant. En effet, on peut se demander si l'apprenant a vraiment besoin qu'on lui apprenne en cours à être autonome, ou si l'apprenant a besoin de réaliser certaines tâches autonomisantes proposées en contexte formel pour devenir autonome, ou encore, si pour qu'un apprenant réussisse un cours entièrement en ligne il doit être déjà autonome, ce qui pourrait être une caractéristique propre à certains individus. Enfin, connaître leurs pratiques informelles en ligne a permis d'établir des profils d'étudiants selon la fréquence de réalisation des activités, afin de chercher des liens entre ces profils et leur appréciation du dispositif et découvrir ainsi s'il y a un impact entre les pratiques informelles et le type de cours en ligne que nous avons proposé.

#### *Aspect cognitif des pratiques*

Les résultats présentés dans les chapitres précédents indiquent que la principale volonté des étudiants au moment de regarder des séries télévisées, films ou vidéos en anglais est celle de se divertir. Leurs pratiques de visionnage, leur fréquence et le choix des contenus ne répondent qu'à leur envie du moment comme pour n'importe quelle autre activité de loisir. Cependant, les étudiants les plus actifs informellement ont remarqué avec le temps un gain de vocabulaire et une meilleure compréhension orale grâce à leurs pratiques. En effet, la prise de conscience sur l'utilité des pratiques informelles dans l'acquisition langagière et la compréhension orale favorise chez les étudiants le développement des stratégies d'apprentissage car ils voient dans ces pratiques une opportunité d'apprendre sans faire les efforts qu'ils associent traditionnellement à l'apprentissage de la langue. La volonté d'apprentissage que les étudiants ont normalement en contexte formel ou non-formel se projette dans le contexte informel, sans que la motivation première de la pratique change, les étudiants sont plutôt dans l'optique d'utiliser leurs pratiques pour apprendre efficacement, en faisant une activité de loisir

motivante. De cette manière, les étudiants deviennent de plus en plus autonomes car ce sont eux-mêmes qui choisissent les contenus, la fréquence, le moment et qui, en général, gèrent et évaluent leur apprentissage.

Le constat de la prise de conscience des apprenants sur l'utilité des pratiques pour l'apprentissage de la langue et les stratégies développées démontrent l'autonomie de l'apprenant, à laquelle on peut faire appel pendant les cours en ligne. La FASP et son instrumentalisation en cours permettent d'établir un pont entre le contexte formel et informel. D'un côté, cela peut favoriser des résultats positifs en cours, car les étudiants sont plus motivés quand les contenus et les modes d'accès aux connaissances leur sont connus et chers. D'un autre côté, il peut y avoir un impact positif en contexte informel, car les étudiants deviennent plus attentifs à l'input reçu et ils mettent en place les stratégies d'apprentissages qu'ils considèrent appropriées pour leur apprentissage. Certaines des stratégies décrites par nos étudiants sont l'utilisation des sous-titres en anglais (ou pas du tout), rembobiner une scène pour mieux comprendre, choisir des sitcoms faciles à comprendre, etc., toutes favorisant l'acquisition informelle du vocabulaire.

Nous trouvons que les résultats concernant les pratiques informelles des étudiants reflètent le rôle d'utilisateur de la langue de nos apprenants en contexte informel et nous rappellent des changements qui ont et qui auront lieu en termes d'accès aux contenus authentiques et d'interaction en ligne en anglais. L'importance de l'AIAL est indéniable et tous nos étudiants sont la preuve de l'étendue du phénomène, que nous ne pouvons pas ignorer en tant qu'enseignants car ce sont les étudiants eux-mêmes qui nous montrent la voie d'un apprentissage efficace et motivant. Nous devons tenir compte de l'expertise de nos apprenants en contexte informel, où ils sont vraiment autonomes et où ils participent à de vraies situations de communication, afin de leur proposer en cours des contenus pertinents et motivants. L'autonomie de nos apprenants en contexte informel doit être sollicitée en cours et l'introduction de la FASP dans un contexte en ligne s'est montré efficace pour motiver les étudiants et favoriser davantage leur autonomisation. Malgré le manque du présentiel, le cours en ligne permet de recréer en contexte formel les échanges propres du contexte informel et ce, couplé avec l'utilisation des contenus tirés de l'informel, favorisent le caractère social de l'apprentissage en cours.

#### *Aspect comportemental et affectif*

Notre deuxième et quatrième question de recherche interrogent sur la possibilité d'introduire les FASP dans un cours d'ASP (voir section 11.2) ainsi que sur les ressentis des étudiants sur leur utilisation en contexte formel. Les réactions des étudiants pouvaient être variées, les FASP en cours pouvant les motiver davantage à apprendre comme nous l'avons déjà dit, ou au contraire, les démotiver car ce sont des contenus qu'ils considèrent comme destinés uniquement au divertissement et les retrouver en cours gâche leur plaisir. De plus, s'agissant des contenus tirés de l'informel et associés au loisir, les étudiants auraient pu ne pas prendre au sérieux leur utilisation en cours car il ne s'agit pas de ressources pédagogiques sur lesquelles ils sont habitués à travailler en salle de classe. La question s'est ainsi posée de savoir si un certain profil d'étudiant plus actif ou inactif informellement aurait tendance à être plus à l'aise avec le cours et à le réussir par rapport à un étudiant avec un autre profil.

Les résultats de notre étude montrent que les étudiants sont dans leur intégralité enthousiastes de trouver une connexion entre leurs pratiques informelles et les tâches proposées en cours. Tous nos étudiants ont aimé travailler avec la FASP et la vaste majorité d'entre eux ont dit avoir apprécié de découvrir des manières innovantes d'apprendre, notamment grâce à l'utilisation des contenus dont le potentiel autre que le divertissement était inconnu pour eux. Leur ressenti par rapport à l'instrumentalisation de la FASP est donc très positif pour l'ensemble de nos étudiants,

ce qui a certainement joué positivement dans leur motivation en cours. En effet, les étudiants ont affirmé que le visionnage d'un extrait de la FASP chaque semaine ainsi que le forum de discussion groupal les ont motivés à réaliser les activités, à participer plus activement dans l'évaluation par les pairs et même parfois à commencer à visionner la FASP en contexte informel.

En termes de profils, l'analyse de nos résultats suite à la caractérisation des étudiants en actifs, neutres et inactifs selon la fréquence de leurs pratiques informelles a montré qu'il n'y a pas de lien entre les profils (que ce soit de CO ou PO) et l'appréciation du cours ou la note. Les étudiants ont apprécié le cours en ligne indépendamment de leurs pratiques informelles, ce qui montre d'une certaine manière l'universalité des pratiques de visionnage et leur appréciation parmi notre public. Cela montre également que le format en ligne, au-delà des améliorations nécessaires (voir section 11.3 et 12.2) représente un format pertinent, apprécié par nos étudiants et adaptable à leurs besoins et à la manière dont ils accèdent aux connaissances. Les résultats montrent en effet que les étudiants ont, dans la grande majorité, très rapidement compris le fonctionnement du cours et de la plateforme. Les étudiants ont aussi profité de la flexibilité du cours en termes de gestion du temps et d'objectifs d'apprentissage. Cela a été facilité par les tâches non-restrictives et le format qui leur permet de revoir les contenus et réaliser les tâches au fur et à mesure, en fonction de leur compréhension et de leur motivation.

La prise de conscience sur les aspects positifs du format distanciel asynchrone ainsi que l'investissement des étudiants, surtout ceux les plus motivés, ont favorisé la participation au forum et par la suite, l'appréciation du cours. Ce sont les étudiants les plus actifs sur le forum (et également ceux qui ont passé le plus de temps à travailler sur la plateforme) qui ont le plus apprécié le cours. Il ne s'agit pourtant pas des étudiants plus actifs informellement mais ceux qui sont le plus motivés par le cours. Les étudiants les plus investis ne sont pas non plus ceux considérés comme « académiques », le panorama est varié : il s'agit parfois des étudiants déjà conscients de l'utilité des pratiques informelles et qui considèrent que les intégrer au cours est efficace; il peut s'agir des étudiants introvertis ou timides qui préfèrent le format en ligne car ils ne sont pas obligés d'exposer leurs productions en face-à-face en salle de classe et peuvent ainsi éviter l'angoisse liée à ces situations de partage en public; des étudiants qui craignent l'évaluation sommative parce qu'ils bloquent en situation d'examen ou parce qu'ils la considèrent injuste; ou encore des étudiants très autonomes qui considèrent qu'ils apprennent mieux quand ils peuvent gérer leur temps et les ressources annexes (cherchées sur internet) qu'ils utilisent lors de la réalisation des tâches.

D'autres résultats de cette étude, moins globaux mais aussi intéressants, ont montré des liens entre des pratiques informelles spécifiques et l'appréciation de certains aspects du cours. En effet, les résultats montrent un comportement particulier chez les étudiants jouant aux jeux vidéo en anglais. Cette pratique a été analysée dans cette étude depuis deux axes. Le premier fait référence aux étudiants qui jouent aux jeux vidéo en anglais mais qui ne parlent pas en anglais. Le second désigne les étudiants qui parlent en anglais avec d'autres joueurs en anglais. Les résultats montrent l'existence d'un lien entre la production orale en anglais des joueurs et la note des étudiants. Plus ils parlent en anglais pendant les jeux, meilleure est leur note. Pourtant, dans le cas des joueurs qui ne sont pas impliqués dans la production orale en anglais, le lien entre leur pratique et la note en cours est inverse. Ces résultats peuvent constituer une piste pour l'étude plus spécifique de cette pratique, même de son instrumentalisation en cours, afin de voir quel impact cela aurait chez les étudiants, comme nous l'avons fait dans cette étude pour la pratique de visionnage en anglais. Ces résultats montrent également que chaque pratique informelle peut impliquer certains traits de personnalité et avoir un impact particulier sur le filtre affectif des étudiants vis-à-vis d'autres manières d'apprendre.

Notre analyse sur l'aspect affectif des pratiques informelles des étudiants et leur impact positif sur leurs ressentis sur le cours ne font que renforcer notre idée sur le besoin de tenir compte des pratiques informelles en cours. Le cours en ligne fondé sur la FASP a non seulement motivé, impliqué et favorisé l'autonomisation des étudiants, mais il a permis aux étudiants de travailler à leur rythme et de manière plus sereine, permettant de réduire le stress lié aux séances en présentiel. De plus, le cours en ligne a montré que l'hétérogénéité des étudiants ne doit pas représenter une difficulté en cours mais qu'elle peut, au contraire, être exploitée en faveur de l'autonomisation et de l'apprentissage par les pairs.

### *Aspect social*

Les pratiques informelles des étudiants sont de nature sociale, elles impliquent souvent l'interaction active avec d'autres utilisateurs dans le monde (participation dans des blogs, forums, chats, applications pour parler en anglais) ou le partage plutôt passif dans une communauté (visionnage des vidéos sans commentaires, lecture en ligne, et d'autres activités sans interaction directe avec les autres). Les étudiants sont de nos jours habitués à accéder à l'information et à interagir en ligne, où ils savent qu'ils peuvent trouver, grâce au partage global, tout ce dont ils ont besoin pour apprendre ou pour se divertir. L'aspect social de leurs pratiques est au centre de leur autonomisation. Une fois leurs objectifs définis, ils choisissent le contexte, le moment, les ressources et les interlocuteurs avec qui ils souhaitent échanger et ils apprennent grâce à la construction collective des connaissances.

En cours, nous avons souhaité proposer des activités permettant la co-construction sociale des apprentissages, notamment via le partage des productions sur le forum de chaque groupe, l'évaluation par les pairs et les discussions publiques sur le forum. L'objectif étant d'impliquer les étudiants dans une dynamique de partage et d'interaction le plus proche possible à leur interaction en tant qu'utilisateurs de la langue en contexte informel. C'est aussi pour atteindre cet objectif que l'évaluation et les retours de la tutrice se concentrent sur le contenu plutôt que sur la forme des productions des étudiants, le but étant de proposer des retours permettant de poursuivre la discussion et donc la production en anglais, aidant à la création d'une dynamique où l'étudiant se concentre plutôt sur l'interaction que sur la justesse de ses productions. Le cours en ligne a aidé les étudiants à prendre conscience du potentiel des pratiques informelles ainsi que de l'utilité du partage pour apprendre, favorisant la réflexion sur des stratégies d'apprentissage à mettre en place en contexte informel.

Les étudiants ont aimé la dynamique de partage sur le forum de chaque groupe car cela leur permettait de voir ce que les autres faisaient, de comparer leurs productions à celles des autres et d'apprendre grâce à l'analyse des productions. La grande majorité d'étudiants expliquent qu'ils se servaient des productions des autres comme outil pour s'assurer de la bonne compréhension de la consigne, pour s'inspirer, pour s'amuser avec la créativité du groupe ou pour évaluer leur propre performance. De plus, malgré la réticence de certains étudiants face à l'évaluation par les pairs, les étudiants ont apprécié de recevoir un commentaire sur leurs productions de la part des pairs et certains ont affirmé s'émouvoir quand les commentaires étaient positifs. Ces résultats montrent que l'initiative mise en place dans notre cours en ligne pour favoriser l'apprentissage par les pairs a permis d'obtenir des résultats positifs et devrait se maintenir lors d'autres cours du dispositif.

## **11.2 Pertinence de l'instrumentalisation des FASP dans l'enseignement de l'ASP**

Notre deuxième et troisième question de recherche interrogent sur la possibilité et pertinence d'instrumentaliser les FASP en cours d'ASP. Afin de répondre à ces questions, nous avons fait une analyse sur les contenus de spécialité sur lesquels nos étudiants devaient travailler (en anglais et dans d'autres matières de la première année). Nous avons ensuite croisé les résultats

de nos analyses avec l'analyse des FASP que nous avons sélectionnées. Les résultats que nous avons présentés dans les chapitres 9 et 10 montrent que le choix de la FASP ainsi que son introduction en cours en ligne a été un succès et a permis l'enseignement-apprentissage de l'ASP.

### *Contenus de spécialité*

L'analyse des manuels et des matières en Économie et Gestion a permis d'établir les contenus que le cours en ligne en anglais devrait aborder. Puis, l'analyse des FASP a confirmé la présence d'éléments authentiques permettant d'aborder ces contenus et d'aborder le vocabulaire de spécialité attendu. Une fois le choix de la FASP fait, son instrumentalisation s'est faite de manière à exploiter au maximum les contenus de spécialité ainsi que les aspects culturels propres de la ressource authentique. En effet, l'intérêt de choisir une FASP en termes de contenu de spécialité était d'exploiter au maximum les références à la culture anglophone et à l'environnement de travail dans les pays anglophones mis en lumière dans le film, en plus d'un regain d'intérêt des apprenants aux contenus et du pont possible entre les contextes formel et informel. Les résultats de nos analyses ont montré que l'intégration de la FASP a permis chez les étudiants l'apprentissage du vocabulaire de spécialité et l'étude des situations propres au monde du travail.

La plateforme Moodle a également favorisé l'intégration de la FASP et la mise en place d'un cours en ligne permettant la gestion autonome des certains aspects de l'apprentissage et de l'apprentissage par les pairs. En effet, les fonctionnalités de la plateforme, faciles à maîtriser par la grande majorité de nos étudiants (probablement de par leur expertise informatique en contexte informel), ont permis d'offrir aux étudiants des possibilités diverses d'aborder les thèmes économiques et de les partager avec le groupe. La plateforme a également facilité le partage d'autres ressources digitales permettant aux étudiants d'aller plus loin dans leur apprentissage, leur ouvrant la porte à d'autres scénarios dans le web susceptibles de les captiver et les motiver à passer davantage du temps à l'étude ou la pratique du thème travaillé dans le module.

### *Ressentis des étudiants face à l'instrumentalisation de la FASP*

La FASP, que ce soit télévisée ou filmique, est clairement une ressource très appréciée par les étudiants. Les ressentis positifs que nous avons recueilli lors des questionnaires et des entretiens sur l'instrumentalisation de la FASP montrent qu'elle est appropriée pour notre public. En effet, nos étudiants étant tous impliqués dans des activités de visionnage en ligne en anglais, très souvent s'agissant des FASP, ont tous apprécié de retrouver des contenus familiers et appréciés en cours. Les étudiants considèrent que l'utilisation de la FASP leur a permis d'apprendre du vocabulaire de spécialité tout en s'amusant et ils ont aimé avoir un extrait du film à voir à chaque module. Ils expliquent que passer par un morceau de film ou de série qu'ils apprécient est motivant et captive plus leur attention que s'il s'agissait de n'importe quelle autre ressource pédagogique.

La FASP a également favorisé un gain de confiance chez les étudiants car la ressource du départ leur était familière (pas forcément le film en question mais « un film », de manière générale). Certains étudiants affirment qu'ils se sentaient plus confiants car dès le départ, ils se sentaient capables de comprendre ce que la ressource proposait, comme ils seraient capables de la comprendre s'ils la retrouvaient en contexte informel. Nous trouvons que ce gain de confiance en soi est très important pour le processus d'apprentissage de l'étudiant et qu'il favorise la motivation et la participation en cours. Nous voyons ici une raison de plus pour l'utilisation de la FASP en cours d'ASP.

### *Prise de conscience de l'utilité des pratiques*

Nous l'avons brièvement mentionné, les étudiants ont exprimé lors des questionnaires et des entretiens qu'ils ont découvert l'utilité de la FASP pour apprendre du vocabulaire et pour développer leurs compétences langagières. Certains d'entre eux ont expliqué qu'ils soupçonnaient leur utilité car ils avaient l'impression d'acquérir du vocabulaire grâce au visionnage fréquent des vidéos, séries ou films en anglais, mais qu'ils ne savaient pas comment systématiser les informations reçues. Travailler la FASP en cours a permis, d'un côté, de confirmer l'intuition des étudiants sur son utilité, et d'un autre côté, de leur montrer qu'un visionnage plus attentif pourrait avoir des effets positifs importants dans leur apprentissage. De même, le fait d'avoir ciblé une FASP avec un vocabulaire économique technique leur a montré qu'ils sont capables de regarder des vidéos complexes pendant leur temps libre et qu'ils sont tout à fait capables de les comprendre, comme s'il s'agissait de n'importe quelle autre sitcom ou série à laquelle ils sont habitués.

La prise de conscience sur l'utilité de leurs pratiques a motivé plusieurs de nos étudiants à participer davantage en cours et à faire des changements lors de leurs pratiques informelles pouvant avoir un impact positif dans le développement langagier. En effet, les étudiants ont compris qu'ils pouvaient joindre l'utile à l'agréable et profiter de toutes les heures passées à visionner des contenus en anglais pour apprendre la langue. C'est ainsi que l'instrumentalisation de la FASP a tout d'abord favorisé l'autonomisation de l'apprenant, l'aidant à trouver par lui-même les stratégies d'apprentissage à mettre en place, mais elle a aussi permis de créer un pont entre le contexte formel et informel. Les étudiants mettent en place les révélations ayant eu lieu en cours lors de leurs pratiques informelles, et ils mobilisent leurs compétences en tant qu'utilisateurs de la langue pour exploiter les contenus et tâches proposées en cours.

La FASP s'avère donc parfaitement pertinente pour son utilisation en cours d'ASP et nous considérons qu'elle est utile non seulement pour l'enseignement du vocabulaire de spécialité mais aussi pour l'apprentissage de la culture anglophone et l'autonomisation de l'apprenant. La FASP a sa place dans le contexte formel et devrait continuer à être exploitée aussi longtemps que le phénomène de visionnage en anglais reste répandu parmi nos étudiants.

### **11.3 Évaluation et pérennité du dispositif**

Notre cinquième question de recherche s'interrogeait sur une didactique autour des pratiques informelles des étudiants et la manière dont le cours et le dispositif devraient être conçus. Nous tenons, encore une fois, à souligner que nous avons conscience de notre rôle multiple en tant qu'enseignante, tutrice et chercheuse, qui nous a certainement placés dans une position qui pourrait être jugée comme non-objective. En effet, notre intérêt et notre expérience en tant qu'enseignante et tutrice pour montrer les effets positifs de l'utilisation de la FASP en contexte formel et les avantages des cours en ligne ont pu influencer notre investissement dans le projet. De plus, notre rôle de chercheuse et notre ambition de répondre à nos questions de recherche nous ont aussi possiblement poussés à accorder plus de temps à la conception et mise en place du dispositif, ainsi qu'à avoir une disposition positive face aux résultats. Cependant, notre rôle de chercheuse nous a également obligés à adopter une démarche scientifique et objective qui réduit le risque de biais et nous mène vers des résultats mettant en évidence les apports réels et les limites de la recherche. Nous avons calculé le temps en heures d'enseignement que chaque groupe devrait représenter s'il s'agissait d'un cours en présentiel et nous avons travaillé de manière efficace pour ne pas dépasser cette limite. De plus, notre cadre méthodologique a été suivi méthodiquement, afin de réduire le risque de subjectivité.



Pour évaluer le dispositif conçu et sa pérennité, nous nous sommes notamment appuyés sur les opinions des étudiants recueillies dans le questionnaire post-cours et les entretiens, ainsi que sur notre estimation du temps et de l'effort fourni pour la création du cours, de sa conception à son évaluation par les étudiants, en fonction des possibilités de le réutiliser à l'avenir. Nous sommes conscients que, au-delà des éventuels résultats positifs et innovants de l'étude, les coûts en main d'œuvre, l'optimisation des ressources et la pérennité du dispositif sont à tenir en compte dans son évaluation.

### *Ressenti des étudiants*

Comme nous l'avons vu dans les chapitres 9 et 10, les ressentis des étudiants face au dispositif sont globalement positifs. Ils ont apprécié les avantages propres au distanciel et l'intérêt de l'utilisation de la FASP. Les étudiants ont reconnu avoir appris du vocabulaire de spécialité qui leur a été utile non seulement en cours d'anglais mais dans d'autres cours de la première année. Le cours en ligne a aussi favorisé l'autonomisation des étudiants, le développement des stratégies d'apprentissage, leur motivation, leur confiance en soi et en général, des sentiments favorables à l'acquisition de la langue. La presque totalité des étudiants ont exprimé leur satisfaction face à l'innovation du dispositif, surtout en termes de flexibilité de réalisation des tâches en temps et en heure, de l'intégration de la FASP qu'ils apprécient tous et de la présence tutorale qui, malgré le manque du présentiel, est ressentie par les étudiants comme pertinente et opportune. Les étudiants ont aussi apprécié les activités proposées, notamment car ils ont été en mesure de travailler toutes les compétences langagières, parce qu'elles étaient utiles pour apprendre les thèmes économiques de manière dynamique et parce que les ressources proposées étaient amusantes. Très peu d'étudiants ont dit avoir souhaité travailler la grammaire de manière explicite, et ils n'ont souvent même pas pris le temps de regarder les capsules de grammaire optionnelles proposées en fin de cours, ce qui montre en soi un manque d'intérêt envers l'étude de la grammaire. En effet, la plupart d'étudiants expliquent que l'apprentissage implicite de la grammaire leur convient et que le cours leur a permis d'apprendre sans devoir étudier par cœur la structure des phrases.

Cependant, les étudiants ont également souligné des aspects qui, selon eux, devraient être améliorés car ils nuisent à la qualité du cours et peuvent être potentiellement démotivants. En effet, plusieurs d'entre eux ont expliqué que des aspects tels que l'asynchronie totale et le fait de ne jamais rencontrer leurs pairs sont des aspects négatifs du cours. Concernant le caractère entièrement en ligne et asynchrone du cours, les étudiants se montrent d'un côté, enthousiastes face à la possibilité de gérer leur temps et leur apprentissage, mais d'un autre côté, ils sont insatisfaits de ne pas avoir l'occasion de voir leurs pairs et leur enseignant en face-à-face. Les étudiants n'ont pas l'habitude<sup>101</sup> de suivre des cours sans avoir un moment de rencontre en présentiel, ce qui crée chez certains un sentiment d'isolement, malgré les espaces d'échange dans le forum de leur groupe.

A ce sentiment s'ajoute l'impossibilité d'échanger oralement en synchrone, ce qui rend pour certains apprenants la production orale proposée en cours moins authentique. Les étudiants sont satisfaits des tâches orales proposées (en type et en nombre) mais regrettent de ne pas avoir eu l'occasion d'interagir en présentiel avec le groupe. De cette manière, les productions orales perdent à leurs yeux de leur intérêt et ne sont pas considérées comme des vraies productions orales, et ce malgré le partage avec le reste du groupe. Le manque d'échange en présentiel nuit au maintien d'une dynamique de groupe, même si pour certains groupes cela n'a pas représenté un problème. Les étudiants expliquent qu'il est difficile de sentir qu'ils appartiennent à un

---

<sup>101</sup> Ce ressenti a très probablement changé pour les étudiants après le Covid19, où ils ont été amenés à suivre tous leurs cours à distance.

groupe s'ils ne connaissent pas leurs pairs (ne les ayant jamais vus) et s'ils n'ont pas l'occasion d'échanger oralement de manière synchrone.

Leurs ressentis par rapport aux échanges en présentiel et à la dynamique de groupe sont compréhensibles et nous mènent à envisager un format hybride du cours qui compense le manque d'interaction des étudiants tout en gardant les avantages du cours en ligne. Il s'agirait d'un cours avec quelques séances en début et fin de semestre en présentiel pour l'introduction du cours et pour que les étudiants fassent connaissance, et pour présenter la tâche orale finale devant le groupe. Ces séances en présentiel pourraient très bien avoir la forme de réunions en ligne synchrones, via le logiciel de visioconférence Zoom de l'université, par exemple. De cette manière, les étudiants pourraient échanger en synchrone, en suivant la plupart du cours en ligne. Il est tout de même curieux de voir que les étudiants demandent des espaces pour la production orale en présentiel mais qu'ils n'ont pas profité de l'opportunité de le faire lors des séances de CYL proposées à l'université. Il se peut que les étudiants ne cherchent pas vraiment l'échange oral pour développer leur compétence langagière mais qu'ils souhaitent plutôt de confirmer la justesse de leurs productions orales, l'acceptation de leurs propos par une personne légitime (la tutrice, en l'occurrence) ou une visibilité en cours qui pourrait découler en une note plus élevée. Il se peut aussi que certains étudiants avec un profil plus académique soient moins intéressés par le partage avec d'autres personnes que celles impliquées dans leur cours et que l'échange avec les membres du groupe soit indispensable.

Tout de même, il est intéressant de voir que malgré l'absence du présentiel, les étudiants disent avoir trouvé utile les échanges dans le forum de leur groupe ; forum qui leur a donné la possibilité d'apprendre par les pairs et de co-construire des connaissances. D'ailleurs, les résultats de l'étude montrent un lien entre les pratiques informelles des étudiants et la participation en cours. Les étudiants qui s'engagent le plus dans des activités informelles impliquant la production orale sont ceux qui contactent le plus la tutrice et qui participent le plus sur le forum. De plus, ce sont les étudiants qui participent le plus sur le forum qui apprécient le plus l'évaluation par les pairs. Il pourrait s'agir d'un certain profil d'apprenant, en termes d'une activité informelle spécifique méritant d'être étudiée dans une autre recherche, plus autonome et ayant moins besoin d'interagir oralement en cours car il le fait déjà informellement. Au contraire, ce sont les étudiants ayant dit préférer l'interaction en salle de classe ceux qui se sont sentis le plus isolés en cours en ligne. Leur ressenti n'est pas étonnant, étant donné que le cours en ligne n'a pas proposé des moments synchrones d'échange, mais il pourrait aussi s'expliquer par un profil d'apprenants plus académiques et possiblement moins autonomes.

Face à ces résultats, nous pouvons dire que le dispositif et le cours en ligne ont été une réussite malgré les quelques améliorations possibles en termes de production orale synchrone, et ce en grande partie parce que les étudiants apprécient la ressource pédagogique principale, la manière dont ils accèdent aux connaissances et parce que l'accompagnement a été efficace et humain. Ces résultats seront certainement utiles pour la reconduction du cours et pourraient servir de base pour la création d'autres cours en ligne ou hybrides.

### *Autonomisation de l'apprenant*

Le temps restreint en salle de classe force l'enseignant à proposer aux étudiants un schéma fixe et limité qui permette d'aborder les thèmes du programme, laissant peu de place à l'étude de thèmes plus larges ou à l'introduction des ressources additionnelles. Cette restriction temporelle rend également difficile de répondre aux besoins et aux attentes particulières de chaque étudiant. Le cours en ligne se présente comme une option pour offrir aux étudiants, même si de manière optionnelle, des outils leur permettant d'aller plus loin dans leur apprentissage et à leur propre rythme. En effet, le cours en ligne propose aux étudiants les moyens de leur autonomie

tout en tenant compte du degré d'autonomie que les étudiants ont déjà en contexte informel. Ils ont la possibilité de gérer leur temps en fonction de leur compréhension ou de leur motivation, d'avancer dans l'étude d'autres concepts ou de continuer la réflexion sur un thème qu'ils n'ont pas tout à fait compris. En cours en ligne, la flexibilité et le caractère non-restrictif des tâches amènent l'étudiant à redéfinir ses objectifs d'apprentissage d'après les consignes indiquées. Les ressources proposées poussent les étudiants à sélectionner des supports parmi ceux disponibles en cours mais aussi parmi tant d'autres qu'ils sont encouragés d'aller chercher dans le web. Le cours aide aussi les apprenants à prendre conscience de l'utilité des pratiques informelles grâce à l'instrumentalisation de la FASP, ce qui favorise chez les étudiants le développement des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en place en cours mais aussi lors de leurs pratiques informelles. Enfin, le cours en ligne leur offre également la possibilité de s'autoévaluer et d'évaluer les pairs, insistant sur le regard critique qu'ils devraient avoir sur l'évolution de leur apprentissage.

Les témoignages des étudiants dans notre étude montrent leur appréciation du format distanciel asynchrone notamment car ils ont senti qu'ils pouvaient apprendre par eux-mêmes, à leur rythme et grâce aux pairs. Les étudiants ont choisi par eux-mêmes ce dont ils avaient besoin pour avancer parmi les ressources et les indications proposées en cours et n'ont pas hésité à aller chercher en ligne des compléments nécessaires pour la réalisation des tâches. Au sujet de l'évaluation par les pairs, même si certains étudiants se sont montrés sceptiques, la grande majorité d'étudiants admettent s'être appuyés sur les productions des pairs et les échanges sur le forum pour évaluer leurs propres productions. Nous avons pu observer que l'évaluation par les pairs n'est pas une évidence pour certains étudiants, d'un côté car ils n'ont pas l'habitude, et d'un autre côté, parce qu'ils ne reconnaissent pas l'opinion des camarades comme légitime pour se prononcer sur la qualité des travaux des pairs. Ce constat n'est qu'une raison de plus pour encourager les étudiants à s'autoévaluer et à évaluer les autres en cours en ligne, comme dans n'importe quel autre contexte formel d'apprentissage.

Notre cours en ligne s'appuie sur l'autonomie de l'apprenant et cherche également à aider les étudiants moins autonomes dans leur processus d'autonomisation. En effet, chaque module est conçu de manière à ce que chaque étudiant passe entre 2h-2h30 à réaliser les activités, mais le temps réel passé à travailler sur la plateforme dépend des besoins de chacun. Le système de rappels mis en place par la tutrice aide les étudiants les moins habitués à travailler en autonomie (et sans surveillance de l'enseignant) à apprendre à gérer leurs objectifs dans un temps imparti. Plusieurs de nos étudiants ont affirmé avoir progressé en termes de gestion de leur apprentissage entre le début du cours où ils se sentaient un peu perdus, et la fin du cours où ils ont réussi à s'adapter au format et à voir les avantages du travail en autonomie. C'est ainsi que nous croyons fermement que le cours en ligne favorise l'autonomisation des apprenants et que l'accompagnement de la tutrice, en priorisant l'interaction, la présence pédagogique et socioaffective, est fondamental pour éviter le décrochage.

### *Pérennité du cours et du dispositif*

Cette étude est née de notre intérêt à répondre à des questions de recherche précises et à notre volonté de proposer un cadre de dispositif en ligne pouvant, d'un côté, répondre aux besoins de la première année d'Économie et Gestion, et d'un autre côté, être adapté à l'enseignement de l'ASP dans d'autres filières de l'université et même dans d'autres universités en France. Notre objectif était donc de créer un dispositif pérenne qui puisse tenir compte des changements qui auraient sûrement lieu en contexte formel (nouvelles fonctionnalités de Moodle, modification du programme) et en contexte informel (FASP plus modernes, nouvelles technologies liées aux applications). Afin de répondre à ces besoins, la création d'un gabarit de cours et la définition de la progression pédagogique (voir section 7.3.2) ont été primordiaux dans la conception du dispositif. La genèse du dispositif et sa mise en place ont déjà été expliqués dans le chapitre 7,

et les résultats présentés dans les chapitres 9 et 10 ont montré que le dispositif était efficace et apprécié par les étudiants.

La réussite du dispositif doit cependant s'évaluer vis-à-vis des efforts matériels, humains et temporels investis pour sa réalisation, et ce à la lumière des exploitations possibles par la suite. En effet, un dispositif trop chronophage et coûteux qui n'est pas susceptible d'être réutilisé risque de ne pas être pertinent, surtout pour l'université qui compte des ressources matérielles et humaines restreintes. C'est ainsi que la conception du dispositif et du cours a été faite en tenant compte de ces contraintes et en faisant attention à rester objectif dans notre propre investissement en tant que chercheur. En effet, nous reconnaissons que notre grande motivation pour voir le projet réussir et ainsi obtenir des réponses à nos hypothèses de recherche nous ont poussé à investir beaucoup de notre temps, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas dans le cadre d'un cours à l'université avec moins d'enjeux. Cependant, le temps investi dans le cadre de la recherche a servi à la proposition d'un cadre réutilisable et qui ne nécessitera que quelques ajustements afin de rester pertinent. Ainsi, un enseignant-tuteur pourra s'approprier le cours (ou adapter le gabarit à un autre cours) sans avoir besoin de passer par certaines phases assez chronophages que nous avons parcourues dans cette étude. De cette manière, si l'on compare le temps nécessaire à la mise à jour ou l'adaptation du cours en ligne, maintenant que le cadre est prêt, avec le temps de préparation normal d'un cours d'ASP, la différence ne devrait pas être très importante pour un enseignant-tuteur qui maîtrise la plateforme.

Il y a cependant certains aspects à tenir en compte pour éviter que le cours ne vieillisse trop vite et pour qu'il puisse être utilisé tel qu'il a été conçu le plus longtemps possible. Pour commencer, la FASP à instrumentaliser doit être sélectionnée avec soin d'après le vocabulaire de spécialité et les aspects culturels exploitables, elle doit dans l'idéal être récente (maximum 2-3 ans après sa sortie) et doit compter des éléments susceptibles d'intéresser un public des jeunes adultes : humour, artistes connus, scènes de drame, romance ou action, références à des thèmes d'actualité, etc. De cette manière, on garantit que la FASP reste d'actualité au moins quelques années. En effet, le film TBS a été utilisé dans le dispositif depuis 2017, deux fois par année, et les étudiants sont toujours aussi motivés aujourd'hui (2021). Le film n'est pas aussi récent que la première fois qu'il a été utilisé mais il reste d'intérêt général parmi notre public, comme nous l'avons constaté lors de la lecture des avis des étudiants de cette année.

Un autre aspect important pour la pérennité du cours est la veille pédagogique ainsi que les actualités utilisées liés à la FASP. Pour donner un exemple, dans l'activité de production écrite *Stubborn Bieber*, nous avons imaginé en 2017 une lettre à Selena Gomez, la compagne de Justin Bieber à l'époque, qui apparaît dans le film expliquant un sujet économique complexe. Pourtant, le couple s'est dissout peu de temps après et nous avons dû modifier la tâche afin qu'elle reste cohérente, d'autant plus que nos étudiants sont très à jour dans l'agenda people. De même, nous avons adapté quelques tâches de production car nous avons remarqué que les étudiants étaient très doués dans la maîtrise de l'audio de PowerPoint et de l'édition vidéo, par exemple, et qu'ils aimaient passer du temps à sélectionner des tweets tendance sur Twitter. L'enseignant-tuteur doit ainsi être à l'écoute des étudiants afin de repérer leurs compétences et leurs centres d'intérêt quand ils en parlent sur le forum, par exemple, afin de les intégrer au cours et de garder l'enthousiasme et la motivation des étudiants.

Enfin, il est important que l'enseignant-tuteur ait une bonne maîtrise de la plateforme, ce qui ne devrait pas être trop difficile étant donné qu'elle est assez intuitive et que l'université offre des formations aux enseignants. De plus, les enseignants sont de plus en plus habitués à intégrer l'ENT à leurs cours pour proposer des contenus annexes à leur cours en présentiel. Par contre, il est souhaitable que l'enseignant-tuteur développe une bonne maîtrise des outils technologiques afin d'être autonome et indépendant lors de la conception des ressources, comme la réalisation et l'édition des vidéos, le partage via des plateformes autres que Moodle,

l'utilisation des réseaux sociaux en vogue, etc. Le développement de ces compétences peut prendre un peu de temps mais une fois l'habileté acquise, il suffit de peu de temps par la suite pour rester à jour. De toute façon, dans l'enseignement actuel, surtout après le Covid, ces compétences techniques ne sont plus un luxe mais un réel besoin. C'est dans cette optique-ci que nous avons formé des tuteurs depuis 2018 afin qu'ils puissent accompagner les étudiants dans le cours que nous avons conçu. Nous avons constaté qu'il a suffi à ces tuteurs de très peu de temps pour s'approprier du cours, des contenus et de la technologie, afin d'assurer un tutorat de qualité.

Nous tenons ainsi à dire que le cours et le dispositif ont été une réussite non seulement parce qu'ils tiennent compte de la réalité des étudiants, de leurs pratiques et de leur expertise en tant qu'utilisateurs de la langue et en tant qu'experts en herbe de leur domaine d'études, mais aussi parce qu'ils représentent une option moderne, adaptable et pratique pour l'enseignement de l'ASP.

#### **11.4 Pistes pour l'avenir du dispositif**

L'analyse des résultats obtenus dans notre étude mettent en évidence certaines pistes pour l'avenir du dispositif et pour les perspectives de la recherche. Dans cette section, nous aborderons uniquement les aspects propres à la mise en place du dispositif qui pourraient être améliorés afin de proposer un cadre en DIPIAL plus efficace. Les perspectives de l'étude seront abordées dans le chapitre 12. Les principales critiques au dispositif de la part des étudiants sont toutes liées à son caractère asynchrone, notamment parce que les étudiants n'avaient jamais suivi de cours à distance et qu'ils n'envisageaient pas une « interaction de classe » ayant lieu en ligne, un contexte qu'ils n'associaient pas à l'académie. De plus, les étudiants ne sont pas habitués à être évalués et à évaluer les pairs sans être en face-à-face, et le manque de production orale synchrone impacte parfois négativement la dynamique de groupe. D'autres remarques des étudiants concernent des aspects plus précis des activités proposées, comme l'utilité de glossaire ou le nombre d'essais possibles lors de la réalisation des quiz.

##### *Production orale asynchrone et synchrone*

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse des données qualitatives et quantitatives, les activités de production orale asynchrone proposées en cours ont convenu à la grande majorité des étudiants. Ils ont considéré que le format asynchrone de ces activités leur permettait de bien s'entraîner avant de réaliser la tâche et que la publication sur le forum de chaque groupe favorisait l'apprentissage par les pairs et diminuait le stress lié aux présentations orales en salle de classe. Cependant, l'échange synchrone permettant aux étudiants de poser des questions oralement à l'enseignant et de discuter avec les camarades est un point négatif du cours. Pour remédier à ce problème, il serait pertinent de considérer l'hybridation partielle du cours, afin que les étudiants bénéficient de certains espaces synchrones de partage. Nous entendons par hybridation partielle la proposition des créneaux synchrones, que ce soit en ligne via un logiciel intégré par l'université comme Zoom, ou en présentiel dans une salle de classe. Il s'agirait d'entre deux et cinq séances synchrones (dont 2 maximum en face-à-face) permettant aux étudiants d'avoir une première réunion de présentation, puis par la suite d'utiliser les séances pour vérifier oralement la compréhension des consignes des tâches les plus complexes ainsi que le partage sur l'utilisation des logiciels pour leur réalisation. La séance de fin de cours pourrait être utilisée pour discuter de la dernière tâche orale, la plus importante du semestre.

Un format hybride comme nous venons de le décrire pourrait avoir lieu dans les groupes déjà déterminés en cours et pourraient correspondre aux heures de bureau de l'enseignant, en ligne (2h toutes les deux semaines, par exemple). De cette manière, les séances n'impliquent pas la dépense d'un budget supplémentaire, en termes d'heures enseignantes et de réservation de

salles. De plus, afin d'encourager la participation orale en contexte non-formel, l'initiative des cafés linguistiques CYL pourrait être mise plus en lumière aux yeux des étudiants. En effet, la tutrice pourrait convenir avec les animateurs du café de donner des badges de participation à la fin des cafés et ces badges seraient reconnus par la tutrice à la fin du semestre comme des points de production orale. La nature du café linguistique est d'avoir une participation volontaire de la part des étudiants, qui cherchent des espaces d'échange en anglais et de partage avec des étudiants Erasmus. Cependant, nous avons observé que nos étudiants n'y participaient pas, malgré le manque de production orale synchrone qu'ils ont manifesté lors du questionnaire final et des entretiens. Offrir des badges et des points en fin de cours pourrait les encourager à y participer, pour que, avec le temps, ils soient plus autonomes et décident d'y aller sans avoir forcément besoin d'un stimulus de la part de la tutrice.

Il serait aussi intéressant d'intégrer au cours des outils venant des sites externes à Moodle, qui permettraient d'utiliser des fonctionnalités performantes que la plateforme universitaire n'offre pas encore. De plus, l'intégration des sites externes et propres du contexte informel pourrait offrir aux étudiants un cadre d'échange moins académique avec des notifications beaucoup plus performantes que celles proposées par Moodle. Ainsi, la création d'un groupe Facebook, d'une chaîne YouTube (qui pourrait être la même que pour *Grammar Geek* mais exploitée davantage), ou d'un blog seraient des alternatives intéressantes d'intégration des outils informels dans le cadre formel. Nous pensons que les étudiants seraient plus enclins à interagir librement si l'outil utilisé pour les échanges provenait du contexte informel, où ils ont l'habitude d'interagir spontanément. Enfin, il serait envisageable d'encourager les étudiants à interagir via des enregistrements audio, surtout quand il s'agit de l'évaluation par les pairs ou des discussions des sujets autres que l'activité de production de la semaine. Cela pourrait apporter un côté plus vivant aux échanges et encourager davantage les étudiants à répondre aux commentaires de pairs. La tutrice participerait également à cette manière d'interagir, en proposant des feedbacks oraux et en laissant de courtes notes vocales aux étudiants.

### *Modifications aux activités proposées*

Les retours des étudiants sur les activités proposées en cours sont globalement très positifs, comme nous l'avons vu dans les chapitres 9 et 10. Les étudiants ont pourtant signalé certains aspects des activités qui pourraient être améliorés d'après eux, soit parce qu'ils les démotivent, soit parce qu'ils trouvent qu'ils diminuent l'efficacité des activités. Concernant l'activité 1, les étudiants ont été tous satisfaits de l'utilisation des extraits de la FASP et du type des questions de compréhension orale proposées par la suite. Par contre, certains étudiants ont moins apprécié la possibilité de regarder les extraits de manière illimitée, celle de regarder le script de l'extrait ainsi que les tentatives multiples pour répondre au quiz.

Notre intention, au moment de la conception de ces activités, était de donner aux étudiants les plus faibles la possibilité de regarder les clips autant de fois que nécessaire afin de répondre calmement le quiz. De même, le script était proposé à ceux qui souhaitaient vérifier leur compréhension du vocabulaire de spécialité, une fois la compréhension de la vidéo faite. Enfin, les tentatives multiples devaient aider les étudiants les plus faibles à mieux comprendre les thèmes abordés dans la vidéo, notamment grâce au feedback donné dans chaque mauvaise réponse. Nous avons constaté, grâce aux retours des étudiants, que notre initiative n'avait pas été efficace car les étudiants les plus investis trouvaient injuste que des aides aussi importantes soient données à des étudiants qui, selon eux, ne faisaient pas les efforts nécessaires pour réaliser l'activité. Ils considèrent que les étudiants les moins investis et pas forcément les plus faibles, profitaient de ces aides pour finir rapidement l'activité sans avoir même essayé de la faire correctement. Nous avons étudié à nouveau les clips de chaque module ainsi que les quiz et nous avons constaté que la difficulté est adaptée à notre public et que, en effet, les étudiants (même les plus faibles) peuvent très bien comprendre l'extrait et réaliser les activités sans l'aide

du script. Ainsi, nous envisageons à l'avenir de ne plus proposer le script et de limiter les tentatives à deux. De cette manière les étudiants les plus faibles auront tout de même la possibilité d'avoir l'aide du feedback sans que les moins investis jouent aux devinettes avec les réponses. Nous considérons que le visionnage du clip doit continuer à être illimité, car cela permet aux étudiants de le regarder jusqu'à bien comprendre les dialogues, de s'entraîner, de réviser les concepts plus tard dans le semestre, et cela devrait moins susciter le sentiment d'inégalité entre étudiants. Cela permettrait aussi de s'approcher d'une pédagogie différenciée où les étudiants réalisent les activités à leur rythme, selon leur propre processus d'apprentissage.

A propos du glossaire collaboratif, nous avons déjà mentionné lors de l'analyse des données qu'il était apprécié par certains étudiants mais que beaucoup d'autres le trouvaient assez répétitif. Il est donc impératif d'apporter des modifications à l'activité afin de profiter de l'option de construction collaborative tout en gardant un côté innovant. C'est ainsi que nous envisageons de modifier la consigne, de manière à ce que les étudiants soient menés à réaliser un travail plus analytique, au lieu d'une simple définition souvent à peine modifiée de ce qu'ils trouvent sur internet. Le glossaire serait ainsi rempli avec des interprétations et des exemples donnés dans les propres mots des étudiants, en utilisant des ressources variées (liens vers des articles, vidéos, dessins, audio). Il est important de rappeler aux étudiants que le glossaire peut contenir des définitions plus larges que celles mentionnées explicitement dans le module, afin qu'ils approfondissent les thèmes à l'aide des concepts associés.

Les vidéos *Grammar Geek* ne sont pas nécessaires, en tout cas, pas pour apprendre la grammaire. Nous avons vu lors de l'analyse des données que les étudiants préfèrent d'aborder la grammaire de manière implicite. Ils ne sont pas en manque des capsules de grammaire dans leurs cours, surtout après avoir pris conscience des possibilités d'acquisition incidente. Par contre, les vidéos hebdomadaires de grammaire ont eu un impact positif dans le filtre affectif des étudiants. Ils appréciaient de voir leur tutrice fréquemment car cela aidait à créer une présence dans la distance. Nous considérons ainsi que les vidéos tutoriales doivent se maintenir, mais pas nécessairement pour aborder des thèmes de grammaire. En effet, ces vidéos pourraient être utiles pour garder un contact plus chaleureux avec les étudiants pendant les semaines où ils n'auront pas des séances synchrones, par exemple. La tutrice pourrait traiter des aspects pratiques du cours et des tâches du module, faire des bilans de ce qui a été fait lors des séances précédentes et encourager les étudiants à interagir sur le forum via des messages ou des audios. Ces vidéos pourraient aussi être l'occasion de proposer des discussions autres que celles liées aux contenus du module, sous format YouTubeur, afin d'encourager les étudiants à échanger de manière moins formelle de ce qu'ils le font lors des activités de production. Les étudiants pourraient être davantage motivés à partager leurs expériences en contexte informel en anglais.

Nous pensons que ces changements peuvent rendre le cours plus attrayant pour les étudiants et pourraient aider à avoir de meilleurs résultats en termes d'investissement et de ressenti d'apprentissage. Nous tenons à souligner que, de toute manière, la tutrice doit veiller à l'amélioration et mise à jour des activités selon l'évolution naturelle des attentes du public, du vieillissement des ressources et des innovations possibles. Cette veille implique que le cours doit être régulièrement évalué et mis en question par les étudiants et par l'équipe enseignante, afin que le cours reste pertinent et attrayant pour les étudiants.

## 12 Conclusions

Notre étude s'inscrit dans le cadre de recherches en AIAL. Elle s'est concentrée sur l'intégration de pratiques informelles des étudiants en ligne et en anglais, dans le cadre formel de cours en ligne à l'université, ainsi que sur l'impact de cette intégration sur les ressentis, la motivation et l'autonomisation des étudiants. La didactique proposée, intégrant des pratiques informelles, et les questions auxquelles nous avons répondu, représentent une innovation dans le domaine de l'AIAL ainsi que dans le domaine de l'enseignement de l'ASP. En effet, c'est la première fois qu'une recherche de ce type est menée en milieu universitaire en France pour des étudiants d'Économie et Gestion. Les résultats de notre recherche montrent les possibilités d'instrumentalisation des pratiques informelles en contexte universitaire et soulignent l'importance de la valorisation de ces pratiques dans l'enseignement de l'ASP.

Nous avons présenté, dans les chapitres 9 et 10, les résultats de notre recherche à travers les analyses quantitative et qualitative. Nous avons ensuite dédié le chapitre 11 à la discussion de ces résultats à la lumière de nos questions de recherche. Nous prétendons dans ce chapitre faire un bilan de nos découvertes en termes d'apports de l'étude, ainsi que de limites que nous avons rencontrées.

### 12.1 Apports de l'étude

Notre recherche s'est appuyée d'un côté, sur la reconnaissance des pratiques informelles des étudiants et d'un autre, sur la possibilité d'exploiter les contenus tirés de ces pratiques en cours d'ASP. L'étude a fait des apports novateurs avec pour objectif la création d'un pont entre les contextes formel et informel, notamment grâce à l'intégration de la FASP et aux efforts pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant. Le positionnement de notre recherche au sein du socioconstructivisme et dans le cadre de l'approche actionnelle, ont fondé les bases du dispositif créé. Ainsi, le rôle d'utilisateur de la langue qu'ont les apprenants en contexte informel, l'interaction et l'apprentissage par les pairs ont été à l'origine de chaque tâche proposée, où l'apprenant est au centre de l'apprentissage.

Nos résultats permettent d'apporter des précisions sur les pratiques informelles des étudiants, l'utilité de la FASP pour l'enseignement de l'ASP et l'impact de l'intégration des pratiques informelles en cours de langue sur la motivation, l'autonomisation et le ressenti d'apprentissage des étudiants. L'utilisation de contenus informels tels que des films et des séries en cours de langue n'est pas nouvelle, mais leur utilisation comme ressource pédagogique principale tout au long de la formation est un aspect novateur. De plus, nous apportons des spécificités sur la réaction des étudiants face à un enseignement intégrant les pratiques informelles dans un format distanciel asynchrone. Enfin, notre analyse des données par profils d'apprenants selon la fréquence de leurs pratiques informelles contribue à une meilleure compréhension de l'impact de leurs profils dans leurs préférences et leur performance dans un cours intégrant ces pratiques.

Nos résultats ont permis d'approfondir les connaissances sur :

- L'adéquation de la FASP à l'enseignement formel des langues.
- Les pratiques informelles de nos étudiants en première année d'Économie et Gestion et leur conscience sur l'impact de leurs pratiques sur l'acquisition langagière.
- Les liens, existants ou non, entre les profils informels actifs, neutres et inactifs et l'appréciation et la réussite du cours en ligne fondé sur des FASP.
- Le lien entre les profils informels et l'investissement en cours.
- Le lien entre la conscience de l'utilité des pratiques informelles pour l'acquisition langagière et l'appréciation du cours.



- Le lien entre les particularités des pratiques informelles et les aspects les plus appréciés dans le cours.
- Les habiletés d'adaptation naturelles des étudiants au cours de langue en format distanciel asynchrone.
- La possibilité de créer un dispositif d'enseignement pérenne qui intègre les pratiques informelles des étudiants.

De manière plus précise, nous avons découvert les éléments décrits ci-dessous.

Les étudiants qui jouent aux jeux vidéo en anglais présentent un comportement et des résultats en cours différents des autres. Il serait intéressant à l'avenir de poursuivre la discussion sur ce profil d'apprenants dans des recherches futures.

Les pratiques informelles évoluent en fonction des tendances et des avancées technologiques. Un réseau social comme Facebook intéresse moins les jeunes, l'utilisation d'Instagram est désormais dépourvue des hashtags longs, YouTube est l'instrument d'apprentissage autonome par excellence, Tik Tok les amène à regarder des nombreuses vidéos en anglais tous les jours. Il serait intéressant pour des recherches futures d'étudier l'impact de la participation sur les réseaux sociaux dans l'acquisition de la langue et dans l'appréciation d'une éventuelle instrumentalisation plus ciblée en cours de langue.

Les étudiants reconnaissent dans leur globalité l'importance de la maîtrise de la grammaire mais ils sont dans leur grande majorité contre l'étude explicite de celle-ci. Notre constat est en lien avec notre cadre théorique et avec notre choix de ne pas enseigner la grammaire explicitement.

La fréquence à laquelle les étudiants réalisent des productions écrites informellement (chats, blogs, réseaux sociaux) a une influence positive pour leur participation dans le forum du cours et donc dans l'interaction et l'apprentissage par les pairs.

Les étudiants considèrent avoir appris du vocabulaire de spécialité grâce à l'instrumentalisation de la FASP, et celle-ci a favorisé l'apprentissage de l'ASP sans être un obstacle au plaisir ressenti lors de la réalisation des pratiques informelles de visionnage.

Le format distanciel asynchrone a favorisé l'autonomisation des étudiants qui expliquent avoir pu gérer leur temps, adapter les objectifs d'apprentissage et s'autoévaluer notamment grâce à des comparaisons avec les productions des autres. Les étudiants sont également conscients de leur propre autonomie et expriment leur besoin de cadrage ou leur appréciation de la flexibilité du cours en ligne.

Les représentations sur l'apprentissage de la langue et sur le regard d'autrui changent positivement grâce aux tâches proposées dans le cours en ligne. Les étudiants expliquent qu'ils ont découvert qu'ils pouvaient apprendre tout en s'amusant avec des contenus qui sont à la base destinés au divertissement. Ils affirment aussi qu'ils sont plus confiants dans leur niveau de langue et qu'ils ont moins peur du jugement des autres, ce grâce notamment aux posts publics sur le forum.

L'appréciation du cours est fortement liée à des facteurs affectifs et à la personnalité des étudiants, notamment s'ils sont extravertis ou introvertis. Cet aspect pourrait également représenter une piste de recherche en AIAL à l'avenir.

Les étudiants ont développé des stratégies d'apprentissage en contexte informel, grâce à la prise de conscience en contexte formel sur l'utilité des pratiques. Parmi les stratégies mentionnées, on trouve une concentration plus importante sur le vocabulaire nouveau, le visionnage

exclusivement en VO, l'utilisation de sous-titres en anglais ou d'aucun sous-titre ou même le visionnage répété de morceaux qui contiennent du vocabulaire inconnu.

Le format distanciel asynchrone n'empêche pas au tuteur d'accompagner efficacement ses étudiants ni à ceux-ci de se sentir guidés de manière opportune et pertinente. Les étudiants expliquent que la réactivité et le retour efficace de la tutrice suffit à se sentir bien accompagnés. De plus, la présence pédagogique et socioaffective est capitale pour éviter le sentiment d'isolement chez l'étudiant. Les étudiants expliquent que les explications de la tutrice ainsi que ses encouragements les ont motivés à s'impliquer dans le cours.

Le dispositif créé au sein de cette recherche représente un exemple des possibilités de réduire l'écart entre la réalité des pratiques informelles des étudiants et ce qui est enseigné en cours de langue, un constat réalisé par des recherches antérieures (Socket et Kusyk, 2013). Ces possibilités de création de liens entre le formel et l'informel offertes par le dispositif donnent des pistes pour de futures recherches sur l'applicabilité du cadre de DIPIAL par rapport aux recommandations plus récentes en enseignement des langues, notamment la médiation. En effet, Schofield (à paraître) étudie les effets d'une conception de cours tenant compte de la médiation dans le cadre de DIPIAL sur la création d'une médiation entre étudiants lors du cours. L'auteure identifie trois types de médiation dans le cours : la FASP comme outil de médiation entre les étudiants et le domaine professionnel, la médiation entre étudiants comme détenteurs du savoir, et la plateforme d'apprentissage comme levier de la médiation entre étudiants en raison de ces affordances technologiques.

De plus, les résultats obtenus montrent une perméabilité entre les deux contextes. D'un côté, les apprenants sont plus motivés et autonomes dans un cours qui s'assimile de par la manière d'y accéder et de par les contenus proposés au format informel et à leurs intérêts. D'un autre côté, la conscience acquise en contexte formel sur l'utilité des pratiques informelles dans l'apprentissage de la langue a un impact sur les attitudes des étudiants en contexte informel. En effet, les étudiants sont plus attentifs à l'input reçu et développent des stratégies d'apprentissage.

## **12.2 Limites de l'étude**

Les contributions que nous avons mentionnées dans la section précédente présentent des limites, importantes à souligner pour tracer des perspectives, des pistes d'améliorations et d'approfondissement dans des recherches futures.

Nos résultats sont fondés majoritairement sur les ressentis des étudiants, ce qui affecte leur objectivité et rend difficile la généralisation pour des publics différents. Il serait donc pertinent à l'avenir de porter plus l'attention sur des résultats plus objectifs, comme les données du temps de connexion et les notes que nous avons étudiées dans le chapitre 9 et qui mériteraient une analyse plus profonde. De même, nous n'avons pas de mesures objectives de l'apprentissage du vocabulaire de spécialité et de la langue en général. Nous n'avons donc pas d'instrument pour établir si l'impact de l'intégration de la FASP dans un cours en ligne sur l'apprentissage des étudiants, diffère substantiellement des apprentissages en cours traditionnel. A l'avenir, la note pourrait être considérée comme un facteur permettant de comparer les résultats entre un contexte traditionnel et un suivant les consignes en DIPIAL. Il faudrait tout de même observer que malgré l'impossibilité de mesurer l'apprentissage réel des étudiants uniquement avec leurs ressentis, leurs récits témoignent d'un gain de motivation et d'autonomie comparés aux cours traditionnels qu'ils ont suivi par le passé. Cependant, il ne faut pas oublier que dans ce type d'étude les résultats absolus n'existent pas et que nos efforts se concentrent sur la recherche de caractéristiques du phénomène pour mieux le comprendre. Des recherches précédentes ont essayé de mesurer de manière objective l'apprentissage des apprenants (Socket et Kusyk,

2013) et ont souligné un certain nombre d'obstacles. En effet, la difficulté de déterminer de manière certaine l'origine des apprentissages (cadre formel ou informel) ou de mesurer les apprentissages, surtout en vue de l'impact du filtre affectif dans l'apprentissage en termes de différences de motivation, rend difficile l'obtention de résultats absolus. Ainsi, il se peut que la meilleure manière d'aborder le phénomène soit au travers des témoignages des étudiants.

Les étudiants interviewés ont été choisis selon des critères précis établis par la chercheuse, qui a pu passer à côté d'autres profils intéressants à étudier. De plus, le caractère facultatif des entretiens a pu favoriser les étudiants les plus motivés à accepter de participer à l'étude. Nous tenons tout de même à souligner le fait que nous avons contacté les étudiants en répondant à des critères tenant compte de nos questions de recherche et une fois le semestre fini et les notes envoyées. De même, parmi les étudiants ayant répondu à notre demande, on trouve des profils variés qui ne correspondent pas nécessairement aux étudiants ayant obtenu les meilleures notes ou ayant le plus interagi.

Notre posture de chercheuse et d'enseignante-tutrice a pu générer des biais dans le centrage de notre attention et dans l'interprétation des résultats. Des mesures ont été prises pour réduire ce risque, notamment grâce à notre respect du cadre méthodologique et des questionnements précis des questions de recherche, ainsi qu'à la discussion avec deux experts externes à l'étude.

La taille de la population est petite et la durée de l'étude est courte, ce qui pose des questions sur la portée universelle des conclusions obtenues. Cependant, il s'agit tout de même d'un public largement plus grand que celui qu'un enseignant peut réunir dans une salle de classe. Les conclusions de notre étude peuvent servir de base et donner des pistes pour d'autres recherches à plus grande échelle et avec d'autres publics.

La production orale en cours en ligne reste un sujet délicat qui doit être abordé à l'avenir. Nous avons fait quelques propositions d'amélioration dans nos chapitres 9, 10 et 11 qu'il faudrait explorer afin de garantir des interactions spontanées et synchrones comme c'est le cas en salle de classe.

Malgré les limites de l'étude, elle contribue aux connaissances dans le domaine de l'AIAL et apporte des éléments pédagogiques susceptibles d'être préconisés en milieu universitaire en France. Les résultats de l'étude montrent la variété, la richesse et la complexité des apprentissages informels ainsi que l'importance de les intégrer en contexte formel. L'étude pointe également vers des pistes pour des recherches futures notamment en termes d'autonomisation de l'apprenant, des profils d'apprenant-utilisateur de la langue et de médiation.

Les résultats de l'étude montrent l'importance des recherches en didactique intégrant les pratiques informelles en anglais en ligne. Nous avons constaté que le phénomène touche la totalité de nos étudiants et que l'intégration des pratiques en cours a un impact positif dans leur apprentissage, leur motivation et le développement des stratégies langagières. L'anglais n'est plus uniquement une matière à l'école comme c'était le cas dans le passé, mais il est devenu un style de vie pour nos apprenants. Pour eux, l'anglais est vivant parce qu'ils le vivent, tous les jours, dans leur quotidien. Nous nous devons de tenir compte de ces changements en tant que chercheurs et en tant qu'enseignants, pour proposer un enseignement efficace et motivant à nos étudiants. De plus, l'évolution des représentations des étudiants sur l'apprentissage et leur rôle d'utilisateurs de la langue favorisent leur motivation en salle de classe. Il s'agit d'opportunités d'apprentissage qui doivent être saisies en contexte formel. Réduire l'écart entre leurs pratiques informelles et la salle de classe n'est pas uniquement gratifiant pour nos étudiants mais un réel besoin en enseignement.

## Bibliographie

Albero, B (2000b). *L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages*. Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, France.

Albero, B. (2000a). *L'autoformation en contexte institutionnel : Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris-Montréal: L'Harmattan.

Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul, C. Loisy (coord.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*, 27-53.

Albero, B. et Poteaux, N. (2014). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Edition de la Maison des sciences de l'homme.

Allen, J. P., et Widdowson, H. G. (1974). Teaching the communicative use of English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 12(1), 1–21.

Baron, G.-L., et Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 15, 12 pages. hal-00696420

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. United Kingdom: Pearson Education.

Benson, P. (2011a). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. Dans P. Benson et H. Reinders (eds.), *Beyond the Language Classroom*, 7–16. Palgrave Macmillan UK. <http://link.springer.com/10.1057/9780230306790>

Benson, P., et Reinders, H. (Eds.). (2011). *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan UK. <http://link.springer.com/10.1057/9780230306790>

Bergey, J.-L. (2015). Retour sur une expérience a priori inhabituelle : former des futurs enseignants de français langue étrangère à l'exploitation de Moodle avec Moodle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 181-195.

Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., et Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1), 210–220. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.001>

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives

sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 175, 283-302.

Bobillier-Chaumon, M., Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ?. *Le travail humain*, 72(4), 355-382.

Bourassa, M. et Phillion, R. (2017). *Neurosciences et éducation: Pour apprendre et accompagner*. De Boeck Supérieur.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in *Synergie Europe*, 1.

Bournel-Bosson, C.-Y., et Kostov, J. (2018). Créer un climat de confiance dans un cours de français sur objectifs universitaires sur Moodle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5908>

Brandt-Pomares, P. et Boilevin, J.M. (2009). Ordinateurs portables et médiations dans l'enseignement : le cas de deux situations en physique et en technologie. Dans Rinaudo, J.L. et Poyet, F., *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques*, 83-105. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01066532>

Brossard, M. et Fijalkow, J. (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

Brown, T. (2012). *Breaking the Fourth Wall: Direct Address in the Cinema*. Edinburgh Tea et Coffee Company University Press.

Bruillard, É. (2003). Lorsque la distance favorise le temps et la réflexion. *Medialog*, 46, 53-54.

Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.

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

Buck, J., McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université. *Les Cahiers de l'Apliut*, 30(1), 83-101. <https://doi.org/10.4000/apliut.571>

Camilleri, A. (2002). *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Carton, F. (2009). L'autonomie, un objectif de formation. (57-66). *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 57-66.

Causa, M., et Derivry, M. (2014). Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur. Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle. *Riveneuve*, 91-110.

Chacornac, G. (1969). Deux aspects de la linguistique moderne. *Communication et langages*, 3(1), 7-15.

Chambers, F. (1980). A Re-evaluation of Needs Analysis in ESP. *ESP Journal*, 1(1), 25-33.

Chandor, J.C. (2011). *Margin Call* [film cinématographique]. Before the Door Pictures, Benaroya Pictures, Sakonnet Capital Partners, Washington Square Films.

Chapon, S. (2015, November 20). *Fiction à substrat professionnel télévisuel comme voie d'accès à l'enseignement/apprentissage de l'anglais juridique*. [Thèse de doctorat]. Grenoble Alpes. <http://www.theses.fr/2015GREAL002>

Charlier B., Bonamy J. et Saunders M. (2003). Apprivoiser l'innovation. Dans Charlier B. et Peraya, D. (dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*, 43-68. Bruxelles, De Boeck.

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.

Charpy, J-P. (2005). La FASP médicale et ses marges : textes de référence, prototextes et textes périphériques. *Asp La Revue du GERAS*, 47-48.

Chen, Y.-H., et Baker, P. (2010). Lexical Bundles in L1 and L2 Academic Writing. *Language Learning and Technologie*, 14(2), 30-49.

Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.

Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge University Press.

Cisel, M. et Bruillard, E. (2013). Chronique des MOOC. *STICEF*, 19, 10.3406/stice.2012.1035.

Clément, G. et Thomas, G. (2016). Langue de spécialité et contenu disciplinaire dans les cours d'anglais en faculté de droit : quelques réflexions sur nos pratiques. *Cahiers de l'APLIUT*, 35(1). <https://doi.org.sirius.parisdescartes.fr/10.4000/apliut.5531>

Cole, J., et Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System, ELSEVIER*, 31-42.

Commission Européenne (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Bruxelles, Bureau des Publications.

Commission Européenne (2012). Recommandation du Conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel. *Journal officiel de l'Union européenne*, 398/01.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>

Cross, J. (2007). *Wiley: Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance* (1 edition). San Francisco, Pfeiffer.

Crozat, S. (2002). *Éléments pour la conception industrialisée des supports pédagogiques numériques* [Thèse de doctorat]. Université de Technologie de Compiègne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1719/filename/memoire.these.crozat.pdf>

Crozat, S., Trigano, P. (2001). Conception de supports hypermédias pour une exploitation pédagogique : modèle et expérience. *Spirale* (28).

De Bot, K. D., Lowie, W., et Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>

de Charentenay, R. (2001). La fiction à substrat professionnel (FASP) : un(e) média(tion) pas comme les autres. *ASp La Revue du GERAS*, 31–33, 203–213. <https://doi.org/10.4000/asp.1962>

Dearden, J. (1999). *Rogue Trader* [film cinématographique]. Granada Film Productions et Newmarket Capital Group.

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Dehaene, S. (2020). Stanislas Dehaene : ‘Nous avons besoin d’un Netflix pédagogique, centralisé et gratuit’. *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/05/05/stanislas-dehaene-nous-avons-besoin-d-un-netflix-pedagogique-centralise-et-gratuit\\_6038715\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/05/05/stanislas-dehaene-nous-avons-besoin-d-un-netflix-pedagogique-centralise-et-gratuit_6038715_3224.html).

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. et Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8. 10.3166/ds.8.377-393.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Consulté à l’adresse [https://en.wikisource.org/wiki/Democracy\\_and\\_Education](https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education)

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <http://www.jstor.org/stable/330107>.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Dougiamas, M. (2018). *Goals for the future*. Plenièrè MoodleMoot francophone 2018. Belgique, 4-6 juillet 2018.

Dougiamas, M. et Taylor, C. (2003). *Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System*. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.

Downes, S. (2010). New Technology Supporting Informal Learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence* 2, 27-33.

Dressen-Hammouda, D. (2013). Ethnographic Approaches to ESP Research. Dans Paltridge B. et Starfield S., *The Handbook of English For Specific Purposes*, 501-517. Chichester : Wiley-Blackwell.

Drot-Delange, B. et Gomis, E. (2012). *Dispositif hybride et enseignement des langues à l'université : quelle acceptation par les étudiants spécialistes d'autres disciplines ?* Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau. Présenté à Amiens, France. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00862805>

Dudley-Evans, T. et St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes : A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

Duensing, A. et Harper, F. (2011). The role and nature of assessment in blended contexts. Dans Nicolson, M., Murphy, L. et M. Southgate (Eds.), *Language teaching in blended contexts*, 59–74. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Duplâa, E. et Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne: Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564. <https://www-cairn-info.sirius.parisdescartes.fr/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-541.htm>.

Egbert, J. (2005). *CALL essentials: principles and practice in CALL classrooms*. Alexandria, Virginia: TESOL.

Ellis, N. C. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about Language. Dans Cenoz, J. et Hornberger, N.H., *Encyclopedia of Language and Education*, (2 édition), 6, 119–131. Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_143](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143)

Ellis, N.C. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. Dans Yamazumi, K. (Ed.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation*. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.

Escofet, A., et Garcia, I., et Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177-1195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203008>

Everett, D. (2012). *Language: The Cultural Tool*. Pantheon Books.

Ewer, J. R. et Latorre, G. (1969), *A Course in Basic Scientific English*. Londres, Longman.

Faure, P. (2014). Enjeux d'une professionnalisation de la formation des enseignants de langue(s) de spécialité : exemples de l'anglais et du français de la médecine. *Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 50-65. <http://journals.openedition.org/apliut/4170>

Ferguson, G. (1997). Teacher Education and LSP: The Role of Specialized Knowledge. *Teacher Education for LSP*, Howard, R. et Brown, G. (eds), 80-89.



Ferone, G. (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 18. <https://doi.org/10.4000/dms.1890>

Folcher et Rabardel (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. Dans Falzon, P. (Ed). *L'ergonomie*, 251-268. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0251>

Forest, D. (2012). Être ou ne pas être nativiste ? Le langage entre canalisation et enracinement génératif. Dans : Kostas Nassikas éd., *Fabriques de la langue* (137-159). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/fabriques-de-la-langue--9782130591269-page-137.htm>

Franklin-Landi, R. (2017). Identifying and responding to learner needs at the medical faculty: the use of audio-visual specialised fiction (FASP). Dans Sarré, C. et Whyte, S. (Eds), *New developments in ESP teaching and learning research* (153-170). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.750>

Gass, S. (1997). Apples and Oranges: Or, Why Apples Are Not Orange and Don't Need to Be A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 82(1), 83-90. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb02597>.

Germain, C., et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7(1), 55-69. <https://alsic.revues.org/2280>

Gerville-Réache, L., et Couallier, V. (2011). *Échantillon Représentatif (d'une population finie) : Définition Statistique et Propriétés*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00655566>

Girard, M., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I. et Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, 8, 10-20. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>

Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P. et Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage.

Guichon, N. (2011). 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), <https://journals.openedition.org/alsic/2539>

Guité, F. (2004). Le connectivisme (néo socioconstructivisme). *Relief*. <http://www.francoisguite.com/2004/12/le-connectivisme-neo-socioconstructivisme/>.

Gunning, T. (1991). *D. W. Griffith and the Origins of American Narrative Cinema : The Early Years at Biograph*. University of Illinois Press.

Haeuw F., Duveau-Patureau, V., Bocquet, F., Schaff, J.-L. et Roy-Picardi, D. (2001). *Competice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*, ALGORA. <https://urlz.fr/haIR>

Hall, D. (2012). Teacher Education for Language for Specific Purposes. Dans Chapelle, C.A., Encyclopedia of Applied Linguistics, 5537-5542. Blackwell Publishing. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1144>

Hanf, A. (2014) Resourcing authentic language from television series. Dans Nunan D., Richards JC (eds) *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Routledge.

Hardy, M. (2010). Business FASP : un genre impossible ?. *ILCEA*, 12. <https://journals.openedition.org/ilcea/925?lang=en>

Harris, Z. (1954) Distributional Structure, *WORD*, 10:2-3, 146-162. <https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659520>

HAS (2015). *Guide de conception de formation ouverte et à distance (FOAD) dans le monde de la santé*. Haute Autorité de santé. <https://has-sante.fr>

Heuillard, C. (2019). A content-based approach using the subprime crisis as portrayed in The Big Short, *Asp La Revue du GERAS*, 76, 90-102. <http://journals.openedition.org/asp/6107>

Hewings, M. (2002). A history of ESP through English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World*, 3(1).

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Dans *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. Dans *Education Permanente*, 107.

Holec, H. (1998). L'apprentissage autodirigé: une autre formation. *Le Français dans le Monde. Recherche et Applications*, 24, 213-256.

Holec, H. (2008), Introduction de l'apprentissage autodirigé des langues au niveau universitaire : former les étudiants et fournir des matériaux appropriés. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 19-36.

Hornstein, Norbert et David Lightfoot. 1981. Introduction. In Norbert Hornstein et David Lightfoot (eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*, 9-31. Longman. DOI : 10.1093/ajcn/31.11.2036

Howe, Kenneth R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8),10-16.

Huang, X. et Naerssen, M. (1987). Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287- 307.

Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Dans P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, (258-286). Cambridge University Press. <http://dare.uva.nl/search?identifier=2857b01f-c9c1-4078-8002-f04407c80997>

- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. Dans Doughty, C.J. et Long, M.H. (Ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (349-381). London: Blackwell.
- Humbley, J. 2001. La terminologie dans les langues de spécialité. Dans Mémet, M. et Petit, M. (Éds.), *L'anglais de spécialité en France. Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Collection ASP – GERAS Éditeur, 2, 47-53. Université Victor-Ségalen Bordeaux.
- Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes : a learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, F. (2004). Learning Autonomously: Contextualising Out-of-Class English Language Learning. *Language Awareness*, 13(3), 180–202.
- Isani, S. (2004). Popular films as didactic supports in ESP teaching – selection criteria and ethical considerations. Dans Petit, M. (Ed.), *Aspects de la fiction à substrat professionnel*, 2, 121-132. Collection travaux EA 2025. Université de Bordeaux.
- Isani, S. (2005). From idealisation to demonisation and in-between: representations of American lawyers in legal FASP. *ASp La Revue Du GERAS*, 67–81.
- Isani, S. (2010a). Dynamique spéculaire de la fiction à substrat professionnel et didactique des langues de spécialité. *ASp La Revue Du GERAS*, 58, 105-123.
- Isani, S. (2010b). Quand la science enquête : imaginaires et représentations de la FASP criminalistique. *ILCEA*, 12. <https://journals.openedition.org/ilcea/583>
- Ivan, M. (2006). La méthode Structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V.). *Dialogos*, 14, 16-21. [https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07\\_Ivan-La-metode-structuro.pdf](https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf)
- Jézégou, A. (2010a). Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education*, 24(2), 1-18.
- Jézégou, A. (2010b). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Kent, N. et Facer, K. (2004). Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, (440-455).
- Kerr, B. (2007a). *A Challenge to Connectivism. Transcript of Keynote Speech*, Online Connectivism Conference. University of Manitoba. [http://lrc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr\\_Presentation](http://lrc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation)
- Kerr, B. (2007b). *Msg. 1, The invisibility problem*. Online Connectivism Conference. University of Manitoba.
- Koolstra, C. M., et Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51–60.
- Kop, R., Hill, A. (2008). Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3).

[https://www.researchgate.net/publication/26544860\\_Connectivism\\_Learning\\_Theory\\_of\\_the\\_Future\\_or\\_Vestige\\_of\\_the\\_Past](https://www.researchgate.net/publication/26544860_Connectivism_Learning_Theory_of_the_Future_or_Vestige_of_the_Past) [accessed Jul 04 2020].

Korsh, A. (2011-2019). *Suits*. [Série télévisée]. Diffusée initialement sur USA Network.

Krashen, S. (1978). Relating theory and practice in adult second language acquisition. *SPEAQ Journal*, 2, 9-32.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kuppens, A. H., 2010. Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.

Kusyk, M (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands* [Thèse de doctorat], Université de Strasbourg et Université de Karlsruhe.

Kusyk, M., et Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *ASp. La Revue Du GERAS*, (62), 45–65. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>

Kuure, L. (2011). Places for Learning: Technology-mediated Language Learning Practices Beyond the Classroom. Dans Benson, P. et Reinders, H. (Eds.), *Beyond the Language Classroom* (35–46). Palgrave Macmillan.

Lai, C. (2014). Perceiving and traversing in-class and out-of-class learning: Accounts from foreign language learners in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(3), 265-284.

Lamb, M. (2004). 'It depends on the students themselves': Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture et Curriculum*, 17(3), 229–245.

Lamb, M. (2007). The Impact of School on EFL Learning Motivation: An Indonesian Case Study. *TESOL Quarterly*. 41(4), 757-780.

Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. Dans J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (1-26). Oxford University Press.

Larroze-Marracq, H. (1996). *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky*. Congresso internacional comemorativo do 1º Centenario do nascimento de Jean Piaget (109-119). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00958752/document>

Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.

Le Cor, G. (2001). La fiction à substrat professionnel comme médiation du milieu professionnel, étude de cas : The Hunt for Red October de Tom Clancy et son adaptation cinématographique. *Asp La Revue du GERAS*, 31-33, 215-226. <https://doi.org/10.4000/asp.1970>

Lee, J (2017b). *Effects of Impacts of Informal Digital Learning of English on English Proficiency* [Thèse de doctorat] University of Illinois at Urbana-Champaign.

Lee, J. (2017a). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality? *British Journal of Educational Technology*, 2, 767-778. <https://doi.org/10.1111/bjet.12599>

Lee, J. (2019). Quantity and Diversity of Informal Digital Learning of English. *Language Learning et Technology*, 23(1), 114–126.

Levinson, B. (2017). *The Wizard of Lies* [film cinématographique]. HBO films and Tribeca Productions.

Levy, M. et Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions. Options and issues in Computer-Assisted Language learning*. New York : Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, M. (2010). *The Big Short: Inside the Doomsday Machine*. New York : Simon et Schuster Audio.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (Éd.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed), 97-128). Thousand Oaks: Sage.

Little, D. 1991. *Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Livingstone, D. W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. *NALL Working Papers*, 21. Centre for the Study of Education and Work, OISE/TU. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>

Loewen, S., Erlam, R., Ellis R. (2009). The incidental acquisition of third person-s as implicit and explicit knowledge. Dans Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. et Reinders, H. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 262-280. Bristol : Multilingual Matters.

Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. NOR: MESX0000077L. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/MESX0000077L/jo/texte>, le 06 juillet 2020.

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans Molinié, M. (Éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, 113-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541>

Mangenot, F. (2004) Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. Dans Salaün, J.-M. et Vandendorpe, C. (coord.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. et Nissen, E. (2006). Collective Activity and Tutor Involvement in E-learning Environments for Language Teachers and Learners. *CALICO Journal*, 23(3), 601-622.

Martin, C. (2015). Les dispositifs hybrides : l'avenir du cours de langue au niveau master ? *Les Cahiers de l'Aplut*, 34(1), 166-180. <https://doi.org/10.4000/apliut.5062>

McAllister, J., et Narcy-Combes, M.-F. (2015). Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. *Alsic*, 18(2). <http://journals.openedition.org/alsic/2858>

McKay, A. (2015). *The Big Short* [film cinématographique]. Los Angeles, CA: Paramount Pictures. DVD.

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

Mercant, A. (2016). Moodle, une plate-forme d'apprentissage en ligne. *Revue Techno sans frontière*. 201(4), 20-24.

Miller, P. (1993). *Theories of developmental psychology*. Third Edition. W. H. Freeman.

Molinié, M. et Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ). *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>

Moncrief, R. (2012). Out-of-classroom language learning: a case study of students of advanced English courses at Helsinki University Language Center. *Independence-IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*, (55), 107-118.

Monteil J. (1987). À propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. Dans Beauvois, J., Joule, R., Monteil, J. (dir), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 1, 199-210. Cousset DelVal.

Morse, J. M. (2010). Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 483-491. <https://doi.org/10.1177/1077800410364741>

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Éditions OPHRYS.

Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle : Effets de l'interaction sociale* [thèse de doctorat]. Université Strasbourg I - Louis Pasteur.

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes*, 4, 14-24.

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>

Nissen, E. (2016). What are the perceived effects of telecollaboration compared to other communication-scenarios with peers? Dans Jager, S., Kurek, M. et O'Rourke, B. (Eds), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, 201-210.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Éditions Didier.

Nonnon, E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières. *Repères*, 17, 55-86.

Norimatsu, H., Cazenave-Tapie, P. (2017). *Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales*. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Toulouse, France. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01990071/document>

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson et Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (192-203). London: Longman.

Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>

Palfreyman, D. (2014). The ecology of learner autonomy. Dans Murray, G. (ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning*. Basingstoke (175–191). Palgrave Macmillan.

Paltridge, B., et Starfield, S. (2011). Research in English for Specific Purposes. Dans E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 106-121. Routledge.

Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23(1), 15-45. <https://doi.org/10.3406/stice.2016.1691>

Perrin, M. (1994). La langue de spécialité : genèse et croissance hexagonale. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 13(3), 13-20.

Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp La Revue du GERAS*, 23-26, 57-81.

Petit, M. (2000). Le paratexte dans la fiction à substrat professionnel. *Bulletin de la société de stylistique anglaise*, 21, 173-195.

Petit, M. (2002). Éditorial, *ASp la Revue du GERAS*, 35-36.

Petit, M. (2004). Quelques réflexions sur la fiction à substrat professionnel: du général au particulier. Dans Petit, M. (Ed.), *Aspects de la fiction à substrat professionnel*, 2, 3-23. Collection travaux EA 2025. Université de Bordeaux.

Petit, M. (2008). Once more unto the breach, dear friends. *ASp, la revue du GERAS*, Numéro spécial « Les trente ans du GERAS », 21-24.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris. Delachaux et Niestlé.

Puckica, J. (2018). Poverty of the stimulus and yes-no interrogatives in English, *CogniTextes*, 17. <http://journals.openedition.org/cognitextes/918>

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève : Ed. Gonthier.

Poteaux, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 77(3), 87-100. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2014-3-page-87.htm>.

Quintin, J-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets des cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* [Thèse de doctorat]. Université Stendhal-Grenoble 3, UFR des Sciences du Langage, Laboratoire LIDILEM ; Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Octarès.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp La Revue du GERAS*, 35-36, 186-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>

Richards, J. (2015). The changing face of language learning: learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/The-Changing-Face-of-Language-Learning-RELC.pdf>

Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition, *VIEWS*, 12 (2), 24–39.

Rogers, A. (2013). Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>

Saber, A. (2010). Le substrat culturel spécialisé dans les romans maritimes d'Alexander Kent. *ILCEA*, 12. <https://journals.openedition.org/ilcea/572>

Sarré, C. et Whyte, S. (2016b). *Les frontières de la recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité : pour une didactique de l'ASP*. 37<sup>e</sup> Colloque du GERAS. Université Paris 8.

Sarré, C., et Whyte, S. (2016a). Research in ESP teaching and learning in French higher education: developing the construct of ESP didactics. *ASp La Revue du GERAS*, 69, 139-1164. <https://doi.org/10.4000/asp.4834>

Schofield, L. (à paraître). *L'intégration de pratiques informelles à un contexte formel comme levier de la compétence de médiation et du rôle d'apprenant-expert*. [Thèse de doctorat]. Université de Paris.

Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13–27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>



Seli, P., Wammes, J. D., Risko, E. F., et Smilek, D. (2016). On the relation between motivation and retention in educational contexts: The role of intentional and unintentional mind wandering. *Psychonomic Bulletin et Review*, 23(4), 1280-1287. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0979-0>

Servan Schreiber, F. (2012). *Le pouvoir de la gratitude*. Conférence TEDx, Paris, [youtu.be/nZUfJpVxUNI](https://youtu.be/nZUfJpVxUNI).

Siemens, G. (2005). Connectivism : A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.

Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Sockett, G. (2011). From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. *ASp. La Revue Du GERAS*, (60), 5–20. <https://doi.org/10.4000/asp.2469>

Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>

Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan UK.

Sockett, G. (2019). Les effets du numérique sur les apprentissages informels en dehors des institutions scolaires et académiques. Dans Baron, G. et Depover, C., *Les effets du numérique sur l'éducation. Regards sur une saga contemporaine*. Presses Universitaires du Septentrion.

Sockett, G., et Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy. *ReCALL*, 24(2), 138–151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>

Sockett, G., Kussyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 32(1), 75-91. <https://doi.org/10.4000/apliut.3578>

Stoytcheva, M (2011). Collaborative Distance Learning Activities in a Hybrid Language Course. *Acta Technica Napocensis*, 12(1), 90-95.

Stringer, E. T., Christensen, L. M. et Baldwin, S. C. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research: enhancing instruction in the K-12 classroom*. New York, Sage.

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters - Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Karlstad University Studies.

Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. Dans Benson, P. et Reinders (Eds.), H., *Beyond the language classroom*, 106–118). Palgrave Macmillan.

- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. London, Nelson.
- Sylvén, L. (2019). *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*. Channel View Publication.
- Tardieu, C. (2008). *Place de la didactique dans l'anglistique*. Journée d'études SAES Caractéristiques et fonctions de la didactique de l'anglais, IUFM de Paris. <https://p3.storage.canalblog.com/38/25/511857/30243252.pdf>
- Teodorescu, A. (2010). Teaching English for Specific Purposes. *Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin, Philology Series*, 62(2), 67-74.
- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. In M. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*, 192–218. New York, Routledge.
- Toffoli, D. (2020). *Informal Learning and Institution-Wide Language Provision : University Language Learners in the 21st Century*. London: Palgrave Macmillan.
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2014). English language music: Does it help with learning? *Les Cahiers de l'Apliut*, 32(2), 192–209. <https://doi.org/10.4000/apliut.4450>
- Toffoli, D., et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 125–144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Toffoli, D., et Sockett, G. (2015). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.776970>
- Toffoli, D., Speranza, L. (2016). L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5505>
- Torres-Díaz, J.C., et al. (2013). Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia* (35), 1-8.
- Trinder, K., Littlejohn, A., Margaryan, A., Nicol, D., et Guiller, J. (2008). *Learning from digital natives: Bridging formal and informal learning* (The Higher Education Academy). Glasgow Caledonian University. [https://www.researchgate.net/publication/228625434\\_Learning\\_from\\_digital\\_natives\\_Bridging\\_formal\\_and\\_informal\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/228625434_Learning_from_digital_natives_Bridging_formal_and_informal_learning)
- Trouillon, J.-L. (2005). Entre texte et contexte : la fiction historique et la fiction à substrat professionnel. *ASp La Revue du GERAS*, 47 – 48, 51-65.
- Trouillon, J. 2010. Introduction à la notion d'anglais de spécialité. Dans *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan. doi :10.4000/books.pupvd.1421
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., et Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

UNESCO (2002). *L'Enseignement ouvert et à distance: tendances, considérations politiques et stratégiques*. UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.).  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463_fre)

Université Laval (2017). *Guide des bonnes pratiques de l'enseignement en ligne de l'Université Laval*. <http://www.enseigner.ulaval.ca/guide-en-ligne>

Van den Branden, K. (ed.). 2006. *Task-based Language Education – From Theory to Practice*. Cambridge : CUP.

Van der Yeught, M. (2009). *Une histoire de Wall Street*, Paris, Editions ESKA.

Van der Yeught, M. (2018). FASP, the FASPian Paradox and Specialised Encyclopaedias: Highlighting FASP Relevance in Learning/ Teaching Specialised Languages. *ILCEA*, 31, <https://journals.openedition.org/ilcea/4684>

Van der Yeught, Michel. 2012. *L'anglais de la bourse et de la finance description et recherche*. Paris: Ophrys.

Van Geert, P. (2008). The Dynamic Systems Approach in the Study of L1 and L2 Acquisition: An Introduction. *The Modern Language Journal*, 92, (179–199).

Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory? *Surf e-learning themasite*, 11. <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>

Verspoor, M. (2015). *Instruction or not? A dynamic perspective on developmental patterns in Finnish as an L2*. Quatrième conférence internationale de troisième cycle sur le langage et la cognition. Université de Vigo, Espagne.

Vetter, A. (2014). *5 types de dispositifs en FOAD [Vidéocours]*. CIEP.  
<https://www.youtube.com/watch?v=7KBazCdBzMI>

Villez, B. (2004). Vers une didactique télévisuelle : Ally McBeal, la TASP et l'anglais de spécialité. Dans Petit, M. (Ed.), *Aspects de la fiction à substrat professionnel*, 2, 103-111. Collection travaux EA 2025. Université de Bordeaux.

Virkkunen, J. (2007). Collaborative development of a new concept for an activity. *Activités*, 4(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1769>.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

White, L. (2007). Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. Dans VanPatten, B. et Williams, J. (Ed.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (37-55). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

Whyte, S. (2013). Teaching ESP: A task-based framework for French graduate courses. *Asp La Revue du GERAS*, 63.

Whyte, S. (2016). Who are the Specialists? Teaching and Learning Specialised Language in French Educational Contexts. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5487>

Whyte, S., et Sarré, C. (2017). Introduction to new developments in ESP teaching and learning research. Dans C. Sarré et S. Whyte (Eds), *New developments in ESP teaching and learning research*, 1-12. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.742>

Zourou, K. (2009). Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) et apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao) : un dialogue à ne pas manquer - Réflexions autour du colloque mondial CSCL 09. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 12, 109-117. <https://alsic.revues.org/1273>

## **Table des matières volume 2**

<b>Annexe 1. Grilles des manuels remplies .....</b>	<b>6</b>
<b>Annexe 2. Bilan des grilles des manuels .....</b>	<b>15</b>
<b>Annexe 3. Grilles d'analyse des films remplies .....</b>	<b>15</b>
<b>Annexe 4. Tableau des aspects les plus appréciés du cours par les étudiants .....</b>	<b>21</b>
<b>Annexe 5. Tableau bilan des aspects les plus appréciés du cours par les étudiants.....</b>	<b>23</b>
<b>Annexe 6. Tableau des aspects les moins appréciés du cours par les étudiants .....</b>	<b>24</b>
<b>Annexe 7. Tableau bilan des aspects les moins appréciés du cours par les étudiants.....</b>	<b>25</b>
<b>Annexe 8. Tableau sur les changements dans la perception de l'apprentissage de l'anglais .....</b>	<b>26</b>
<b>Annexe 9. Tableau sur l'impact du cours sur les pratiques informelles des étudiants....</b>	<b>28</b>
<b>Annexe 10. Réponses ouvertes sur l'utilité du forum. ....</b>	<b>29</b>
<b>Annexe 11. Commentaires sur le tutorat. ....</b>	<b>30</b>
<b>Annexe 12. Message d'introduction de la tutrice et première consigne.....</b>	<b>31</b>
<b>Annexe 13. Exemples des consignes et rappels.....</b>	<b>33</b>
<b>Annexes 14. Captures d'écran de la page principale du cours .....</b>	<b>46</b>
<b>Annexe 15. Présentation des étudiants interviewés .....</b>	<b>89</b>
<b>Annexes 16. Transcription des entretiens.....</b>	<b>140</b>
<b>Table des tableaux</b>	

## **Contenu de la clé USB**

### 1. Version électronique de la thèse

Volumes 1

Volume 2

### 2. Supports du cours

Module A

Module 1

Module 2

Module 3

Module 4

Module 5

Module 6

Module 7

Module 8

Module 9

Module C

### 3. Script du film *The Big Short*

### 4. Enregistrements audio des entretiens

## Index des auteurs

### A

Albero, 36, 75, 76, 347, 371  
Allen, 49, 347

### B

Baron, 65, 347, 360  
Benson, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 48, 61, 117,  
347, 355, 358, 360, 375  
Bergey, 103, 347  
Berns, 72, 347  
Bialystok, 39, 347  
Blanchet, 175, 347  
Bobillier-Chaumon, 91, 92, 348, 375  
Bourassa, 65, 348  
Bourguignon, 90, 91, 348  
Bournel-Bosson, 95, 97, 348, 371  
Brandt-Pomares, 65, 348  
Brossard, 70, 348  
Brown, 130, 348, 351  
Bruillard, 65, 113, 347, 348, 349  
Bruner, 22, 348  
Buck, 86, 88, 105, 348, 375

### C

Camilleri, 124, 348  
Carton, 37, 348  
Causa, 53, 348  
Chacornac, 18, 348  
Chambers, 49, 348  
Chandor, 349  
Chapon, 53, 57, 349  
Charlier, 68, 349  
Charlier B., 349  
Charpy, 57, 349  
Chen, 45, 349  
Chomsky, 17, 18, 22, 349  
Cisel, 69, 349  
Clément, 53, 54, 349  
Cole, 42, 349  
Commission Européenne (2001), 349  
Commission Européenne (2012), 169, 349  
Conseil de l'Europe (2001), 349  
Cristol, 37, 349  
Cross, 28, 29, 61, 349  
Crozat, 19, 73, 350

### D

De Bot, 31, 350  
de Charentenay, 350  
Dearden, 350  
Deci, 66, 350  
Dehaene, 70, 350  
Dejean-Thircuir, 165, 350  
Dewey, 28, 350  
Dickinson, 33, 35, 350  
Dörney, 350

Dörnyei, 18, 66, 350  
Dougiamas, 70, 71, 350  
Downes, 23, 350  
Dressen-Hammouda, 50, 351  
Drot-Delange, 90, 92, 93, 351  
Dudley-Evans, 50, 351  
Duensing, 86, 351  
Duplâa, 24, 351

### E

Egbert, 37, 38, 351  
Ellis, 31, 32, 64, 351, 356  
Engeström, 5, 62, 63, 64, 114, 351, 371  
Escofet, 30, 351  
Everett, 18, 351  
Ewer, 49, 351

### F

Faure, 53, 54, 351  
Ferguson, 53, 351  
Ferone, 165, 352  
Folcher et Rabardel (2004), 62, 352  
Forest, 17, 352  
Franklin-Landi, 58, 352

### G

Gass, 19, 352  
Germain, 34, 352  
Gerville-Réache, 174, 352  
Girard, 174, 352  
Gougenheim, 19, 352  
Guba, 174, 352, 356  
Guichon, 37, 38, 350, 352  
Guité, 23, 352  
Gunning, 130, 352

### H

Haeuw F., 352  
Hall, 53, 138, 353, 360  
Hanf, 40, 353  
Hardy, 56, 353  
Harris, 17, 353  
HAS (2015), 353  
Heuillard, 58, 353  
Hewings, 50, 353  
Holec, 26, 33, 34, 35, 124, 330, 353  
Hornstein, 17, 353  
Howe, 174, 175, 353  
Huang, 39, 353  
Hulstijn, 32, 33, 353, 354  
Humbley, 53, 354  
Hutchinson, 49, 50, 354  
Hyland, 39, 354

### I

Isani, 55, 56, 57, 354

Ivan, 19, 354

## J

Jézégou, 26, 72, 354

## K

Kent, 29, 354, 359  
Kerr, 24, 354  
Koolstra, 40, 354  
Kop, 24, 354  
Korsh, 355  
Krashen, 5, 22, 23, 355  
Kuppens, 41, 355  
Kusyk, 31, 32, 45, 47, 52, 64, 71, 112, 345, 355, 360  
Kuure, 40, 355

## L

Lai, 41, 355  
Lamb, 41, 355  
Lantolf, 25, 64, 100, 355  
Larroze-Marracq, 21, 355  
Larsen-Freeman, 31, 355  
Le Cor, 55, 355  
Lee, 43, 44, 45, 48, 61, 117, 164, 356, 375  
Levinson, 356  
Levy, 37, 356  
Lewis, 129, 131, 356  
Lincoln, 174, 352, 356  
Little, 33, 35, 203, 356  
Livingstone, 28, 356  
Loewen, 33, 356  
Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, 356

## M

Macaire, 14, 15, 356  
Mangenot, 76, 114, 356  
Martin, 70, 71, 93, 94, 95, 108, 113, 356, 371  
McAllister, 88, 348, 357  
McKay, 129, 357  
Mémet, 46, 354, 357  
Mercant, 71, 357  
Miller, 24, 357  
Molinié, 71, 356, 357  
Moncrief, 41, 357  
Monteil, 72, 357  
Morse, 175, 357

## N

Narcy-Combes, 113, 357  
Nissen, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 98, 100, 104, 109, 118, 119, 356, 357, 375  
Nonnon, 297, 358  
Norimatsu, 177, 358  
Nunan, 14, 35, 353, 358, 362

## O

Ollivier, 118, 358

## P

Palfreyman, 41, 358  
Paltridge, 50, 351, 358  
Papi, 103, 165, 166, 358  
Perrin, 46, 50, 354, 357, 358  
Petit, 51, 55, 57, 354, 358, 362  
Piaget, 20, 355, 358  
Poteaux, 36, 75, 347, 359  
Puckica, 18, 358

## Q

Quintin, 68, 73, 166, 359

## R

Rabardel, 62, 114, 359  
Rézeau, 81, 359  
Richards, 40, 353, 359  
Rieder, 33, 37, 359  
Rogers, 29, 359

## S

Saber, 57, 359  
Sarré, 50, 51, 52, 352, 359, 363, 375  
Schofield, 4, 12, 123, 177, 345, 359  
Schugurensky, 27, 29, 30, 359, 375  
Seli, 66, 360  
Servan Schreiber, 96, 360  
Siemens, 23, 360  
Skehan, 21, 66, 360  
Skinner, 18, 349, 360  
Sockett, 4, 11, 12, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 52, 61, 64, 70, 85, 112, 113, 123, 177, 185, 197, 345, 355, 360, 361, 375  
Stoytcheva, 89, 90, 360  
Stringer, 14, 360  
Sundqvist, 42, 43, 44, 48, 61, 360  
Swales, 49, 361  
Sylvén, 61, 361

## T

Tardieu, 51, 361  
Teodorescu, 49, 361  
Thorne, 41, 361  
Toffoli, 4, 29, 33, 45, 46, 47, 113, 114, 166, 185, 197, 360, 361  
Torres-Diaz, 361  
Trinder, 27, 361  
Trouillon, 53, 57, 361  
Tyng, 66, 361

## U

UNESCO (2002), 362  
Université Laval (2017), 98, 362, 375

## V

Van den Branden, 86, 362  
Van der Yeught, 53, 55, 56, 362  
Van Geert, 31, 32, 362  
Verhagen, 24, 362  
Verspoor, 135, 350, 362



Vetter, 74, 362  
Villez, 57, 362  
Virkkunen, 63, 362  
Vygotski, 21, 348, 362

**W**

White, 18, 362

Whyte, 4, 50, 51, 52, 54, 352, 359, 362, 363, 375

**Z**

Zourou, 37, 363

## Index de notions

### A

accès au, 10, 19, 77, 120, 164, 302  
accès aux, 10, 11, 38, 46, 47, 69, 190, 223, 239, 263, 273, 286, 331  
acquisition, 2, 3, 10, 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 34, 37, 40, 42, 43, 44, 46, 50, 52, 58, 61, 64, 65, 67, 90, 102, 107, 141, 186, 188, 193, 197, 207, 218, 232, 249, 250, 259, 270, 277, 282, 283, 286, 288, 303, 330, 331, 336, 342, 343, 344  
actionnelle, 21, 25, 26, 33, 67, 68, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 100, 101, 105, 111, 112, 127, 160, 343  
affectif, 22, 66, 67, 94, 108, 110, 165, 198, 233, 234, 245, 248, 259, 263, 280, 281, 282, 289, 294, 296, 319, 331, 332, 333, 342, 346  
AIAL, 2, 9, 10, 11, 14, 15, 45, 46, 47, 48, 61, 64, 65, 330, 331, 343, 344, 346  
anglais de spécialité, 2, 11, 12, 13, 14, 15, 49, 50, 51, 54, 55, 60, 61, 66, 67, 106, 126, 127, 166, 177, 178, 185, 188, 204  
apprentissage collaboratif, 2, 23, 26, 65, 71, 72, 75, 170  
apprentissage informel, 2, 10, 15, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 61, 177, 178, 179, 184, 185, 255, 257, 289  
apprentissage par les pairs, 36, 105, 113, 141, 233, 241, 243, 257, 258, 268, 317, 325, 326, 333, 334, 340, 343, 344  
approche actionnelle, 21, 90, 106  
Approche audio-orale, 25  
Approche audiovisuelle, 25  
Approche communicative, 25  
artefact, 37, 62, 66  
ASP, 2, 9, 49, 50, 51, 53, 57, 59, 126  
autodirigé, 30, 34, 35, 36, 39, 43, 61, 82, 93, 117  
autonomie, 10, 12, 14, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 50, 52, 61, 71, 73, 75, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 112, 113, 117, 124, 127, 165, 166, 173, 181, 196, 206, 208, 219, 220, 230, 238, 240, 243, 244, 245, 250, 251, 254, 256, 266, 272, 278, 294, 308, 311, 312, 313, 314, 316, 318, 321, 322, 324, 330, 331, 337, 338, 344, 345  
autonomisant, 76, 117, 256  
autonomisation, 2, 3, 11, 13, 21, 34, 36, 37, 58, 59, 67, 70, 71, 73, 83, 85, 86, 88, 89, 93, 95, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 119, 121, 122, 124, 183, 206, 243, 244, 251, 254, 258, 294, 295, 311, 312, 317, 321, 322, 331, 333, 335, 336, 338, 343, 344, 346

### B

béhaviorisme, 18, 19

### C

CALL, 9, 36, 37, 38  
cognitif, 21, 48, 61, 94, 103, 104, 166, 330  
Cognitivisme, 19, 25  
collaboratif, 21, 23, 35, 68, 70, 71, 74, 86, 89, 93, 95, 104, 108, 109, 119, 124, 227, 228, 260, 261, 268, 302, 342  
collectif, 26, 71, 89, 96, 104, 113, 114, 127, 316  
compétence, 21, 42, 43, 44, 83, 84, 107, 126, 176, 188, 191, 206, 210, 211, 222, 223, 224, 226, 283, 298, 307, 313, 321, 337  
confiance, 22, 44, 86, 95, 97, 101, 107, 110, 119, 128, 141, 169, 187, 258, 259, 306, 319, 328, 334, 336  
Connectivisme, 23, 25  
conscience, 2, 13, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 49, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 70, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 104, 105, 107, 108, 113, 115, 121, 166, 180, 185, 186, 189, 201, 202, 206, 216, 218, 222, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 272, 273, 278, 280, 284, 285, 287, 288, 293, 294, 296, 297, 305, 306, 316, 321, 322, 326, 330, 331, 332, 333, 335, 338, 342, 343, 344, 345  
constructivisme, 20, 21, 174  
contexte formel, 10, 22, 25, 27, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 52, 60, 67, 70, 106, 107, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 131, 169, 208, 221, 222, 236, 249, 254, 256, 290, 293, 305, 306, 317, 330, 331, 335, 338, 344, 345, 346  
contexte informel, 10, 11, 24, 29, 41, 59, 67, 69, 113, 114, 121, 122, 159, 165, 193, 237, 251, 252, 258, 305, 306, 315, 317, 319, 322, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 338, 341, 342, 343, 344, 345  
CYL, 171, 172, 233, 287, 337, 341

### D

d'ASP, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 130, 133, 331, 333, 334, 335, 339, 343  
décrochage, 66, 67, 82, 86, 96, 104, 105, 106, 109, 114, 119, 168, 169, 293, 294, 295, 338  
développement, 9, 10, 11, 18, 19, 20, 21, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 64, 67, 71, 73, 75, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 118, 120, 121, 123, 124, 141, 160, 166, 175, 179, 183, 188, 193, 194, 197, 200, 205, 211, 212, 216, 222, 223, 224, 226, 233, 253, 257, 259, 270, 285, 291, 293, 296, 298, 303, 312, 330, 335, 336, 338, 340, 346  
didactique, 2, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 24, 25, 31, 33, 38, 41, 46, 48, 51, 52, 55, 60, 61, 64, 65, 66, 71, 74, 75, 99, 105, 111, 112, 120, 185, 330, 335, 343, 346

didactisation, 14, 290  
DIPIAL, 2, 3, 21, 31, 60, 63, 66, 67, 76, 99, 101,  
102, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 115,  
116, 117, 118, 119, 122, 123, 138, 165, 166,  
167, 174, 244, 255, 256, 290, 321, 325, 340, 345  
dispositif, 2, 12, 15, 17, 38, 41, 60, 65, 66, 67, 68,  
73, 74, 75, 76, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,  
92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 108,  
110, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 165, 166,  
171, 176, 235, 244, 251, 270, 317, 330, 333,  
335, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 345  
du distanciel, 69, 82, 85, 95, 99, 110, 178, 293, 294

## E

échange, 12, 25, 60, 64, 75, 118, 172, 236, 245,  
282, 291, 292, 295, 302, 308, 309, 311, 313,  
314, 315, 316, 320, 336, 337, 340, 341  
EE, 9, 42, 43, 48  
en ASP, 51  
engagement, 35, 48, 61, 66, 71, 82, 90, 94, 95, 105,  
182, 208, 259, 261, 295  
enseignant-tuteur, 68, 71, 72, 82, 83, 85, 86, 88, 93,  
95, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109,  
112, 113, 114, 119, 122, 123, 165, 166, 234,  
248, 249, 290, 292, 293, 295, 298, 317, 339  
enseignant-tutrice, 71, 346  
évaluation par les pairs, 13, 97, 108, 109, 113, 114,  
118, 119, 169, 181, 216, 233, 241, 249, 266,  
269, 315, 325, 332, 333, 337, 338, 341  
explicite, 20, 30, 33, 126, 129, 130, 135, 136, 200,  
201, 231, 267, 303, 336, 344  
Extramural, 9, 42, 44, 117

## F

face-à-face, 95, 100, 113, 116, 119, 136, 206, 208,  
236, 244, 249, 291, 295, 307, 308, 309, 310,  
311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 332, 336, 340  
FAD, 9, 25, 68, 73, 83, 84, 85, 99, 101, 102, 103,  
104, 105, 106, 107, 108, 109  
FASP, 2, 3, 9, 11, 13, 49, 52, 55, 56, 57, 58, 59,  
112, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124,  
125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,  
135, 137, 141, 159, 164, 178, 181, 197, 203,  
213, 218, 219, 220, 221, 222, 244, 249, 250,  
251, 253, 255, 257, 261, 272, 291, 292, 296, 297,  
304, 305, 306, 310, 317, 322, 331, 333, 334,  
335, 336, 338, 339, 341, 343, 344, 345  
FHL, 9, 25, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 100, 101, 102,  
103, 104, 105, 107  
Formalité, 44, 117

## G

gestion de, 36, 60, 69, 83, 97, 103, 117, 123, 165,  
207, 312, 316, 322, 323, 338  
grammaire, 17, 18, 20, 21, 22, 39, 58, 87, 92, 94,  
107, 126, 135, 136, 141, 165, 169, 180, 193,  
195, 198, 201, 207, 208, 214, 231, 239, 256,  
267, 269, 271, 288, 303, 304, 307, 308, 309,  
310, 311, 318, 320, 326, 336, 342, 344, 1

## H

habiletés, 10, 25, 41, 49, 71, 189, 234, 240, 246,  
344  
hybridation, 71, 73, 75, 89, 90, 93, 95, 99, 101, 103,  
110, 178, 236, 340  
hybride, 9, 81, 83, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 99,  
113, 245, 295, 309, 310, 311, 312, 329, 337, 340

## I

IDLE, 9, 43, 44, 48, 61, 117  
implicite, 32, 119, 126, 129, 135, 201, 255, 256,  
288, 304, 336, 342  
incident, 40  
instrumentalisation, 2, 15, 31, 41, 59, 60, 61, 62,  
65, 66, 73, 76, 108, 112, 114, 159, 330, 331,  
332, 333, 334, 335, 338, 343, 344  
intégration, 11, 12, 14, 15, 25, 34, 52, 58, 59, 68,  
71, 82, 101, 107, 108, 110, 112, 120, 121, 122,  
141, 165, 185, 188, 203, 206, 218, 221, 222,  
250, 253, 270, 281, 290, 304, 305, 310, 317,  
334, 336, 341, 343, 345, 346  
intention, 29, 30, 31, 33, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 48,  
61, 182, 283, 290, 341  
interaction, 10, 11, 13, 19, 20, 21, 28, 30, 31, 32,  
39, 45, 46, 47, 48, 51, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68,  
69, 70, 73, 75, 81, 83, 87, 88, 89, 95, 97, 98,  
112, 113, 114, 118, 119, 121, 130, 141, 159,  
170, 172, 180, 184, 195, 198, 205, 208, 210,  
214, 215, 216, 217, 221, 223, 239, 241, 243, 246,  
249, 250, 257, 264, 266, 267, 269, 270, 271,  
272, 280, 281, 282, 291, 295, 308, 309, 310,  
311, 312, 313, 316, 320, 327, 329, 331, 333,  
337, 338, 340, 343, 344  
inversée, 24, 65, 74, 81, 127, 178  
investi, 12, 165, 181, 254, 259, 266, 282, 294, 299,  
339  
involontaire, 10

## L

l'ASP, 49, 50, 51, 53, 55, 57, 333, 334, 338, 340,  
343, 344  
langagier, 21, 32, 43, 47, 55, 64, 67, 73, 86, 100,  
104, 135, 179, 193, 216, 303, 335  
langagière, 2, 20, 21, 32, 34, 42, 43, 46, 50, 52, 58,  
67, 83, 84, 92, 102, 114, 191, 210, 226, 321,  
330, 337, 343  
LanSAD, 1, 2, 9, 11, 46, 51, 54, 55, 82, 86, 90, 92,  
95, 105, 112, 133, 177, 251, 330

## M

manuel, 116  
médiation, 18, 20, 25, 60, 62, 104, 116, 166, 295,  
317, 318, 345, 346  
Moodle, 2, 3, 13, 15, 26, 68, 70, 71, 72, 75, 88, 95,  
103, 104, 112, 120, 123, 124, 126, 141, 151,  
152, 159, 164, 165, 170, 174, 176, 177, 179,  
184, 229, 231, 240, 242, 243, 244, 245, 249,  
259, 260, 263, 266, 275, 291, 292, 293, 297,  
310, 312, 314, 315, 317, 334, 338, 339, 341, 3, 1  
motivation, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 27, 28,  
33, 37, 38, 40, 41, 45, 46, 58, 59, 60, 61, 64, 65,  
66, 75, 87, 95, 102, 106, 107, 108, 112, 113,

114, 115, 119, 122, 159, 165, 166, 181, 182, 187, 194, 200, 201, 203, 206, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 234, 250, 251, 254, 257, 261, 262, 263, 266, 267, 272, 285, 287, 289, 290, 294, 306, 307, 311, 312, 317, 319, 320, 322, 330, 332, 334, 336, 338, 339, 343, 345, 346, 4

## N

non-dirigé, 30  
numérique, 2, 9, 11, 12, 23, 24, 68, 83, 99, 100, 101, 103, 113, 115, 117, 120, 121, 166, 292, 314

## O

objectifs d'apprentissage, 27, 33, 34, 35, 36, 85, 86, 92, 94, 97, 99, 109, 117, 122, 137, 332, 338, 344  
OCL, 9, 39, 40, 41, 48, 61  
outil de, 10, 38, 49, 119, 193, 273, 275, 281, 282, 288, 326, 327, 345

## P

par les pairs, 110, 119, 169, 217, 233, 236, 241, 242, 316, 325, 337, 338  
partage, 25, 26, 71, 75, 105, 113, 120, 141, 172, 224, 234, 273, 275, 293, 298, 302, 307, 310, 325, 326, 332, 333, 334, 336, 337, 339, 340, 341  
*Pédagogie*, 44, 52, 117, 318  
perspective actionnelle, 21  
présentiel, 12, 26, 54, 57, 58, 63, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 99, 101, 103, 104, 105, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 118, 159, 165, 171, 173, 177, 178, 179, 208, 234, 235, 244, 245, 248, 249, 257, 261, 263, 267, 272, 291, 292, 293, 295, 297, 298, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 325, 326, 329, 331, 333, 335, 336, 337, 339, 340, 2  
prise de conscience, 30, 31, 33, 67, 105, 249, 251, 254, 296, 306  
progression, 22, 45, 48, 61, 64, 103, 118, 119, 123, 137, 169, 338

## Q

qualitative, 2, 16, 114, 115, 119, 172, 174, 175, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 206, 327, 343  
quantitative, 2, 114, 115, 119, 172, 174, 175, 185, 206, 292, 296, 303, 312, 314, 326, 343

## R

recherche-action, 14, 15, 65, 165, 175, 290  
représentation, 55, 92, 308, 325  
ressenti, 2, 13, 14, 15, 52, 58, 67, 88, 90, 92, 108, 179, 181, 191, 219, 221, 223, 229, 234, 236, 238, 241, 244, 245, 247, 253, 266, 269, 276, 280, 281, 292, 293, 296, 307, 312, 313, 314, 316, 317, 321, 327, 331, 336, 337, 342, 343, 344  
ressources, 9, 19, 21, 23, 27, 29, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 69, 71, 74, 75, 76, 83, 84, 85, 87, 90, 97, 98, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 120, 135, 141, 164, 165, 166, 189, 190, 229, 230, 256, 295, 297, 303, 304, 305, 324, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 342

## S

SCD, 9, 31, 32, 62, 64, 71  
Socioconstructivisme, 21, 25  
stratégies, 10, 19, 20, 24, 25, 30, 31, 35, 36, 39, 47, 49, 58, 67, 71, 82, 83, 84, 86, 92, 95, 97, 99, 101, 104, 105, 108, 109, 110, 119, 121, 143, 168, 175, 179, 181, 183, 189, 237, 238, 244, 251, 252, 253, 254, 256, 272, 278, 282, 285, 287, 297, 321, 323, 324, 330, 331, 333, 335, 336, 338, 344, 345, 346

## T

tâche, 20, 21, 22, 34, 51, 62, 70, 82, 84, 85, 86, 89, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 104, 106, 109, 116, 127, 170, 248, 315, 323, 324, 325, 337, 339, 340, 343  
traditionnel, 61, 67, 83, 86, 92, 93, 103, 314, 345

## U

Utilisateur, 64  
utilité, 2, 15, 19, 24, 31, 35, 36, 40, 43, 45, 46, 58, 59, 65, 69, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 113, 115, 121, 141, 169, 180, 181, 193, 201, 205, 206, 216, 218, 222, 227, 228, 229, 232, 235, 239, 241, 242, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 268, 269, 270, 272, 278, 280, 281, 284, 285, 287, 288, 296, 297, 298, 302, 304, 305, 306, 312, 313, 316, 322, 326, 330, 331, 332, 333, 335, 338, 340, 343, 344, 345, 1

## V

volontaire, 107, 280, 287, 341

## Table de figures

Figure 1. « Deux systèmes d'activité interagissant comme unité d'analyse minimal pour une conception extensive » (Engeström, 2001, cité dans Engeström, 2006).....	63
Figure 2. Typologie des dispositifs de formation selon leur paradigme d'inscription et leur visée (Albero, 2014). .....	76
Figure 3. Sentiment d'utilité du travail en autonomie au CRL (Martin, 2015 : 173). .....	94
Figure 4. Exemple d'interaction entre le tuteur et les étudiants, Bournel-Bosson et al. (2018 : 6).....	97
Figure 5. Pont entre les contextes formel et informel grâce à l'intégration des pratiques informelles en ligne (PIL) des étudiants. ....	121
Figure 6. Monde formel de la DIPIAL et monde informel en ligne perméables grâce à l'intégration des contenus tirés des pratiques informelles des étudiants (PIL). ....	122
Figure 7. Exemples de vidéo Grammar Geek. ....	136
Figure 8. Affichage de l'écran principal du cours.....	142
Figure 9. Document « contenu du cours » mis à disposition aux étudiants. ....	143
Figure 10. Document « informations générales du cours » mis à disposition aux étudiants. ....	144
Figure 11. Vidéo de présentation de la tutrice et du cours. ....	145
Figure 12. Texte d'introduction au cours. ....	145
Figure 13. Capture d'écran de la discussion Introducing ourselves d'un des groupes. ....	146
Figure 14. Fil de discussion présentation étudiants (1). ....	147
Figure 15. Fil de discussion présentation étudiants (2). ....	148
Figure 16. Écran type d'un forum de groupe. ....	150
Figure 17. Exemple d'espace pour la publication de la production de la semaine. ....	151
Figure 18. Exemples de compréhension orale. ....	153
Figure 19. Exemple de compréhension écrite (1). ....	154
Figure 20. Exemple de compréhension écrite (2). ....	155
Figure 21. Exemple de production écrite (1). ....	156
Figure 22. Exemple de production écrite (2). ....	157
Figure 23. Exemple de production orale (1). ....	158

Figure 24. Exemple de production orale (2). .....	158
Figure 25. Exemple d’affichage du glossaire économique (1).....	160
Figure 26. Exemple d’affichage du glossaire économique (2).....	161
Figure 27. Exemple de la section Fun time. ....	163
Figure 28. Exemple de la section Optional links. ....	163
Figure 29. Cahier des charges tuteur en DIPIAL. ....	167
Figure 30. Exemple du premier feedback (général) donné aux étudiants pour chaque activité. .....	170
Figure 31. Affiche de publicité CYL. ....	172
Figure 32. Activités informelles réalisées par les étudiants selon les enseignants. ....	186
Figure 33. Représentations des enseignants sur l’étendue des pratiques informelles des étudiants, selon la fréquence des pratiques informelles des enseignants. ....	187
Figure 34. Effet des activités informelles des étudiants en cours selon les enseignants.....	188
Figure 35. Raisons des enseignants pour ne pas tenir compte des pratiques informelles en cours de langue. ....	189
Figure 36. Niveau déclaré des étudiants par compétence langagière.....	191
Figure 37. Niveau de langue global des étudiants.....	192
Figure 38. Représentations des étudiants sur la maîtrise de l’anglais.....	192
Figure 39. Motivations des étudiants pour apprendre l’anglais. ....	193
Figure 40. Appréciation des cours d’anglais dans le passé. ....	195
Figure 41. Appréciation des activités en cours d’anglais dans le passé. ....	195
Figure 42. Activités informelles des étudiants impliquant la CO. ....	196
Figure 43. Activités informelles des étudiants impliquant la CE.....	197
Figure 44. Activités informelles des étudiants impliquant la PO.....	198
Figure 45. Activités informelles des étudiants impliquant la PE. ....	199
Figure 46. PE dans les réseaux sociaux.....	200
Figure 47. Importance de la grammaire pour écrire sur les réseaux sociaux. ....	201
Figure 48. Raisons pour visionner des séries/films en anglais.....	202
Figure 49. Utilité du visionnage en anglais pour le développement des compétences langagières en anglais.....	205

Figure 50. Attentes positives sur le cours d'anglais en ligne. ....	206
Figure 51. Attentes positives sur le format distanciel asynchrone. ....	207
Figure 52. Attentes négatives sur le format distanciel asynchrone. ....	208
Figure 53. Profils des étudiants selon leurs pratiques informelles impliquant la CO et la PO. .....	210
Figure 54. Corrélation entre les activités spécifiques de CO avec les profils CO et PO. *p<0,05, **p<0,001, ***p<0,0001. ....	211
Figure 55. Corrélation entre les activités spécifiques de PO avec les profils CO et PO. *p<0,05, **p<0,001, ***p<0,0001. ....	211
Figure 56. Niveau de langue selon profils CO et PO. ....	212
Figure 57. Répartition globale des notes des étudiants. ....	213
Figure 58. Notes des étudiants selon leur profil CO et PO. ....	214
Figure 59. Utilisation des sous-titres selon les profils de CO. ....	217
Figure 60. Utilisation des sous-titres selon les profils de PO.....	218
Figure 61. Appréciation générale du cours pour l'ensemble d'étudiants (107). ....	220
Figure 62. Appréciation intégration de FASP selon profils CO et PO. ....	221
Figure 63. Appréciation générale des connaissances apprises et développement de la compétence orale. ....	222
Figure 64. Appréciation des connaissances apprises et développement de la compétence orale selon profil CO. ....	223
Figure 65. Appréciation des connaissances apprises et développement de la compétence orale selon profil PO. ....	224
Figure 66. Appréciation générale sur les activités de compréhension orale (107 étudiants). ....	225
Figure 67. Appréciation générale sur les activités de vocabulaire (107 étudiants). ....	227
Figure 68. Utilité des activités de vocabulaire selon profils CO et PO.....	228
Figure 69. Appréciation générale des activités optionnelles. ....	229
Figure 70. Appréciation des activités optionnelles selon profils CO et PO. ....	230
Figure 71. Appréciation générale des activités de production. ....	231
Figure 72. Appréciation des activités de production selon profils CO et PO. ....	232
Figure 73. Appréciation générale de l'utilité du format distanciel asynchrone. ....	235
Figure 74. Appréciation générale sur les aspects négatifs du format distanciel asynchrone. ....	236

Figure 75. Appréciation du format distanciel asynchrone selon profils CO.....	237
Figure 76. Appréciation du format distanciel asynchrone selon profils PO. ....	237
Figure 77. Appréciation sur les aspects négatifs du format distanciel asynchrone selon profils CO. ....	238
Figure 78. Appréciation sur les aspects négatifs du format distanciel asynchrone selon profils PO.....	239
Figure 79. Ressenti général des étudiants sur la technologie et utilisation de Moodle. ....	240
Figure 80. Ressenti des étudiants sur l'utilité du forum.....	241
Figure 81. Ressentis des étudiants sur la technologie et utilisation de Moodle par profils. ..	242
Figure 82. Ressenti des étudiants sur l'utilité du forum selon profils CO et PO. ....	242
Figure 83. Prise de contact avec le tuteur selon profils de CO et PO. ....	246
Figure 84. Ressentis sur la réactivité du tuteur. ....	247
Figure 85. Ressentis sur les messages hebdomadaires postés au forum. ....	248
Figure 86. Appréciation de l'utilisation des FASP en cours selon profils CO et PO.....	250
Figure 87. Visionnage du film TBS selon profils CO et PO.....	252
Figure 88. Impact cours dans pratiques informelles selon profils CO et PO. ....	253
Figure 89. Changement dans la perception sur l'apprentissage de l'anglais des étudiants selon profils CO et PO.....	255
Figure 90. Gain de confiance des étudiants sur leur niveau en anglais après le cours.....	258
Figure 91. Gain de confiance des étudiants sur leur niveau en anglais après le cours selon profils de CO et PO.....	259
Figure 92. Engagement général des étudiants selon les heures passées sur le cours en ligne (107 étudiants). ....	260
Figure 93. Temps de connexion selon profils de CO. ....	262
Figure 94. Temps de connexion selon profils de PO. ....	263
Figure 95. Engagement global des étudiants selon leur participation au forum. ....	264
Figure 96. Engagement des étudiants au profils CO selon leur participation au forum.....	265
Figure 97. Engagement des étudiants au profils PO selon leur participation au forum. ....	265



## Table des tableaux

Tableau 1. Pratiques didactiques selon les théories d'apprentissage. ....	25
Tableau 2. Catégories de l'apprentissage informel de Schugurensky.....	29
Tableau 3. Extrait du tableau sur les relations entre les trois contextes d'apprentissage.....	30
Tableau 4. Classification d'IDLE selon les quatre dimensions de Benson (2011). Tableau repris et traduit (Lee, 2019 : 115).....	44
Tableau 5. Récapitulatif des domaines de l'apprentissage informel et l'ouvrage de référence. ....	48
Tableau 6. Tableau didactique et pédagogie extrait de Whyte et Sarré (2017), traduit par nous. ....	52
Tableau 7. Exemple de théorie de l'activité (1). ....	63
Tableau 8. La didactique comme lien entre l'AIAL et l'apprentissage formel (selon Sockett, 2014).....	64
Tableau 9. Comparatif des dispositifs présentiels et à distance : accès au savoir.....	77
Tableau 10. Comparatif des dispositifs présentiels et à distance : rôle de l'enseignant.....	78
Tableau 11. Comparatif des dispositifs présentiels et à distance : rôle de l'apprenant. ....	79
Tableau 12. Comparatif des dispositifs présentiels et à distance : outils, interactions et autonomie.....	80
Tableau 13. Descriptif de compétences impliquées dans l'autonomie de l'apprenant (Nissen, 2019 : 207). ....	84
Tableau 14. Importance et satisfaction des étudiants par critères, Buck et al. (2011 : 98). ....	88
Tableau 15. Dimensions de l'acceptation de la technologie selon Bobillier-Chaumon et al. (2009).....	91
Tableau 16. Critères et suggestions aux enseignants, extraits de Université Laval (2017). ....	98
Tableau 17. Exemple de théorie de l'activité (2, incluant la DIPIAL). ....	115
Tableau 18. Exemple de théorie de l'activité (3, incluant la DIPIAL). ....	116
Tableau 19. Classification de la DIPIAL selon les quatre dimensions de Benson (2011). Tableau repris de Lee (2019 : 115), traduit et complété par nous.....	117
Tableau 20. Modélisation d'un module du cours conçu. ....	124
Tableau 21. Gabarit du cours conçu.....	125
Tableau 22. Bilan types de contenus ASP dans les manuels d'Économie et Gestion. ....	126

Tableau 23. Lien entre les matières étudiées en Économie et Gestion et les contenus des manuels de langue. ....	127
Tableau 24. Pré-sélection des FASP à utiliser dans le cours. ....	128
Tableau 25. Lien entre matières en 1ère année, les contenus des manuels et les scènes de la FASP choisie. ....	129
Tableau 26. Aspects sur la culture anglophone abordés dans la FASP choisie. ....	131
Tableau 27. Blocs lexicaux les plus fréquents dans la FASP choisie. ....	132
Tableau 28. Vocabulaire de spécialité dans la FASP choisie. ....	133
Tableau 29. Aspects grammaticaux exploitables dans la FASP choisie. ....	134
Tableau 30. Progression pédagogique de notre cours fondé sur la DIPIAL. ....	138
Tableau 31. Implications pédagogiques des activités de production du cours. ....	141
Tableau 32. Récapitulatif des outils d'analyse utilisés. ....	176
Tableau 33. Récapitulatif des échanges avec les enseignants d'anglais. ....	178
Tableau 34. Âge des étudiants dans notre échantillon. ....	190
Tableau 35. Nationalité des étudiants. Couleur rouge : nationalités moins représentées. Couleur verte : nationalité la plus représentée. Couleur jaune : nationalités moyennement représentées. ....	190
Tableau 36. Réponses ouvertes pour les motivations des étudiants pour apprendre l'anglais. ....	194
Tableau 37. Réponses ouvertes aux activités privilégiées des étudiants en cours d'anglais dans le passé. ....	196
Tableau 38. D'autres pratiques informelles en anglais des étudiants. ....	199
Tableau 39. Types de sous-titres utilisés lors du visionnage des séries/films en anglais. ....	202
Tableau 40. Raisons réponse ouverte pour l'utilisation des sous-titres en anglais. ....	203
Tableau 41. Séries et talk-shows regardés par les étudiants. Code couleurs : le nombre d'étudiants augmente de la couleur rouge vers la verte, en passant par les couleurs rose, gris et blanc. ....	203
Tableau 42. Nombre de séries regardées par un même étudiant. ....	204
Tableau 43. YouTubeurs suivis par les étudiants. ....	205
Tableau 44. Répartition des étudiants selon les profils CO et PO. ....	209
Tableau 45. Corrélation entre les profils de CO et PO avec la note $p > 0,5$ . ....	215
Tableau 46. Corrélation entre les activités spécifiques de CO avec la note $p > 0,2$ . ....	215

Tableau 47. Corrélation entre les activités spécifiques de PO avec la note $p > 0,5$ et $*p < 0,05$ . .....	216
Tableau 48. Bilan de l'impact du cours sur leurs pratiques informelles. ....	253
Tableau 49. Bilan des réponses des étudiants à la question ouverte sur leur changement de perception sur l'apprentissage de l'anglais après le cours en ligne.....	255
Tableau 50. Corrélation entre temps de connexion et maîtrise technique avec p-value. ....	263
Tableau 51. Bilan des corrélations calculées dans le chapitre 9. Oui (+) : corrélation positive. Oui (-) : corrélation négative. Non : pas de corrélation. ....	268
Tableau 52. Bilan présentation des étudiants. ....	271
Tableau 53. Pratique informelle des jeux vidéo en anglais.....	281
Tableau 54. Témoignages sur la conscience des étudiants sur leur propre autonomie. ....	321
Tableau 55. Témoignages sur leur conscience sur la compétence langagière. ....	321
Tableau 56. Témoignages sur leur gestion des objectifs.....	322
Tableau 57. Témoignages sur leur gestion du temps. ....	323
Tableau 58. Témoignages sur les stratégies mises en œuvre. ....	324
Tableau 59. Témoignages des étudiants sur l'utilité de l'anglais dans le monde académique et du travail.....	326
Tableau 60. Témoignages des étudiants sur l'utilité de l'anglais pour communiquer et s'intégrer dans la communauté globale. ....	326
Tableau 61. Ressentis des étudiants sur les posts non-anonymes sur le forum. ....	327
Tableau 62. Ressentis des étudiants sur le regard des autres lors des productions orales. ....	328
Tableau 63. Ressentis des étudiants sur le format distanciel asynchrone selon leur personnalité. .....	328

## Annexes

### Annexes 1. Questionnaire de niveau « Mon niveau en anglais ».

1. Si vous avez passé le bac en France, quelle était votre note en anglais ?
  - Moins de 10
  - 10-11
  - 12-13
  - 14-15
  - 16 et plus
  - J'ai oublié
  - Pas de bac en France
  
2. Avez-vous déjà passé un test d'anglais qui donne lieu à un niveau du cadre européen commun de référence en langues (CECRL) ? Les niveaux sont A1, A2, B1, B2, C1, C2, A1 étant le plus bas et C2 le plus haut :
  - Oui
  - Non
  
3. Si oui, quel était votre niveau ? Si vous avez répondu 'non' à la première question, passez à la suite.
  - A1
  - A2
  - B1
  - B2
  - C1
  - C2
  - Sans réponse
  
4. Lisez les 6 descripteurs de votre niveau de compréhension orale (listening). Quelle case correspond le mieux à votre niveau ?

A1	A2	B1
<p>Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</p>	<p>Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.</p>	<p>Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.</p>
B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les séries télé et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>

- A1
- A2

- B1
- B2

- C1
- C2

5. Lisez les 6 descripteurs de votre niveau de compréhension écrite (reading). Quelle case correspond le mieux à votre niveau ?

<p><b>A1</b></p> <p>Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</p>	<p><b>A2</b></p> <p>Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des messages personnels courts et simples.</p>	<p><b>B1</b></p> <p>Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des messages personnels.</p>
<p><b>B2</b></p> <p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p><b>C1</b></p> <p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p><b>C2</b></p> <p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>

- A1
- A2

- B1
- B2

- C1
- C2

6. Lisez les 6 descripteurs de votre niveau d'expression orale (speaking). Quelle case correspond le mieux à votre niveau ?

A1	A2	B1
<p>Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.</p>	<p>Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.</p>	<p>Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).</p>
B2	C1	C2
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>

- A1
- A2
- B1
- B2

- C1
- C2

7. Lisez les 6 descripteurs de votre niveau d'expression écrite (writing). Quelle case correspond le mieux à votre niveau ?

<p><b>A1</b></p> <p>Je peux écrire un court message simple, par exemple un texto ou réponse à un message sur les réseaux sociaux. Je peux porter des détails personnels dans un document, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur un site web.</p>	<p><b>A2</b></p> <p>Je peux écrire des textes et messages simples et courts p. ex sur les réseaux sociaux. Je peux écrire un e-mail personnel très simple, p. ex de remerciements.</p>	<p><b>B1</b></p> <p>Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des e-mails pour décrire mes expériences et impressions.</p>
<p><b>B2</b></p> <p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un long message ou rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des e-mails qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p><b>C1</b></p> <p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans un e-mail, une dissertation, un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p><b>C2</b></p> <p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des e-mails, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

8. D'autres infos sur votre niveau d'anglais ?



Annexes 2. Questionnaire pré-cours.

General information



1. Age group?

17-19

20-22

23-26

2. I'm a:

Man

Woman

3. Nationality?

4. For me, to be good at English means:

	Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having a large vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding everything I read	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding everything I hear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing the culture of the language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to communicate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking without an accent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. What motivates me (or not) to learn English is:

It's necessary to find a good job

I like the sound of the language

I'm interested on US/British culture

I would like to live in an English-speaking country

I would like to understand TV series/movies more easily

Being able to talk to people around the world

To get good grades

To take university classes in English

	Doesn't motivate me at all	Motivates me a little	Motivates me a lot	Motivates me the most
It's necessary to find a good job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I like the sound of the language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I'm interested on US/British culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would like to live in an English-speaking country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would like to understand TV series/movies more easily	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to talk to people around the world	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To get good grades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To take university classes in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Other motivations?

### My language courses



7. I enjoyed my English lessons at school

- Not at all
- Very little
- More or less
- A lot

8. In the classroom, I prefer:

Speaking activities

Listening activities

Reading activities

Writing activities

Having grammar lessons

Interacting with the teacher and classmates

	Don't like them at all	Like them a little	Like them a lot	Like them the most
Speaking activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having grammar lessons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacting with the teacher and classmates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Other activities?

### My online English course



10. Have I taken an online course before?

- Yes
- No

11. What do I think about using TV series as part of English class?

- It would be cool
- It would ruin my pleasure

12. I am expecting this online course to be full of:

	Not at all	A little	A lot	Mostly this
Fun/Humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informal vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formal vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Business vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevant/realistic situations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
American culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. What do I expect the most positive aspects of my online course will be?

	Not at all	A little	A lot	Mostly this
It will allow me to be flexible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It will enable me to repeat activities as often as I want	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It will allow me to learn where I want	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It will allow me to communicate privately	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. What do I expect the disadvantages of my online course will be?

	Yes	No
It won't work for me because I need the motivation of classroom meetings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It won't work for me because I don't want to work alone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I won't have a teacher to ask questions to	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The exercises will be repetitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I don't know, I haven't taken an online English course yet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Online informal activities



15. In my free time, I do the following things online:

I read in English

I listen to music in English

I watch Youtube videos in English

I watch movies in English

I watch tv shows/ series in English

I write emails in English

I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English

I play videogames where the instructions are in English

I interact with other players in English when playing multiplayer videogames

I search the Web using words in English

I shop online in English

I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English

	Never	Less than one hour a week	A few hours per week	1 to 2 hours per day	More than 2 hours per day
I read in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I listen to music in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I watch Youtube videos in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I watch movies in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I watch tv shows/ series in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I write emails in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I play videogames where the instructions are in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I interact with other players in English when playing multiplayer videogames	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I search the Web using words in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I shop online in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Other activities?

17. I watch TV shows/series/movies in the original version because:

- I prefer the original voices
- I think the French version is not always good
- The dubbed version is not available
- I don't want to wait for the dubbed version to become available
- I think it helps me improve my English
- Watching it in English or French is indifferent to me
- I never watch original version TV shows/series/movies in English

18. Do you think that your online activities help you to improve your English?

	Not at all	A little	A lot	What helps me the most
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. When watching TV shows/series/movies in English I use subtitles:

- Mostly in French
- Mostly in English
- Mostly in another language
- Mostly none
- I never watch TV shows in English
- It depends

20. Why?

21. Which TV shows/series am I watching in English these days?

22. What English-speaking Youtubers are you watching these days?

### Social networks



The following questions collect information about your habits while participating in social networks like Facebook, QQ, Twitter, Snapchat, What's app, Pinterest, Instagram, LinkedIn, Skype, Tumblr, Flickr, Youtube, Viber, Telegram, etc.

23. When writing in English on social networks\*:

\*Facebook, QQ, Twitter, Snapchat, What's app, Pinterest, Instagram, LinkedIn, Skype, Tumblr, Flickr, Youtube, Viber, Telegram, etc.

	Never	a few times per month	a few times per week	most days	several times per day
I write public comments in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I write private messages in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I use English only for slang and abbreviations (like LOL, ASAP, BTW, hashtags, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. I think correct grammar and spelling are important when writing in English on social networks:

Not important at all  
Of little importance  
Important

Very important  
Absolutely essential

**We can make a difference together!**



25. Would you be willing to discuss your learning experience with us?  
If you would, please write your email here!

26. Any other comments?



### Annexes 3. Questionnaire post-cours.

1. For me, to be good at English means:

	Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having a large vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding everything I read	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding everything I hear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing the culture of the language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to communicate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking without an accent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. What motivates me (or not) to learn English is:

	Doesn't motivate me at all	Motivates me a little	Motivates me a lot	Motivates me the most
It's necessary to find a good job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I like the sound of the language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I'm interested on US/British culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would like to live in an English-speaking country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would like to understand TV series/movies more easily	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to talk to people around the world	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To get good grades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To take university classes in English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Other motivations?

## My online English course



4. What did I think about using TV series as part of English class?

- It was cool
- It ruined my pleasure

5. I thought the class was motivating

- Yes
- No

6. I thought the videos were too short

Yes

No

7. I found that my course was:

- Fun
- Good for business vocabulary
- Good for realistic situations
- Good for learning culture
- Good for listening skills
- Useful for learning whenever I want
- Useful for learning wherever I want
- Useful for correcting mistakes
- Too repetitive
- Too isolated from other students

	Not at all	A little	Mostly this	A lot
Fun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Good for business vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Good for realistic situations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Good for learning culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Good for listening skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useful for learning whenever I want	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useful for learning wherever I want	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useful for correcting mistakes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Too repetitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Too isolated from other students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Did I miss studying grammar?

- Yes

- No

9. Did I watch the videos “Grammar Geek”?

- Yes
- No

10. I think this course:

- Made me work too much
- Didn’t make me work enough
- Made me work the right amount of time

11. I think this course:

- Made me work as much as a traditional class
- Made me work more than a traditional class
- Made me work less than a traditional class

12. Why?

13. How hard did I work? I think that the effort I made in this class was:

- Not enough
- Just right
- Too much

14. My experience with technology and Moodle:

- I easily understood how Moodle worked
- I easily understood how the course was organized
- It was easy to access the documents
- It was easy to upload my homework
- It was helpful to have permanent access to the documents
- Technology problems made it complicated to do the activities

	Not at all	A little bit	Mostly	Always
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**What I think about the activities**

15. Listening activities (called activity 1):

	Not at all	A little	Mostly this	A lot
They were easy for me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I had to watch the videos many times to understand them	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They were too long	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I had to use the script to understand them	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They were repetitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They helped me to understand the subject of the videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The feedback helped me to find the correct answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Vocabulary activities (called Vocabulary point: Economic glossary):

	Not at all	A little	Mostly this	A lot
They allowed me to learn new economic vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They helped me to understand the subject of the week	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They allowed me to review the concepts studied during the week	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They were repetitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Optional links and Fun time:

	yes	no
Allowed me to learn more about the subject studied during the week	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They were fun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I looked at them often	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They were unnecessary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Production activities (called activity 2: audio file Mortgage bonds, text applying for bond analyst position, sub-primes opinion in the forum, PowerPoint invited expert, anyone can cook video, Credit S.O.S Broadcast questions & answers, Letter to Justin Bieber about synthetic CDO):

	Not at all	A little	Mostly this	A lot
Were too difficult	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Were fun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Were too long	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Had instructions which were easy to understand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Did not have enough feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Were useful to learn new things	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. I think the forum was easy to use:

- Not at all
- A little
- Mostly this
- A lot

20. The forum allowed me to:

	Not at all	A little	Mostly this	A lot
Interact with other members of my group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Get to know the members of my group better	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
See what my group was doing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compare my work to the work of people in my group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Learn from my group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comment on the work of others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Do my homework with fewer time restrictions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was not fair with the students who did their homework in time	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talk about things other than the activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Make contact with my tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Other uses?

22. Did I contact my tutor?

- Yes
- No

23. Did my tutor:

- Gave me answers when I needed them
- Gave me feedback when I needed it
- Allowed me to communicate privately
- Helped me to solve technological problems

	never	sometimes	most of the times	always
Gave me answers when I needed them	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gave me feedback when I needed it	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allowed me to communicate privately	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helped me to solve technological problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. The weekly message about the course:

- Was clear enough for me to understand what I had to do
- Made me feel guided

25. Other comments about the tutoring?

### Final comments

26. Did I watch the film The Big Short after being introduced to it in the course?

- Yes
- No
- Not yet but I want to
- I had already seen it

27. Did this course change my informal English activities (watching shows, listening to music, etc.)?

- Yes
- No

28. Please give an example:

29. Has my perception of learning English changed?

- Yes
- No

30. Please explain how:

31. I feel more confident about my English than at the beginning of the course:

- not at all
- little
- a lot
- totally

32. What I liked the most of my course was?

33. What I liked the least of my course was?

34. Other comments:



## Annexes 4. Fil rouge entretiens.

Type d'entretien : semi - directif à usage complémentaire des données recueillies sur Moodle.

Guide d'entretien :

- Explication de l'utilité de l'enregistrement et le respect de l'anonymat des participants.
- Rappel de l'étude et son déroulement.
- Explication des thématiques à aborder pendant l'entretien
- Explication du choix des individus interviewés

Questions :

1. Tu regardes toujours la série (selon sa réponse / x fois par semaine) ? Regardes-tu d'autres ? Regardes-tu plus qu'avant ?

2. Peux-tu me parler un peu des YouTubeurs (selon sa réponse).  
Est-ce que les YouTubers utilisent des sous-titres ?  
Pourquoi les regardes-tu ? De quoi parlent-ils ?  
Regardes-tu sans sous-titres ? Tu comprends tout ? Ça te gêne ?

3. Dans le questionnaire pré cours en septembre tu as dit que (selon sa réponse) était très important ou essentiel :  
Quelles activités du cours penses-tu t'ont aidé à travailler cet aspect-là ?

4. Je vois que dans les questionnaires post cours tu as dit que (selon sa réponse) était moins / plus important que dans les questionnaires précédents. Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?  
Quelles activités en anglais faisais-tu en dehors du cours pendant le cours / semestre ?

5. Tu as dit que tes cours d'anglais à l'école (selon sa réponse) et que tu n'avais jamais fait un cours en ligne.  
Qu'est-ce qui t'a le plus manqué ? Qu'est-ce qui t'a plu le plus d'avoir un cours en ligne ?  
Comment t'organisais-tu pour faire tes activités ? Toutes d'un coup ? Les plus faciles au début ?

6. Dans le questionnaire pré cours tu as dit que tes motivations étaient (selon sa réponse). Dans le questionnaire ceci te motivait plus / moins (selon sa réponse). Pourquoi ? Qu'à changé ?

7. Tu as dit que la grammaire t'a manqué / pas manqué. Tu avais dit aussi dans le questionnaire pré cours que la grammaire était (selon sa réponse).  
Tu as dit que tu regardais (ou pas) *Grammar geek*, tu l'as trouvé (selon sa réponse). Pourquoi ?  
Que faisais-tu lorsque tu regardais les vidéos ?

8. Tu as dit que le glossaire (selon sa réponse).  
Comment procédais-tu pour sélectionner tes entrées au glossaire ? Penses-tu que tu réutiliseras ce vocabulaire après ton cours ? L'as-tu sauvegardé ?

9. Tu as dit que le forum t'a permis de voir les messages de ton tuteur ainsi que de voir ce que tes camarades postaient.  
Le regardais-tu régulièrement ? Comparais-tu ton travail avec ceux des autres ? Comment faisais-tu ?



Tu as dit que les forums t'ont permis (selon sa réponse) d'interagir avec tes camarades ? Pourquoi ? (Avais-tu peur du jugement des autres ? Avais-tu la flemme ? J'étais trop occupé ? Les réponses étaient rapides (ou pas) ? )

10. Tu as dit que tu écrivais en anglais plusieurs (selon sa réponse) fois par semaine. Tu le fais dans quel cadre ? C'est plus facile d'écrire dans ce contexte que pour le cours ? Pourquoi ? Le forum ne ressemble pas à ces contextes ?

11. Que fais-tu dans les réseaux sociaux en anglais ? Est-ce que le fait de faire ces activités a fait que les activités du cours soient plus faciles à faire ? Et vice-versa ? Explique.

12. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus et le moins utile du tutorat (messages par semaine, notifications par mail, vidéos) ? Pourquoi ?  
Relation avec le tuteur ? Suivi ? Ça t'a aidé de voir la tête de ton tuteur ?

13. Tu as dit que tu discutais (selon sa réponse) avec tes camarades sur le cours d'anglais pendant la semaine.

Dans quel cadre ça se passait ? À quelle fréquence ? S'agissait-il des membres de ton groupe ? Avez-vous travaillé ensemble pour comprendre / préparer les activités d'anglais de la semaine ?

14. Tu n'as pas eu des exercices « fill in the blanks » ce semestre. Est-ce que ça t'a manqué ? Pourquoi ?

15. Tu as dit que le cours ce semestre était plus / moins compliqué que celui du premier semestre. Pourquoi ? (le temps que ça te prenait, recours à internet pour comprendre, difficulté à comprendre les consignes, plus de production □ activités plus longues ? Film plus difficile à comprendre ?).

16. Tu as fait les activités toujours dans les délais et très rarement tard la nuit. Avantages d'avoir un cours asynchrone ? Tu aimes travailler tard ? Ceci t'a aidé du coup dans ta manière de fonctionner ?

17. Regarde la feuille. As-tu compris au début ce que les niveaux indiquaient ? Peux-tu me dire quel est selon toi ton niveau de langue ?

18. De manière générale, comment as-tu vécu l'expérience ?

19. Si l'étudiant a commencé à regarder TBS : quelle sensation avais-tu de voir dans ton cours les mêmes personnages et scènes que tu regardais pour le fun ?

20. Si on tenait compte des avantages et inconvénients des deux : les cours en présentiel et les cours en ligne, maintenant que tu as de l'expérience dans les deux. Ce serait quoi pour toi le cours idéal ?

## Annexe 5. Questionnaire enseignant

### Teachers' questionnaire on Informal Learning

#### General Information:

Which term best describes your status at Paris Descartes?

MCF

PRCE

Vacataire

PRAG

Contractuel

Other

Age: \_\_\_\_\_.

Nationality: \_\_\_\_\_.

Classes \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ teach \_\_\_\_\_ :

Languages you speak: \_\_\_\_\_.

#### Awareness of the phenomenon

1. What do you think of the statement "My students use English online during their free time"?

This phenomenon occurs regularly

This involves only a minority of my students

I haven't noticed anything of the sort

Give examples of things your students do or say which make you think this.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

2. I consider that the number of students doing these activities

is increasing

is diminishing

is stagnating

this does not apply to my students

3. The percentage of my students who do these activities regularly is approximately

0     25     75     100    percent of my students.

10     50     90

4. Do you yourself do these things?

regularly

occasionally

rarely

never

#### Impact of informal learning

5. The effects of these phenomena on the participation of students in class is:

neutral: I don't notice any effects

negative: give one or some examples

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

positive: give one or some examples

\_\_\_\_\_.

6. The effects of these phenomena on the English skills of my students is: (check the appropriate box or boxes)

- negligible or negative
- only positive if guided by a teacher
- positive for listening
- positive for speaking
- positive for writing
- positive for reading
- positive for vocabulary

If possible, give examples to illustrate your answer.

---

---

---

### Your reaction to informal learning

7. How does your students' exposure to English outside the classroom influence the way you prepare or teach your classes?

---

---

---

8. Do you modify your choice of material / examples to take these practices more into account?

- yes
- no

If yes give an example.

---

---

---

9. Do you give your students a more active role in the classroom?

- yes
- no

If yes give an example

---

---

---

10. If these activities have little impact on your teaching is it because: (check the appropriate box or boxes)

- these activities relate to students' preferences and it is too personal to talk about in class.
- such activities (music and popular series) often use incorrect forms in English.
- it is not easy to use the content and the required technology in class.
- these activities do not help with learning English for specific purposes (e.g. medical, legal...).
- these activities reinforce banal stereotypes attributed to Anglophone cultures.
- other reasons

---

---

---

11. Do you think it is advantageous to promote in class: (check the appropriate box or boxes)

- activities related to online activities in English
- the discussion of online activities in English
- the recognition of the importance online activities in English
- other strategies:

---

\_\_\_\_\_.

### **Formal and informal learning**

12. Do you think your students also use English when learning other subjects at the University?

- Yes
- No

Give an example: \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_.

13. What training / networking / support would you like to help you develop your approaches?

- None, my classes are fine.
- Pedagogical discussions across faculties.
- Online network of language teachers.
- Annual seminars on learning and teaching.
- Other:

14. How can English classes become more integrated into a bigger picture which includes the students' personal activities and also their major area of study?

Any other comments:

---

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_.

# Université de Paris

École doctorale Sciences du Langage (ED 622)  
Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages (EDA)

## Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?

Volume 2

Thèse de doctorat de Sciences du Langage présentée par :

### Mónica FIERRO

Soutenue publiquement le 1<sup>er</sup> avril 2022

Devant un jury composé de :

**DIRECTEUR :**

**Geoffrey SOCKETT** Professeur des universités, Université de Paris

**RAPPORTRICES :**

**Denyze TOFFOLI** Professeur des universités, Université Paul Sabatier

**Shona WHYTE** Professeur des universités, Université Nice Sophia Antipolis

**EXAMINATRICES :**

**Patricia VON MÜNCHOW** Professeur des universités, Université de Paris

**Alice HENDERSON** Maître de conférence, Université Grenoble Alpes

## Table des matières

<b>Annexe 1. Grilles des manuels remplies .....</b>	<b>6</b>
Annexe 1.1. Insights into Business .....	6
Annexe 1.2 In company .....	7
Annexe 1.3 Intelligent Business .....	8
Annexe 1.4 Communicating in Business .....	9
Annexe 1.5 Business Objectives .....	10
Annexe 1.6 Market Leader: Business English .....	11
Annexe 1.7 Market Leader Business Law: Business English .....	12
Annexe 1.8 Business Plus: preparing for the workplace.....	13
Annexe 1.9 English for business studies .....	14
<b>Annexe 2. Bilan des grilles des manuels .....</b>	<b>15</b>
<b>Annexe 3. Grilles d'analyse des films remplies.....</b>	<b>15</b>
Annexe 3.1 The Big Short.....	15
Annexe 3.2 The Wizard of Lies .....	16
Annexe 3.3 Margin Call .....	16
Annexe 3.4 Rogue Trader .....	17
Annexe 3.5 The Wolf of Wall Street.....	17
Annexe 3.6 Boiler Room.....	18
Annexe 3.7 Wall Street Money never sleeps .....	18
Annexe 3.8 Moneyball .....	19
Annexe 3.9 Too big to fall .....	19
Annexe 3.10 Money Monster.....	20
<b>Annexe 4. Tableau des aspects les plus appréciés du cours par les étudiants .....</b>	<b>21</b>
<b>Annexe 5. Tableau bilan des aspects les plus appréciés du cours par les étudiants.....</b>	<b>23</b>
<b>Annexe 6. Tableau des aspects les moins appréciés du cours par les étudiants .....</b>	<b>24</b>
<b>Annexe 7. Tableau bilan des aspects les moins appréciés du cours par les étudiants.....</b>	<b>25</b>
<b>Annexe 8. Tableau sur les changements dans la perception de l'apprentissage de l'anglais. ....</b>	<b>26</b>
<b>Annexe 9. Tableau sur l'impact du cours sur les pratiques informelles des étudiants....</b>	<b>28</b>
<b>Annexe 10. Réponses ouvertes sur l'utilité du forum. ....</b>	<b>29</b>
<b>Annexe 11. Commentaires sur le tutorat. ....</b>	<b>30</b>

<b>Annexe 12. Message d'introduction de la tutrice et première consigne.....</b>	<b>31</b>
<b>Annexe 13. Exemples des consignes et rappels.....</b>	<b>33</b>
<b>Annexes 14. Captures d'écran de la page principale du cours. ....</b>	<b>46</b>
<b>Annexe 15. Présentation des étudiants interviewés.....</b>	<b>89</b>
Annexe 15.1 Armenia .....	89
Annexe 15.2 Barranquilla .....	91
Annexe 15.3 Bogotá.....	94
Annexe 15.4 Bucaramanga .....	96
Annexe 15.5 Buenaventura .....	99
Annexe 15.6 Cali.....	102
Annexe 15.7 Cartagena .....	105
Annexe 15.8 Cocora.....	108
Annexe 15.9 Leticia .....	111
Annexe 15.10 Medellín .....	113
Annexe 15.11 Mompox.....	116
Annexe 15.12 Nuquí .....	119
Annexe 15.13 Pasto.....	121
Annexe 15.14 Quibdó .....	124
Annexe 15.15 Riohacha .....	126
Annexe 15.16 Rionegro.....	129
Annexe 15.17 San Andrés.....	131
Annexe 15.18 Santa Marta .....	134
Annexe 15.19 Sincé.....	137
<b>Annexe 16. Transcription des entretiens.....</b>	<b>140</b>
Annexe 16.1 Armenia .....	140
Annexe 16.2 Barranquilla .....	151
Annexe 16.3 Bogotá.....	169
Annexe 16.4 Bucaramanga .....	184
Annexe 16.5 Buenaventura .....	194
Annexe 16.6 Cali.....	208
Annexe 16.7 Cartagena .....	223
Annexe 16.8 Cocora.....	236
Annexe 16.9 Leticia .....	250
Annexe 16.10 Medellín .....	262
Annexe 16.11 Mompox.....	275
Annexe 16.12 Nuquí .....	290

Annexe 16.13 Pasto.....	300
Annexe 16.14 Quibdó .....	311
Annexe 16.15 Riohacha .....	319
Annexe 16.16 Rionegro.....	328
Annexe 16.17 San Andrés.....	351
Annexe 16.18 Santa Marta .....	368
Annexe 16.19 Sincé.....	385

## **Table des tableaux**

Tableau 1. Pratiques informelles Armenia.....	89
Tableau 2. Maîtrise de la langue selon Armenia.....	90
Tableau 3. Pratiques informelles Barranquilla.....	91
Tableau 4. Maîtrise de la langue selon Barranquilla.....	93
Tableau 5. Pratiques informelles Bogotá.....	94
Tableau 6. Maîtrise de la langue selon Bogotá.....	95
Tableau 7. Pratiques informelles Bucaramanga.....	97
Tableau 8. Maîtrise de la langue selon Bucaramanga.....	98
Tableau 9. Pratiques informelles Buenaventura.....	99
Tableau 10. Maîtrise de la langue selon Buenaventura.....	101
Tableau 11. Pratiques informelles Cali.....	103
Tableau 12. Maîtrise de la langue selon Cali.....	104
Tableau 13. Pratiques informelles Cartagena.....	106
Tableau 14. Maîtrise de la langue selon Cartagena.....	107
Tableau 15. Pratiques informelles Cocora.....	108
Tableau 16. Maîtrise de la langue selon Cocora.....	110
Tableau 17. Pratiques informelles Leticia.....	111
Tableau 18. Maîtrise de la langue selon Leticia.....	112
Tableau 19. Pratiques informelles Medellín.....	113
Tableau 20. Maîtrise de la langue selon Medellín.....	115
Tableau 21. Pratiques informelles Mompox.....	116
Tableau 22. Maîtrise de la langue selon Mompox.....	118
Tableau 23. Pratiques informelles Nuquí.....	119
Tableau 24. Maîtrise de la langue selon Nuquí.....	120
Tableau 25. Pratiques informelles Pasto.....	122
Tableau 26. Maîtrise de la langue selon Pasto.....	123
Tableau 27. Pratiques informelles Quibdó.....	124



Tableau 28. Maîtrise de la langue selon Quibdó.....	125
Tableau 29. Pratiques informelles Riohacha.....	126
Tableau 30. Maîtrise de la langue selon Riohacha.....	128
Tableau 31. Pratiques informelles Rionegro.....	129
Tableau 32. Maîtrise de la langue selon Rionegro.....	130
Tableau 33. Pratiques informelles San Andrés.....	132
Tableau 34. Maîtrise de la langue selon San Andrés.....	133
Tableau 35. Pratiques informelles Santa Marta.....	134
Tableau 36. Maîtrise de la langue selon Santa Marta.....	136
Tableau 37. Pratiques informelles Sincé.....	137
Tableau 38. Maîtrise de la langue selon Sincé.....	138

## Annexe 1. Grilles des manuels remplies

### Annexe 1.1. Insights into Business

	Grille contenus des manuels	
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Insights into Business
	<i>Auteur(s)</i>	Michael Lannon, Graham Tullis, Tonya Trappe
	<i>Éditeur</i>	Nelson Business English
	<i>Date de parution</i>	1993
	<i>Nombre de pages</i>	160
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	15 unités séparées en 4 sections : pre reading, text, language focus, skill focus
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (1-2), compréhension écrite (1-2), vocabulaire (2), grammaire (1), production écrite (0-1), production orale (1-3)
	<i>Récapitulations</i>	Pas d'évaluation sommative. Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, synonymes, jeux de rôles, écrire, discussions
	<i>Annexes</i>	(4 pages) : Complement PO (pairwork), points grammaire, index vocabulaire
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Company structures, recruitment, management styles, advertising and marketing, franchising, business and the environment, retailing, banking, the stock exchange, corporate alliances and acquisitions, the small business, international trade, insurance, corporate identity
	<i>Grammaire</i>	Present perfect, past simple, present simple, present continuous, adjectives of nationality, gerund and infinitive, relative clauses, the passive, make or do, allow/enable/let, third conditional, reported speech, could have+past participle, should have+past participle, modal verbs, the article
	<i>Anglais</i>	Interculturalité, accent anglophone (International English)

## Annexe 1.2 In company

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	In company
	<i>Auteur(s)</i>	Mark Powell
	<i>Éditeur</i>	Macmillan
	<i>Date de parution</i>	2002
	<i>Nombre de pages</i>	142
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	20 unités séparées en 3 sections : communication skills and tasks, reading and listening texts, grammar and lexis links
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (1-3), compréhension écrite (1-2), grammaire et vocabulaire (0-1), production écrite (0-1), production orale et discussion (1-3)
	<i>Récapitulations</i>	Pas d'évaluation sommative. Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, synonymes, jeux de rôles, écrire, discussions
	<i>Annexes</i>	(60 pages) : compléments PO (pairwork), points grammaire et vocabulaire, transcriptions des audios
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	International English, making contacts, making calls, meeting skills, management strategies, business travel, handling calls, making decisions, big business, small talk, writing e-mail, presenting skills, technology and change, cultural differences in meetings, writing business letters, solving problems, globalisation, eating out, messaging, negotiating
	<i>Grammaire</i>	Present simple, present continuous, past simple, time adverbs, comparatives, superlatives, polite question forms, indirect questions, will, conditionals, present perfect, future forms, past continuous, past perfect, modal verbs, multi-verbs expressions, passive, reported speech, grammar of diplomacy
	<i>Anglais</i>	Interculturalité, accent très marqué anglophone (International English)

## Annexe 1.3 Intelligent Business

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Intelligent Business
	<i>Auteur(s)</i>	Tonya Trappe et Graham Tullis
	<i>Éditeur</i>	Pearson Education Limited
	<i>Date de parution</i>	2006
	<i>Nombre de pages</i>	176
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	15 unités séparées en 5 parties : reading, language, vocabulary, career skills, dilemma and decision
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (1-3), compréhension écrite (1), grammaire (1), vocabulaire (1-2), production écrite (1-2), production orale (2-5)
	<i>Récapitulations</i>	Évaluations sommatives toutes les 3 unités. Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, synonymes, jeux de rôles, écrire, discussions
	<i>Annexes</i>	(30 pages) : compléments PO (pairwork), points grammaire, glossaire et test glossaire, transcriptions des audios, vidéos (DVD)
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Companies, leadership, strategie, pay, development, marketing, outsourcing, finance, recruitment, counterfeiting, markets, lobbies, communication, logistics, innovation
	<i>Grammaire</i>	Present simple, present continuous, articles, future forms, present perfect, past simple, modals of likelihood, comparatives, superlatives, conditionals, adjectives, adverbs, relative pronouns, gerunds, infinitives, modal verbs, reported speech, passives, past modals
	<i>Anglais</i>	Interculturalité, accent marqué anglophone (International English)

## Annexe 1.4 Communicating in Business

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Communicating in Business
	<i>Auteur(s)</i>	Simon Sweeney
	<i>Éditeur</i>	Cambridge University Press
	<i>Date de parution</i>	2004
	<i>Nombre de pages</i>	174
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	5 modules, 15 unités organisées en 6 parties : discussion, practice, rôle play, transfer, language checklist, skills checklist
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (3-5), compréhension écrite (0-1), vocabulaire (1-2), production écrite (0-1), production orale (3-5)
	<i>Récapitulations</i>	Évaluations sommatives à la fin de chaque unité
	<i>Annexes</i>	(20 pages) : compléments PO (pairwork)
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Cultural diversity and socializing, using the telephone, presentations, meetings, negotiations
	<i>Grammaire</i>	Implicite
	<i>Anglais</i>	Interculturalité, accent anglophone (International English)

## Annexe 1.5 Business Objectives

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Business Objectives
	<i>Auteur(s)</i>	Vicki Hollett
	<i>Éditeur</i>	Oxford University Press
	<i>Date de parution</i>	1998
	<i>Nombre de pages</i>	191
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	15 unités séparées en 4 parties : presentation of topic, language, vocabulary/pronunciation, skills work
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (1 section), compréhension écrite (1), grammaire (1 section), vocabulaire (1), production écrite (0-1), production orale (1 section)
	<i>Récapitulations</i>	Pas d'évaluation sommative. Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, synonymes, jeux de rôles, écrire, discussions
	<i>Annexes</i>	(30 pages) : grammaire, glossaire, transcriptions, compléments PO (pair work)
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Meeting people, telephoning, companies, exchanging information, reporting, socializing, meetings, making arrangements, describing trends, progress updates, planning, comparing information, business travel, company visits, tackling problems
	<i>Grammaire</i>	Prepositions, wh questions, present simple, modal verbs, present continuous, adjectives was and were, dimensions, past simple, prepositions with time, question forms, some and any, expressions of frequency, polite replies, future, expressing opinions, verbs of change, adverbs, countable and uncountable nouns, comparatives and superlatives, open conditionals, present perfect, past simple, passive voice, second conditional
	<i>Anglais</i>	Peu d'interculturalité (docs non-authentiques) (International English)

## Annexe 1.6 Market Leader: Business English

		Grille contenus des manuels
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Market Leader: Business English
	<i>Auteur(s)</i>	David Cotton, David Falvey, Simon Kent
	<i>Éditeur</i>	Pearson Education Limited
	<i>Date de parution</i>	2002
	<i>Nombre de pages</i>	176
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire supérieur
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	14 unités séparées en 5 parties : discussion, texts, language work, skills, case study
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (2-4), compréhension écrite (2), vocabulaire (1-2), production écrite (1), production orale (2)
	<i>Récapitulations</i>	Deux évaluations sommatives (milieu et fin). Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, synonymes, jeux de rôles, écrire, discussions
	<i>Annexes</i>	(36 pages) : point grammaire, quiz (pas d'évaluation), compléments d'activités (writing file, activity file), transcriptions, vocabulaire de spécialité
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Communication, international marketing, building relationships, success, job satisfaction, risk, e-commerce, team building, raising finance, customer service, crisis management, management styles, takeovers and mergers, the future of business
	<i>Grammaire</i>	Reporting words, compounds, acronyms, multi-word verbs, prefixes, present and past tenses, passives, adverbs, conditionals, modal perfect, prepositions, gerunds, making comparisons, pronouns
	<i>Anglais</i>	Interculturalité, accent anglophone (International English)

## Annexe 1.7 Market Leader Business Law: Business English

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Market Leader Business Law: Business English
	<i>Auteur(s)</i>	Tricia Smith
	<i>Éditeur</i>	Pearson Education Limited
	<i>Date de parution</i>	2007
	<i>Nombre de pages</i>	96
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	18 unités séparées en 4 parties : before you read, reading tasks, vocabulary tasks, over to you
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension écrite (1), vocabulaire (3), production orale ou écrite (1)
	<i>Récapitulations</i>	Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, vrai ou faux, synonymes-antonymes
	<i>Annexes</i>	(20 pages) : glossaire économique en 5 langues, réponses aux activités, 2 tests sommatives et leurs réponses
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Arbitration, discrimination, competition, brand names, patents and intellectual property, land ownership, in confidence, licences, fraud, telephone crime, money laundering, cyberspace fraud, civil litigation, liability, business lawyers, inheritance tax and the family company
	<i>Grammaire</i>	Implicite (verbs of disagreement-denying permission/prohibition), prepositions, metaphors, conjunctions...)
	<i>Anglais</i>	Interculturalité (International English)



## Annexe 1.8 Business Plus: preparing for the workplace

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	Business Plus: preparing for the workplace
	<i>Auteur(s)</i>	Margaret Helliwell
	<i>Éditeur</i>	Cambridge University Press
	<i>Date de parution</i>	2014
	<i>Nombre de pages</i>	111
	<i>Niveau</i>	Pré-intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	10 unités organisées en 7 sections : business situation, grammar focus, listening and speaking, vocabulary focus, reading, culture focus, business writing
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (6), compréhension écrite (2), vocabulaire (6), production écrite (1), production orale (4), culture (3), grammaire (5)
	<i>Récapitulations</i>	Préparation au TOEIC toutes les deux unités
	<i>Annexes</i>	(20 pages) Compléments PO (pair work), point grammaire (conjugaison verbes irréguliers), transcription des audios
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Presentations, in the office, on the phone, buying and selling, plans, appointments and suggestions, customer service, traveling, talking about the company, entertaining in the business world, work again, saying goodbye
	<i>Grammaire</i>	to be, present simple, there is/are, adverbs of frequency, present simple, present continuous, some/any, much/many, making comparisons, past simple, modal verbs, countable/uncountable nouns, connecting words, will-future
	<i>Anglais</i>	International English. Partie culture dédiée : meeting and greeting, business cards in Asia, communication styles, conversation taboos, body language in Asia

## Annexe 1.9 English for business studies

Grille contenus des manuels		
<b>Présentation générale</b>	<i>Titre</i>	English for business studies
	<i>Auteur(s)</i>	Ian Mackenzie
	<i>Éditeur</i>	Cambridge University Press
	<i>Date de parution</i>	2010
	<i>Nombre de pages</i>	190
	<i>Niveau</i>	Intermédiaire
<b>Structure</b>	<i>Nombre de leçons</i>	5 grandes unités (18 sections) organisées en 7 parties : Lead-in, listening, discussion, reading, writing, vocabulary, case study
	<i>Compétences travaillées dans une leçon</i>	Compréhension orale (2), compréhension écrite (3), vocabulaire (1), production écrite (2), production orale (2), grammaire (2)
	<i>Récapitulations</i>	Exercices de type questions à trous, d'association, ouvertes, vrai ou faux, synonymes-antonymes
	<i>Annexes</i>	(48 pages) Complément PO (pair work), transcription audios, how to give a good presentation, writing emails, letters and reports, remerciements
<b>Contenus</b>	<i>Domaine de l'économie et des finances</i>	Management (company structure, recruitment, women in business, motivation, managing across cultures), production (sectors, logistics, quality), marketing (products, marketing, advertising), finance (banking, bonds, stocks, shares, derivatives, financial statements), economics (government and taxation, international trade, exchange rates, corporate social responsibility)
	<i>Grammaire</i>	Implicite (conjugaison de verbes, expressions, present simple and continuous, simple past, prepositions, conjunctions...)
	<i>Anglais</i>	International English, interculturalité

## Annexe 2. Bilan des grilles des manuels

Bilan types de contenus des manuels					
<b>Vocabulaire de spécialité</b>	Finance	Recruitment	Banking	Advertising and marketing	Insurance
<b>Culturel</b>	Cultural diversity	Socializing in the office (by phone, e-mail or in person)	Socializing with other cultures (by phone, e-mail or in person)	Globalisation	Having fun in a business context
<b>Compétences domaine</b>	Understanding company's structure	Presenting skills	Management strategies	Arbitrage	Corporate social responsibility

## Annexe 3. Grilles d'analyse des films remplies

### Annexe 3.1 The Big Short

<b>Film</b>	<b>The Big Short</b>
<b>Année</b>	2015
<b>Acteurs</b>	Christian Bale, Steve Carell, Ryan Gosling, Brad Pitt, Margot Robbie, Selena Gomez
<b>Box-office</b>	118,210,596 euros
<b>Note IMDb/10</b>	7,8
<b>Sujet</b>	Bulle et crise immobilière de 2008
<b>Vocabulaire de spécialité</b>	Finance, banking, insurance, financial instruments, housing, credit bubble, investment, mortgage, bonds, collateralized debt obligations, hedge fund, credit default swap, AAA ratings, trader, moral hazard, tranches, collateralized mortgage obligations, great recession, Federal Reserve
<b>Culture</b>	Monde du Wall Street, société américaine, capitalisme, éthique professionnelle
<b>Type d'anglais</b>	Américain
<b>Style</b>	Basé sur une histoire vraie. Explication simple et drôle des instruments financiers complexes, brise le quatrième-mur pour les expliquer.

### Annexe 3.2 The Wizard of Lies

Film	The Wizard of Lies
Année	2017
Acteurs	Robert De Niro, Michelle Pfeiffer, Alessandro Nivola, Hank Azaria, Kristen Connolly
Box-office	HBO Home Videos
Note IMDb/10	6,8
Sujet	Chute de la pyramide de Ponzi de Bernie Madoff qui a volé 65 milliards de dollars, escroquerie mise en évidence suite à la crise immobilière de 2008.
Vocabulaire de spécialité	Finance, investissement, pyramide de Ponzi, fraud, hedge funds, Securities and Exchange Commission, Federal Reserve, mortgage, risk, produits dérivés, profits, actifs, faillite, market crash, NASDAQ Composite, trader, broker, savings
Culture	Monde financier, société américaine, capitalisme, éthique professionnelle
Type d'anglais	Américain
Style	Basé sur une histoire vraie. Profond portrait des Madoffs plus que de la fraude, traite des sujets éthiques

### Annexe 3.3 Margin Call

Film	Margin Call
Année	2011
Acteurs	Zachary Quinto, Stanley Tucci, Kevin Spacey, Jeremy Irons, Demi Moore
Box-office	17,274,727 euros
Note IMDb/10	7,1
Sujet	Situé au début de la crise financière de 2008, présente les acteurs principaux d'une banque d'investissement, dans une période de 24h
Vocabulaire de spécialité	Margin call, banking, risk, crise financière, instruments financiers, trader, price elasticity of demand, absolute advantage, producer surplus, mortgage-backed securities, equilibrium price, stocks, strategic interdependence, rocket engineer, expectation, substitutes, complements
Culture	Fonctionnement des banques, monde du Wall Street, éthique professionnelle
Type d'anglais	Américain
Style	Inspiré d'une histoire vraie. Rythme vive de l'histoire, accuse le système plutôt que l'histoire de la banque en question

### Annexe 3.4 Rogue Trader

Film	Rogue Trader
Année	1999
Acteurs	Ewan McGregor, Anna Friel, Cristian Solimeno
Box-office	1,087,586
Note IMDb/10	6,4
Sujet	Un trader ambitieux qui a causé la faillite d'une d'une importante banque anglaise
Vocabulaire de spécialité	Banking, risk management, trader, crise financière, margin call, stock exchange, bankruptcy, contracts, margin payments, administrative offices, speculation, short selling, trading capital, investment, stock market, 88888 account
Culture	Monde du Wall Street, culture d'organisation d'une firme, éthique professionnelle
Type d'anglais	Britannique
Style	Basé sur une histoire vraie. Rythme dynamique avec des scènes tournées dans 4 pays. Centré sur le rôle du trader plutôt que celui de la banque et du système.

### Annexe 3.5 The Wolf of Wall Street

Film	The Wolf of Wall Street
Année	2013
Acteurs	Leonardo DiCaprio, Jonah Hill, Margot Robbie, Matthew McConaughey
Box-office	347,194,400 euros
Note IMDb/10	8,2
Sujet	Histoire de l'ascension d'un courtier à Wall Street impliquant de la fraude et de la corruption
Vocabulaire de spécialité	Stockbroker, investment, fraud, corruption, risk, trading, Pump-and-Dump scheme, IPO, penny stocks, banking, secteur financier, stocks/shares, stock quotes, blue chip, bullpen, pink sheets, selling stocks over-the-counter, money laundering
Culture	Monde du Wall Street, société américaine, éthique professionnelle
Type d'anglais	Américain
Style	Inspiré d'une histoire vraie. Rythmé avec des scènes pleines d'humour malgré la gravité et l'excès des sujets traités. Montre de près le style de vie de certains courtiers des années 80. Obscénité enregistrée dans les Guinness World Record en tant que film avec le plus de gros mots ("fuck" utilisé 569 fois, 2,81 fois par minute).

### Annexe 3.6 Boiler Room

Film	Boiler Room
Année	2000
Acteurs	Ben Affleck, Giovanni Ribisi, Vin Diesel, Nia Long
Box-office	24,788,638 euros
Note IMDb/10	7
Sujet	Histoire d'une société d'investissement qui a du succès en appliquant le pump and dump schéma
Vocabulaire de spécialité	Boiler room, boiler-room tactics, stockbroker, investment, fraud, pump-and-dump scheme, IPO, stocks/shares, sales and salesmen, NASD rules, speculation, securities, cold calling, microcap companies, artificial demand, FBI
Culture	Monde du Wall Street, persuasion et manipulation, société américaine, éthique professionnelle
Type d'anglais	Américain
Style	Le film montre de près le pouvoir de manipulation dans le monde de Wall Street avec des discours et interactions animés.

### Annexe 3.7 Wall Street Money never sleeps

Film	Wall Street Money never sleeps
Année	2010
Acteurs	Shia LaBeouf, Michael Douglas, Carey Mulligan, Josh Brolin, Susan Sarandon
Box-office	115,576,335 euros
Note IMDb/10	6,2
Sujet	Un trader condamné dans le passé essaie de vaincre un ennemi de Wall Street et de reconstruire son empire de la main de son future genre.
Vocabulaire de spécialité	Insider trading, securities fraud, money laundering, racketeering, finances, investment banks, stocks/shares, stockbroker, financial crisis, dot-com bubble, toxic asset, federal regulation, subprime loans, FICO scores, bailout
Culture	Monde du Wall Street, société américaine, éthique professionnelle
Type d'anglais	Américain
Style	Suite du film Wall Street (1987). Le film est rythmé lentement, présentent de près les personnages et ses décisions, plus que le fonctionnement du marché.

### Annexe 3.8 Moneyball

Film	Moneyball
Année	2011
Acteurs	Brad Pitt, Robin Wright, Jonah Hill, Chris Pratt, Philip Seymour Hoffman
Box-office	97,866,416 euros
Note IMDb/10	7,6
Sujet	Histoire du directeur général de l'équipe de baseball Oakland Athletics, qui a utilisé une technique d'analyse statistique générée par ordinateur pour analyser les points forts et faibles des joueurs afin de former une équipe gagnante.
Vocabulaire de spécialité	Statistique, sabermetric model, data analysis, SABR, computer simulation, advanced metrics, on-base percentage, slugging percentage, weighted on-base average, secondary average, equivalent average, sample size, walk-off home run
Culture	Monde du baseball, société américaine
Type d'anglais	Américain
Style	Inspiré d'une histoire vraie. Drame qui montre le fonctionnement du model statistiques mais se centre plutôt sur les parcours des personnages.

### Annexe 3.9 Too big to fail

Film	Too big to fail
Année	2011
Acteurs	James Woods, Paul Giamatti, John Heard, William Hurt, Cynthia Nixon, Billy Crudup, Kathy Baker
Box-office	HBO Home Videos
Note IMDb/10	7,3
Sujet	Effondrement financier de 2008, centré sur le secrétaire au Trésor Henry Paulson
Vocabulaire de spécialité	Marché immobilier, banking, mortgage, bonds, CDO, crise financière, GFC, crash boursier, subprimes, debt, credit default swaps, Federal Reserve System, short selling, asset, stock/share, bankruptcy, toxic assets, Troubled Asset Relief Program, FDIC, too-big-to-fail theory
Culture	Politique américaine, monde de la banque, monde du Wall Street
Type d'anglais	Américain
Style	Inspiré d'une histoire vraie. Présente la crise du point de vue des personnalités au pouvoir des banques et du gouvernement impliquées dans la crise et dans la prise de décisions.

### Annexe 3.10 Money Monster

<b>Film</b>	<b>Money Monster</b>
<b>Année</b>	2016
<b>Acteurs</b>	George Clooney, Julia Roberts, Jack O'Connell, Dominic West, Caitriona Balfe
<b>Box-office</b>	82,868,127 euros
<b>Note IMDb/10</b>	6,5
<b>Sujet</b>	Un animateur de télévision sur les finances et son producteur sont pris en otage live par un investisseur furieux ayant perdu ses économies après avoir suivi un conseil de l'animateur.
<b>Vocabulaire de spécialité</b>	Banking, risk, stock/shares, trading, funds, financial firm, stockholder, algorithms, crash boursier
<b>Culture</b>	Monde de la banque et du Wall Street, société américaine, dimension morale dans l'économie
<b>Type d'anglais</b>	Américain
<b>Style</b>	Thriller bien rythmé exposant la durée de la prise d'otage de l'animateur où on cherche des explications (pas profondes) au fonctionnement du marché et le risk pris par les investisseurs.



## Annexe 4. Tableau des aspects les plus appréciés du cours par les étudiants

Aspects les plus appréciés du cours	Exemples
Activités de CO (quiz) et CE	"activity 1" (anonyme 28, anonyme 38, anonyme 90, anonyme 91, anonyme 20, anonyme, anonyme 2, anonyme 47, anonyme 48, anonyme 107), "The listening part and learn vocabulary each week" (anonyme 32), "the listening of the extracts of series" (anonyme 67), "the quizzes very nice and very useful to the understanding of video" (anonyme 16), "the video to hear english with the quizz" (anonyme 74), "Watching video" (anonyme 93), "the understanding activites" (anonyme 101), "watch the videos and respond those questions" (anonyme 82)
Activités de PO et PE	"each week activity 2 was a surprise!" (anonyme 1), "the variety of activities" (anonyme 10), "The activities were original and fun" (anonyme 99), "The activities were numerous and for most of them enjoyable!" (anonyme 81), "the production activities" (anonyme 17), "i really had fun doing the video about cooking" (anonyme 76), "The video anyone can cook this activy was fun" (anonyme 18), "the activity any one can cook" (anonyme 3, anonyme 11, anonyme 21, anonyme 26, anonyme 33, anonyme 44, anonyme 50, anonyme 100), "The exercise of the recipe because I did a music !" (anonyme 24), "my favourite part was when we had to do the presentation" (anonyme 62), "the powerpoint" (anonyme 21), "the redaction the letters, even if the cours is in online we see that it is very much conneceled" (anonyme 16), "Activity about Justin Bieber" (anonyme 44), "The big activies that we've got to do as the video or the broadcast" (anonyme 46), "writing activities" (anonyme 95), "I liked "Activity 2" the most. Sometimes it took a while for me to do it (recipe video, for example) but in the end, it was a new way of learning something (mostly economic vocabulary). I think that it will help me a lot for my future (at the university and for a job)" (anonyme 43)
Vocabulaire	"The vocabulary quizz" (anonyme 7), "the questionnaire and new vocabulary such as CDO" (anonyme 80), "Economic Glossary, a lot of knowledges" (anonyme 86), "The fact that it has improved my english of economics a lot" (anonyme 4)
Optional links et Fun part	"the fun activity" (anonyme 37), "funny" (anonyme 41), "The funny part" (anonyme 53)
Apprentissage par les pairs	"See what the others students thinks of my homework" (anonyme 14)
Format distanciel asynchrone	"being able to work in any condition (in pyjama for example)" (anonyme 1, anonyme 83), "the fact that we can do our homework whenever and wherever we want" (anonyme 6, anonyme 45, anonyme 78, anonyme 79, anonyme 4, anonyme 19, anonyme 50, anonyme 70, anonyme 106), "The fact that it's online, so no useless class" (anonyme 59), "the fact that you give us time to do our activities" (anonyme 16), "It was another way of learning. "informal", if I can say. It was fresh and new. Very pleasant" (anonyme 43), "This online course was my first experience concerning online courses thus I really liked to test it, test this other way to teach and learn" (anonyme 81), "I think that I've preferred the creative activities, it gave us the right to be really free and trying to learn what we wanted" (anonyme 84), "It was the fact that we can take our time to answer. It's not like the stressful exams or work at the university" (anonyme 85), "I really appreciate it cause we learned a lot of new things, a knew way to work and to learn. and definitely, the freedom to make it whenever you want" (anonyme 52), "The liberty" (anonyme 104), "What I liked the most is that I was able to do my homework whenever I wanted in the week, it was also easy to understand" (anonyme 55), "Be able to rehearse the videos as many times as you want" (anonyme 35), "The multiple attempt strategy" (anonyme 15), "the videos with the script that we could read/watch multiple times and then we could answer the questions" (anonyme 9), "Totally convinced by this system' (anonyme 19), "I enjoyed this quarter.I would like that this experience be extended because now I

	am apprehensive about the return of "normal" English classes" (anonyme 1), "it was fun to see an other way to do english class" (anonyme 14), "I like communicate with my tutor and my friends in my group" (anonyme 22), "the course was useful and good for me" (anonyme 10), "This is a very good learning method" (anonyme 42), "I do no know whose initiative it is but the "coffee your language" seems cool, I regret not being able to make it there. PS It may only be my computer but on the forum, the keyboard often keeps correcting itself... PS 2 This course gave me the yen to see this movie even if i am still grieving over not working on the Suits tv show ;)" (anonyme 81), "I think we become used to this classes, this course was an original way to learn English" (anonyme 55)
Autonomisation	"The organisation which was totally free" (anonyme 29), "We had time to do the homework" (anonyme 57), " <b>let's say learning from myself, directly know my mistakes and can correct them</b> " (anonyme 49), " <b>The diversity of the activities we had to make. It often involved non-english related skills</b> (writing an essay, shooting and editing a video...) and it was interesting to learn how to do those things" (anonyme 54), "I like the fact that we can be really autonomous" (anonyme 103), "The autonomy and the distance teaching" (anonyme 56)
L'utilisation de FASP	"the course was based on a movie and something cool not like highschool English course i had" (anonyme 57), "It's funny to learn english like that" (anonyme 58), "I liked the concept of working from movie clips" (anonyme 64), "work with series and movies" (anonyme 11, anonyme 13, anonyme 22, anonyme 65, anonyme 40, anonyme 72, anonyme 75, anonyme 105), "The examples were concrete, and the movies were very interesting" (anonyme 71), "I really liked working on the movie "The big short", I watched it at the very beginning of the course and I think it's a very good movie that allows us to learn economic terms in English but also to understand certain concepts that we did not necessarily learn" (anonyme 78), "I also understood that we can learn easier when we are captivated by something interesting, to be more specific, by interesting videos" (anonyme 79), "I really enjoyed that the course was based on a movie, both giving it a kind of continuity troughout the whole course, and, making it more interesting as I was looking forward to discovering the next step in the movie, the next new knowledge to work on" (anonyme 81), "That it was based of a film and allowed me to learn lots of economic vocabulary" (anonyme 96), "A funny mean to learn english" (anonyme 97), "the fact that we work on movies is really cool !! we're interested by movies which we never would've interested" (anonyme 103)
Focus sur le vocabulaire spécialité	"the subject of the course was very interesting" (anonyme 68, anonyme 87), "I liked the subject studied and the humor" (anonyme 16), "The varied activities that represented the economic reality" (anonyme 42), "I litterally new Nothing about finance before so I think I learned a great deal about this matter through subprime, mortgage bonds and therefore new vocabulary" (anonyme 81), "the course which explained the sythetic CDO, i can easily understand the continu and it's very funny by using a way of gambling" (anonyme 89), "I was very happy that one semester was over and I learned a lot. Thank you!" (anonyme 104)
Tutorat	"the fact that the teacher was always available for the students" (anonyme 63), "I have contacted the tutor several times and I have always had a very quick answer and that helped me a lot. The fact of being able to contact at any time in case of any problem is a very important point that I appreciated" (anonyme 78), "The tutor was really great. Plus, her optional links are cool" (anonyme 96), "I really liked that my tutor react on my works and other student's works" (anonyme 103), "thanks for this semester and i have much fun !" (anonyme 82)
Je n'ai pas aimé le cours	"I don't like this course" (anonyme 73), "nothing" (anonyme 102)

**Annexe 5. Tableau bilan des aspects les plus appréciés du cours par les étudiants**

<b>Aspects les plus appréciés du cours</b>	<b>Nombre de cas</b>	<b>Pourcentage</b>
Activités de CO et CE	16	14,9%
Activités de PO et PE	23	21,5%
Vocabulaire	5	4,7%
Optional links et Fun part	3	2,8%
Apprentissage par les pairs	1	0,9
Format distanciel asynchrone	34	31,8%
Autonomisation	6	5,6%
L'utilisation de FASP	18	16,8%
Focus sur le ASp	6	5,6%
Tutorat	5	4,7%
Je n'ai pas aimé le cours	2	1,9%

## Annexe 6. Tableau des aspects les moins appréciés du cours par les étudiants

Aspects les moins appréciés du cours	Exemples
Difficulté de compréhension des consignes	"That I do not understand what to do in certain activity" (anonyme 68), "Concerning the activities, they were diversified but sometimes it was not clear what was actually expected of us" (anonyme 81), "i think the beginning of the courses are quite difficult for get in know about what we are going to do" (anonyme 89)
Difficulté des activités	"activity 2 was too hard but the subject was really interesting" (anonyme 3), "It was a source of pressure each week, i don't know how can i explain but it was so stressfull sometimes much more than others subjects" (anonyme 61), "The quizzes" (anonyme 62, anonyme 13), "Always some homework that are consequent" (anonyme 37), "was hard" (anonyme 41), "some activities were to long" (anonyme 16, anonyme 50, anonyme 63, anonyme 14, anonyme 78, anonyme 80), "the redaction activities" (anonyme 76)
Enregistrements et productions publiques	"the video where we should show us" (anonyme 28, anonyme 75, anonyme 90), " <b>It's not really something that I did not like because I just had to fight my shyness like the video "anyone can cook". At first it scared me but I pushed my limits</b> " (anonyme 1), "The activities that required to record yourself" (anonyme 56, anonyme 59, anonyme 60, anonyme 77, anonyme 100, anonyme 32, anonyme 36, anonyme 105), "Credit SOS Broadcast" (anonyme 82), "Sending videos of ourself, or voice notes to the teacher via a computer" (anonyme 49), "Seeing the work of other members" (anonyme 54)
Activités répétitives	"Vocabulary activities were a bit repetitive" (anonyme 20, anonyme 51, anonyme 53, anonyme 64, anonyme 72, anonyme 21, anonyme 24, anonyme 26, anonyme 101, anonyme 106), "I liked the "economic glossary" but it was a little too repetitive" (anonyme 78), "Vocabulary point! It was like war, each words was taken, so there was nothing much to say" (anonyme 84), "Making entries to the economic glossary was not that usefull for me. Sometimes I just searched vocabulary on internet and copied it without learning" (anonyme 46), "The economic glossary but we have to do it because it's essential for our vocabulary" (anonyme 53)
Évaluation par les pairs	"We had to choose the "best" works for some activities but i don't think it is really effective. Everyone try his best or at least the majority and i don't think competition is needed" (anonyme 29), "the group projects" (anonyme 9), "It is my personnal thought but I do not really like comparing my work to others and then commenting it, of course it allows to share with the other members of the class but I am not really at my ease with it" (anonyme 81)
Utilisation de FASP	"The Big Short, it was boring" (anonyme 86)
Maîtrise/bugs de la plateforme	"Sometimes the forum bugs" (anonyme 33), "The long writting, because the plateform had bug" (anonyme 7), "I am bad at technologie this didn't work for me" (anonyme 69), "It was sometimes hard to upload into the forum and I had a few technical issues" (anonyme 71)
Format distanciel asynchrone/ manque d'interaction en présentiel	"i would have prefer to have a real class course instead and do the homeworks on the middle platform because sometimes you can't remember you have to do the course i my wasn't framed enough for me" (anonyme 57), "I prefer traditional class" (anonyme 58), "there were no real interactions with others and oral practice" (anonyme 65, anonyme 92), "I don't like the principal to have a course on line" (anonyme 73), "I miss the atmosphere of a class, the easier interactions with the class or the tutor" (anonyme 79), "Not to have a teacher face me physically" (anonyme 45, anonyme 85, anonyme 87), "not having real classes" (anonyme 95)
Tout était bien	"everything was good" (anonyme 5, anonyme 35), "Nothing" (anonyme 38, anonyme 18, anonyme 22, anonyme 83, anonyme 88, anonyme 17), "I loved all the course" (anonyme 42, anonyme 48)

**Annexe 7. Tableau bilan des aspects les moins appréciés du cours par les étudiants.**

<b>Aspects les moins appréciés du cours</b>	<b>Nombre de cas</b>	<b>Pourcentage</b>
Difficulté de compréhension des consignes	2	1,8%
Difficulté des activités	14	13%
Enregistrements et productions publiques	15	14%
Activités répétitives	14	13%
Évaluation par les pairs	3	2,8%
Utilisation de FASP	1	0,9%
Maîtrise/bugs de la plateforme	4	3,7%
Format distanciel asynchrone/ manque d'interaction en présentiel	10	9,3%
Tout était bien	10	9,3%

## Annexe 8. Tableau sur les changements dans la perception de l'apprentissage de l'anglais.

Impact	Exemples
Appréciation DIAL	"The English class at the University is more fun than the high school 's classroom" (anonyme 28), "it's more fun that to learn in the class" (anonyme 33), "I learned things more concrete than in High School" (anonyme 5), "It was quite interesting to found out new ways to learn english" (anonyme 38), "Because I discovered another way to learn English without it becoming heavy" (anonyme 14), "the activities were not boring at all it motivated me this topics were interesting modern" (anonyme 16), "my perception changed because at school was different. It's more alternative at the university and more large. Even if it's more difficult I prefer this course" (anonyme 53), "It was more fun than a formal English course. I hope you will keep it" (anonyme 24), " <b>I had a scolar vision of English class but my perspective has changed.</b> I prefer it now because it is more representative of reality" (anonyme 56), "My perception of learning English changed because it is more funny, I have the impression to really learn, to train, and therefore to improve" (anonyme 35)
Apprentissage implicite	"It was interesting to try a new way of english course. It was essentially based on the comprehension and explanation contrary to the classical course which can be more turned toward the correct expression at any time. It was fun to be more free aboit that and kind of stimulating" (anonyme 29), "I remember when I was in secondary school, I learn a lot about grammar. I do a lot of exercices, it was boring. But now my oral comprehension has improved a lot" (anonyme 22), "Because at school on learning more English in a form of "compulsory and restricted learning" while these online courses are much more tolerant and therefore makes us want to go further" (anonyme 50), "at school I didn't like the English course even though I had a very good and strong English level. I found it boring, I only liked it when we had to debate. During this semester I feel like I finally learned and studied English how it should be learned, especially the fact that we don't learn grammar like we kept on doing at school" (anonyme 51)
Apprentissage avec un format distanciel asynchrone	"now i think that i can learn english online when i used to think that it was impossible because you need to speak the language in class to learn it" (anonyme 2), "It's very funny to learn with Moodle, I really like this idea" (anonyme 11), "I thing the course with the net is more attrative" (anonyme 13), "this is the first time I do English online I find it more convenient" (anonyme 16), "The way to teach (via the internet) is a good way to motivate today's children to learn a language. This is more motivating" (anonyme 42), "the teacher is to the action of each and helps us in our tasks. In progress to several (in class) it is more complicated on a not really time for everyone here is the difference!" (anonyme 50), "I learned that there is another option for learning english which seems to me funnier sometimes than the old option of my highschool teacher. The both may be good but anyway that way of learning makes me discover another way of working and that's thoughtful!" (anonyme 55)
Gain de confiance	"i feel more confident to communicate with a other person" (anonyme 30), "before i did not understand often the lighthouse in english now it's getting better" (anonyme 10), "before I couldn't understand English now I find that it has changed" (anonyme 18)
Apprentissage du vocabulaire	"I learned a lot of news economics words" (anonyme 30), "I think my english of economics is way better than before because I was used to listen to english things before but not in the economic context" (anonyme 4), "She changes for me because with this course we learn about real fact with similitudes of the other course and is most interesting" (anonyme 9), "I now know a lot of technical words, a lot of economic words. Vocabulary is very important in a language, so I'm happy to be able to use those words now" (anonyme 42), "I use more hard vocabulary now and economic english vocabulary whereas, before, i was so limited" (anonyme 21), "i learned new words" (anonyme 48), "This course was an original course that made me learn a lot of financial and economic things that I didn't even know in French (...) I'm very happy that I finally got the chance to take a useful English course and to kind of have learned a bit of finance and economy but in English" (anonyme 51), "i understand a little more the professional environnement on the english language" (anonyme 54)

Autonomisation	"I could work when I wanted and where I wanted and I was really focused" (anonyme 1), "before this experience, i learned english at school and that it, but now i try to do more and more activities at home" (anonyme 3), "I make more effort of understanding" (anonyme 7), "I learn English calmly at home that allows me to take my time to assimilate things and understand them" (anonyme 40), "Now I prefer watch the English series than french series" (anonyme 20), "Now, when I am looking at series I am seeing the things differently" (anonyme 46), "The fact that we were learning English on line was fun and allowed us to have more liberties about our work and how we wanted to do it" (anonyme 52)
Conscience sur l'utilité des FASPs	"I think it is fun to learn English by using short film, it help mo to learn and search more things that I never do before" (anonyme 32), "Two years ago, my sister and my brother were always saying that looking at english series is enough in order to aquire a good english vocabulary and understand it. Thanks to this course I realised it, it is a lot more fun than a normal course in class" (anonyme 46), "i already knew, that i would be able to learn English with audio files and series but it is interesting to do this in class" (anonyme 47), "I'm happy to have did this semester the analysis of this film, because I learnt more concept that i didn't know before" (anonyme 44)
Prise de conscience sur l'utilité de l'apprentissage informel	"My perception of learning English has changed. I think that informal learning is the best way to learn English. Traditional courses are good, however we take habits with series, shows" (anonyme 36), "actually learning English from series was new for me, I used to watch series before but I wasn't thinking of actually learn vocabulary from it" (anonyme 37)
Prise de conscience importance de l'anglais	"Because I used to see English like enemy, like boring subject. Now, I know that witout English I couldn't go further in my study (Economy)" (anonyme 17), "Now I really understand why English is very important for business sphere.I think that in our field, English must to be primary" (anonyme 44)
Apprentissage amusant	"at least i started to like english" (anonyme 41), "I didnt like english langage but now i talk with pleasure" (anonyme 15), "Now I want to learn English" (anonyme 19), "I found learning more fun, which gave me a little more desire to learn" (anonyme 43), "I saw that a course is not only grammar lessons but it can be fun and great to learn and share with others" (anonyme 26)

## Annexe 9. Tableau sur l'impact du cours sur les pratiques informelles des étudiants.

Impact	Exemples
Passage du visionnage VF au VOSTFR	"It happens to me more often to watch films or series subtitled English. In addition, I don't want to watch a movie in VF anymore" (anonyme 1), "I'm watching series in English with subtitles in French" (anonyme 6), "I watch the series in english now" (anonyme 8)
Visionnage des séries/films sans sous-titres	"Know I try to keep the subtitle away" (anonyme 26)
Visionnage de plus de séries/films en anglais	"i see more tv shows and movies in english, and i feel that 's improve my level of english" (anonyme 3), "I watch movies in English" (anonyme 5), "to watch english videos" (anonyme 7), "watch series or movies in english" (anonyme 10), "I watch more english movies" (anonyme 13), "Thanks to these lesson, I started to see Series in English like Game of Thrones, House of Cards" (anonyme 17), "Watch my favorite movies in english" (anonyme 24), " Watch more series in VO" (anonyme 25)
Visionnage de FASPs en anglais	"now i like to watch financial videos" (anonyme 2), "Now I try to Watch series without any subtitles" (anonyme 19)
Plus d'aisance à l'oral	"Sometimes I speak English and the answers are more automatic" (anonyme 1)
Écoute de la musique en anglais	"listening more english songs" (anonyme 13), "I listen to more music in english" (anonyme 18)
Lecture de livres généraux et sur l'économie en anglais	"I'm reading english reads" (anonyme 6), "I read a book about financial embezzlement : Park Avenue" (anonyme 12)
Amélioration niveau d'anglais	"i learn a lot of vocabulary thanks to this class and it make me understand more the movies and series that i look" (anonyme 14), "I can understang some words which in former i throught they are weired recently, after taking our English classes" (anonyme 23)
Meilleure compréhension des chansons, films et séries en anglais	"Now, i understand easly what english singer means in their song" (anonyme 21)
Gain d'intérêt sur le vocabulaire	"Thanks to these lesson... I even bought an English dictionnary and vocabulary book" (anonyme 17), "I have more interest in these vocabulary of economy and i think it's very useful for my future study" (anonyme 27)
Envie de regarder séries/films en anglais	"I want to watch more series in English" (anonyme 11)
Représentation sur l'utilité de la pratique informelle	"this English course was very thorough and I studied English in a new way because I was not used to listen to music in English or watch videos in English" (anonyme 4), "the video about basketball made me want to go watch basketball games and there was also video about Selena Gomez who is my best singer" (anonyme 16), "I learn English from the videos, it's useful and amusing" (anonyme 22)



## Annexe 10. Réponses ouvertes sur l'utilité du forum.

Forum	Anonyme
It was nice to be able to work my English alone and at any time. I was able to really concentrate and progress, then post my work on the forum and discover the work of the other students in my group	Anonyme 22
Mostly I could learn from others	Anonyme 83
It was difficult to send files (audio,document)	Anonyme 7
To see what the other student think of my homework	Anonyme 48
It was useful but it did not allow me to know the members of my group as I wished it would. Talking to people we almost don't know was a bit strange.	Anonyme 38
Augment my level of operating my computer	Anonyme 33
it's Good to see the work of people	Anonyme 18
sometimes it's very disturbing how it is organized.	Anonyme 42
I think the forum also let me see the level of my classmates and if we were all in the same level in english.	Anonyme 17
it helped me to see the job of the other to do my own when I didnt understand the instructions very well.	Anonyme 10
When we have "big projet" like the powerpoint or the record, I like to see what's up in the other groups.	Anonyme 5
communicate with the group members and gain progress	Anonyme 35
see what my classmates do and what my tutor ask me to do.	Anonyme 21

## Annexe 11. Commentaires sur le tutorat.

Commentaires sur le tutorat	Exemples
Aide à comprendre les consignes	"About how we gonna do our activities for the week like for the video" (anonyme 74)
Aide à résoudre des problèmes techniques	"for example for activity two how to deposit my file in the forum" (anonyme 16), "For post my link" (anonyme 44), "Our tutor was always present when needed. After posting a message I directly had a very clear and reassuring answer. Moreover, our tutor was cool and funny" (anonyme 55)
Échanges sur des sujets autres que les activités	"we talked about justin biber. she is nice even if i did something wrong in the forum" (anonyme 41), "monica was a very cool teacher, we talked a lot about rugby haha" (anonyme 46)
Réactivité	"she's react when Something is wrong" (anonyme 28), "The tutor was very available and active" (anonyme 71), "The teacher was really availabl, that was really pleasant and she answered really fast. Thanks a lot!" (anonyme 84), "the answers of my questions were very quick and well explained" (anonyme 52)
Encouragement et motivation	"The tutor was nice and encouraging so it gave me some motivations sometimes i wasn't really in the mood for the activities!" (anonyme 29), "Thank you for your support. By the way I loved your lessons, you made learning so fun ! You will always be my best English teacher!" (anonyme 19), "The tutor was very nice, and friendly, it's motivates me to do my homework with fun" (anonyme 14), "Our tutor was here to help us if we needed something, we were not all by ourselves" (anonyme 43), "really good tutor who was always here to help and motivate us!" (anonyme 51)
Utile	"it was perfect, clear and complete" (anonyme 2), "my tutor was so nice and helpful" (anonyme 3), "The teacher was very pedagogue and kind" (anonyme 63), "To my opinion the tutoring was perfect" (anonyme 36), "the tutoring was useful" (anonyme 10), "Monica was a very good professor. She is very available, very kind and gave us clear and interesting courses. I loved it !" (anonyme 42), "our tutor is really a good person, i don't know her in person but she seems kind and really helpful" (anonyme 76), "All the informations were clear. I instantly knew what I needed to do!" (anonyme 46), "The tutoring was very clear and organized, so it helped the work" (anonyme 50)
Échanges en ligne ne sont pas appréciés	"I don't like the fact that we have to use the forum to talk to our tutor" (anonyme 61), "the interaction between the students and the teacher is not the same as in an usual classroom" (anonyme 49)

# Introducing ourselves!

**Let's get the party started!**

*(said Pink long time ago)*

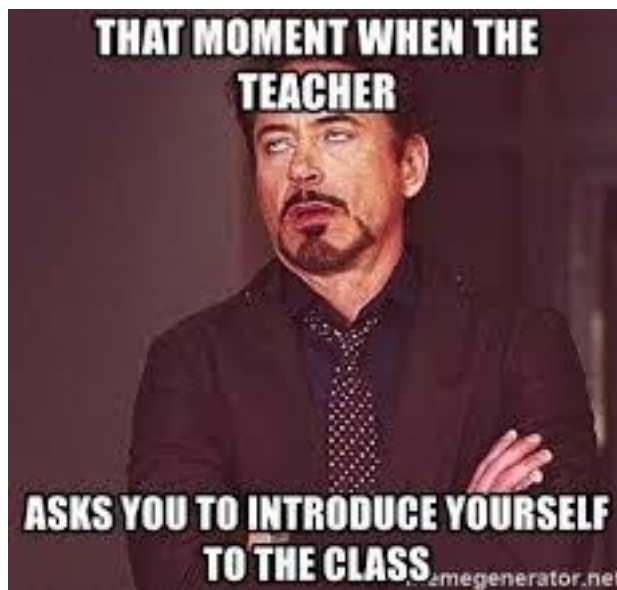
Hello everybody!

We're starting our English course this week and we're happy to count you in! I'm Mónica and I'm your tutor this semester. I'm the one you can talk to if you have any problem with your course or any questions about the activities. In other words, I'm here to help! I'm also here to grade you but that's not that important, what matters here is that we're going to learn some English using an incredibly good movie: The Big Short! If you have seen it before you'll see that we've picked the best scenes for this course. If you haven't... you'll discover some amazing scenes that will certainly make you wanna watch it!

## What's on the menu this week?

We're starting with only 2 activities:

1. **Pre-course questionnaire** (main page of the course). It's just a way to get to know you better and to help us pick activities you will like in the future. The questions are very simple, don't worry.
2. **Introducing ourselves** (here in the forum of your group).



You can just reply to this message telling us everything you'd like about yourselves! It's mandatory (which means you'll be graded for it) but let's just try to do it for the fun ;) You'll see it will be cooler if we know who we are before starting the "serious" activities next week.

I'll start! My name is Mónica, I came to France 9 years ago and totally fell in love with this place! I did my masters in Strasbourg and my Ph.D. in Paris where I currently live. Fun fact about me: I studied economics (3 long years) until I discovered I liked teaching a lot more so... I became a teacher instead of an economist! I know that having online classes is probably not what you had in mind for this year but trust me, we have done our best to make this fun! We'll work hard during the semester (and you, too, I hope) to make sure you enjoy the course.

What else could I tell you? Oh! I love watching series, it's my favorite plan for the weekend. I'm actually watching Modern love (short episodes with great stories and actors), Versailles (funny to hear Louis XIV speaking English), The Pope (the one with Jude Law), Friends (old but sooo good!)... and some others. I watch a lot of movies, too... I won't make a long list but I really enjoyed the film The Big Short and I'm convinced we can learn a lot out of useful stuff from it. Watch it and tell me what you think ;)

Now your turn, introduce yourself to the rest of the class. Can't wait to get you to know you all! You can type your message but you could also prepare an audio file and let us all hear your lovely voice! 😊

Have a nice day!

## Annexe 13. Exemples des consignes et rappels.

Quelques exemples, pas du tout exhaustifs, des consignes et messages de rappel de la tutrice :

### Semaine 1 :

Consigne :

#### What's on the menu this week?

1. You'll **watch** the first scene of the film and then do the test in activity 1. That's just to check you did watch the video ;) Also because it will help you to focus on the changes in banking during the years.
2. You will **read** a short document about changes in the office and then do the test in activity 2: don't say "c'est chiant" (and please don't blow air like French do when they're about to say that word). It's mostly images followed by short texts, you can do it 😊
3. Do the test in activity 3 (it's just vocabulary, chill!). Then, you need to add one entry (**just ONE**) in the economic glossary on top of the page.

1, 2,3, doesn't sound so complicated, right?

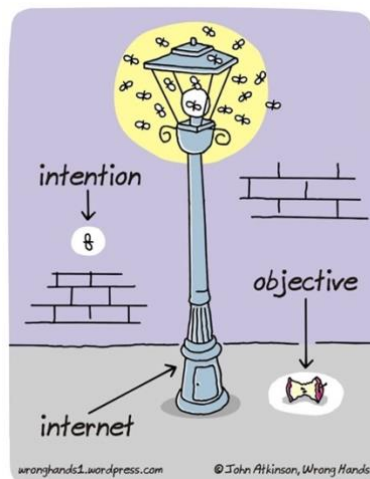
Let me know if you have any questions or if you're depressed because it's Monday or if you just find something fun to talk about (the forum is yours to talk to each other).

Have a nice day!  
Mónica

Rappel :

Hi there!

I suppose you've been very busy this week and that's why some of you haven't been able to do the activities of the week.



However, I'd like to remind some of you that you only have the weekend to catch up. If you don't do the activities before **Sunday at midnight**... my evil side will force me to give zeros 😊 . I hate doing that so please don't force me to.

For those of you who have already done the job, you rock! 🍷 🍷 🍷 Go and enjoy your weekend!

## Semaine 2 :

Consigne :

Good morning everyone!

Yes, it's Monday... again! I hope you enjoyed your weekend and that you're starting to accept it is over.

(FUNNY DOG GIF)

**Anyway, here's what you have to do this week in your English course:**

1. Watch the clip and do take the quiz in activity 1.
2. Read the PDF about how mortgages work and then write a 200-220 words text explaining in your own words what mortgage bonds are.
3. Do the vocabulary test and then pick one word to add to the economic glossary on top of the page.

Things you **will not** do:

- a. Create a new discussion to post your explanation. **No!** You'll reply to the discussion *Mortgage boss* I have created, you just have to click on the discussion to open it, click on "reply", write your explanation and then click on "post".
- b. Copy-paste from the internet. Your teacher is really good at recognizing plagiarism... she even has software to help her with that so avoid doing things you can regret 😊 . You can read on the internet but use your own words when writing your text.

Have fun, enjoy your week and remember you have until Sunday to do them so you have like 159 hours left.

Rappel :



## (YODA GIF)

Did you feel that? Yes, that's the smell of freedom!

I'm really proud of those of you who managed to do the activities before the weekend, you rock! 🙌🙌🙌

For the rest of you, don't worry, you still have until Sunday at midnight to do them. Remember Big Brother is watching 😊.

Enjoy the weekend!

Mónica

### Semaine 3 :

Consigne :



(FUNNY MONDAY GIF)

Hello everyone!

I hope you enjoyed the weekend! Most of you did the activities on time and I'm very proud of you! Some of you didn't work at all and that's a shame. However, remember we still have plenty of activities to do and that the semester is far from over!

### What do you have to do this week?

1. Watch the clip and do the quiz in activity 1.
2. Read the job ad
3. Answer 3 of the questions on the main page of your course as a reply to the discussion "Applying for a job as a bond analyst" (100 words minimum per answer).
4. Read your classmates' answers and comment on at least two of them letting them know what you think about their answers.
5. Match the words on the vocabulary section (activity 3)

### Reminders:

1. Everything you do in this course is graded: the tests, the productions, the comments on your classmates' productions.
2. The deadline is Sunday at midnight

Have a nice week!

Rappel :



(ALMOST WKND PIC)

People!

I hope you're all doing well and that you're ready to enjoy the weekend. If you haven't done the activities of the week, you still have some time until Sunday at midnight. Enjoy the weekend! Mónica

Semaine 4 :

Consigne :



(FUNNY RAFIKI GIF)



Hi everyone!

It's the university holidays this week, which means that there are no new activities! 🧑🧑  
**Relax and chill**, as the tasks starting next week will require some work and will be posted every week until the end of the semester!

See you in a week!

## Semaine 5 :

Consigne :



(BIEBER VIDEO IMAGE)  
(Surprise! Click on the pic!)

Good Monday everyone!

How was your week off? I hope you're ready for a brand new lesson!  
This week Margot Robbie will introduce the concept of subprime... while drinking champagne in a bathtub!

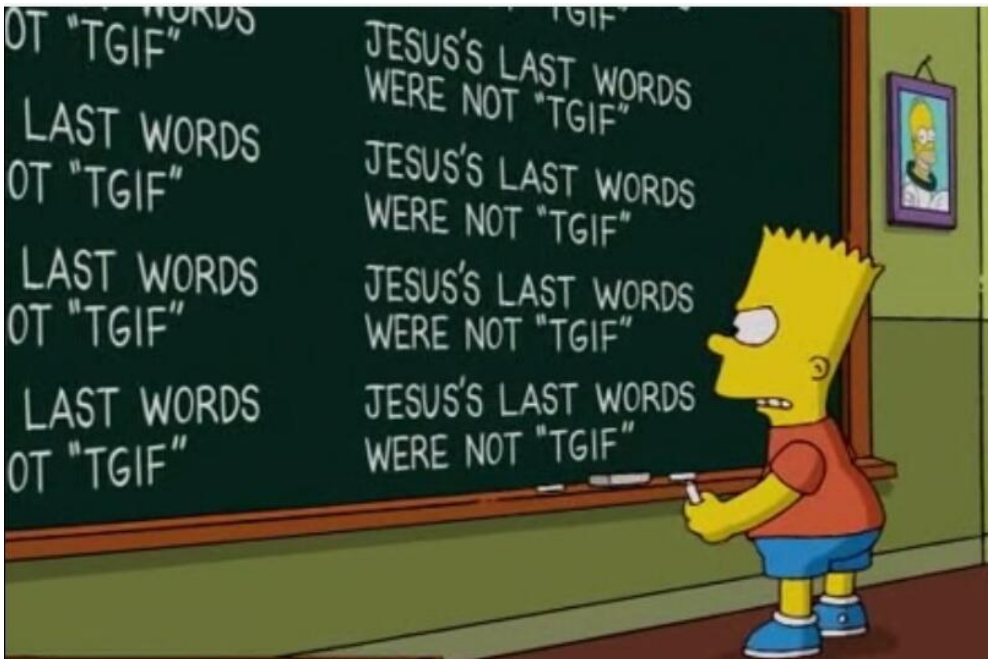
### **What do you have to do?**

The activities this week are pretty easy, you'll see. We're giving you some time to prepare for the big activities coming ahead.

1. Watch the clip and do the quiz in activity 1.
2. Read Samantha Brooke's advice on the main page of the course.
3. Read the definition of Subprime Mortgage (click on the link in activity 2)
4. Do the quiz "To buy or not to buy"
5. Add two entries to the Economic Glossary on top of the page
6. **Enjoy the good feeling of having done everything on time!**

Have a great week!  
Mónica

Rappel :



**(FUNNY BART TGIF)**

Hi everybody!

Thank God it's Friday! I hope you're all doing well and that you're ready for the weekend!

**I'm very proud of those of you who have already done the activities!**

For the rest of you, remember that you have until **Sunday at midnight** to do them.

See you soon in the forum,  
Mónica

**Semaine 6 :**

Consigne :

Hi there!

Today is Monday... yeah, again! Time to start our new lesson and a new week. Before we start, let me share this Monday song with you, it puts me in a good mood!



(FUNNY MONDAY IMAGE)  
(Surprise! Click on the pic!)

If you have a nice Monday song to share with us, go ahead!

### What do you have to do this week?

You are our invited expert this week!

1. Watch the clip and do the quiz in activity 1.
2. Make a Powerpoint presentation explaining to the class the deal Michael Burry proposed to the bankers. Take a look at the main page of the course to see exactly what you have to explain. If your PWP is too heavy, remember you can always use your drive, Dropbox or Wetransfer! You could paste the link to your presentation in the forum 🗨️.
3. Upload your presentation in the discussion called "I'm the invited expert" in the forum of your group.
4. Give your opinion about your classmates' presentations (at least two of them).
5. Give your top 3 of the best Powerpoints, you will have to reply to the discussion "Top 3". Remember you can't pick yours 😺. The winners (3 Powerpoints chosen by the majority) will get 5 extra points this week 🍷.
6. Add two entries to the Economic Glossary on top of the page.

Have a great week!  
Mónica

### Rappel :

Dear members of group 1!

It's finally Friday! I hope you had a nice week and that you have plans to relax and be happy this weekend. Remember we can still have a lot of fun at home 😺.



**(FUNNY MRS. DOUBTFIRE GIF)**

*BTW, Mrs. Doubtfire could be a nice (old) film to watch this weekend, it's legendary!*

As always, [bravo to those of you who did everything before the weekend!](#) For the rest of you, can't wait to see your presentations! Remember you have until [Sunday at midnight](#) to do them.

Enjoy the weekend!

Mónica

### **Semaine 7 :**

#### Consigne :

Good morning everyone!

I hope you enjoyed the weekend and that you feel satisfied with your presentations, I'm so happy to see most of you played the game! I'm proud of you!

#### **What do you have to do this week?**



**(SHAKIRA THE VOICE GIF)**

1. Watch the clip and do the quiz in activity 1.
2. Read the article "The importance of credit reports..."
3. Make a one-minute (or more) sound file explaining the importance of what you read (point 2). Remember to be creative...

4. Upload your sound file in the discussion "Credit S.O.S. Broadcast". Use Dropbox, Wetransfer, Drive, etc., if the file is too heavy. You could paste the link to your presentation in the forum 😊.

5. Add two entries to the Economic Glossary on top of the page.

Ready... set... go!

Have a nice week,  
Mónica

Rappel :

Hi there!

This is just a reminder so you won't forget to upload your sound files before Sunday at midnight.

Can't wait to hear your lovely voices! Don't keep us waiting any longer!



(MR BEAN GIF)

Enjoy the weekend!

Mónica

**Semaine 8** :

Consigne :

Good morning everyone!

Winter is over and we have officially started the spring season! I don't know if you care about that but in any case, the semester is almost over!

This week we're doing something big! It's the most important activity of the semester so I'm expecting you to be awesome! I advise you to start working on it as soon as possible, just a suggestion...

(AVOID LAST MINUTE FUNNY GIF)

## What do you have to do?

1. Watch the clip and do the quiz in activity 1.
2. Make a 2 minutes (or more) video explaining Bourdain's analogy of CDOs using leftovers. You can find an [example](#) on the main page of the course.
3. Give your opinion about your classmates' videos (at least two of them).
4. Vote for the best video (just one): survey "Best Cook" on the main page of the course. You can NOT vote for yourself.
5. Add two entries to the Economic Glossary on top of the page.

If your file is too heavy and you can't upload it to Moodle you can use either Drive, Dropbox or Wetransfer and paste the link to it in the forum of your group.  
I can't wait to see your videos!

Have a great week,  
Mónica

### Rappel :



**(FUNNY MONSTERS INC HOMEWORK GIF)**

Hi there!

I hope you're not overwhelmed with all the work you have, hang in there, it's almost over!

You still have some time to do your video so relax and... get to work! Remember, the deadline is Sunday at midnight.

Enjoy the weekend,

Mónica

## Semaine 9 :

### Consigne :

Hi there!

Let me start by saying how proud I am of your videos last week! You did such a great job and I couldn't be happier! You understood the concepts, you were creative and you made delicious recipes! Honestly, you're the best!



(FUNNY ROSS PROUD GIF)

By the way, I used some screenshots from your videos in the Grammar Geek feedback this week (end of the video, on the main page of the course). I hope that's fine with you.

The semester is almost over, here's a little recap of what's to come:

- This week: last activity of the semester.
- Next week: final questionnaire and catch-up session. I'll publish a list next week so you know if you have to do it or not.

### **What's on the menu this week:**

1. Watch the clip and do the quiz in activity 1.
2. Write a 200-250 words (min.) letter explaining to Bieber why he should or shouldn't invest in synthetic CDOs. You will post your letter in the discussion "Convincing stubborn Bieber".
3. Add two entries to the Economic Glossary on top of the page.

Good luck with your exams!

Mónica

### Rappel :

Hello everyone,

I hope you're all doing well and that you're starting to think about what you'd like to do once the semester is over and you're free again!

This is just a kind reminder of the deadline this [Sunday et midnight](#). It's the last activity of the semester so... just do it!



(FUNNY WOODY AND BUZZ MEME)

Enjoy the weekend,  
Mónica

### **Semaine 10** :

Consigne :

Hi there!

You did it! The semester is over and you did a great job, you can be proud of yourselves! Here is some important information:

#### **What's next?**

1. Take the post-course questionnaire (main page of the course).
2. Check the list "rattrapage" in the discussion "rattrapage". [If you're in there](#), it means you need to do one extra writing activity. [If you're not](#), it means you're free as the wind!



It was really nice meeting you all, I hope you had as much fun as I did in this course! ❤️



(FUNNY MINIONS GIF)

Best of luck for the years to come, Mónica



## Rattrapage :



Hi guys,

You are part of the list because you skipped "activity 2" three or more times, or because you don't have the "moyenne". Activities 2 are the production tasks so you can't pass the course if you don't do them.

You need to do a catch-up activity, I explained this on the main page of the course but here it is again:





The deadline is **April 15th at midnight**. No extra time will be granted. You need to upload your work in the "Final writing activity" on the main page of the course.

**Let me be clear here:** if I noticed you have done copy-paste from the internet, your grade will be zero. No excuses, I won't hear about it. I need to see your own words, alright?


Good luck!  
Mónica

## Annexes 14. Captures d'écran de la page principale du cours.

**Welcome to your English online course!**

-  Information générale du cours
-  Contenus du cours 16.4KB PDF document
-  Economic glossary
-  Annonces

The Big Short: learning economics... a true story!



Video player thumbnail for 'Welcome video TBS'. The video title is 'Welcome video TBS'. The main text on the video is 'English Online Course L1 Economie – Gestion'. The logo of the University of Paris is visible at the bottom.

## The Big Short: learning economics... a true story!



Up to now your English classes have probably had lots of grammar and translation exercises. In this course you'll experience a big change since you will learn English for economics in fun and practical ways while watching a movie based on a true story! You'll focus on some scenes from the movie *The Big Short*, a film based on the book *The Big Short: Inside the Doomsday Machine* by Michael Lewis<sup>1</sup>. Both the film and book describe the situation of how some people created and profited from new investment instruments to take advantage of the crumbling economic situation in the United States in the period 2007-2008.

After every selected scene, you'll have a variety of interesting and real readings, speaking and writing activities and quizzes to submit. Don't wait until the last minute to do them, as you'll be graded based on them. So buckle up and get prepared to meet some of the people involved in this historical period of the American economy!

<sup>1</sup> Best Seller about the financial crisis of 2007–2008, caused by the United States housing bubble

## Pre-course questionnaire!

### **Your first task:**

- Please take a few minutes to fill out this questionnaire.

It collects information about your language learning and more specifically about some online informal activities you may be involved in, like watching TV series and films online, listening to songs with English lyrics, surfing the web and using social networks like Facebook.

We would appreciate it if you could give us as many details as you can. This will help us to get to know you and to improve the course.

### Introducing ourselves!

### **Your second task :**

- Go to the forum of your group and introduce yourself ! You will see your tutor has already done it ;)

You can do it by replying to the discussion *introducing ourselves*. Feel free to chat with everybody!

Forum of your group, you will use this throughout the semester!



 Forum Group 1!


This is the space where we'll be able to communicate and discuss the course. Some of your weekly activities involve participation in the Forum so don't forget to check it regularly.

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 1 (TBS) (hidden otherwise)

 Forum Group 2!

This is the space where we'll be able to communicate and discuss the course. Some of your weekly activities involve participation in the Forum so don't forget to check it regularly.

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 2 (TBS) (hidden otherwise)

 Forum Group 3!

This is the space where we'll be able to communicate and discuss the course. Some of your weekly activities involve participation in the Forum so don't forget to check it regularly.

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 3 (TBS) (hidden otherwise)

 Forum Group 4!

This is the space where we'll be able to communicate and discuss the course. Some of your weekly activities involve participation in the Forum so don't forget to check it regularly.

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 4 (TBS) (hidden otherwise)

 Forum Group 5!

This is the space where we'll be able to communicate and discuss the course. Some of your weekly activities involve participation in the Forum so don't forget to check it regularly.

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 5 (TBS) (hidden otherwise)

Do you want to speak English face-to-face?

## Coffee Your Language

Coffee Your Language is an informal meeting where you can speak in English with other cool students while having a cup of coffee and eating some snacks B-). You don't need to be great at English to participate, the idea is to have a nice moment talking about whatever you want in English and to meet new people (don't worry, no teachers allowed!). So if you have the time, I think this is a cool thing to do! It takes place on Fridays, at 1 p.m., room G32.



## Banking before and today

In this first video, you will see the very start of the film. The scene shows a bank office in the 1970s. The narrator, Jared Vennett, who is actually one of the people in the film, describes banking at that time and then he starts to introduce Louis Ranieri, a man who had a major impact on banking in recent years. But you will see the details of Ranieri in the next lesson. In this lesson, you will also work with a file that has a reading on some major changes in company offices over the years. If you were born after 1980 these changes and the photographs in the file will probably look like science fiction to you!



Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



## Activity 2. Changes in offices

Things in the working world have changed incredibly in the last 50 years as this next reading with photographs shows. If you talk to someone over 50 years old now, perhaps they can tell you more information.

When you read the text, focus on the main points; the quiz that follows will ask you about the most important ideas.

[Click here](#) to see the reading!



## Activity 3. Some fine words

Take a look at the terms and definitions in the quiz below. These are very basic and useful economic terms that will help you to understand more complicated concepts later on. Match the concepts with their definition.

- Then, pick one of the concepts and create an entry on the Economic Glossary on top of the course. If you want to add examples to the definition, feel free to do it!





Optional links... to go deeper!

**1** Vennett mentioned bonds and how boring they were a few decades ago. He also said Ranieri's revolutionary idea changed the bond department forever. We will discover his idea next week but if you want to learn some more about the way bonds work, you can click on [this link!](#)

**2** Do you know the difference between a bond and a loan? [Click here to find out!](#)



Fun time!

Bankers can be funny, too. Take a look at this funny bank commercial:



## Introducing a revolutionary idea

In this video you will see Lewis Ranieri, the man you saw at the end of the video in the last lesson. You will see him in action at work, first encouraging colleagues to increase profits by selling more bonds and securities. Then, you will see him at a meeting with some pension fund managers as he explains his revolutionary investment product idea: The Mortgage Backed Security or Private Label MBS. The pension fund managers need solid investments so that their clients can look forward to a secure retirement. Ranieri's product is stable and can earn a lot of interest.



Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



## Activity 2. Mortgage Boss

You just saw Ranieri explain his idea of mortgage bonds. However, it may not be a simple concept for people outside the banking sector.


- To help those having trouble to understand, you will **write a 200-220-word text** in the forum of your group explaining in everyday words what mortgage bonds are. You will do it by clicking on "répondre" to the discussion "Mortgage boss\*". If you want to have some more information about how mortgage bonds work, you can take a look at the document below.
- \*Do something like a boss/to be the boss at something: to do something really well (or the best at something).



### Activity 3. Some fine words

First, you will match the words on the left with their synonyms on the right. You have already seen or heard these words in this lesson, so don't worry, you probably know them by now!

Then, **pick one word and give a definition of it.** To do so, you will have to create a new entry in the Economic glossary on top of the course. There are enough words for everyone but in the event all the words are taken, you can pick other unknown words you found during the lesson or complete other definitions by giving extra information, examples, synonyms, or even pertinent images.

 Activity 3. Vocabulary point



Optional links... to go deeper!

**1** One of the fund managers in the film said "Come on, live a little". This is just one example of the use of idioms in everyday life. If you want to learn some more common idioms, you can take a look [here](#).

**2**



**3** If you would like a more visually attractive explanation of bonds, you can take a look at this video:






Fun time!

Did you notice in the videos from The Big Short that there were some guys smoking? Those were old times when smoking bans did not exist as they do today. Let's take a look at some funny old smoking ads!



 Funny old adds

Grammar Geek




## Weirdest job interview

In this lesson, you will **watch a video which shows the end of a job interview** and you will work with information about interviewing for a job. In the scene you will see Michael Burry, who has studied the financial markets intensively and discovered a way to make money **through a new financial product involving insurance to earn money when mortgages are not paid**. He has created an investment fund called Scion Capital and is now interviewing a young man for a job as an analyst. The candidate also receives his first assignment towards the end of the scene. You will notice that Michael Burry does not act or dress as you might expect for this kind of situation, sometimes to the surprise of the candidate.

After you have watched the scene, you will look at the sample advertisement for a similar job and you will work on some **typical interview questions** for this kind of job.



Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



## Activity 2. Applying for a job as a bond analyst

In this activity you're going to apply for a job like the one David was interviewing for. You'll find below an ad that explains what the position involves and the profile of the candidate. You also have a few questions that have been reported by candidates for jobs as bond analysts.

The following questions appear on the platform of the company. You need to answer them online in order to be selected for an interview.

1. **Select three of them and answer them** in the forum of your group, replying to the discussion "Applying for a job as a bond analyst" (100 words each +/-).
2. Then, you will read your classmates' answers and you will **comment at least two of them** letting them know what you think about their answers.

### Questions:


- \* Why did you apply to this Company?
- \* What do you know about our Company?
- \* Tell me about the current financial news.
- \* What are your strengths and weaknesses?
- \* What do you expect from the position?
- \* Why do you think you are appropriate for this job?
- \* Describe a time that you overcame a challenge.
- \* Why do you want to manage a fund?
- \* Name three ways that corporate bonds differ from government bonds.





### Activity 3. Some fine words

Find the meaning of the following useful words!

 Activity 3. Vocabulary point



Optional links... to go deeper!

- 1 Michael Burry mentions San Jose as the tech center of the world. If you would like to find out more about the city, check out this [link!](#)
- 2 [Welcome to Silicon Valley!](#)
- 3 He also mentions the housing market there as being very expensive. If you would like to have an idea of properties and prices in the area, you can look at [this link!](#)
- 4 Michael asks David his opinion about what happened to the housing market in the 1930s. [Here's](#) something you can read to find out more about the situation.
- 5 [Billion... million?](#) You can also take a look at the following video about saying numbers in English:





Fun time!

Take a look at this hilarious mashup about unusual job interviews in famous movies. I dare you not to laugh!



Grammar Geek



## Holidays!



Hi everyone! It's the university holidays this week, which means that there are no new activities! 😊

If you are up to date with everything, well done! You can relax until next Monday 😎

If you are late with certain activities, make sure to use this week to catch up on everything, as the tasks starting next week will require some work and will be posted every week until Easter! It's always best to avoid leaving everything until the last minute 😊

Have a great week!


## Bank strategies

This week Margot Robbie is going to explain to you the concept of "subprimes" created by big banks. She will mention the MBS, an idea you are already familiar with, and then she will define subprimes simply. Her explanation will give you a hint of why subprimes are an important element to understand the housing market crisis of 2008.





### Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



### Activity 2. Are subprimes always a bad idea?


Margot's explanation about the risk subprimes represent can make you hesitate if you're thinking about taking out a mortgage. Take a look at Samantha Brooke's advice below or click [here](#) to get some more information about subprimes.

Four rules to make a good deal when taking a subprime mortgage (Samantha Brookes):

1. Read the fine print. What penalties borrowers will be on the hook for if they miss a payment or need to break the mortgage?
2. Borrow what you can afford. Your mortgage payment should be no more than 50 % of your after-tax income.
3. Have a down payment. The more you can put down, the less you will end up paying in interest.
4. Have a plan to eventually get out of it. Ensure the duration of the loan is short enough and the payments manageable enough that you can strengthen your credit and build up equity.

Then, answer the questions in the test *To buy or not to buy* below. Remember there are no good or bad answers, just be honest! :-D



 To buy or not to buy



### Activity 3. Some fine words

You have learned a new important concept this week and some other words useful to define it.

- You should now pick two concepts to create **two entries** in the Economic Glossary at the top of the course. You can also pick from the list of economic concepts available in the "Optional links" section. Make sure the word has not been used yet! And if it has, you can add an example to complete the definition.

 Activity 3. Vocabulary point



Optional links... to go deeper!

**1** Take a look at this video if you want to practice some more:





2 [Short selling](#)

3 [Credit crises vocabulary](#)



Fun time!

Well, Margot Robbie seems to know many things... and to love bathtubs! Watch the video below to find out what she has to say this time:



Grammar Geek



### Taking the initiative

In this scene, you'll see Michael Burry explain why he thinks there's a market bubble and his initiative to make profit out of it. You'll then see him talking to some bankers who think he's crazy! This is a very important scene because it shows you how Michael Burry was capable to avoid the damages of the crisis. Especially since he was one of the few people who saw it coming.



Activity 1. What did I understand?





Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



## Activity 2. I'm the invited expert

You are the financial expert this week! You will explain to the class the deal Michael Burry proposed to the bankers. You should explain what adjustable-rate loans are, what shorting the housing market is, what credit default swaps are and any other term you consider necessary to understand the subject.

1. You will do this in the form of a **PowerPoint presentation** but you will upload it in the forum of your group, discussion "I'm the invited expert".
2. THEN, you will **give your opinion** about 2 of your classmates' PWP's.
3. Finally, you will give your **top 3 of the best PWP's** --> you can't pick yours! For this, you will reply to the discussion "Top 3" in the forum of your group.  
--> The winners of each group (the 3 PWP's chosen by the majority) will get five extra points this week!



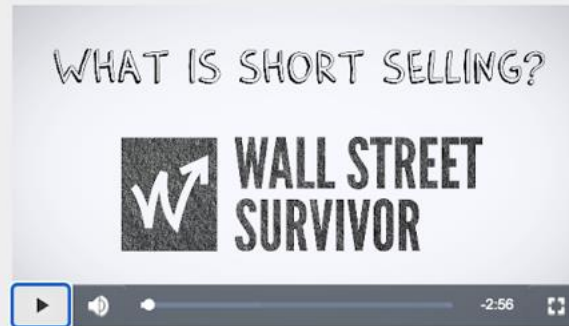
### Activity 3. Some fine words

Like every week, you will add two entries to the Economic glossary on top of the course. You can use words from the scene but you can also use the words that you used while doing your PWP or words you learned from your classmates' presentations.



Optional links... to go deeper!

- 1 [Adjustable-rate mortgages and their hidden dangers](#)
- 2 [Broker or trader?](#)
- 3 There's also this video ;)



Fun time!

Just to give you some inspiration, take a look at the images below to see some "unique" PowerPoint presentations:

## Predicting collapse

Michael Burry was not the only one realizing the housing market was going to collapse. In this video, you will see Venett explaining to Hedge fund investor Mark Baum and his team why the MBS were not stable. He will talk about FICO scores and income verification, you may be familiar with these concepts at this point. Next, you will see Mark Baum talking to some mortgage brokers. Pay attention to their strategy.

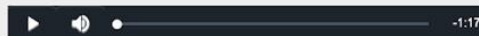


Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



Activity 2: *Credit S.O.S.* Broadcast



Hi there, this activity is called Credit S.O.S. Broadcast, and you are the invited expert!

You will **read the article** below about "The importance of credit reports and credit scores for building financial security". Then, **you will make a one to two minutes sound file** explaining the subject in everyday words. You will post it in the forum of your group, replying to the discussion "Credit S.O.S. Broadcast ». Use your name as the file name and deposit it for the others to listen to.

You can use your phone to record your voice, just make sure there's no noise around you so we can hear you well. If your file is too heavy and you can't upload it directly onto the forum, you can use a cloud-based file transfer service, like (WeTransfer, Google Drive or Dropbox), upload your video and then post the link to download it onto the forum.

Can't wait to hear you!

 Reading for Credit S.O.S Broadcast



### Activity 3. Some fine words

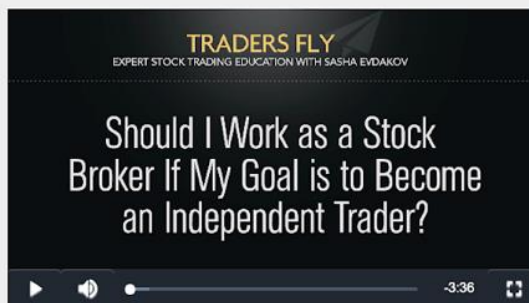
You know how it works, right? Pick two new words and **add two entries** to the Economic glossary on top of the course. You can also give a more extensive definition of a word you already know, or give examples of words that exist already in the glossary.

You can find some interesting words by clicking on the Optional links as well.



Optional links... to go deeper!

- 1 [NINJA loans](#)
- 2 [Want to know your estimated FICO score?](#)
- 3 [Reading and understanding a credit report](#)
- 4 This guy is kind of boring but gives some useful advice:



Fun time!

Take a look at this funny video where looks can be deceiving:



Grammar Geek




Nothing goes to waste

Following Venett's explanation last week, you are about to see American famous chef Anthony Bourdain explaining CDO in a very particular way! He will make some funny analogies with kitchen stuff so pay attention!



Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



Activity 2. Anyone can cook



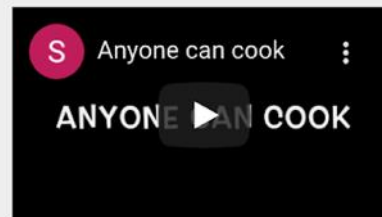
Your moment of fame has arrived! We're doing something really creative this week: you'll make a **1 to 2 minute video** explaining a transformed recipe using leftovers, to follow Bourdain's analogy of CDOs.

You can use the camera on your phone to record yourself, just make sure the sound is good!

1. You will upload your video as a reply to the discussion "Anyone can cook" in the forum of your group.
2. You will then watch your classmates' videos and **reply to two of them** letting them know what you liked about their videos.
3. Finally, you will **vote for the best video** (yes, only one winner this week!) by clicking on the survey Best cook.

P.S. If you don't have a clear idea of what recipe to pick, you can get some [inspiration here!](#) You can also choose to prepare something really simple, like spaghetti, hot chocolate, muffins, etc.

To give you some inspiration, here's your tutor's creation ;)



 Best cook: group 1

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 1 (TBS)

 Best cook: group 2

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 2 (TBS)

 Best cook: group 3

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 3 (TBS)

 Best cook: group 4

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 4 (TBS)

 Best cook: group 4

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 4 (TBS)

 Best cook: group 5

**Restricted** Not available unless: You belong to Group 5 (TBS)



### Activity 3. Some fine words

Remember what you have to do here? ;)

- **Add two new entries** to the glossary, remember you can use new words found on the "optional links". You can also pick some words from the activity "S.O.S. Credit Broadcast" from last week.

If the words already exist, you can complete it with examples or interesting links by clicking on the "nut" icon below the definition. Another window will open, you can add the info there and just click on "enregistrer" at the bottom of the page.



Optional links... to go deeper!

1 [Were CDOs responsible for the Financial Crisis?](#)

2 [Intelligent fish?](#)

3 Insight on Anthony Bourdain\*:



\* If you like discovering food from other places, you may want to look for some of his "No reservations" videos!



Fun time!

Anthony Bourdain joked about the intelligence of fish. Here's a funny video about "human" intelligence:



Grammar Geek



Things can always get worse

This week you'll see Selena Gomez and Dr. Thaler explaining the concept of synthetic CDO using a blackjack hand analogy. The scene is a little bit longer than the ones you've seen before, enjoy!



Activity 1. What did I understand?

 Activity 1. Take this quiz to make sure you didn't miss anything!



## Activity 2. Convincing stubborn Bieber

Okay, okay, so we all know Justin Bieber is married to Hailey Baldwin now. However, Justin and Hailey are planning to make a huge investment in a synthetic CDO and Selena is concerned about her ex-boyfriend's decision. She has tried in vain to make him understand that it's a risky thing to do, but he doesn't want to believe her. Dr. Thaler being really busy these days, Selena has contacted you to help her to convince Justin not to invest. To do so, **you will write a 200-250 words letter** to Bieber using the hot-hand-fallacy to illustrate your point. You will use a different example to explain the fallacy (not the basketball one used in the scene). Feel free to add images if you feel like it!

You will post your letter in your group's forum, replying to the discussion "Convincing stubborn Bieber" and you will **comment on two of your classmates' letters** letting them know what you think about the examples they used. Ready... set... go!



## Activity 3. Some fine words

Here we are again! **Add two new entries** to the blog, remember you can use new words found on the "optional links". If the words already exist, you can complete it with examples or interesting links by adding a new entry with the same name and adding "2" or "3" and so one. For example, if you wanted to explain "tranches" but the entry already exists, you can create a new one and name it "tranches 2" and paste your examples/link there.

Some of you have been ignoring the vocabulary point... but your tutor has not, and will not ;- ) So I suggest you **catch up as soon as possible!**



Optional links... to go deeper!

- 1 [The hot-hand-fallacy \(a little bit long but it's well explained\)](#)
- 2 [Synthetic CDO](#)
- 3 [Look for Dr. Thaler here!](#)
- 4 [The Big Short explained!](#)



Fun time!

Now that we mentioned the hot-hand-fallacy, let's take a look at some funny NBA bloopers:



Grammar Geek



What happens in the end?


Do you want to know what happens in the end? Take a look at the video below. Mark and Venett (the narrator's voice) are going to summarize it for you!





This is the last week of our course, can you believe it?!

Most of you have been doing the activities, you produced incredibly interesting and funny things during the course and we are very proud of you! Some others have skipped one or two activities and a few haven't done much. So, here are some instructions for you to understand what you have to do to finish the course like a boss:

 **All of you:** take the [Economic glossary quiz](#) and the [post-course questionnaire](#) below. You have until **next week** to do it!

 **ONLY those who skipped "activity 2" three times or more:**



You must do a **final writing activity** where you will explain the housing market crisis of 2008 in a written text of about 800 words.

You should use the vocabulary you learned during the course. Pay attention to the way you give your opinion on the concepts that you studied, check your English and be creative!

You should upload your text on the "devoir: final writing activity" below. You should submit it in Word format, and the name of the file should be your name.

**Remember it is not too late to catch up on past activities! Also, if you have done everything on time, don't worry, your efforts and regularity will be taken into account!**


Economic glossary quiz



 Economic glossary quiz

Post-course questionnaire



 Post-course questionnaire

This questionnaire collects information about your adventure taking this online English course. We would appreciate it if you took the time to give us as many details as you can. This will help us to get to know you better and to improve the course.

Final writing activity



 Final writing activity

### Grammar Geek



1, 2, 3! Time to fill out the questionnaire!



Don't forget to fill out the Post-course questionnaire, it's your last task this semester! :-D



For those who haven't done the final writing activity, you have until [the 12th of April](#) to submit it.

## Annexe 15. Présentation des étudiants interviewés.

### Annexe 15.1 Armenia

#### *Profil*

Armenia est malienne, elle est âgée entre 17-19 ans et elle considérerait avoir un niveau B1 en début d'année. Ses principales motivations pour apprendre l'anglais sont la possibilité d'habiter dans un pays anglophone et en termes académiques, d'avoir des bonnes notes. Elle est aussi beaucoup motivée par la possibilité de comprendre plus facilement les séries télévisées et les films en anglais, de communiquer avec des personnes qui ne partagent pas sa langue maternelle et de prendre des cours en anglais à l'université. Elle est un peu motivée par la sonorité de la langue mais la culture anglophone ne semble pas la motiver particulièrement.

Elle fait partie des étudiants inactifs en termes d'activités informelles, elle a un point calculé de 7 pour les activités de compréhension orale et de 6 pour les activités de production orale. Elle réalise tout de même à fréquence variée certaines activités informelles :

**Tableau 1. Pratiques informelles Armenia.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	Less than 1h a week
I watch tv shows/ series in English	Less than 1h a week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	A few hours per week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	1-2h per day
I shop online in English	Never
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Never

Elle n'explique pas pourquoi elle regarde des séries télévisées ou des films en anglais mais elle considère que l'activité l'aide à améliorer son anglais. En effet, elle pense que ces activités informelles sont très utiles pour améliorer la compréhension écrite et orale, la production écrite et un peu utile pour améliorer la production orale. Elle affirme qu'elle n'apprécie pas énormément les séries télévisées et qu'elle regarde uniquement Empire pendant les vacances et elle ne suit aucun YouTubeur en anglais. Concernant sa participation dans les réseaux sociaux, elle ne poste jamais de commentaires publics mais elle utilise les réseaux pour communiquer en privé plusieurs fois par jour et elle utilise des mots provenant de l'argot et des abréviations en anglais, surtout lors des hashtags accompagnant les photos : « j'ai fait tout le temps ça je mets jamais en français parce que en fait pour moi y'a plus de style en anglais qu'en français oui c'est mieux ».

#### *Cours d'anglais dans le passé*

Armenia dit « I don't like English, but i always do the most to have goods grades at school. I had 14 at BAC », ce qui peut expliquer son inactivité concernant les pratiques informelles. Elle a apprécié moyennement son expérience avec l'anglais à l'école et au lycée où elle n'aimait pas du tout les activités d'interaction avec les camarades de classe ou l'enseignant. Pourtant, elle appréciait un peu les activités de compréhension et production orale, ainsi que les activités de production écrite. Les activités qu'elle aimait le plus étaient celles liées au travail de la grammaire et à la

compréhension écrite. Elle n'avait jamais pris de cours en ligne dans le passé et se montrait positive sur notre cours d'anglais en ligne, elle l'imaginait comme un cours amusant qui lui permettrait notamment d'acquérir du vocabulaire formel et informel ainsi que de travailler la grammaire. Elle envisageait également d'apprendre du vocabulaire de spécialité, un peu de culture américaine et du domaine économique. Au sujet du format distanciel, elle supposait que le cours lui permettrait d'être flexible, de travailler à des endroits différents, de communiquer en privée avec le groupe et dans la plupart des cas, de refaire les activités autant de fois que nécessaire. Son expérience en termes de cours en ligne lui donnait l'impression de ne pas pouvoir bien envisager leurs inconvénients. Pourtant, elle ne pensait pas que le fait de ne pas avoir des cours en présentiel la démotiverait. En effet, le fait de travailler sans l'interaction avec les camarades ou avec l'enseignant n'était pas vu comme un point négatif.

### *Expérience cours en ligne*

Pour Armenia, pouvoir communiquer en anglais et avoir une bonne compréhension orale et écrite sont des aspects essentiels pour maîtriser la langue. Avoir un vocabulaire large et avoir un bon niveau de grammaire sont très importants, la culture de la langue et l'accent le sont seulement un peu. On remarque quelques changements dans sa perception, la grammaire gagnant en importance et la compréhension orale et écrite devenant un peu moins importants :

**Tableau 2. Maîtrise de la langue selon Armenia.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

Armenia a trouvé que le cours était amusant et motivant, plutôt utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour aborder des situations réalistes, pour apprendre sur la culture anglophone et pour corriger ses erreurs. Pourtant, le cours lui a semblé uniquement un peu utile pour développer la compréhension orale. Le format distanciel lui a procuré un sentiment d'isolement par rapport à ses camarades de classe. Elle considère que ce format lui a un peu permis d'apprendre au moment et à l'endroit où elle le souhaitait. Elle considère que le cours en ligne était plus exigeant que ce cours d'anglais en présentiel dans le passé et qu'elle a dû beaucoup travailler, notamment car « There are more economics concept that i didn't know before ». Au sujet de la maîtrise de la plateforme et du fonctionnement du cours, elle a compris plutôt facilement le fonctionnement de Moodle et du cours et elle trouvait l'accès aux activités très facile d'accès. En effet, elle n'a eu aucun problème technique qui aurait perturbé la réalisation des

activités. Elle considère qu'il a été toujours très utile d'avoir accès aux documents de manière permanente et elle estime que la durée accordée pour la réalisation de chaque module « d'une semaine pour moi c'est parfait » car selon elle « plus t'as du temps en fait ça rend plus flemmard (...) tu dis c'est bon j'ai du temps je le ferai plus tard et au final après ça va s'entasser avec tes autres cours ».

Concernant les activités, les vidéos lui ont semblé difficiles de compréhension, elle a dû les regarder plusieurs fois pour les comprendre et même utiliser les scripts. Le feedback donné dans l'activité de compréhension orale l'a aidé à mieux comprendre les vidéos et le sujet des modules. Elle a apprécié les activités de vocabulaire, elle ne les a pas trouvées répétitives et elle considère qu'elles ont été plutôt utiles pour apprendre du vocabulaire de spécialité et de mieux comprendre les sujets introduits dans les modules. Elle a souvent consulté la section optionnelle et elle l'a trouvée utile et amusante. Armenia a trouvé que les activités de production ont été très amusantes et faciles à comprendre mais qu'elles étaient un peu difficiles et plutôt longues. Elle aurait également aimé avoir eu plus de feedback sur ces activités. Armenia a compris plutôt facilement le fonctionnement du forum et il a été plutôt utile pour comparer son travail avec ceux des autres et d'apprendre d'eux, ainsi que pour donner son avis sur leurs productions. Elle a trouvé que le forum lui permettait de discuter des sujets autres que ceux traités dans le module mais que l'interaction avec les membres de son groupe était faible. Elle n'a pas trouvé que le format asynchrone du forum l'a permis de faire son travail avec moins de restrictions temporelles.

Armenia explique qu'elle n'a pas eu besoin de contacter la tutrice car les consignes étaient claires et elle comprenait ce qu'elle devait faire. Elle dit que sa perception sur l'apprentissage de l'anglais et sur l'utilité des activités informelles a changé par rapport au début de l'année car « Now I really understand why English is very important for business sphere. I think that in our field, English must be primary. I'm happy to have did this semester the analysis of this film, because I learnt more concept that i didn't know before. Thank you ! ». Elle a eu 17.82 comme note finale au cours d'anglais en ligne. Enfin, elle dit ne pas avoir encore regardé le film *The Big Short* mais qu'elle a envie de le regarder.

## Annexe 15.2 Barranquilla

### *Profil*

Barranquilla est française, âgée entre 17-19 ans et son niveau d'anglais déclaré lors du test d'auto-évaluation est B2. Ses principales motivations pour apprendre l'anglais sont la possibilité d'habiter dans un pays anglophone et la possibilité de suivre des cours d'anglais à l'université. Elle est aussi très motivée par l'utilité de la langue pour trouver un bon emploi, par la culture anglophone et par les notes à l'université. Elle est aussi un peu motivée par la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde et par le confort de pouvoir mieux comprendre des séries télévisées et des films en anglais. Enfin, elle est très motivée par la possibilité de faire sa troisième année de licence en Erasmus en Angleterre.

Barranquilla réalise plusieurs activités informelles en anglais, notamment celles qui impliquent la compréhension orale. En effet, Barranquilla fait partie du groupe des actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 11, et elle fait partie du groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 3 :

**Tableau 3. Pratiques informelles Barranquilla.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	More than 2h per day

I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	More than 2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Never
I play videogames where the instructions are in English	Less than 1h a week
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	A few hours per week
I shop online in English	Less than 1h a week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Never

Barranquilla regarde des séries télévisées et des films en anglais notamment parce qu'elle considère que cela l'aide à améliorer son niveau de langue. Elle dit aussi que ce n'est pas vraiment un choix mais souvent les contenus sont disponibles en anglais en premier et qu'elle ne veut pas attendre qu'ils soient disponibles en français pour les regarder : « c'est soit parce qu'il y a pas en VF soit parce que j'ai envie de faire l'effort d'écouter en VO ». Elle pense donc que ces pratiques sont très utiles pour développer la compréhension orale et écrite, et un peu utiles pour la production orale. Elle regarde les séries Riverdale, Sons of Anarchy, Game of Thrones, Murder, Desperate Housewives, parmi d'autres. Elle dit qu'elle suit plusieurs YouTubeuses américaines sur des chaînes spécialisées sur le maquillage et la beauté. Elle explique que les américaines ont « plus de contenus » et que les françaises ont « moins de bons plans ». A propos de sa production écrite en anglais sur les réseaux sociaux, Barranquilla dit ne jamais écrire en public en anglais mais elle utilise parfois de l'argot en anglais, surtout quand elle écrit les descriptions des photos qu'elle poste. En effet, elle dit « j'aime bien mettre des petits mots en anglais comme ça, je trouve ça marrant ». Elle dit aussi qu'elle est souvent sur des sites de vente et achat en ligne anglophones : « il y a pas mal de sites qui sont en anglais, du coup t'es obligé de les avoir en anglais, donc ça aide mais, j'apprends un peu les noms des vêtements, j'ai appris ceinture la semaine dernière, belt, ça fait déjà ça ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Barranquilla a beaucoup aimé ses cours d'anglais au lycée, où elle préférait les activités de compréhension et production orale ainsi que celles impliquant l'interaction avec l'enseignant et les pairs. Elle aimait bien les activités de compréhension orale et elle aimait un peu moins celles de production écrite et les exercices de grammaire. Avant notre cours, Barranquilla n'avait jamais suivi des cours en ligne et elle avait des bonnes attentes à ce sujet. En effet, elle pensait que le cours serait amusant et le plus utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité. Elle espérait également que son cours soit très utile pour apprendre du vocabulaire formel et informel, pour connaître la culture anglophone et un peu utile pour aborder des situations propres à son domaine professionnel et pour étudier la grammaire. Vu l'aspect distanciel asynchrone du cours, elle pensait qu'il lui permettrait notamment de travailler de manière plus flexible et de travailler avec moins de restrictions géographiques. Elle craignait que son cours ait un peu un impact négatif sur sa motivation à cause de l'absence de l'interaction en salle de classe avec l'enseignant et les pairs.

### *Expérience cours en ligne*

Barranquilla accorde une grande importance à la grammaire et au vocabulaire dans le processus d'apprentissage de la langue. D'autres aspects sont également importants, étant l'accent celui le moins important. Voyons son avis sur les compétences nécessaires pour maîtriser la langue en début et fin d'année :



**Tableau 4. Maîtrise de la langue selon Barranquilla.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant			✓		
	Après		✓			
Having a large vocabulary	Avant					✓
	Après					✓
Understanding everything I read	Avant				✓	
	Après			✓		
Understanding everything I hear	Avant					✓
	Après					✓
Knowing the culture of the language	Avant			✓		
	Après			✓		
Being able to communicate	Avant				✓	
	Après					✓
Speaking without an accent	Avant		✓			
	Après		✓			

Pour Barranquilla le cours a été amusant, motivant, utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour développer la compréhension orale et pour connaître la culture anglophone. Le cours lui a semblé un peu utile pour aborder des situations professionnelles du monde économique et son côté distanciel asynchrone lui a permis de travailler avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Cependant, son cours l'a fait sentir très isolée du reste du groupe. Au sujet de l'exigence du cours, elle estime que le cours en ligne l'a fait travailler plus qu'un cours d'anglais traditionnelle comme elle explique en disant « I worked more personally because : we can verify that the work is made - we can work when we want (- the professor can't be absent) ». En effet, elle consacrait plus de temps à faire ses devoirs car elle avait le temps de relire et de se corriger avant de faire le dépôt au moment où elle se sentait prête. De plus, elle explique que l'enseignant est toujours à disposition des étudiants et qu'aucune heure de cours est épargnée à cause des soucis des salles ou d'empêchement de l'enseignant pour venir en cours, comme peut arriver lors de cours en présentiel. Concernant la maîtrise de Moodle, il lui a semblé facile d'utilisation, elle déposait sans difficultés ses devoirs et consultait les ressources aisément. Pourtant, elle dit qu'au début d'année « je comprenais pas genre, la question du délais, à quel moment il fallait rendre ceci et à quel moment il fallait rendre cela ». Elle a aussi trouvé un peu utile que les documents et modules soient disponibles en permanence. Elle a également compris facilement l'organisation du cours.

Au sujet des activités, celles de compréhension orale étaient un peu difficiles pour elle et elle a dû regarder les extraits et lire les scripts plusieurs fois pour bien comprendre le sujet. Elle a trouvé que le feedback des questions était utile pour trouver les bonnes réponses et pour comprendre le thème économique travaillé dans le module. Par contre, elle a trouvé ces activités plutôt répétitives. Le vocabulaire collaboratif lui a paru un peu répétitif mais utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour comprendre les concepts et pour réviser ceux déjà appris. Barranquilla a rarement regardé les liens proposés dans la section optionnelle du cours, elle ne les trouvait pas amusants et considérait qu'ils n'étaient pas vraiment nécessaires. Au contraire, elle a apprécié les vidéos de grammaire parce que « I really prefer learn thanks to a video, because it's more interactive. so, that was helpfull because if it's were a text I would not have read ». Les activités de production étaient un peu difficiles pour elle et un peu utiles. Elle considère que les consignes n'étaient pas claires et elle aurait aimé avoir plus de feedback de la part de la tutrice. Le forum lui a permis de publier ses productions et pour travailler de manière plus flexible en termes de temporalité. Pourtant, elle trouve que le forum ne lui a pas du tout

permis d'interagir avec ses camarades ou de mieux les connaître. Elle explique qu'elle « saw that we have to react on the work of our group but a lot of us post their work at the really end of the week, and added to this I have the feeling that none of us would react, so I didn't react » qui pourrait expliquer en partie le problème de création d'une dynamique de groupe. Le forum a été utilisé notamment pour voir les productions des pairs, pour comparer son travail avec les leurs et apprendre d'eux.

A propos du tutorat, Barranquilla dit que sa tutrice l'a aidé à résoudre des soucis techniques et lui a donné des réponses pertinentes. Elle a regardé le film *The Big Short* après son introduction en cours et elle a eu 15 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

### Annexe 15.3 Bogotá

#### *Profil*

Bogotá est français, âgé entre 17-19 ans avec un niveau d'anglais déclaré B1 au test de positionnement. Sa principale motivation pour apprendre la langue est la possibilité de communiquer en anglais avec des gens autour du monde. D'autres grandes motivations sont l'utilité pour trouver un bon emploi, la sonorité de la langue, la culture anglophone, la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et avoir des bonnes notes. Il est aussi un peu motivé par la possibilité d'habiter dans un pays anglophone et de mieux comprendre les séries télévisées et films en anglais.

Il pratique un nombre varié d'activités informelles en anglais, notamment celles impliquant la compréhension orale où il se trouve dans le groupe des actifs avec un point calculé de 13. Il se trouve dans le groupe des mi-actifs pour la production orale :

**Tableau 5. Pratiques informelles Bogotá.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	More than 2h a day
I watch Youtube videos in English	More than 2h a day
I watch movies in English	1-2h per day
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	A few hours per week
I play videogames where the instructions are in English	1-2h per day
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	1-2h per day
I search the Web using words in English	More than 2h a day
I shop online in English	1-2h per day
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	A few hours per week

Bogotá regarde les séries télévisées et films en anglais en version originale car il préfère les vraies voix des acteurs. Il considère que ses pratiques informelles sont le plus utiles pour développer la compréhension et la production orale et un peu utiles pour améliorer la compréhension et la production écrite. Il regarde les séries *Suits* et *Game of Thrones* et il utilise des sous-titres en fonction de la disponibilité et de la difficulté de compréhension. Il regarde également les vidéos du YouTubeur *Pewdiepie*. A propos de sa participation en anglais sur les réseaux sociaux, il écrit des messages publics et privés en anglais plusieurs fois par semaine et utilise fréquemment de l'argot.

#### *Cours d'anglais dans le passé*

Bogotá dit avoir très peu apprécié ses cours d'anglais au lycée mais il trouvait que les activités impliquant l'interaction avec les camarades et l'enseignant, celles de production orale et les exercices de grammaire l'aidaient beaucoup à améliorer son niveau de langue. Il avait l'impression que les activités de compréhension et production écrite et de compréhension orale l'aidaient un peu à développer ses compétences. Avant le cours en ligne avec nous, il n'avait jamais suivi ce type de cours dans le passé et il considérait que l'utilisation des FASP télévisées enlèverait le côté divertissant de l'activité informelle. Pourtant, il imaginait que son cours pourrait être amusant, très utile pour apprendre du vocabulaire formel et informel, pour apprendre sur la culture anglophone et pour améliorer sa grammaire. Il espérait que le cours soit un peu utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour aborder des situations propres à la profession. Concernant le fonctionnement distanciel asynchrone du cours, Bogotá espérait que son cours lui permette d'être plus flexible, de consulter les ressources et réaliser les activités autant que nécessaire, d'apprendre avec moins de restrictions temporelles ou géographiques et pouvoir communiquer de manière privée. Il ne doutait pas de sa motivation lors du cours en ligne et le fait de pas avoir un enseignant ou des camarades dans une salle de classe ne semblait pas l'inquiéter. Par contre, il craignait que le cours soit répétitif et qu'il prendrait moins de plaisir à travailler seul.

### *Expérience cours en ligne*

Pour Bogotá, pouvoir communiquer est une condition absolument essentielle pour maîtriser la langue. La grammaire et la possession d'un large vocabulaire sont des aspects très importants également dans l'idée de maîtrise de la langue. La compréhension orale et écrite, la culture de la langue et l'accent sont tous des critères importants et ils ont un peu évolué au long de l'année :

**Tableau 6. Maîtrise de la langue selon Bogotá.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I hear	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	

Bogotá a apprécié l'utilisation des FASP télévisées et des films dans son cours mais il ne l'a pas trouvé motivant. Il estime que le cours était amusant, plutôt utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et de la culture anglophone, pour améliorer sa compréhension orale et pour corriger des erreurs. Il a trouvé que le cours était un peu utile pour aborder des situations propres de la profession mais il a trouvé que le cours était un peu répétitif et il s'est senti un peu isolé des autres étudiants. Concernant l'exigence du cours, il considère que le cours lui a

demandé autant d'efforts qu'un cours en présentiel car « every week we have an activity » et que la charge de travail était adéquate. Au sujet de la maîtrise de la plateforme, Bogotá dit avoir plutôt bien compris son fonctionnement ainsi que l'organisation du cours. En effet, il trouvait que le dépôt des devoirs et l'accès aux documents se faisait plutôt facilement. Il a apprécié la possibilité d'avoir accès permanent et illimité aux ressources du cours. Pourtant, il signale que quelques soucis techniques lui ont parfois rendu difficile la gestion de son cours. Il explique que « l'application de l'ENT elle est pas top top » en particulier les redirectionnements et l'accès depuis son smartphone » .

Concernant les activités de compréhension orale, il a trouvé que les vidéos étaient plutôt faciles, même s'il a parfois dû utiliser le script ou revoir l'extrait pour le comprendre entièrement. Il s'est également servi du feedback de chaque question pour trouver la bonne réponse et pour comprendre le sujet. Le glossaire lui a paru un peu répétitif mais très utile tout de même pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour comprendre le thème introduit dans le module. Bogotá n'a jamais regardé les liens optionnels et il estime qu'ils n'étaient pas tout à fait nécessaires. Enfin, les consignes des activités de production ont été très claires, mais il a trouvé que les activités étaient plutôt difficiles. Il considère qu'elles étaient amusantes, utiles pour apprendre des nouveaux concepts mais il aurait aimé avoir plus de feedback. Au sujet du forum, il l'a trouvé plutôt utile pour consulter le travail des camarades, pour se comparer avec eux et pour apprendre de cette dynamique. Il l'a trouvé aussi plutôt utile pour discuter des sujets autres que ceux mentionnés dans le cours et pour contacter sa tutrice. Par contre, il a trouvé que le forum était moins utile pour l'interaction entre pairs. Il a trouvé que le forum a été un peu utile pour connaître et pour interagir avec les membres de son groupe et pour commenter leurs productions.

Sur le tutorat, Bogotá dit que sa tutrice lui a toujours donné des réponses pertinentes à ses questions, a communiqué en privé avec lui, lui a donné du feedback utile et l'a aidé à résoudre des soucis techniques. Bogotá avait vu le film *The big Short* dans le passé et l'a regardé à nouveau en début du cours pour mieux comprendre les activités du cours. Il dit que le cours lui a permis de « learn English calmly at home that allows me to take my time to assimilate things and understand them ». Bogotá a eu 11,24 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## **Annexe 15.4 Bucaramanga**

### *Profil*

Bucaramanga est française, âgée de 17-19 ans avec un niveau d'anglais déclaré B1 lors du test de positionnement. Sa plus grande motivation pour apprendre l'anglais est de pouvoir communiquer avec des gens autour du monde. Elle est aussi très motivée par l'utilité de la langue pour décrocher un bon emploi et par le confort de mieux comprendre les séries télévisées et les films en anglais. Elle est un peu motivée également par la possibilité d'habiter dans un pays anglophone, par la culture de la langue, par la sonorité de la langue et par la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et avoir des bonnes notes.

A propos de ses pratiques informelles en anglais, Bucaramanga réalise plutôt des activités impliquant la compréhension orale qui la placent dans le groupe des mi-actifs avec un point calculé de 9. Elle explique qu'elle aime beaucoup lire des articles en anglais sur la danse car elle fait de la danse classique. Elle fait partie du groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 3 :

**Tableau 7. Pratiques informelles Bucaramanga.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Never
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	Less than 1h a week
I shop online in English	Never
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Never

Bucaramanga regarde des séries télévisées et des films en anglais en version originale car elle n'aime pas les voix doublées, elle dit que « à chaque fois que je peux regarder en version originale, que ce soit en anglais ou en espagnol, je mets la version originale ». Elle regarde en version originale aussi parce qu'elle pense qu'en faisant cela elle peut améliorer son niveau de langue. En effet, elle réalise une démarche consciente pour apprendre : « When I watch a series for a first time, I watch the serie with french subtitles an after I watch the same serie with English subtitles and sometimes with any subtitles ». Elle considère que ses pratiques informelles en anglais sont le plus utiles pour développer la compréhension et la production écrite, très utiles pour la compréhension orale et un peu utiles pour la production orale. Elle regarde *The Crown*, *Grace & Frankie* et *Pretty Little Liars* et elle dit qu'elle suit sur Instagram « des danseuses qui sont américaines ou qui écrivent en anglais et du coup, bah je lis de l'anglais comme ça ». Elle utilise des sous-titres en fonction de la difficulté de compréhension, elle dit dans les cas des séries qu'elle a déjà regardées elle « re regarde des épisodes, soit qu'en anglais ou soit avec les sous-titres et je comprends mieux ». Elle explique aussi qu'elle regarde certaines séries plus simples en version originale sans sous-titres : « des fois il y a pas, les sous-titres anglais donc je regarde que en anglais, ou bah, ça dépend, et des fois il y a des séries qui sont plus simple je trouve, à comprendre que d'autres ». Elle explique que quand il s'agit de chercher des contenus en ligne elle privilégie l'anglais : « des fois si c'est sur un sujet en anglais j'ai plus de résultats en anglais, ou sinon si c'est sur un livre, un film, fin, je sais pas quoi en anglais, je vais le rechercher en anglais ». A propos de sa participation sur les réseaux sociaux, elle dit qu'elle ne poste jamais publiquement et qu'elle n'utilise pas non plus les réseaux pour écrire en anglais. Pourtant, elle dit qu'elle utilise parfois des mots de l'argot en anglais dans d'autres contextes.

### *Cours d'anglais dans le passé*

Bucaramanga a plus au moins aimé ses cours d'anglais au lycée où elle préférait les activités de compréhension orale et écrite ainsi que les activités de production écrite. Elle appréciait également les activités de production orale, surtout quand elles impliquaient l'interaction en petit groupes avec les pairs. Elle explique que lors de la dernière année au lycée les activités étaient très centrées sur la préparation du bac : « on faisait beaucoup de compréhensions orales où on devait re écrire en français ce qu'on avait compris et des compréhensions de textes ». Elle dit qu'elle avait un peu d'expérience avec la réalisation des vidéos en anglais car « au bac en orale on s'était entraîné par vidéo, fin, on avait envoyé une vidéo à la professeur, du coup, fin, on faisait pas tant d'oral que ça en cours ». Elle n'avait jamais suivi des cours en ligne dans le passé et avait des bonnes attentes sur notre cours, qu'elle envisageait lui permettrait notamment d'aborder des situations propres à sa profession. Elle pensait aussi que le cours lui permettrait de beaucoup apprendre sur la culture anglophone. Elle attendait d'apprendre un peu moins de vocabulaire informel et de la grammaire. Sur le caractère asynchrone du cours, elle

espérait que le cours lui permettrait notamment de travailler de manière plus flexible, avec moins de restrictions temporelles et spatiales. Elle n'était pas inquiète sur le fait de ne pas avoir un enseignant en face-à-face mais elle craignait un peu que sa motivation baisse à cause du manque d'interaction en cours et du fait de devoir travailler seule.

### *Expérience cours en ligne*

Pour Bucaramanga, la possibilité de communiquer et une excellente compréhension orale et écrite sont des caractéristiques essentielles de quelqu'un qui maîtrise la langue. D'autres conditions très importantes sont la maîtrise de la grammaire, la possession d'un large vocabulaire, avoir un bon accent et de manière un peu moins importante, la connaissance de la culture anglophone. Voici son avis sur ce sujet en début et en fin de cours :

**Tableau 8. Maîtrise de la langue selon Bucaramanga.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		

Bucaramanga a trouvé que le cours était amusant mais pas nécessairement motivant. Elle dit que son cours lui a un peu permis d'apprendre du vocabulaire de spécialité, de développer sa compréhension orale, pour aborder des situations propres à sa profession et pour apprendre sur la culture anglophone. Elle a trouvé un peu utile de pouvoir réaliser les activités avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Par contre, elle n'a pas trouvé que le cours soit utile pour corriger ses erreurs et elle s'est sentie très isolée de ses pairs. Au sujet de l'exigence du cours, elle considère que le cours lui a demandé plus d'efforts qu'un cours de langue en présentiel et elle pense qu'elle s'est bien investie. Quant à la maîtrise de la plateforme, elle dit avoir très facilement compris son fonctionnement ainsi que l'organisation du cours. Elle trouvait que c'était facile de consulter les documents même si parfois elle avait des soucis pour le dépôt de ses devoirs.

Concernant les activités de compréhension orale, elle estime qu'elles étaient un peu faciles mais elle a dû souvent les revoir et lire le script pour comprendre entièrement leur sens. Elle les a trouvés plutôt répétitifs mais utiles pour comprendre le sujet économique du module. Malgré son côté répétitif, le glossaire lui a permis d'apprendre du vocabulaire de spécialité et de réviser les concepts appris lors du module. Bucaramanga n'a pas aimé la section optionnelle, elle a très peu consulté les liens mais estime qu'ils étaient utiles pour approfondir sur les thèmes traités.

Au sujet des activités de production, elle les a trouvées amusantes mais un peu longues et plutôt répétitives. De même, elle aurait aimé avoir plus de feedback sur ses travaux. La principale utilité du forum pour elle c'était pour commenter les devoirs des pairs, mais il n'a pas vraiment été utile pour connaître les membres de son groupe. Elle interagissait un peu avec eux, regardait ce qu'ils faisaient, comparait son travail avec les leurs et apprenait grâce à cette comparaison. Elle trouve que le forum l'a aidé uniquement un peu à travailler avec moins de restrictions temporelles et spatiales. Elle dit qu'il arrivait parfois de discuter sur le forum sur des sujets autres que ceux du module.

Bucaramanga dit que sa tutrice a toujours répondu à ses questions et lui a donné des consignes très claires ainsi qu'un feedback pertinent. Elle dit ne pas avoir encore regardé le film *The big Short* mais qu'elle a envie de le voir. En fin de cours, elle dit qu'elle n'aime pas le format distanciel parce que pour elle « to learn English we need to talk and with this course I doesn't speak ». Elle a eu 17,65 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

### Annexe 15.5 Buenaventura

Buenaventura est marocaine, âgée entre les 17-19 ans avec un niveau d'anglais déclaré intermédiaire (B1) lors du questionnaire d'autoévaluation. Ses plus grandes motivations pour apprendre l'anglais étaient de pouvoir communiquer avec des gens autour du monde (le plus), de mieux comprendre les séries télévisées et les films en anglais, ainsi que l'importance de l'anglais pour décrocher un bon emploi. Elle était également très motivée par les notes (le plus) et par la possibilité de faire des études dans un pays anglophone, elle a dit « I want to take a gap year in a few years to travel and it would help me a lot to speak correctly English ». Concernant ses pratiques informelles, elle réalise un nombre varié d'activités qui la positionnent dans le niveau des mi-actifs pour la compréhension orale (9 points calculés) et dans le niveau des inactifs pour la production orale (5 points) :

**Tableau 9. Pratiques informelles Buenaventura.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	1-2h per day
I watch Youtube videos in English	Less than 1h a week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h a week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	A few hours per week
I shop online in English	Less than 1h a week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h a week

Buenaventura se considère une « adepte des séries », elle dit qu'elle regarde autant de séries qu'elle a perdu le compte. Elle aime voir les séries et les films en anglais en version originale car elle trouve qu'il y a un « décalage » entre les voix doublées et le mouvement des lèvres des acteurs qui lui est désagréable. En effet, elle dit que « tout ce que je regarde c'est en version originale sous-titré français et ça m'arrive même de regarder en sous-titré anglais ». Elle était consciente de l'utilité de ses pratiques informelles pour l'apprentissage de la langue, notamment les compétences de compréhension orale et écrite. Elle dit regarder un grand nombre des séries, dont *Suits*, *The Good Wife*, *Game of Thrones* et *Ray*. Elle ne regarde pas de YouTubeurs en anglais et elle dit ne pas être très présente sur Facebook. Par contre, elle est abonnée à plusieurs comptes sur Instagram où elle dit que le contenu est quasi dans sa totalité en anglais et que les commentaires sont aussi en anglais et qu'elle comprend sans difficulté. Elle dit être très inactive

en termes de production écrite sur les réseaux sociaux car elle ne poste pas ni commente des photos ou des contenus, excepté pour étiqueter ses amis afin d'attirer leur attention sur un contenu. Elle dit « je commente pas, fin, de commentaires argumentatifs où je suis engagée et tout, non, c'est pas pour moi ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Buenaventura dit avoir aimé ses cours d'anglais au lycée où elle appréciait les activités de compréhension écrite ainsi que l'interaction avec l'enseignant. Elle aimait particulièrement avoir des explications explicites sur le vocabulaire et la grammaire. Elle raconte qu'elle avait eu « une prof extraordinaire parce qu'elle était super sévère » et qu'elle aimait les activités que cette enseignante lui proposait : « elle nous donnait énormément de documents et on devait les analyser (...) déjà elle avait les questions à l'oral (...) et s'ils donnaient pas la bonne réponse elle leur donnait des points en moins (...) on avait énormément de travaux en groupe aussi ». Elle donne comme exemple d'activité intéressante dans sa classe « une pièce de théâtre de Shakespeare et c'était très dur parce qu'il y avait des mot qui existaient plus ».

Elle n'avait jamais fait partie d'un cours en ligne mais avait une expectative positive sur le cours d'anglais en ligne, elle imaginait que le cours pourrait l'aider à améliorer sa grammaire et à apprendre du vocabulaire de spécialité tout en étant un cours amusant. De plus, elle pensait que le format asynchrone pourrait rendre plus flexible les tâches, faciliter la révision des documents à des moments choisis par elle selon son emploi du temps à des endroits diverses. Elle semblait être très motivée même si l'absence de cours en présentiel l'inquiétait un peu.

### *Expérience cours en ligne*

Pour Buenaventura, maîtriser la grammaire et pouvoir communiquer sont des compétences absolument essentielles pour maîtriser la langue. Elle pense qu'avoir un large vocabulaire est très important et que la compréhension orale et écrite sont également importantes. Elle considère que parler sans un accent n'est pas du tout une condition pour maîtriser la langue et elle pense que connaître la culture de la langue est peu important. En effet, pour elle maîtriser la langue n'implique pas forcément la culture, elle dit que la culture « c'est pas super important pour comprendre la langue... je viens du Maroc, du coup, on n'a pas beaucoup voyagé en Amérique, aux États-Unis, le visa est super dur à avoir et pourtant vraiment j'ai des amis qui excellent en anglais »



Son avis a très peu évolué pendant l'année :

**Tableau 10. Maîtrise de la langue selon Buenaventura.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

Buenaventura a trouvé le cours amusant, motivant et très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour apprendre sur la culture anglophone et pour étudier des situations réalistes du métier. Elle considère que le cours était plutôt utile pour développer la compréhension orale et pour corriger des erreurs de langue. Elle estime que le cours était un peu utile pour travailler avec moins de restrictions temporelles et géographiques : « we can take our time to answer. It's not like the stressful exams or work at the university ». Par contre, elle considère que le cours a été un peu répétitif et un peu isolé d'autres étudiants. Elle considère également que le cours lui a demandé trop de travail et qu'en même temps elle ne s'est pas assez investie dans le cours. Elle explique que l'absence de cours en présentiel a alourdi le travail qu'elle devait faire à la maison car elle découvrait seule les supports : « je suis en double licence donc j'ai énormément de travail à faire à la maison et ça m'aurait vraiment facilité la tâche si j'avais déjà fait mon travail en cours, en classe et que je pouvais, fin, avoir déjà un aperçu déjà fait en classe ». Concernant l'organisation du cours, elle a toujours compris, même si parfois elle s'est demandé sur le fonctionnement de la plateforme. En effet, elle dit que la plupart des fois c'était facile d'accéder aux documents mais elle trouvait que poster son travail était un peu plus compliqué. De plus, elle dit qu'elle a rencontré des soucis technologiques qui ont complexifié la réalisation des activités.

Au sujet des activités, elle a trouvé que les activités de compréhension orale étaient longues mais un peu faciles, même si elle devait très souvent les visionner plusieurs fois ou lire parfois le script. Elle a trouvé les extraits un peu répétitifs tout en étant un peu utiles pour comprendre le sujet économique traité. En effet, elle dit que « même si c'est pas la même chose mais c'était tout le temps le même sujet », en faisant référence aux thématiques économiques traitées dans le cours. Par contre, en parlant des activités elle dit que « à chaque fois c'était différent ».

Elle n'a pas apprécié l'activité glossaire car elle pense qu'elle ne lui a pas permis d'apprendre du vocabulaire de spécialité et elle était répétitive. Pourtant, le glossaire s'est avéré un peu utile pour réviser les concepts économiques travaillés dans le module. Buenaventura ne consultait pas régulièrement les liens proposés dans la partie optionnelle mais les a trouvés amusants et

utiles pour approfondir les thèmes travaillés dans le module. Elle a également apprécié les activités de production qu'elle a considéré comme étant plutôt amusantes et utiles pour apprendre des nouvelles choses. Elle les a trouvées un peu longues et un peu difficiles mais elle a trouvé qu'elle avait assez de feedback et des consignes claires. Concernant le forum, elle a trouvé qu'il était seulement « un peu » facile d'utilisation, elle dit « It was very difficult for me to get used to check regularly my moodle and see what i have to do, but it was very thoughtful for me to learn how a course online works ». Pourtant, elle considère que le forum lui a permis de connaître et d'interagir avec les membres de son groupe, de voir ce que les camarades faisaient, de comparer ses productions avec eux et d'apprendre grâce à cette comparaison. Elle a trouvé un peu moins utile le forum pour commenter le travail des autres.

Concernant le tutorat, Buenaventura dit qu'il était très clair pour elle et que cela lui permettait de faire les activités plus facilement. Elle dit « c'était assez bien encadré, fin, on sentait vraiment que vous faisiez le maximum pour essayer de nous faire apprendre des choses surtout les vidéos » mais qu'elle continue à préférer l'interaction en présentiel : « vous répondiez à nos questions, on voyait que vous aviez une volonté de nous expliquer mais c'est vrai que c'est toujours mieux de poser des questions à une personne humaine, devant vous plutôt qu'à un ordinateur ». En effet, Buenaventura avait une idée très précise de la meilleure manière d'apprendre l'anglais en classe qui ne correspondait pas exactement au format distanciel, même si le cours l'a fait réfléchir sur d'autres approches d'apprentissage : « My teacher always said to us that listening the teacher speaking and answering him was more helpful than anything to learn english. I had this idea on my mind during my whole teen years but now I learned that there is another option for learning english which seems to me funnier sometimes than the old option of my highschool teacher. But honestly, i don't know if it's less or more efficient ».

Buenaventura a eu 13,23 / 20 comme note finale du cours et n'a pas regardé le film *The Big Short* pendant ou après le cours.

## **Annexe 15.6 Cali**

### *Profil*

Cali est française, son âge se trouve entre les 20-22 ans et elle a déclaré avoir un niveau B2 lors du questionnaire d'autoévaluation et avant le début du cours. Concernant ses motivations pour apprendre l'anglais, le fait de pouvoir parler avec des gens des différents endroits dans le monde et la possibilité de vivre dans un pays anglophone étaient celles qui la motivaient le plus. En effet, elle dit « Londres je pourrais y habiter (...) j'étais là-bas et ça m'a poussé à parler anglais avec des gens (...) c'est pour ça d'ailleurs que je dis que la culture est plus importante pour moi ». D'autres motivations importantes étaient la possibilité de prendre des cours dans une université anglophone (elle voudrait étudier au Canada) ou de trouver un travail grâce à la maîtrise de la langue, la sonorité de la langue, l'intérêt par la culture anglaise et américaine ainsi que la facilité à comprendre des séries télévisées en anglais. Avoir une bonne note en anglais semblait la motiver seulement un peu. Elle explique aussi que son expérience lors de son job étudiant où elle rencontre des étrangers avec qui elle parle en anglais ainsi que ses échanges avec un camarade anglophone elle s'est rendue compte que l'accent n'empêchait pas la communication donc c'est moins important pour elle. Elle considère que le plus important c'est de pouvoir communiquer : « c'est quelque chose d'arriver dans un pays et d'arriver à parler la langue même avec l'accent c'est quand même super ».

Concernant ses pratiques informelles, elle se trouve dans le groupe des neutres avec un point calculé de 10 pour la compréhension orale, et fait partie des inactifs avec un point calculé de 6

pour la production orale. Pourtant, elle réalisait un nombre varié d'activités informelles en anglais :

**Tableau 11. Pratiques informelles Cali.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	1-2h per day
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	A few hours per week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	A few hours per week
I shop online in English	A few hours per week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h a week

Lorsqu'elle regardait des séries télévisées et des films en anglais elle le faisait en version originale car elle préférait les voix des acteurs en anglais et parce qu'elle considérait que cela l'aidait à améliorer son niveau en anglais. Elle considérait que ses activités informelles étaient utiles pour développer des compétences langagières, notamment la compréhension orale (le plus), la production orale (beaucoup) et la compréhension et production écrite (un peu). Elle regardait les séries Black Mirror, How to get away with murder et Friends, mais également les talkshows de Jimmy Kimmel, Jimmy Fallon et Stephen Colbert. Elle mentionne regarder souvent la YouTubeuse Lilly Singh, mieux connue comme Superwoman. À propos de sa production écrite en anglais sur les réseaux sociaux, elle utilisait plusieurs fois par jour des mots provenant de l'argot et des abréviations en anglais, elle écrivait quelques fois par semaine des messages en anglais et quelques fois par mois elle s'aventurait à écrire des commentaires publics en anglais.

### *Cours d'anglais dans le passé*

Elle a beaucoup apprécié son expérience avec l'anglais à l'école et au lycée, elle préférait les activités impliquant l'interaction avec l'enseignant et avec les autres élèves mais elle aimait beaucoup également les activités de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite). Elle aimait également avoir des explications explicites de grammaire. Elle explique que « c'est que en quatrième où j'ai vraiment appris les bases de l'anglais qui m'ont permis de parler après comme je peux parler maintenant ». Elle considère que « c'est là où on a appris vraiment à conjuguer comment tous les verbes irréguliers (...) c'était vraiment une bonne prof tout ce qui est grammaire ».

Avant de prendre ce cours en ligne, elle n'avait jamais suivi des cours à distance et avait une bonne expectative sur le cours. En effet, elle considérait que le cours pourrait être amusant, un peu drôle et qu'il lui permettrait d'apprendre beaucoup sur la grammaire, le vocabulaire de spécialité ainsi qu'un vocabulaire formel et informel. Elle attendait que le cours lui montre également beaucoup des situations réalistes et un peu de la culture américaine. Concernant le format distanciel, elle considérait que le cours lui permettrait d'être flexible avec son travail, de réviser les activités autant de fois que voulu, de travailler depuis l'endroit qu'elle voudrait et de communiquer de manière privée avec les autres. Pourtant, le fait de ne pas avoir de classes en présentielles lui faisait appréhender le fait de ne pas avoir un enseignant à qui poser des questions. Cependant elle n'était pas inquiète pour manquer de motivation ou d'échouer car le travail se fait virtuellement.

Cali affirmait que connaître la grammaire et pouvoir communiquer sont des aspects absolument essentiels pour maîtriser la langue. Le vocabulaire, la compréhension orale et la culture étaient très importants pour elle et la compréhension écrite et avoir un bon accent étaient des aspects moins primordiales mais également importants. Son avis n'a pas beaucoup évolué pendant l'année :

**Tableau 12. Maîtrise de la langue selon Cali.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

Cali a apprécié le cours, elle dit qu'il a été « cool » et « motivant », plutôt drôle, très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, plutôt bon pour aborder des situations réalistes du domaine et pour apprendre sur la culture de la langue. Elle considère également que le cours a été très utile pour développer la compréhension orale. Quant à l'aspect asynchrone du cours, elle dit que le cours a été plutôt utile pour apprendre au moment et à l'endroit où elle le souhaitait, ainsi que pour corriger des erreurs de langue. Par contre, elle a trouvé que le cours était un peu répétitif et un peu isolé des autres étudiants. Concernant l'exigence du cours, elle pense que la quantité du travail était appropriée et qu'elle a travaillé autant que lors d'un cours en présentiel parce que « Because level of the work was adapt at the level of the student ». Quant à la maîtrise de la plateforme et le fonctionnement du cours, elle dit avoir compris plutôt facilement et affirme ne pas avoir eu des difficultés techniques l'empêchant de faire les activités. Plus précisément, elle trouvait que c'était toujours facile d'accéder aux documents, de déposer ses devoirs et que le fait d'avoir les ressources en permanence à sa disposition a été toujours utile. De manière anecdotique, elle raconte qu'elle compare les activités de son cours en ligne avec les cours des amis dans d'autres composantes et elle dit que « c'est des grandes pages en noir et blanc » qui ne donnent pas envie d'étudier. De même, elle explique que toujours faire ça autour des films ça m'a pas toujours plu ».

Sur les activités, elle considère que les vidéos étaient plutôt faciles de compréhension même si parfois elle les regardait plusieurs fois ou lire le script pour mieux comprendre. Elle n'a pas trouvé les extraits répétitifs et elle considère que le feedback donné dans chaque test de compréhension orale l'aidait à comprendre la bonne réponse. Malgré son côté un peu répétitif, le glossaire semble l'avoir beaucoup aidé à apprendre du vocabulaire de spécialité et à comprendre le sujet économique traité dans le module, elle dit que « des fois c'est bien parce que j'avais du nouveau vocabulaire quand je cherchais moi-même. Cali a apprécié les liens

optionnels car elle considère qu'ils ont aidé à comprendre les concepts abordés dans le module et qu'ils étaient amusants. Enfin, Cali pense que les activités de production ont été un peu difficiles et longues mais qu'elles ont été plutôt amusantes et utiles pour apprendre. Le forum a été plutôt facile d'utilisation et il a été très utile pour connaître et interagir avec les membres de son groupe, pour voir ce que ses pairs faisaient, comparer son travail avec les leurs et apprendre grâce à ce partage. Elle dit que parfois elle utilisait le forum pour demander de l'aide aux camarades, « For example, for the cooking video i asked about what my friends will going to make a tutorial ». Elle trouve que le forum était très utile pour faire ses devoirs avec moins de limitations temporelles mais que ceci pouvait être considéré plutôt injuste vis-à-vis des étudiants qui faisaient leur travail dans les délais. Elle signale que le forum n'était pas du tout utilisé pour discuter d'autres sujets que ceux correspondants aux activités du module, elle dit que quand elle regardait les productions des camarades « si c'était bien fait et voilà s'il m'intéressait je commentais là-dessus sinon je commentais pas ».

Au sujet du tutorat, elle dit qu'elle a toujours eu des réponses et du feedback quand elle en a eu besoin, qu'elle a pu communiquer avec la tutrice en privée via la plateforme et qu'elle l'a aidé à résoudre des problèmes techniques. Elle dit que « The tutor was really great. Plus, her optional links are cool » ce qui confirme sa réponse concernant l'utilité des liens optionnels.

Enfin, Cali a regardé le film *The Big Short* suite au cours et elle dit qu'elle a beaucoup aimé travailler avec un film en cours d'anglais et elle considère avoir appris beaucoup de vocabulaire économique. Elle dit se sentir beaucoup plus confiante dans son niveau d'anglais et elle a eu 15.89 / 20 comme note finale du cours d'anglais en ligne.

## **Annexe 15.7 Cartagena**

### *Profil*

Cartagena est tunisien, âgé entre 20-22 ans et avec un niveau B2 d'anglais déclaré lors du test d'auto-évaluation. Il est très motivé par la possibilité de communiquer avec des gens autour du monde en anglais et par l'idée d'habiter dans un pays anglophone. Il est aussi motivé par la possibilité de suivre des cours impartis en anglais à l'université et par le confort de comprendre des séries télévisées et des films en anglais. Il est un peu motivé par l'utilité de la langue pour décrocher un bon emploi mais il dit n'être pas du tout motivé par la sonorité de la langue, la culture anglophone ou les notes en cours d'anglais. De plus, il explique qu'il veut maîtriser l'anglais car cela l'aiderait à « fully understand english books and scientific/economic publications. Most of the published contents are in english ».

Cartagena réalise un bon nombre d'activités informelles qui le classent dans le groupe des actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 11, et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 7. Cependant, il est très actif sur les réseaux sociaux Whatsapp et Facebook pour discuter en anglais :

**Tableau 13. Pratiques informelles Cartagena.**

Activité	Fréquence
I read in English	1-2h per day
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	1-2h per day
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h a week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	Less than 1h a week
I shop online in English	Never
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	More than 2h per day

Cartagena explique aussi qu'il regarde des dramas coréens avec des sous-titres en anglais et qu'elle considère cet exercice comme de la lecture en anglais car il regarde ces contenus plusieurs heures par semaine. Quand il regarde des séries télévisées et des films en anglais, il choisit la version originale car il trouve que les voix des acteurs sont plus naturelles et parce qu'il trouve que le doublage français n'est pas toujours de qualité. De plus, les épisodes sont disponibles en anglais en premier et l'attente d'autres versions dans d'autres langues ne lui convient pas. Il estime que ces pratiques informelles sont les plus utiles pour développer la compréhension écrite, très utiles pour la compréhension orale et un peu utiles pour la compréhension orale et la production écrite. Il regarde les séries *The Handmaid's Tale*, *Wrecked*, *Dramaworld* et *Vikings*. Il regarde aussi les YouTubeurs Casey Neistat, A privileged vegan, Simnett Nutrition, Jon Venus, Do stuff, What I've learned, Moretoki, Casually explained et Oats studio. Il est donc en grand consommateur des vidéos sur Youtube qu'il regarde plusieurs fois par jour. Il dit qu'il calcule son visionnage des séries en anglais et des vidéos sur YouTube en anglais à une trentaine par semaine. D'ailleurs, il explique que son apprentissage de l'anglais s'est fait de manière plutôt inconsciente : « Never noticed the process of learning english... One day I noticed that I could read pretty much anything and understand the meaning of it, and I was no more uncomfortable watching movies in english ». Cartagena est aussi très actif en termes de production écrite sur les réseaux sociaux, il dit qu'il écrit des messages en privé en anglais plusieurs fois par jour, qu'il poste des commentaires publics presque tous les jours et que cela lui arrive parfois d'utiliser des mots provenant de l'argot en anglais. Par contre, il n'utilise pas des hashtags en anglais parce que « c'est vraiment devenu mal vu (...) parce que les hashtags forcément ça relie des populations beaucoup plus grandes et c'est pour que des gens qu'on connaît pas du tout viennent sur notre page et regardent ».

Cartagena explique qu'il lit aussi beaucoup en anglais sur le blog Médium, il dit que « la plupart des articles là-bas ils sont en anglais donc, forcément je lis beaucoup en anglais, sinon, sur Facebook forcément on tombe de temps en temps sur des articles anglais ». Il dit être en constante exposition à la langue : « vu que YouTube et tout ça, je suis ces personnes-là, forcément je consomme beaucoup d'anglais sans faire exprès sur Instagram, à chaque fois sur la photo la description elle est en anglais ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Cartagena dit avoir plus ou moins aimé ses cours d'anglais au lycée, où il préférait les activités impliquant l'interaction entre pairs et avec l'enseignant. Il aimait beaucoup aussi les activités de compréhension écrite et de production orale. Il aimait un peu moins les activités de compréhension orale et de production écrite mais n'aimait pas du tout les exercices de grammaire. Il n'avait jamais suivi de cours en ligne avant notre cours à l'université et il espérait que celui-ci soit très amusant, très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour

aborder des situations propres à sa profession. Il attendait aussi que son cours l'aide un peu à apprendre du vocabulaire formel et informel mais il ne pensait pas qu'il étudierait la grammaire ou la culture anglophone. Au sujet du format distanciel asynchrone, il envisageait que le cours lui permette de travailler avec moins de restrictions géographiques et de manière plus flexible mais il ne pensait pas qu'il pourrait revoir les ressources et faire les activités plusieurs fois. Il craignant un peu que le cours soit répétitif et que sa motivation puisse diminuer en absence des cours en présentiel. Pourtant, le fait de ne pas avoir un enseignant en face-à-face ni le fait de travailler seul ne lui posaient pas du tout de problème.

#### *Expérience cours en ligne*

Pour Cartagena, les principales conditions pour maîtriser la langue sont la possibilité de communiquer et une excellente compréhension écrite et orale. Un autre aspect important pour lui est d'avoir un large vocabulaire, suivi par la maîtrise de la grammaire. Connaître la culture de la langue est un peu moins important et il n'accorde aucune importance à avoir un parfait accent. Voici son avis en début et en fin d'année :

**Tableau 14. Maîtrise de la langue selon Cartagena.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Knowing the culture of the language	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après	<input checked="" type="checkbox"/>				
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Après	<input checked="" type="checkbox"/>				

Cartagena a apprécié le cours, il l'a trouvé amusant et motivant. Il considère que le cours a été très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et un peu utile pour développer la compréhension orale. Par contre, il dit que le cours n'a pas été utile pour aborder des situations propres au monde du travail, pour apprendre sur la culture anglophone ni pour corriger ses erreurs. Il a trouvé que le cours était plutôt répétitif et il s'est senti plutôt isolé des pairs, même s'il a beaucoup apprécié la possibilité de travailler avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Concernant l'exigence du cours, il considère qu'il s'est investi mais que le cours lui a demandé moins d'efforts qu'un cours en présentiel. Sur l'aspect technique, il a très facilement appris à utiliser Moodle et a vite compris le fonctionnement du cours. Il consultait aisément les documents et faisait sans inconvénients le dépôt de ses devoirs, malgré les quelques soucis liés à la stabilité de la plateforme.

Au sujet des activités, celles de compréhension orale étaient très faciles pour lui. En effet, un seul visionnage lui suffisait pour comprendre le sujet et ce sans regarder le script. Il dit que le feedback des questions lui permettait de mieux comprendre le thème traité. L'activité du

glossaire collaboratif lui a paru un peu répétitif mais plutôt utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et un peu utile pour comprendre le sujet économique étudié dans le module. Il n'a pas beaucoup regardé les liens optionnels, il ne les a pas trouvés amusants mais il considère qu'ils étaient un peu utiles pour approfondir sur différents sujets. Cartagena a trouvé que les activités de production étaient très amusantes, faciles et avaient des consignes très claires. Il les a trouvées un peu utiles pour apprendre des nouveaux concepts mais il aurait apprécié avoir eu plus de feedback de la part de la tutrice. Il a beaucoup utilisé le forum pour commenter le travail des pairs et pour voir leur travail. En effet, il estime qu'il a appris grâce à l'exercice de comparaison avec ses camarades. Il explique qu'il a développé d'autres compétences que celle langagières grâce à « the diversity of the activities we had to make. It often involved non-english related skills (writing an essay, shooting and editing a video...) and it was interesting to learn how to do those things ». Il a apprécié le caractère asynchrone du forum mais il a trouvé qu'il n'était pas très utile pour connaître les membres de son groupe et pour parler des sujets autres que ceux du module.

Concernant le tutorat, il dit qu'on lui a donné des réponses pertinentes à ses questions et qu'on l'a aidé quand il a eu des soucis techniques. Pourtant, il dit qu'il aurait préféré avoir un feedback plus personnalisé. Il avait déjà regardé le film *The Big Short* avant le début du cours et son utilisation en cours lui a plu car il dit comprendre « a little more the professional environment on the english language, before, i used to just listen english music and watch english show, i wasn't used to the professional language and vocabulary ». Cartagena a eu 16,02 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.8 Cocora

### *Profil*

Cocora est français, âgée entre 17-19 ans avec un niveau d'anglais déclaré A2 lors du test d'auto-évaluation. Les motivations les plus importantes de Cocora pour apprendre l'anglais sont l'utilité de la langue dans le marché du travail, pouvoir comprendre plus facilement les séries télévisées et les films en anglais plus facilement, la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et d'avoir des bonnes notes. D'autres grandes motivations sont le souhait d'habiter dans un pays anglophone et de connaître sa culture, la sonorité de la langue et la possibilité de communiquer avec des gens autour du monde.

Cocora réalise plusieurs activités informelles en anglais qui la positionnent dans le groupe des mi-actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 9, et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 5 :

**Tableau 15. Pratiques informelles Cocora.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h a week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	Less than 1h a week
I shop online in English	Less than 1h a week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h a week



Son utilisation des sous-titres lors du visionnage des séries télévisées et des films en anglais dépend en grande partie de la difficulté de compréhension des contenus « when the subject is more understandable (with no difficult or technical words), I prefer watching the serie or the movie with subtitles in English , or even with no subtitles at all ». Elle utilise des sous-titres en fonction de la difficulté de compréhension : « la série sur les avocats je vais mettre les sous-titres parce que forcément sont des termes spécifiques du domaine du droit (...) c'est surtout pour être sûre de rien rater à l'histoire en soi que je mets les sous-titres ». En effet, elle utilise moins les sous-titres pour les séries qu'elle connaît bien et qu'elle trouve faciles de compréhension : « les séries j'en mets pas des sous-titres (...) ça dépend de la difficulté du sujet ou si j'ai vraiment de rien rater à l'histoire, je vais mettre les sous-titres ».

Elle exprime également une action consciente pour apprendre l'anglais via les séries et les films : « Some series, or movies, can be quite difficult to understand, due to the technical words they use for example. So, in that case, I prefer watching them with subtitles in french, to understand better the story, and to learn some vocabulary ». Cocora les regarde en version originale car elle préfère les vraies voix des acteurs et parce qu'elle trouve que le doublage en français n'est pas toujours bien fait. De plus, la mise à disposition tardive des épisodes doublés l'encourage à regarder la première version disponible en anglais. Elle considère également que regarder ces contenus en anglais l'aide à améliorer son niveau de langue. En effet, elle estime qu'elles sont très utiles pour développer la compréhension écrite, un peu utiles pour la production écrite et la compréhension orale et pas du tout utiles pour la production orale. Elle regarde les séries *Game of Thrones*, *Desperate Housewives*, *Sense 8* et *The Good Place* et suit le YouTubeur *Rionegro Taylor*. Elle dit regarder également la FASP audiovisuelle *The Good Fight*. Concernant sa participation sur les réseaux sociaux, elle utilise fréquemment des mots de l'argot en anglais mais elle le fait lors des messages privés car elle ne poste jamais publiquement. Elle dit que quand elle écrit à ses amis « ils écrivent avec des abréviations du coup, moi je me suis mise à écrire avec des abréviations forcément ». Cocora dit qu'elle a aussi qu'elle écrit et parle en anglais avec « des amis anglais qui habitent à Londres donc des fois ça m'arrive de les contacter via Messenger, de parler avec eux, mais, je voyage aussi ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Cocora a plus ou moins aimé ses cours d'anglais au lycée où elle préférait les activités de compréhension et production orale ainsi que celles impliquant l'interaction avec les pairs et avec l'enseignant. Elle aimait également les activités de compréhension écrite et dit un peu apprécier celles de production écrite et de grammaire. Elle n'avait pris de cours en ligne dans le passé et avait un bon a priori sur son cours à distance à l'université. En effet, elle imaginait son cours comme étant amusant, bon pour apprendre du vocabulaire formel, informel et de spécialité, pour apprendre sur la culture anglophone et pour aborder des situations propres au domaine économique et un peu utile pour travailler la grammaire. Elle envisageait également des avantages au format asynchrone tels que lui permettre de travailler de manière plus flexible, de revoir les ressources de manière illimitée, de faire les activités plusieurs fois et de communiquer de manière privée. Elle craignait que les activités soient un peu répétitives mais elle ne pensait pas qu'elle manquerait de motivation à cause de ne pas être dans une salle de classe avec un enseignant et des camarades.

### *Expérience cours en ligne*

Pour Cocora pouvoir communiquer, avoir un large vocabulaire et avoir une excellente compréhension orale et écrite sont des conditions absolument essentielles pour quelqu'un qui veut maîtriser la langue. La grammaire et la connaissance de la culture anglophone sont pour elle des aspects très importants également pour elle. Avoir un bon accent a pour elle peu d'importance, voyons l'évolution de son avis sur ce sujet au long de l'année :

**Tableau 16. Maîtrise de la langue selon Cocora.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Having a large vocabulary	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

Cocora a apprécié l'utilisation des FASP télévisées dans son cours d'anglais qu'elle a trouvé amusant, motivant et utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité. Le cours lui a semblé aussi un peu utile pour aborder des situations propres au monde du travail, pour connaître la culture de la langue, pour développer la compréhension orale et pour corriger des erreurs. Elle a trouvé que le format asynchrone est pratique pour apprendre avec moins de limitations temporelles et géographiques « the teacher was always available for the students » mais elle a trouvé que le cours était un peu répétitif et elle s'est sentie un peu isolée du reste du groupe. Concernant l'exigence du cours, elle a trouvé que le cours en ligne lui a demandé autant d'efforts qu'un cours en présentiel et qu'elle s'est investie autant qu'elle l'aurait fait dans une salle de classe. Elle n'a eu aucun problème pour comprendre le fonctionnement de la plateforme et l'organisation du cours. En effet, elle pouvait très facilement consulter les documents et elle a trouvé très utile de pouvoir consulter les ressources à tout moment. Elle a eu quelques difficultés pour le dépôt de ses devoirs mais ce ne l'a pas empêché de faire les activités.

Concernant les activités de compréhension orale, elle a trouvé que les extraits étaient un peu faciles mais elle a dû les regarder plusieurs fois et souvent lire le script pour bien comprendre le sujet traité. Elle a aussi trouvé que le feedback des questions sous les vidéos lui permettaient de mieux comprendre la vidéo et le sujet économique en question. Cocora estime que le glossaire était un peu répétitif mais très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour revoir les concepts travaillés dans le module. La section optionnelle n'était pas très consultée par Cocora, elle l'a trouvé pas très utile. Par contre, elle a trouvé que les activités de production étaient un peu amusantes et très utiles pour apprendre des nouveaux concepts. Les consignes étaient très claires mais elle aurait aimé avoir plus de feedback sur son travail. Le forum, espace où elle postait ses productions, lui a paru très facile d'utilisation et lui a beaucoup permis d'interagir avec les membres de son groupe. Elle dit que le forum lui a permis de voir le travail de ses camarades, de se comparer avec eux, de commenter leur travail et d'apprendre grâce aux pairs. Pour elle, le forum n'a pas spécialement permis un travail plus flexible en termes de temps. Enfin, elle dit que le forum lui a un peu permis de discuter des sujets autres que ceux du module et qu'il a été très utile pour communiquer avec la tutrice.

Au sujet du tutorat, elle dit que sa tutrice était « very pedagogue and kind », qu'elle lui a donné des réponses pertinentes à chaque fois qu'elle en a eu besoin et qu'elle l'a aidé à résoudre des

soucis techniques. Cocora avait déjà regardé le film *The Big Short* avant le début du cours et dit vouloir le revoir : « je pense qu'il faudrait que je le revois, je le regarderai, ça serait cool ». Elle a eu 14,82 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.9 Leticia

### Profil

Leticia est française, âgée entre 20-22 ans ayant déclaré un niveau d'anglais B1 dans le test d'auto-évaluation. Ses principales motivations pour apprendre la langue sont l'utilité pour décrocher un bon emploi, la possibilité de communiquer en anglais avec des gens autour du monde, habiter dans un pays anglophone et suivre des cours en anglais à l'université. D'autres motivations importantes sont la sonorité de la langue et avoir des bonnes notes. La culture anglophone et la capacité à tout comprendre des séries télévisées et des films la motivent un peu.

Elle réalise un bon nombre d'activités informelles en anglais qui la situent dans le groupe des mi-actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 10 et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 4 :

**Tableau 17. Pratiques informelles Leticia.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	More than 2h a day
I watch Youtube videos in English	More than 2h a day
I watch movies in English	Less than 1h a week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h a week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	More than 2h a day
I shop online in English	Less than 1h a week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Never

Leticia utilise des sous-titres en français quand elle visionne des séries télévisées ou des films en anglais et elle les regarde toujours en version originale car elle préfère les vraies voix des acteurs et parce qu'elle trouve que le doublage français n'est pas bien fait. Elle fait ce choix de visionnage aussi parce qu'elle trouve que cela l'aide à améliorer son niveau de langue. Elle dit qu'elle regarde aussi des mangas en anglais. Elle considère que ses activités informelles sont les plus utiles pour développer la compréhension orale et écrite mais très utiles également pour améliorer la production écrite et orale. Elle regarde *Titans Attack* et *One punch Man* mais elle ne regarde aucun YouTubeur anglophone. Leticia semble plutôt discrète sur les réseaux sociaux car elle ne publie jamais de commentaires publics sinon quelques fois des commentaires privés. En effet, elle explique que « si je regarde c'est pour passer le temps ou pour apprendre des choses, fin, des choses vite fait mais, voilà, non, je commente jamais, j'écris jamais rien sur les réseaux sociaux ». Elle dit ne jamais utiliser des mots de l'argot en anglais.

### Cours d'anglais dans le passé

Leticia dit avoir plus au moins aimé ses cours au lycée et elle préférerait les activités impliquant l'interaction avec les pairs et avec l'enseignant, celles de production écrite et les exercices de grammaire. Elle appréciait beaucoup les activités de compréhension écrite et de production orale mais n'aimait pas du tout les activités de compréhension orale. Elle n'avait jamais suivi

de cours en ligne dans le passé et avait une bonne expectative sur le cours. En effet, elle pensait que son cours serait amusant, qu'il serait utile pour apprendre du vocabulaire formel, informel et de spécialité ainsi que pour améliorer sa grammaire. Elle pensait qu'elle pourrait aborder des situations propres de la profession et qu'elle en apprendrait un peu sur la culture anglophone. A propos du format distanciel asynchrone, elle avait des bonnes expectatives également, elle espérait que son cours lui permette de travailler de manière plus flexible, de communiquer en privé, de faire les activités avec peu de restrictions temporelles ou géographiques et de consulter les ressources de manière illimitée. Elle n'était pas du tout inquiète à propos du fait de ne pas avoir un enseignant en face-à-face, elle pensait également que sa motivation ne se verrait pas affectée, même si elle craignait un peu le travail sans l'interaction avec les pairs.

### *Expérience cours en ligne*

Leticia considère que la maîtrise de la grammaire, avoir un large vocabulaire, la compréhension orale et la possibilité de communiquer en anglais sont des conditions absolument essentielles pour maîtriser la langue. L'accent est pour elle un aspect très important et la connaître la culture de la langue est aussi important. Voici son avis sur ce sujet qui n'a pas changé pendant l'année :

**Tableau 18. Maîtrise de la langue selon Leticia.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	

Leticia a apprécié le cours, elle l'a trouvé amusant, motivant, très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour développer la compréhension orale, pour aborder des situations propres à la profession, pour corriger des erreurs et un peu utile pour connaître la culture anglophone. Concernant le format distanciel asynchrone du cours, elle a trouvé très utile de pouvoir travailler où et quand elle le souhaitait. Par contre, elle a trouvé que le cours était un peu répétitif et elle s'est sentie un peu isolée de ses camarades. Elle considère que le cours l'a fait travailler autant qu'un cours en présentiel car « we have to do activities such as what it is ask generally to an english class ». Au sujet de la maîtrise de la plateforme, elle dit qu'elle a facilement compris son fonctionnement ainsi que l'organisation du cours. Elle consultait très facilement les ressources et faisait le dépôt de ses devoirs, même si elle dit que parfois elle a eu des soucis techniques qui ont rendu la tâche un peu plus compliquée.

A propos des activités de compréhension orale, elle les trouvait plutôt faciles mais elle devait les visionner plusieurs fois et lire le script pour bien comprendre le sujet des extraits. Elle a trouvé très utile le feedback des questions dans la section de compréhension orale pour comprendre le thème traité. Elle semble avoir beaucoup apprécié le glossaire, qu'elle estime très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour comprendre le sujet du module et pour revoir des concepts appris dans les modules précédents. Par contre, elle n'a jamais consulté les liens dans la partie optionnelle du cours et elle les trouvait un peu inutiles. Concernant les activités de production, elle les a trouvées amusantes, claires et utiles pour apprendre des nouveaux concepts. Elle a trouvé que la difficulté et le feedback étaient appropriés. Elle postait ses productions sur le forum qu'elle a trouvé très facile d'utilisation et qu'elle a trouvé très efficace pour commenter le travail des camarades et pour communiquer avec sa tutrice. Elle estime que le forum a été plutôt utile pour connaître les membres de son groupe, pour apprendre des pairs en regardant ce que les autres faisaient. Cependant, elle a trouvé que le forum l'aidait peu pour interagir avec les membres de son groupe et elle considère que le forum ne lui a pas permis de discuter sur des sujets autres que les activités du module. Enfin, elle trouve que le forum ne lui a pas donné assez de liberté temporelle pour faire les activités.

Leticia a apprécié le tutorat, elle estime que sa tutrice lui a donné du feedback pertinent et a toujours répondu à ses questions. Elle a dit que sa tutrice « was a very good professor. She is very available, very kind and gave us clear and interesting courses. I loved it ! ». Leticia a regardé le film *The Big Short* suite à son introduction en cours et elle estime avoir appris du vocabulaire de spécialité grâce au cours : « I now know a lot of technical words, a lot of economic words. Vocabulary is very important in a language, so I'm happy to be able to use those words now ». Elle est satisfaite du format asynchrone, elle dit que « The way to teach (via the internet) is a good way to motivate today's children to learn a language. This is more motivating », même si elle soulève l'importance d'être motivé pour ne pas décrocher dans ce type de formations « This is a very good learning method, but students sometimes don't have the maturity to motivate themselves to work ... It's a shame ». Elle a eu 14,39 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.10 Medellín

### *Profil*

Medellín est équatorien, âgé entre les 17-19 ans et ayant déclaré un niveau B2 en anglais lors du test de positionnement. Ses principales motivations pour apprendre la langue sont pouvoir communiquer avec des personnes autour du monde et la possibilité d'habiter dans un pays anglophone. D'autres fortes motivations sont le besoin de la maîtrise de la langue pour décrocher un bon emploi, la culture anglophone et la sonorité de la langue. Il est un peu motivé par le confort de pouvoir comprendre les séries télévisées et les films en anglais, par la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et d'avoir des bonnes notes.

Medellín pratique plusieurs activités informelles qui le placent dans le groupe des mi-actifs pour la compréhension orale avec un point calculée de 10 et dans le groupe des actifs dans pour la production orale avec un point calculé de 11 :

**Tableau 19. Pratiques informelles Medellín.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week

I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	A few hours per week
I play videogames where the instructions are in English	1-2h per day
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	1-2h per day
I search the Web using words in English	1-2h per day
I shop online in English	Never
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	1-2h per day

Medellín regarde les séries télévisées et les films en anglais en version originale car il préfère la voix des acteurs, parce qu'il trouve que le doublage n'est pas toujours bien fait et parce qu'il considère que ce choix l'aide à améliorer son niveau de langue. En effet, il pense que ces activités sont très utiles pour la compréhension et production orale et un peu utiles pour la compréhension et production écrite. Il regarde les séries *How I Met Your Mother*, *Rick and Morty*, *Mad Men*, *The Walking Dead* et suit les YouTubeurs Ethan et Hila Klein sur leur chaîne *h3h3* et le YouTubeur américain *Casey Neistat*. Medellín explique qu'il utilise des sous-titres en fonction de la difficulté de compréhension : « surtout pour des comédies comme *Friends* ou *HIMYM*, je regarde sans sous-titres, mais pour d'autres séries qui sont plus entre guillemets plus sérieuses que je veux tout comprendre mais tout comprendre, ne perdre aucun détail, je mets des sous-titres ». Au sujet des réseaux sociaux, il ne les utilise pas pour écrire en anglais, que ce soit de manière publique ou privée. Par contre, il dit qu'il utilise parfois des mots de l'argot de l'anglais dans d'autres contextes. Il considère que l'utilisation des hashtags en anglais n'est pas bien vu : « je pense que c'est trop faire le mec, je sais, mettre en anglais, j'aime pas ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Medellín dit avoir plus ou moins aimé ses cours d'anglais au lycée, où il préférerait les activités de compréhension et production orale ainsi que les tâches d'interaction avec les autres élèves. Il appréciait un peu les activités de compréhension et production écrite ainsi que les exercices de grammaire. Il n'avait jamais suivi un cours en ligne avant notre cours d'anglais et il avait des bonnes attentes car il pensait que le cours serait très amusant, très utile pour apprendre du vocabulaire informel et de spécialité, pour aborder des situations propres au domaine économique et pour apprendre sur la culture anglophone. Il pensait également que son cours serait un peu utile pour apprendre du vocabulaire formel et pour améliorer sa grammaire. Concernant l'aspect distanciel asynchrone du cours, il attendait que le cours lui permette de travailler de manière plus flexible avec moins de restrictions temporelles et spatiales. Il pensait que sa motivation ne se verrait pas affectée par l'absence de cours en présentiel ou de l'interaction en face-à-face avec l'enseignant et les camarades.

### *Expérience cours en ligne*

Medellín estime que les aspects les plus importants pour quelqu'un qui maîtrise la langue sont la possibilité de communiquer et avoir une excellente compréhension orale et écrite. La maîtrise de la grammaire et avoir un large vocabulaire sont des caractéristiques très importantes également. Connaître la culture de la langue et avoir un bon accent sont des aspects un peu moins importants. Son avis est resté presque immobile au long de l'année :

**Tableau 20. Maîtrise de la langue selon Medellín.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		

Medellín a apprécié le cours, il l'a trouvé amusant, motivant, plutôt utile pour développer la compréhension orale, pour apprendre du vocabulaire de spécialité et sur la culture anglophone. Il a trouvé que le cours était un peu utile pour corriger des erreurs et pour aborder des sujets propres à sa profession. Il estime que le format distanciel lui a permis de travailler avec peu de restrictions spatiales et avec moins de restrictions temporelles. Par contre, il a trouvé que le cours était plutôt répétitif et il s'est senti un peu isolé de ses pairs. A propos de l'exigence du cours, il considère que le cours en ligne lui a demandé plus d'efforts qu'un cours en présentiel car « Maybe in class i would have been less concentrated ». Il a trouvé que la maîtrise de la plateforme n'était pas tout à fait facile mais il a bien compris le fonctionnement et l'organisation du cours. Il a trouvé très utile la disponibilité permanente et illimitée des ressources même s'il explique qu'au premier semestre il avait du mal à trouver l'espace dépôt mais qu'il a fini par comprendre le fonctionnement. Il dit aussi avoir rencontré des problèmes techniques pour réaliser les activités de production orale : « j'avais du mal à enregistrer dans mon téléphone parce que j'avais pas l'application de Moodle sur mon téléphone et je savais pas comment le faire ou l'enregistrer, comment l'envoyer ».

Concernant les activités de compréhension orale, il a trouvé qu'elles étaient faciles mais il a dû les regarder plusieurs fois ainsi que lire les scripts pour les comprendre entièrement. Il les a trouvés plutôt répétitifs mais très utiles pour comprendre les thèmes étudiés dans le module. Il a apprécié le glossaire, qu'il considère être très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour réviser les sujets étudiés dans le module. Il n'a pas beaucoup consulté les liens optionnels, même s'il les trouvait un peu utiles pour approfondir sur les thèmes économiques et il ne les a pas trouvés amusants. Il considère que les activités de production étaient difficiles et trop longues. Il dit tout de même que les consignes étaient très claires, que les activités étaient utiles pour apprendre des nouveaux concepts et qu'elles étaient un peu amusantes. Medellín postait ses productions dans le forum qu'il a trouvé très facile d'utilisation. Il voyait comme principaux avantages du forum la possibilité de consulter les travaux des autres étudiants, de comparer son travail avec ceux des autres et d'apprendre des pairs. Il ne commentait pas souvent

les productions des autres étudiants et considère que le forum n'était pas très utile pour connaître les membres de son groupe.

Medellín affirme que sa tutrice a toujours répondu à ses questions et lui a donné du feedback pertinent mais il aurait souhaité que les discussions avec elle se fassent plutôt en privé au lieu de sur le forum. Il dit ne pas encore avoir regardé le film *The Big Short* mais dit avoir envie de le faire. Il dit qu'il a beaucoup apprécié l'utilisation des FASP digitales dans le cours mais regrette ne pas avoir eu assez d'activités de production orale. Il a eu 8 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.11 Mompox

### *Profil*

Mompox est français, âgé de 17-19 ans et a déclaré un niveau B1 lors du test d'auto-évaluation. Il est très motivé par la possibilité de communiquer en anglais avec des gens autour du monde, par les chances de trouver un bon emploi grâce à la maîtrise de la langue, par la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et d'avoir des bonnes notes. Il est aussi un peu motivé par la culture anglophone, la possibilité d'habiter dans un pays anglophone et la sonorité de la langue. Il dit n'être pas du tout motivé par l'idée de mieux comprendre les séries télévisées et les films en anglais. De plus, il dit que « English is considered as the worldwide language so using english in really helpful for my integration on an economic point of view but also on an social one ».

Mompox pratique diverses activités informelles en anglais en ligne, qui le placent dans le groupe des mi-actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 10, et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 6 :

**Tableau 21. Pratiques informelles Mompox.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	1-2h per day
I watch Youtube videos in English	1-2h per day
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	A few hours per week
I play videogames where the instructions are in English	A few hours per week
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	More than 2h per day
I shop online in English	Never
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h per week

Mompox dit qu'il regarde également « many nba games so the commentary are in english ». Quand il regarde des séries télévisées ou des films en anglais il le fait en version originale car il préfère les voix des acteurs, parce qu'il considère que les doublages en français ne sont pas toujours bons et parce qu'il pense que cela l'aide à apprendre l'anglais. Il estime que ces pratiques informelles l'aident beaucoup à développer la compréhension et la production orale et sont un peu utiles pour la compréhension et la production écrite. Il regarde les séries *Narcos* et *22.11.63* mais il ne suit aucun YouTubeur en anglais. Mompox préfère communiquer en privé sur les réseaux sociaux et n'écrit jamais de commentaires en public car « je vois pas l'intérêt d'exprimer mon opinion par rapport à des gens que je connais pas (...) ce sera des réponses qu'on va me donner seront ponctuées d'insultes (...) j'ai un peu la flemme aussi de le faire ».



Il dit ne jamais utiliser des mots de l'argot en anglais ni des hashtags car il dit que « aujourd'hui c'est plus une pratique qui se fait beaucoup, fin, de notre génération ». Quant aux recherches sur le web, il explique que

« en recherchant en français je suis sûr de pas trouver la réponse parce que le web, fin, l'internet d'aujourd'hui c'est, je crois que j'ai vu une étude comme quoi 80% des articles et de tous les liens qu'on peut trouver sur internet sont en anglais (...) si je cherche en anglais bah ça va me permettre de trouver des réponses beaucoup plus facilement ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Mompox aimait beaucoup ses cours d'anglais au lycée où il aimait particulièrement les activités de compréhension orale. Il aimait aussi les activités de production orale, les exercices de grammaire et l'interaction avec l'enseignant et avec les camarades. Il aimait un peu moins les activités de compréhension et production écrite. Il n'avait jamais suivi des cours en ligne avant le nôtre et avait des bonnes attentes car il imaginait que son cours serait amusant, utile pour acquérir du vocabulaire de spécialité, du vocabulaire informel, pour apprendre sur la culture anglophone et pour travailler la grammaire. Il pensait que le cours serait un peu utile pour apprendre du vocabulaire formel mais il n'attendait pas que son cours aborde des situations propres du monde professionnel. Quant au format distanciel asynchrone du cours, il espérait que son cours lui permettrait de travailler de manière plus flexible, de revoir les ressources et faire les activités autant de fois que nécessaire, de communiquer de manière privée et un peu utile pour réaliser les activités avec moins de restrictions géographiques. En termes d'inconvénients du cours, il craignait que sa motivation baisse en absence des cours en présentiel et sans interaction avec les pairs, devant travailler de son côté. Par contre, il ne semblait pas inquiet face au fait de ne pas avoir un enseignant en face-à-face.

### *Expérience cours en ligne*

Mompox affirmait qu'avoir une bonne connaissance de la grammaire et la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde sont des conditions essentielles pour quelqu'un qui souhaite maîtriser la langue. Avoir un large vocabulaire est un élément très important également, suivi de la compréhension orale et écrite et la connaissance de la culture de la langue :

**Tableau 22. Maîtrise de la langue selon Mompox.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Knowing the culture of the language	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

Mompox a trouvé que le cours était très amusant et motivant, très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et plutôt utile pour développer la compréhension orale. Le cours lui a semblé plutôt utile pour corriger des erreurs et un peu utile pour aborder des situations propres à la profession et pas du tout utile pour connaître la culture anglophone. Concernant le format du cours, il considère qu'il était très utile pour apprendre avec moins de restrictions temporelles et géographiques mais il a trouvé qu'il était un peu répétitif et il s'est senti un peu isolé des camarades. Sur l'exigence du cours, il estime que le cours en ligne lui a demandé moins d'effort qu'un cours en présentiel. Il a facilement compris le fonctionnement de Moodle, il déposait sans problème ses devoirs et consultait aisément les ressources. Il a également compris le fonctionnement du cours et n'a pas eu des soucis techniques l'empêchant de suivre son cours ou de déposer les devoirs. Il a aussi trouvé qu'il était très pratique de pouvoir consulter les ressources de manière illimitée.

A propos des activités de compréhension orale, il les a trouvées faciles et n'a jamais eu besoin de les visionner plus d'une fois ni de lire le script pour comprendre les scènes. Il estime que le feedback des questions était très utile pour comprendre le sujet traité dans l'extrait et dans le module. Le glossaire lui a paru un peu répétitif mais très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et un peu utile pour réviser des concepts économiques déjà étudiés. Il n'a pas beaucoup apprécié la section optionnelle, il ne regardait pas les liens proposés et ne les trouvait pas utiles. Les activités de production lui ont paru très faciles et amusantes, très utiles pour apprendre des nouveaux concepts et habiletés, avec des consignes claires mais avec peu de feedback. Concernant le forum, il ne trouve pas qu'il ait été utile pour connaître ses camarades ni pour interagir sur des sujets autres que ceux du cours. Par contre, il a été utile pour observer les travaux des pairs, de comparer son travail avec le travail des autres et pour apprendre grâce à cette comparaison.

Au sujet du tutorat, Mompox dit que sa tutrice lui a toujours donné du feedback pertinent et a répondu à ses questions quand il en a eu. Il semble avoir établi une bonne relation avec sa tutrice « I instantly knew what I needed to do! Plus monica was a very cool teacher, we talked a lot about

rugby ». Il a regardé le film *The Big Short* une fois il a été introduit en cours et il a eu 14, 25 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.12 Nuquí

### Profil

Nuquí est marocaine, âgée entre 17-19 ans, avec un niveau d'anglais B1 déclaré lors du test d'auto-évaluation. Ses principales motivations pour apprendre l'anglais sont la possibilité d'habiter dans un pays anglophone, la sonorité de la langue et connaître la culture anglophone. En effet, elle dit que « The American culture is by far my favorite culture. I would love to live in America and to finish my studies there ». Elle est aussi très motivée par la possibilité de communiquer avec des gens autour du monde en anglais, par l'utilité de la langue pour décrocher un bon emploi et par le confort de comprendre facilement les séries télévisées et les films en anglais. Suivre des cours en anglais à l'université et avoir des bonnes notes la motivent un peu moins.

Les activités informelles de Nuquí sont variées est la placent dans le groupe des actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 12, et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 6 :

**Tableau 23. Pratiques informelles Nuquí.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	More than 2h per day
I watch Youtube videos in English	1-2h per day
I watch movies in English	1-2h per day
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Never
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	1-2h per day
I shop online in English	1-2h per day
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	1-2h per day

Nuquí dit qu'elle parle régulièrement avec une partie de sa famille qui habite aux Etats-Unis. Elle regarde des séries télévisées et des films en anglais parce qu'elle préfère les vraies voix des acteurs, parce qu'elle trouve que les doublages ne sont pas de qualité et parce qu'elle n'aime pas l'attente des versions doublées alors que l'épisode en version originale est déjà disponible: « quand j'ai envie de la regarder et qu'elle est pas disponible sur Netflix je vais regarder sur streaming ». Elle estime que ces activités de visionnage l'aident beaucoup à développer sa compréhension et production écrite et les considère un peu utiles pour la compréhension et production orale. Elle regarde les séries *Riverdale*, *Gossip Girl*, *Pretty Little Liars*, *Prison Break*, *Friends*, *Jane the Virgin* et *13 Reasons Why*. Elle regarde les vidéos de James Corden sur Youtube, et elle suit les YouTubeurs Zoella, The Ace Family et d'autres vloggeurs américains. Au sujet de la production écrite sur les réseaux sociaux, Nuquí écrit des commentaires publics très fréquemment et communique plusieurs fois par jour en anglais en privé. Elle utilise fréquemment aussi des mots de l'argot en anglais quand elle écrit.

### Cours d'anglais dans le passé

Nuquí a beaucoup aimé ses cours d'anglais au lycée, elle dit « I have been studying English since the age of 8, and i love it ». En cours, elle préférait les activités de production orale et celles

impliquant l'interaction avec les pairs et l'enseignant. Elle aimait beaucoup aussi les activités de compréhension et production écrite, elle aimait un peu moins les activités de compréhension orale et elle n'aimait pas du tout les exercices de grammaire. Elle n'avait jamais suivi des cours en ligne dans le passé et elle avait des bonnes attentes sur notre cours d'anglais. En effet, elle pensait que son cours serait amusant, très utile pour apprendre du vocabulaire formel, informel et de spécialité, pour aborder des situations propres à sa profession ainsi que pour connaître la culture anglophone. Elle imaginait que son cours serait aussi plutôt utile pour travailler la grammaire. Elle voyait comme possibles avantages du format distanciel asynchrone la possibilité de travailler de manière plus flexible, de consulter les ressources de manière permanente et d'avoir moins de contraintes spatiales. Des possibles inconvénients qu'elle craignait un peu étaient la baisse de motivation à cause du manque d'interaction en présentiel avec le groupe et le fait de ne pas avoir un enseignant à qui poser des questions en face-à-face.

### *Expérience cours en ligne*

Nuquí considère qu'avoir une bonne grammaire, un large vocabulaire, pouvoir communiquer et parler avec un parfait accent sont des conditions essentielles pour la maîtrise de la langue. D'autres aspects très importants sont la compréhension orale et la connaissance de la culture anglophone, suivis de la compréhension écrite qui est un peu moins importante. Voici son avis sur ce sujet avant et après le cours :

**Tableau 24. Maîtrise de la langue selon Nuquí.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Knowing the culture of the language	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

Nuquí a trouvé le cours amusant et motivant, plutôt utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour développer la compréhension orale et pour aborder des situations propres à la profession. Le cours a été très utile pour corriger des erreurs et un peu utile pour connaître la culture anglophone. Le format du cours lui a paru propice pour travailler avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Par contre, le cours lui a semblé un peu répétitif et elle s'est sentie très isolée des pairs. Elle a eu l'impression que le cours l'a fait travailler moins qu'un cours en présentiel car « it took less amount of time, than if we were in an actual classroom ». Concernant le fonctionnement de Moodle et du cours, elle a très facilement su naviguer la

plateforme, consulter les ressources et participer dans chaque module. Par contre, elle a rencontré quelques soucis techniques au moment de faire le dépôt de ses devoirs.

A propos des activités de compréhension orale, elle les a trouvées plutôt faciles même si elle a parfois dû visionner plusieurs fois les extraits et lire les scripts pour bien comprendre le sujet traité. Le feedback des questions l'a beaucoup aidé à comprendre le concept économique travaillé dans le module. Malgré le côté un peu répétitif du module, Nuquí a trouvé que le glossaire était très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour comprendre le thème du module et pour réviser des concepts travaillés dans le cours dans des modules antérieurs. Elle n'a jamais regardé les liens proposés dans la section optionnelle et elle trouvait qu'ils n'étaient pas nécessaires. Au sujet des activités de production, elle les a trouvées un peu difficiles et longues mais aussi amusantes, utiles pour apprendre des nouveaux concepts avec du feedback pertinent. Concernant le forum, elle dit qu'il lui a permis d'interagir avec ses camarades et de les connaître un peu. Le forum a été particulièrement utile pour voir ce que les pairs faisaient, pour comparer son travail avec les leurs et apprendre d'eux. Le forum lui a permis aussi de contacter sa tutrice et elle trouve qu'elle a pu travailler de manière beaucoup plus flexible. Enfin, elle dit que le forum a été un peu utile pour discuter des sujets autres que ceux du module.

Nuquí dit que sa tutrice lui a donné du feedback pertinent, a répondu efficacement à ses questions et l'a aidé quand elle a eu des soucis techniques, elle dit que « The tutor was very available and active ». Elle avait déjà regardé le film *The Big Short* avant le cours et dit que celui-ci l'a motivée et qu'elle a « read a book about financial embezzlement : Park Avenue ». Elle a eu 17,85 / 20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

### **Annexe 15.13 Pasto**

#### *Profil*

Pasto est français, âgé de 17-19 ans et avec un niveau d'anglais B1 selon ses réponses au questionnaire d'auto-évaluation. Ses principales motivations pour apprendre l'anglais sont la possibilité de communiquer avec des gens autour du monde, d'habiter dans un pays anglophone et l'importance de parler l'anglais pour trouver un bon emploi. Il est aussi très motivé par la culture anglophone, par la sonorité de la langue, par la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et d'avoir des bonnes notes, et par le confort de bien comprendre les séries télévisées et les films en anglais. Il dit qu'il aime les langues et qu'il trouve amusant d'apprendre à bien les parler.

Ses pratiques informelles sont variées, il se trouve dans le groupe des actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 11, et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 5 :

**Tableau 25. Pratiques informelles Pasto.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	1-2h per day
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Never
I play videogames where the instructions are in English	Less than 1h a week
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	1-2h per day
I shop online in English	A few hours per week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	A few hours per week

Pasto regarde les séries télévisées et les films en anglais car il préfère les vraies voix des acteurs, parce qu'il trouve que le doublage en français n'est pas toujours bien fait ou parce que la seule version disponible est l'originale. Il fait ce choix de manière consciente car il considère que cela l'aide à améliorer son niveau de langue. De plus, il utilise toujours des sous-titres en anglais pour s'entraîner et apprendre du vocabulaire. Il pense que ses activités informelles sont très utiles pour développer la compréhension orale, plutôt utiles pour la production orale, un peu utiles pour la compréhension écrite et peu utiles pour la production écrite. Il regarde les séries *Westworld* et *Hannibal Lecter* et suit les YouTubeurs américains de la chaîne *Dude Perfect*. Pasto dit être timide sur les réseaux car il ne poste jamais rien en public, mais il écrit parfois des messages privés en anglais et il utilise parfois des mots provenant de l'argot en anglais.

#### *Cours d'anglais dans le passé*

Pasto n'a pas aimé ses cours d'anglais au lycée, il dit que « ça a toujours été une hécatombe » et il dit avoir eu l'impression d'avoir plus appris lors de ses voyages et en regardant des contenus sur internet que grâce aux cours. En cours, il préférerait les activités de production orale et écrite, il aimait un peu les activités de compréhension écrite et les exercices de grammaire et n'aimait pas du tout les activités de compréhension orale. Il n'avait jamais suivi de cours en ligne avant le cours d'anglais à l'université et se montrait positif face à l'idée d'un cours amusant, utile pour apprendre du vocabulaire formel et du vocabulaire de spécialité. Il espérait aussi que son cours soit utile pour apprendre du vocabulaire informel, pour connaître plus sur la culture anglophone et pour s'améliorer en grammaire, mais il ne pensait pas que son cours aborde des sujets propres à la réalité du métier. Concernant le caractère distanciel asynchrone du cours, il attendait que le cours lui permette de travailler de manière plus flexible, pouvant consulter les ressources et pouvant faire les activités plusieurs fois et ayant moins de restrictions physiques. Par contre, il craignait que le cours soit répétitif, que sa motivation se voit affectée à cause du manque des séances en face-à-face et du fait de ne pas avoir un enseignant en classe à qui poser des questions. Il semblait un peu inquiet également face à l'idée de travailler seul chez lui.

#### *Expérience cours en ligne*

Pasto considérait que pouvoir communiquer et avoir une excellente compréhension orale et écrite sont des conditions essentielles pour maîtriser l'anglais. Avoir un large vocabulaire est un aspect très important et la grammaire, la culture de la langue et l'accent sont des aspects importants également. Voici l'évolution de son avis pendant l'année :

**Tableau 26. Maîtrise de la langue selon Pasto.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>

Pasto estime que le cours était amusant et motivant, plutôt utile pour développer la compréhension orale, pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour corriger des erreurs. Le cours lui a paru un peu utile pour apprendre sur la culture anglophone et pour aborder des situations du monde du travail. Concernant le caractère distanciel asynchrone du cours, il a trouvé que le cours était très utile pour travailler avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Cependant, il considère que le cours était plutôt répétitif et il dit qu'il s'est senti plutôt isolé des camarades. Au sujet de l'exigence du cours, il dit que le cours était aussi exigeant qu'un cours en présentiel mais que le travail en termes d'heures était inférieur. En effet, il dit que le cours l'a fait travailler 1h par semaine uniquement. Pasto a très vite compris le fonctionnement de Moodle et l'organisation du cours, il accédait facilement aux ressources et il a trouvé très utile de pouvoir y accéder de manière illimitée et permanente. Il a expérimenté quelques soucis techniques qui ont parfois un peu entravé la publication de ses travaux mais il a toujours réussi à faire les dépôts.

Concernant les activités, il a trouvé que celles de compréhension orale étaient plutôt faciles mais il a dû tout de même les regarder plusieurs fois et regarder les scripts pour pouvoir tout comprendre et bien répondre aux questions. Il a trouvé que le feedback des questions était pertinent pour comprendre le sujet économique traité et trouver la bonne réponse. Du côté du glossaire, il l'a trouvé un peu répétitif mais très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour revoir les concepts étudiés dans le module. Pasto regardait sporadiquement les liens optionnelles proposés en fin de module mais il les a trouvés très amusants et très utiles pour approfondir les thèmes économiques. Par rapport aux activités de production, il les a trouvés un peu difficiles et il aurait souhaité avoir plus de feedback de la part de sa tutrice. Cependant, il dit que les consignes étaient claires et que les activités ont été utiles pour apprendre des nouveaux concepts. Avant de poster ses productions, Pasto regardait ce que ses camarades avaient fait et il se comparait avec eux. Il a ainsi trouvé le forum utile pour apprendre de ses pairs, un peu utile pour les connaître et interagir avec eux et commenter leur travail. Il considère que le forum était également utile pour élargir les sujets de discussion au-delà des thèmes du module.

Au sujet du tutorat, Pasto dit avoir toujours eu des réponses pertinentes de sa tutrice ainsi que d'avoir reçu de l'aide quand il en a eu besoin. Il n'a pas encore regardé le film *The Big Short* mais il en a envie et il a apprécié l'utilisation des FASP digitales dans le cours car il dit qu'il « already knew, that i would be able to learn English with audio files and series but it is interesting to do this in class ». Pasto a eu 13,8 / 20 comme note finale du cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.14 Quibdó

### Profil

Quibdó est français, âgé entre 17-19 ans et il a déclaré avoir un niveau B1 lors du questionnaire d'autoévaluation avant le début du cours. Parmi ses principales motivations pour apprendre la langue, se trouvent la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde, d'habiter dans un pays anglophone, la découverte des cultures américaines et anglaises et la sonorité de la langue. D'autres motivations importantes sont l'avantage qui représente parler anglais lors de la recherche d'emploi et pouvoir mieux comprendre les séries télévisées et les films. Il est aussi un peu motivé par la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et par les notes.

Quibdó se trouve dans le groupe de mi-actifs en termes de pratiques informelles de visionnage avec un point calculé de 9 pour la compréhension orale et dans le groupe d'actifs pour la production orale avec un point calculé de 12. Voici un récapitulatif des activités informelles déclarées et leur fréquence :

**Tableau 27. Pratiques informelles Quibdó.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	1-2h per day
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	Less than 1h a week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Never
I play videogames where the instructions are in English	More than 2 h per day
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	More than 2 h per day
I search the Web using words in English	A few hours per week
I shop online in English	A few hours per week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Never

Quibdó dit qu'il écoute de la musique en anglais en permanence et que « pour la musique je cherche pas la traduction mais à force d'écouter, je comprends et je traduis dans ma tête ». Il regarde des séries télévisées et des films en anglais en version originale car il préfère les voix des acteurs en anglais, il considère que le doublage n'est pas toujours agréable. Ces visionnages en anglais sont parfois motivés par l'envie de regarder la production au plus vite, sans devoir attendre qu'une version en français soit disponible. De plus, il considère que l'activité l'aide à améliorer son niveau de langue. En effet, il pense que le visionnage en anglais l'aide à développer toutes les compétences langagières. Il mentionne la série *Revenge* et il dit qu'il utilise plutôt des sous-titres en anglais. Il suit le joueur et YouTubeur britannique Ali-A, qui fait des vidéos sur des jeux vidéos connus. Concernant sa participation en anglais sur les réseaux sociaux, il dit ne pas communiquer en privé en anglais mais il écrit des commentaires publics quelques fois par semaine. Il utilise des abréviations et des mots de l'argot en anglais dans ces commentaires.



## Cours d'anglais dans le passé

Sincé dit qu'il a plus ou moins apprécié ses cours d'anglais à l'école et au lycée, il aimait beaucoup les activités de compréhension et production orale ainsi que l'interaction avec les camarades de classe et l'enseignant. Il appréciait un peu moins les activités de compréhension et production écrite. Il dit qu'il a suivi des cours en ligne dans le passé et a des bonnes attentes sur notre cours en ligne. En effet, il pense qu'il sera amusant, qu'il sera utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité ainsi qu'un vocabulaire informel. Il présume que le cours sera utile pour améliorer sa grammaire et qu'il pourra découvrir un peu la culture anglophone et celle du domaine économique. D'un côté plus pratique, il attendait que le cours lui permette d'être plus flexible en termes de temporalité et d'espace et de réalisation des activités car il pourrait les réaliser ou consulter les documents du cours plusieurs fois. Ses seules craintes semblaient être le manque d'un enseignant en face-à-face à qui poser des questions et que le cours soit un peu répétitif.

### Expérience cours en ligne

La perception de maîtrise de la langue pour Sincé impliquait principalement d'avoir un large vocabulaire, pour lui c'est un aspect essentiel. Pouvoir communiquer oralement était aussi très important pour lui ainsi que la compréhension écrite et orale, connaître la grammaire et avoir une bonne prononciation. La culture anglophone lui semblait peu importante dans son idée de maîtrise de la langue. Son avis a un peu évolué pendant l'année, notamment en ce qui concerne la culture anglophone qui est considérée comme importante en fin d'année :

**Tableau 28. Maîtrise de la langue selon Quibdó.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		

Quibdó a apprécié l'utilisation du film dans son cours d'anglais et il l'a trouvé motivant. Il estime que le cours l'a beaucoup aidé à apprendre du vocabulaire de spécialité, à développer sa compréhension orale, à apprendre sur la culture de la langue et à corriger ses erreurs. Le cours a été plutôt utile pour aborder des situations de communication semblables à celles de la vie réelle. Il a également beaucoup apprécié le format asynchrone du cours car il pouvait travailler sans contraintes temporelles et spatiales. Par contre, il a trouvé que le cours était très répétitif et qu'il s'est senti plutôt isolé des autres membres du groupe. Quant à l'exigence du cours, il juge que le cours en ligne lui a demandé moins d'efforts que ses classes en présentiel dans le

passé car « Because I can do the homework whenever I wanted and wasn't too long and was cool ». Sur le fonctionnement de la plateforme et l'organisation du cours, il dit qu'il les a toujours compris facilement, qu'il était facile d'accéder aux documents et que pouvoir le faire autant de fois qu'il le voulait a été très utile. Il dit que les soucis techniques l'ont un peu perturbé dans la réalisation des activités.

Concernant les activités, Quibdó a trouvé que les vidéos étaient plutôt faciles à comprendre et qu'elles l'ont aidé à comprendre le sujet travaillé dans la leçon. Il a parfois eu besoin de lire les scripts ou de regarder plusieurs fois les vidéos. Le glossaire lui a paru plutôt répétitif mais très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour réviser les concepts appris dans le module. Il dit que la section optionnelle lui a permis d'approfondir les concepts et qu'ils étaient amusants mais qu'il ne les regardait pas souvent. Il a trouvé que les activités de production étaient très faciles, amusantes et qu'elles étaient plutôt utiles pour apprendre des nouveaux concepts. Le forum était pour lui facile d'utilisation et il a été très utile pour regarder les productions de ses camarades, pour comparer son travail avec eux et apprendre d'eux. Le forum lui a été utile également pour s'exprimer sur le travail des autres mais il a facilité faiblement les interactions entre étudiants. Le caractère asynchrone du forum l'a aidé à réaliser son travail sans restrictions concernant le moment ou l'endroit où il devait faire les activités. Au sujet du tutorat, il dit que sa tutrice lui a parfois donné du feedback pertinent.

Quibdó avait déjà regardé le film *The Big Short* avant de commencer le cours en ligne. Il se sent un peu plus confiant en son niveau d'anglais et il a eu 13.68 comme note finale au cours.

## Annexe 15.15 Riohacha

### Profil

Riohacha est chinoise, elle est âgée de 20-22 ans et elle a déclaré avoir un niveau d'anglais B2 lors du test de positionnement. Ses principales motivations pour apprendre l'anglais sont la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde, l'importance de l'anglais dans le monde du travail, la sonorité de la langue, la capacité de comprendre plus facilement les séries télévisées et les films en anglais, et la possibilité d'avoir des bonnes notes à l'université. D'autres motivations sont la possibilité d'habiter dans un pays anglophone, de prendre des cours en anglais à l'université et la culture anglophone.

Riohacha a des pratiques informelles variées qui la classent dans le groupe des mi-actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 8 et dans le groupe des inactifs pour la production orale avec un point calculé de 6. Parmi ses activités, on trouve :

**Tableau 29. Pratiques informelles Riohacha.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	A few hours per week
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	Less than 1h a week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h a week
I play videogames where the instructions are in English	1-2h per day
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Less than 1h a week
I search the Web using words in English	Less than 1h a week
I shop online in English	Less than 1h a week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h a week

Riohacha regarde les séries télévisées et les films en anglais en version originale car elle préfère les voix naturelles des acteurs « c'est très bizarre si j'entends, je regarde leur bouche et ils parlent mais ce qu'on entend c'est complètement différent ». De plus, elle considère que le visionnage en version originale est bénéfique pour son apprentissage de la langue. D'ailleurs, elle utilise soit des sous-titres en anglais, soit des sous-titres en chinois pour essayer d'apprendre des nouveaux mots. Riohacha dit qu'elle joue souvent aux jeux vidéo *Assassin's Creed* et *Call of Duty*. Pour elle, ses pratiques informelles en anglais sont très utiles pour développer sa compréhension orale et écrite ainsi que sa production orale et elles sont un peu utiles pour la production écrite. Elle regarde les séries *Criminal Mind*, *Game of Thrones*, *Revenger*, *Friends*, *The Big Bang Theory* et *CSI*. Elle dit qu'elle regarde beaucoup de vidéos en anglais sur des sujets divers ainsi que des documentaires et elle regarde également les YouTubeurs *Brothers Green*. Sur sa participation en anglais sur les réseaux sociaux, elle dit qu'elle écrit des commentaires publics et privés tous les jours et utilise quelques fois par mois des abréviations en anglais. Elle explique qu'à cause des différences culturelles l'utilisation de slang n'est pas très facile pour elle, elle donne l'exemple du chiffre 666 souvent associé au diable dans certaines cultures mais qui veut dire tout une autre chose en chinois : « on utilise ça pour dire c'est très super... on va dire, ah 666. Mais si on dit ça à un américain et on n'explique pas même comme en ce moment, je vous dis et vous ne comprenez pas ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Riohacha a beaucoup apprécié ses cours d'anglais au lycée, elle ne déclare pas avoir des préférences à l'exception des activités de grammaire qu'elle appréciait moins. Elle aimait beaucoup les activités de compréhension et production orale et écrite ainsi l'interaction avec les camarades de classe et avec l'enseignant. Avant le cours d'anglais en ligne à l'Université elle n'avait jamais suivi des cours à distance mais elle suivait de manière informelle des vidéos de type documentaires ou des vidéos sur YouTube pour apprendre en autonomie sur des sujets propres à son domaine d'études ou sur d'autres sujets qui la passionnent. Elle avait une bonne prédisposition pour le cours d'anglais en ligne, elle pensait qu'il serait très amusant et très utile pour apprendre du vocabulaire formel et de spécialité. Elle imaginait que son cours serait un peu utile pour aborder des situations propres à sa profession, pour apprendre du vocabulaire informel, pour apprendre sur la culture anglophone et pour améliorer un peu sa grammaire. Concernant le format distanciel asynchrone du cours, elle présumait qu'il lui permettrait de travailler de manière plus flexible et de consulter les ressources et de faire les activités autant de fois que nécessaire. Elle n'était pas du tout inquiète face à l'idée de ne pas avoir un enseignant en face-à-face mais elle se demandait un peu sur sa motivation pour travailler seule en dehors de la salle de classe.

### *Expérience cours en ligne*

Selon Riohacha, le plus important dans l'apprentissage de la langue est la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde et le moins important c'est la connaissance de la culture anglophone. Pour elle, il est important de maîtriser la grammaire, d'avoir un large vocabulaire, d'avoir une bonne compréhension orale et écrite et avoir une bonne prononciation. Son avis a un peu évolué pendant l'année :

**Tableau 30. Maîtrise de la langue selon Riohacha.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Having a large vocabulary	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Knowing the culture of the language	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après	<input checked="" type="checkbox"/>				

Riohacha a bien aimé le cours, elle l'a trouvé amusant et motivant, très utile pour apprendre sur la culture anglophone, plutôt utile pour aborder des situations propres à sa profession, un peu utile pour développer sa compréhension orale, pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour corriger des erreurs de langue. Elle a reconnu les avantages du format distanciel comme étant très utiles dans le sens où elle pouvait suivre le cours et faire les activités où et quand elle le souhaitait. Pourtant, elle a trouvé que le cours était un peu répétitif et elle s'est sentie un peu isolée du reste du groupe. Concernant l'exigence du cours, elle considère que le travail demandé était plus conséquent et qu'elle a dû plus travailler que lors d'un cours en présentiel. Au sujet de la maîtrise de la plateforme, il semblerait que son utilisation ainsi que le dépôt des devoirs n'était pas complètement naturel pour elle. En effet, elle avoue avoir eu des difficultés liées à l'utilisation de Moodle. Pourtant, elle accédait aux documents très facilement et elle a plutôt bien compris l'organisation du cours. Elle a aussi beaucoup apprécié avoir les ressources à sa disposition de manière permanente.

Sur les activités de compréhension orale, elle estime que les vidéos étaient un peu longues, un peu répétitives et un peu difficiles. Pour s'aider à mieux comprendre, elle a visionné les extraits plusieurs fois mais n'a jamais regardé les scripts. Elle dit également que le feedback lors des tests lui ont permis de mieux comprendre le sujet traité dans la vidéo. Elle a trouvé que le glossaire était un peu répétitif mais très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour comprendre et réviser les thèmes économiques appris pendant le module. Elle regardait très peu les liens proposés dans la section optionnelle, elle les a trouvés un peu amusants mais pas vraiment utiles. Concernant les activités de production, elle estime qu'elles étaient très faciles, très amusantes et très utiles pour apprendre des nouveaux concepts, même si elles étaient un peu longues. Pour Riohacha le forum était plutôt facile d'utilisation et très utile pour connaître les membres de son groupe, pour interagir avec eux, pour voir leurs devoirs, comparer sa production avec les leurs et apprendre grâce à cette comparaison. Par contre, elle estime que le forum n'a pas rendu plus flexible la réalisation des tâches ni lui a permis de parler avec ses camarades sur des sujets différents aux activités de la semaine. Enfin, elle n'a pas apprécié évaluer ses pairs car « On est tous camarades, on est tous apprendre, on n'a pas le même niveau, on n'est pas le prof, parce que le prof sait plus que nous, nous, ce qu'on sait c'est le même, mais

comme ça si on se met à une place plus haut et commenter une autre, ou juger, non, je pense c'est pas possible ».

Riohacha dit que sa tutrice lui a toujours donné du feedback pertinent et a toujours répondu à ses questions. Elle apprécie l'aide de sa tutrice aussi quand il s'agit de résoudre des problèmes techniques. Enfin, Riohacha a regardé le film *The Big Short* dès le début de l'année, ainsi que tous les films qu'on lui a proposé pendant l'année. Elle a eu 15,3/20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.16 Rionegro

### Profil

Rionegro est français, âgé de 17-19 ans et a un niveau d'anglais B1 déclaré lors du test d'auto-évaluation. Ses principales motivations pour apprendre l'anglais sont la possibilité d'habiter dans un pays anglophone et de parler avec des gens autour du monde. En effet, il dit que « A part of my family lives in the United States and I would like to be able to speak with them ». Il est aussi motivé par l'utilité de la langue pour décrocher un bon emploi, par la culture anglophone, par le confort de comprendre les séries télévisées et les films en anglais, par la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université et d'avoir des bonnes notes. La sonorité de la langue le motive un peu également. Il se dit très motivé de manière générale pour apprendre la langue et il cite l'écrivain japonais Haruki Murakami « Learning another language is like becoming someone else ».

Rionegro réalise des activités informelles fréquemment, elles le placent dans le groupe des actifs pour la compréhension orale avec un score maximale du point calculé de 15, et dans le groupe des mi-actifs pour la production orale avec un point calculé de 9 :

**Tableau 31. Pratiques informelles Rionegro.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h per week
I listen to music in English	More than 2h per day
I watch Youtube videos in English	More than 2h per day
I watch movies in English	More than 2h per day
I watch tv shows/ series in English	More than 2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h per week
I play videogames where the instructions are in English	More than 2h per day
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	More than 2h per day
I search the Web using words in English	1-2h per day
I shop online in English	1-2h per day
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h per week

Il dit aussi qu'il parle très souvent en anglais avec sa famille aux Etats-Unis. Quand il regarde des séries télévisées et des films anglophones, il le fait en version originale car il préfère les voix des acteurs et il n'aime pas les versions doublées. Il pense aussi que les regarder en anglais l'aide à améliorer son niveau de langue. En effet, il considère que ces pratiques de visionnage l'aident beaucoup à développer sa compréhension et production orale, plutôt utiles pour la compréhension écrite et un peu utiles pour la production écrite. Il regarde les séries *Arrow*, *Riverdale*, *Stranger Things*, *Teen Wolf*, *Under the Dome*, *Flash* et *Marvel Defenders* et il suit le YouTubeur *Seagull*. Au sujet de sa production sur les réseaux sociaux, Rionegro ne poste pas des messages publics mais il discute en anglais via des messages privés. Il dit « je publie jamais, à part des photos rien d'autre (...) je mets jamais des petites citations à côté en anglais ou autre, ça c'est pas moi ». Par contre, il n'utilise jamais des mots provenant de l'argot quand

il écrit. Rionegro dit qu'il utilise également une application pour rencontrer des anglophones et parler avec eux en anglais.

### *Cours d'anglais dans le passé*

Rionegro dit avoir plus ou moins aimé ses cours d'anglais au lycée, il préférait les activités de production orale et l'interaction avec l'enseignant et les pairs. Il aimait aussi les activités de compréhension orale et un peu moins celles de compréhension et production écrite et de grammaire. Il se considérait plutôt un bon élève, parce que « j'ai toujours essayé de lancer la discussion, donc j'ai toujours été dans le 14-15 de moyenne ». Il dit que « in class, my teachers were boring, without infatuation but since 1 year, i take the decision to put all my devices in English, my smartphone, my computer ». Il a donc pris l'initiative pour améliorer son niveau de langue. Il n'avait jamais suivi de cours en ligne dans le passé et se montrait positif face au nôtre. Il pensait que le cours serait amusant et très utile pour apprendre du vocabulaire formel, informel et de spécialité, pour aborder des situations propres à la profession, pour connaître la culture anglophone et pour travailler la grammaire. Il espérait que son cours lui permette de travailler de manière flexible et avec moins de restrictions géographiques, de communiquer en privé et d'avoir une accessibilité permanente aux ressources. Pourtant, il craignait un peu d'être moins motivé à cause de l'absence de cours en présentiel et de l'interaction avec l'enseignant et les pairs.

### *Expérience cours en ligne*

Rionegro pensait que la possibilité de communiquer, la maîtrise de la grammaire, un large vocabulaire et une parfaite compréhension orale et écrite sont des conditions essentielles pour maîtriser la langue. La connaissance de la culture anglophone et l'accent sont des aspects un peu moins importants mais très appréciés également. Son avis n'a presque pas changé au long de l'année :

**Tableau 32. Maîtrise de la langue selon Rionegro.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Knowing the culture of the language	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>

Rionegro dit que le cours était amusant mais pas motivant, il l'a trouvé très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité et pour aborder des situations propres au monde du travail dans le domaine économique. Il l'a trouvé un peu utile pour développer la compréhension orale, pour corriger des erreurs et pour travailler avec moins de restrictions géographiques et spatiales. Par contre, il considère que le cours ne l'a pas du tout aidé à connaître la culture anglophone, il estime que le cours était un peu répétitif et il s'est senti un peu isolé du reste du groupe. Au sujet de l'exigence du cours, il dit que le cours lui a demandé plus d'efforts qu'un cours en présentiel, même s'il aurait aimé avoir davantage d'activités. Il dit qu'il a compris facilement le fonctionnement de Moodle et l'organisation du cours, il consultait les ressources aisément et il a apprécié pouvoir le faire à tout moment.

Concernant les activités, celles de compréhension orale lui ont semblé très faciles mais il a dû parfois les regarder plus d'une fois et lire le script pour confirmer ce qu'il avait compris. Le feedback des questions l'a aidé à mieux comprendre le sujet économique du module. Le glossaire lui a paru très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour mieux comprendre le thème de la semaine et pour réviser des concepts déjà appris. Rionegro n'a jamais regardé les liens proposés dans la section optionnelle et il ne les trouvait pas utiles. Les activités de production lui ont paru très faciles également mais il estime qu'elles étaient trop longues et ennuyeuses. Pourtant, il dit qu'elles ont été utiles pour apprendre des nouveaux concepts. A propos du forum, il pense qu'il était un peu utile pour interagir avec les camarades, pour voir ce qu'ils faisaient, pour comparer son travail avec le travail des pairs et pour apprendre grâce à cet exercice. Le forum a aussi été un peu utile pour commenter le travail des autres et pour discuter de sujets autres que ceux concernant l'activité de la semaine. Enfin, il a trouvé que le forum lui a permis de travailler de manière plus flexible.

Au sujet du tutorat, il estime que sa tutrice lui a donné du feedback pertinent, l'a aidé à résoudre des soucis techniques et a répondu à ses questions. Il n'a pas regardé le film *The Big Short* et il dit qu'il n'a pas aimé le film. Rionegro a eu 17,49 / 20 comme note finale au cours d'anglais.

### **Annexe 15.17 San Andrés**

#### *Profil*

San Andrés est française et elle est âgée de 17-19 ans. Lors du questionnaire d'autoévaluation, elle a déclaré avoir un niveau C1. Parmi ses plus grandes motivations pour apprendre l'anglais, se trouve la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde, pouvoir mieux comprendre les séries télévisées et les films en anglais, l'utilité de la maîtrise de la langue pour décrocher un bon emploi et avoir des bonnes notes. La sonorité de la langue ainsi que l'opportunité de vivre dans un pays anglophone sont des aspects qui la motivent beaucoup. D'autres motivations moins importantes sont la culture de la langue anglophone et la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université.

San Andrés réalise un bon nombre d'activités informelles et se trouve dans le groupe de mi-actifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 9, et dans le groupe d'inactifs pour la production orale avec 4 points :

**Tableau 33. Pratiques informelles San Andrés.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	More than 2h per day
I watch Youtube videos in English	1-2h per day
I watch movies in English	Less than 1h a week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Never
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	Never
I shop online in English	Never
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	Less than 1h a week

Elle dit beaucoup écouter de la musique en anglais, elle dit que « des fois je comprends pas donc je vais regarder les paroles... pas systématiquement mais si je trouve que la chanson elle est super bien, je vais aller chercher les paroles pour voir c'est quoi vraiment qu'est-ce qu'elle dit ». San Andrés préfère regarder les séries télévisées et les films en anglais en version originale car elle trouve les voix en anglais sont meilleures et parce que cela l'aide à améliorer son niveau de langue. Elle dit également que ce choix se fait parfois par défaut quand l'épisode n'est pas encore disponible en français ou doublé car il vient de sortir. Elle explique qu'elle utilise des sous-titres en anglais car elle trouve que « quand on met les sous-titres en français on regarde trop les sous-titres et après on peut pas regarder les gens ce qu'ils disent, du coup je préfère mettre en anglais ». Elle pense que ces pratiques informelles sont très utiles pour développer la production orale et écrite et la compréhension orale et uniquement un peu utiles pour améliorer la compréhension écrite. Elle préfère ne pas utiliser des sous-titres même si elle est parfois obligée de les mettre « Because sometimes I want to be able to understand without subtitles and sometimes I need them ». Elle regarde les séries *How to get away with murder* et *13 reasons why*. Elle regarde sporadiquement les YouTubeurs Zoella et The Ace Family. San Andrés dit ne pas utiliser l'anglais pour s'exprimer sur les réseaux sociaux sauf pour l'utilisation des abréviations (LOL, hashtags, etc.).

### *Cours d'anglais dans le passé*

San Andrés dit avoir « plus au moins » aimé ses cours d'anglais au lycée où elle préférait les activités impliquant l'entraînement pour améliorer la grammaire, la compréhension écrite et la production orale. Elle aimait un peu les activités de compréhension orale et de production écrite. Elle n'avait jamais suivi de cours en ligne dans le passé et se montrait optimiste face à l'idée de suivre un cours de ce type à l'université. Elle imaginait son cours d'anglais en ligne comme étant très amusant et très utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité. Elle pensait également que son cours l'aiderait notamment à apprendre sur la culture anglophone, sur la grammaire et sur un vocabulaire formel. Enfin, elle envisageait que son cours la mettrait un peu face à des situations propres du domaine économique et lui permettrait d'apprendre un peu de vocabulaire informel. Au sujet du format distanciel asynchrone, elle considérait qu'il lui permettrait notamment de revoir les modules autant de fois que nécessaire, d'apprendre sans restrictions géographiques et de communiquer de manière privée. Elle pensait également que le cours serait un peu plus flexible qu'un cours en présentiel. Le fait de ne pas avoir un enseignant en face-à-face ne semblait pas l'inquiéter mais elle craignait un peu une baisse de sa motivation à cause du manque des cours en salle de classe ou le fait de travailler seule.



Pour San Andrés, la maîtrise de la grammaire, la possibilité de communiquer avec des personnes autour du monde et avoir un large vocabulaire sont des conditions absolument nécessaires pour quelqu'un qui maîtrise l'anglais. Elle considère qu'avoir une parfaite compréhension orale et écrite est très important, que connaître la culture de la langue est important et que l'accent est moins important. Son avis n'a presque pas évolué après le cours :

**Tableau 34. Maîtrise de la langue selon San Andrés.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Having a large vocabulary	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I hear	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			

San Andrés a trouvé que le cours était amusant et motivant, plutôt bon pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour apprendre sur la culture anglophone, pour développer la compréhension orale, et un peu utile pour aborder des situations propres du domaine et pour corriger des erreurs. Elle explique que « At the end, I think we become used to this classes, this course was an original way to learn English ». Pourtant, elle a trouvé que le cours était plutôt répétitif et elle s'est sentie un peu isolée des autres étudiants. Elle explique que le cours en ligne a été aussi exigeant qu'en cours en présentiel car « in traditional classes, we also do activities like orals (individual or in group), writing expression... We learn some vocabulary with the teacher or through a document. Is almost the same in this course ». Concernant la maîtrise de la plateforme, elle dit avoir toujours compris son fonctionnement ainsi que celui du cours. En effet, elle dit que c'était très facile d'accéder aux documents et qu'elle a trouvé utile d'avoir un accès illimité et permanent aux ressources : « What I liked the most is that I was able to do my homework whenever I wanted in the week, it was also easy to understand ». Elle dit que le dépôt des devoirs était un peu facile mais elle n'a jamais eu des difficultés pour réaliser ses activités à cause d'un problème technique.

Au sujet des activités, elle dit que celles de compréhension orale étaient un peu faciles et qu'elle a dû parfois lire les scripts et visionner plusieurs fois les vidéos pour bien comprendre les sujets économiques. Elle a trouvé que les vidéos étaient un peu répétitives mais qu'elles ont été très utiles pour comprendre les thèmes travaillés dans le module. Elle a trouvé que le glossaire était un peu répétitif mais qu'il a plutôt aidé à apprendre du vocabulaire de spécialité, à comprendre le sujet de la semaine et à réviser les concepts appris. Malgré le côté un peu amusant des liens dans la section optionnelle, San Andrés ne les consultait jamais. Concernant les activités de

production, elle les a trouvées un peu amusantes, utiles pour apprendre des nouveaux concepts et considère que les consignes pour les réaliser étaient très claires. Pourtant, elle estime qu'elles étaient plutôt longues, un peu difficiles et elle aurait aimé avoir plus de feedback sur son travail. Elle postait son travail sur le forum qu'elle trouvait très facile d'utilisation et un peu utile pour connaître les membres de son groupe. En effet, le forum s'est avéré plutôt utile pour interagir avec les autres, pour voir leurs productions, se comparer avec eux et apprendre grâce à cet exercice : « We can progress together ». Enfin, elle a trouvé le forum très utile pour faire ses devoirs avec moins de restrictions temporelles et un peu utile pour parler d'autres sujets avec ses camarades ou pour contacter la tutrice.

A propos du tutorat, elle dit que sa tutrice lui a toujours donné des réponses pertinentes et l'a toujours aidé à résoudre des problèmes techniques liés à la maîtrise de la plateforme. Elle considère que sa tutrice lui a plutôt donné du feedback quand elle en avait besoin. San Andrés n'a pas regardé le film *The Big Short* pendant ou après le cours et elle a eu 14,39/20 comme note finale au cours d'anglais en ligne.

## Annexe 15.18 Santa Marta

### Profil

Santa Marta est française, âgée de 20-22 ans et a déclaré avoir un niveau B1 d'anglais au test d'auto-évaluation. Sa principale motivation pour apprendre l'anglais est la possibilité d'habiter dans un pays anglophone et de devenir bilingue. Elle aussi très motivée par l'importance de l'anglais pour trouver un bon emploi, l'utilité de l'anglais pour parler avec des personnes autour du monde, la culture anglophone et la sonorité de la langue. La possibilité de suivre des cours en anglais à l'université, d'avoir des bonnes notes et de comprendre avec plus d'aisance les séries télévisées et les films font aussi partie de ses motivations.

Santa Marta réalise quelques activités informelles qui la placent dans le groupe des inactifs pour la compréhension orale avec un point calculé de 7, et dans le groupe des mi-actifs pour la production orale avec un point calculé de 8 :

**Tableau 35. Pratiques informelles Santa Marta.**

Activité	Fréquence
I read in English	A few hours per week
I listen to music in English	1-2h per day
I watch Youtube videos in English	Less than 1h a week
I watch movies in English	Less than 1h a week
I watch tv shows/ series in English	A few hours per week
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	A few hours per week
I play videogames where the instructions are in English	Never
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Never
I search the Web using words in English	1-2h per day
I shop online in English	1-2h per day
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	1-2h per day

Elle explique qu'à part les activités présentées ci-dessus, elle dit qu'elle « read and write in english on social network ». Elle regarde des séries télévisées et des films en anglais parce qu'elle trouve que les doublages en français ne sont pas bons et parce qu'elle estime que cela l'aide à apprendre l'anglais. En effet, elle considère que ces activités de visionnage l'aide beaucoup à développer sa production orale. Elle pense que ses pratiques informelles sont aussi utiles pour améliorer sa compréhension et production écrite et un peu utile pour la compréhension orale. Elle regarde les séries *Modern Family*, *Game of Thrones*, *Devious Maids*,

*Breaking bad* and *Prison Break* et suit la YouTubeuse Michelle Pham. D'ailleurs, elle explique qu'elle comprend plus facilement l'accent anglais à l'américain et qu'elle choisit de regarder plutôt des YouTubeuses anglaises. Santa Marta ne poste jamais de commentaires en public sur les réseaux sociaux mais elle communique en anglais en privé en utilisant de l'argot en anglais tous les jours. Sur l'utilisation des hashtags et la publication de quelques citations en anglais sur les réseaux sociaux elle explique que « mes photos en Instagram elles sont toujours écrites en anglais (...) mais c'est pas forcément volontaire, c'est juste que souvent c'est des paroles de chansons, fin, des choses qui ont un rapport avec la photo ».

### *Cours d'anglais dans le passé*

Santa Marta aimait plus au moins ses cours d'anglais au lycée où elle adorait les activités de production orale et celles impliquant l'interaction avec l'enseignant et les camarades. Elle dit « j'aime pas l'anglais, j'ai toujours préféré l'espagnol à l'anglais mais c'est essentiel, on peut pas abandonner l'anglais », mais évoque tout de même des bons souvenirs sur un enseignant qui proposait « de faire des vidéos, nous mettre dans des thèmes comme ça (...) on devait apprendre un par un les mots, mais on les apprenait et on les mettait dans un contexte ». Elle aimait beaucoup également les activités de production écrite et de grammaire, et elle aimait un peu moins celles de compréhension orale et écrite. Elle dit que ce qu'elle aimait le plus c'était quand l'enseignant présentait un extrait vidéo en cours et qu'ils débattaient tous ensemble par la suite. Elle n'avait jamais suivi de cours en ligne dans le passé et se montrait plutôt optimiste sur notre cours d'anglais en ligne. En effet, elle pensait que le cours serait très amusant et très utile pour connaître la culture anglophone. Elle imaginait que le cours serait plutôt utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, formel et informel ainsi que pour aborder des situations propres au domaine économique et pour améliorer sa grammaire. Elle pensait que le format distanciel asynchrone du cours l'aiderait beaucoup à travailler de manière plus flexible, avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Elle craignait que l'absence des cours en présentiel affecte négativement sa motivation car elle devrait travailler de son côté, sans l'interaction avec les camarades ou l'enseignant en face-à-face.

### *Expérience cours en ligne*

Pour Santa Marta, pouvoir communiquer en anglais est une condition absolument essentielle pour quelqu'un qui veut maîtriser la langue. Avoir une bonne grammaire, un large vocabulaire et une bonne connaissance de la culture de la langue sont aussi des aspects importants. Elle dit qu'une parfaite compréhension orale et écrite est un peu importante aussi. Voici son avis avant et après le cours :

**Tableau 36. Maîtrise de la langue selon Santa Marta.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Having a large vocabulary	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Understanding everything I read	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Understanding everything I hear	Avant		<input checked="" type="checkbox"/>			
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après		<input checked="" type="checkbox"/>			
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Speaking without an accent	Avant	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Après	<input checked="" type="checkbox"/>				

Santa Marta dit que le cours était amusant mais pas motivant, un peu utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour connaître la culture anglophone et pour corriger des erreurs. Par contre, elle trouve que le cours n'était pas du tout utile pour développer la compréhension orale et il était répétitif. Elle ne s'est sentie pas isolée de ses pairs et a trouvé que le format du cours était très utile pour apprendre avec moins de restrictions temporelles et géographiques. Elle considère que son cours était aussi exigeant qu'un cours d'anglais en présentiel et elle estime qu'elle s'est assez investie. Concernant la maîtrise de la plateforme, elle n'a eu de soucis pour comprendre le fonctionnement de Moodle ni l'organisation du cours. Elle consultait les ressources, faisait les activités et déposait ses devoirs sans facilement.

Au sujet des activités, celles de compréhension orale lui ont paru plutôt faciles même si elle a dû parfois regarder les extraits plusieurs fois pour comprendre le sujet traité. Le feedback des questions l'a aidé à mieux comprendre le concept économique introduit dans le module. Le glossaire lui a paru très répétitif mais un peu utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité. Elle n'a jamais regardé les liens proposés dans la section optionnelle et elle ne les trouvait pas utiles. Les activités de production lui ont paru un peu faciles, avec des consignes claires et un peu utiles pour apprendre des nouveaux concepts mais très longues et pas amusantes. Elle aurait aimé aussi avoir eu plus de feedback de la part de sa tutrice. Elle considère que ses activités lui ont permis de découvrir de nouveaux aspects de la culture anglophone. Le forum lui a paru un peu utile pour interagir avec les membres de son groupe, notamment pour comparer son travail avec ceux des camarades et pour commenter leurs productions. Le forum lui a semblé très utile pour contacter sa tutrice mais elle ne trouve pas qu'il lui a permis de travailler de manière plus flexible.

Santa Marta dit que sa tutrice était drôle, elle lui a donné du feedback pertinent, l'a aidé à résoudre quelques soucis techniques et a répondu à ses questions quand elle en a eu besoin. Elle dit qu'elle essaie désormais de regarder les séries télévisées sans sous-titres et se sent plus motivée à apprendre la langue, elle se dit « Totally convinced by this system ». Elle dit ne pas avoir regardé le film *The Big Short* mais qu'elle en a envie. Elle a eu 17,38 / 20 comme note finale au cours d'anglais.

## Annexe 15.19 Sincé

### Profil

Sincé est français et son âge se trouve entre les 17-19 ans. Lors du questionnaire de niveau en début d'année, il a estimé avoir un niveau B1. Parmi ses motivations pour apprendre la langue, les plus importantes sont le fait de pouvoir mieux comprendre des séries télévisées et des films en anglais et la possibilité de vivre dans un pays anglophone. En effet, la culture de ces pays l'intéresse beaucoup, il dit « It's useful to speak another language, it gets easy to communicate with people from another country and another culture ». La possibilité de communiquer avec d'autres personnes autour du monde en anglais le motive beaucoup aussi ainsi que la prononciation de la langue. L'aspect académique semble moins le motiver, il dit que les notes et la possibilité de suivre des cours en anglais à l'université le motivent seulement un peu.

En termes d'activités informelles en anglais, il a un point calculé de 10 pour la compréhension orale et de 9 pour la production orale, se trouvant dans la limite haute des neutres. En général, la fréquence de pratique de ses activités informelles est la suivante :

**Tableau 37. Pratiques informelles Sincé.**

Activité	Fréquence
I read in English	Less than 1h a week
I listen to music in English	1-2h per day
I watch Youtube videos in English	A few hours per week
I watch movies in English	A few hours per week
I watch tv shows/ series in English	1-2h per day
I use apps like Skype, Google Hangouts or What's app to speak in English	Less than 1h a week
I play videogames where the instructions are in English	Less than 1h a week
I interact with other players in English while playing multiplayer videogames	Less than 1h a week
I search the Web using words in English	A few hours per week
I shop online in English	Less than 1h a week
I use apps like What's app or Facebook messenger to text/chat in English	A few hours per week

Sincé dit qu'il regarde beaucoup de séries et qu'il est « a huge fan of TV shows like suits, friends, How I met your Mother, Game of thrones, The Big Bang theory ». Il regarde aussi le YouTubeur anglais Jamie Oliver. Il les regarde en version originale en utilisant parfois des sous-titres en anglais parce qu'il préfère les voix originales des acteurs et aussi parce qu'il considère que l'exercice peut l'aider à améliorer son niveau de langue. Il estime que ces activités de visionnage sont utiles pour développer ses compétences langagières. En effet, il considère que dans le développement de la compréhension et production orale, ce sont ces activités qui l'aident le plus. Elles sont très bénéfiques aussi pour améliorer sa compréhension écrite et un peu utiles pour la production écrite. Concernant son activité en anglais sur les réseaux sociaux, il dit ne jamais les utiliser pour écrire en anglais que ce soit publiquement ou en privé. Pourtant, il a expliqué lors de l'entretien qu'il poste rarement publiquement et uniquement « si je trouve le sujet particulièrement intéressant, ou s'il y un débat (...) dès que c'est plus avec une prise de position et d'opinion, là tout de suite je regarde plus déjà ». Par contre, il n'hésite pas à étiqueter publiquement ses amis pour partager les contenus : « je commente que pour notifier des amis ou quoi mais jamais pour donner un sentiment personnel ».

### Cours d'anglais dans le passé

Sincé a beaucoup aimé son expérience en cours d'anglais à l'école et au lycée, l'interaction avec les camarades de classe et l'enseignant en classe était l'aspect qui lui plaisait le plus. En

effet, il dit qu'il était dans une école « où on favorisait pas mal les exposés, les prises de parole orale, donc c'était plus l'oral que l'écrit en fait, et ça c'est plus stressant mais plus motivant aussi, c'est plus difficile mais plus enrichissant ». Il dit aussi qu'il a toujours été un bon élève et que « ça s'est toujours très bien passé avec moi ». Il aimait beaucoup les activités de production orale et écrite et aimait “un peu” les activités de compréhension orale et écrite ainsi que les exercices de grammaire. Concernant son apprentissage de la langue grâce à ces activités en cours, il insiste que « What I prefer is watching movies or TV shows, I think that's the most efficient way to learn a language ». Il n'avait jamais pris de cours en ligne dans le passé mais il se montrait plutôt positif face au cours en ligne qui allait débiter, il a exprimé que « I think that is a good think to do this English class online, it allows to work when we want, with our own rythm », ce qui montre à l'avance une conscience sur les avantages du format distanciel. En effet, il a dit qu'il considérait que le cours en ligne pourrait être amusant et qu'il pourrait lui apprendre des aspects culturelles de la langue, notamment sur la culture américaine. Il prévoyait également que le cours l'aiderait à acquérir du vocabulaire de spécialité, à aborder des situations de communication propres du domaine de spécialité et à améliorer sa grammaire. Sur l'aspect plus pratique du format asynchrone, Sincé imaginait que le cours serait plus flexible en termes de temps et d'endroit de réalisation des activités. D'autres aspects tels que la motivation ou l'autonomie ne semblaient pas le préoccuper, même s'il dit ne pas être sûr à cause de son manque d'expérience avec ce type de cours.

### *Expérience cours en ligne*

La perception de Sincé sur la maîtrise de la langue était très centrée sur la possibilité de communiquer et sur la compréhension orale qu'il considérait essentiels. D'autres aspects très importants pour lui étaient la compréhension écrite et la grammaire, suivis par le vocabulaire, la culture et la prononciation. Sur cette dernière, il a une représentation différente des accents américains et anglais : « je côtoie plus l'anglais américain mais l'anglais british est plus élégant et plus beau ». On remarque quelques changements dans sa perception à la fin de l'année, notamment le vocabulaire qui est devenu essentiel :

**Tableau 38. Maîtrise de la langue selon Sincé.**

		Not important at all	Of little importance	Important	Very important	Absolutely essential
Mastering the grammar	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Having a large vocabulary	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Understanding everything I read	Avant				<input checked="" type="checkbox"/>	
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Understanding everything I hear	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après				<input checked="" type="checkbox"/>	
Knowing the culture of the language	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		
Being able to communicate	Avant					<input checked="" type="checkbox"/>
	Après					<input checked="" type="checkbox"/>
Speaking without an accent	Avant			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Après			<input checked="" type="checkbox"/>		

Sincé a trouvé que le cours était amusant et motivant, pour lui le cours était utile pour apprendre du vocabulaire de spécialité, pour aborder des situations de communication du domaine économique et pour corriger ses erreurs. Il a aussi apprécié la possibilité de pouvoir travailler à

son rythme. Il a trouvé le cours un peu utile pour découvrir la culture anglophone et pour développer la compréhension orale. Par contre, il a trouvé que le cours pouvait être un peu répétitif et il s'est senti très isolé des autres membres du groupe. Il considère que le cours a été moins exigeant que ces cours d'anglais en présentiel dans le passé car « Because in a traditional class, we have the time we spend in class, plus the time we spend at home, here we only have the time we spend at home ». Concernant la plateforme et l'organisation du cours, il a très facilement compris leur fonctionnement et il n'a jamais eu des soucis techniques le perturbant dans la réalisation des activités. Il a trouvé utile de pouvoir consulter les documents du cours de manière permanente.

Les activités de compréhension orale étaient très faciles pour lui, il a compris les vidéos dès le premier visionnage même s'il a lu les scripts quelques fois. Il a trouvé que le feedback donné lors de cette activité l'a aidé pour trouver et comprendre les réponses correctes. Le glossaire lui a semblé un peu répétitif mais il l'a aidé à apprendre du vocabulaire de spécialité et à comprendre le thème travaillé dans le module. La section et liens optionnels lui ont semblé amusants et utiles pour approfondir sur le sujet abordé dans le module mais il ne les regardait pas systématiquement. Sincé a trouvé les activités de production un peu longues mais très faciles et il considère que les consignes étaient très claires : « On savait ce qu'il fallait faire, très facilement, c'était clair et pas très compliqué ». Il dit aussi que le message de rappel envoyé en fin de semaine était important à ses yeux car « sinon on y pense pas tout le temps sans le mail, sans le mail on peut facilement penser qu'on n'a pas de travail ou quoi, donc il est important ». Il estime que ces activités ont été plutôt utiles pour apprendre des nouveaux concepts mais il dit avoir voulu recevoir plus de feedback. En effet, il dit que « au niveau du suivi le seul truc qui manque par rapport à en classe c'est qu'on sait pas du tout nos moyennes », faisant référence à l'évaluation formative au long du semestre. Il a trouvé que le forum était très facile d'utilisation et il lui a permis de contacter son tuteur et de s'exprimer sur les productions des autres. Le caractère asynchrone du forum lui a permis de faire les activités avec moins de restrictions temporelles. Pourtant, le forum n'a pas facilité l'interaction avec les membres du groupe même s'il regardait le travail des autres, se comparait avec eux et apprenait grâce à cet exercice. Concernant le tutorat, Sincé dit que « it was a very good tutoring », que sa tutrice a toujours répondu à ses questions et qu'elle lui a donné du feedback quand elle en a eu besoin.

Il n'a pas regardé le film *The Big Short* après l'avoir travaillé en cours mais il manifeste son envie de le faire. Il affirme que sa perception sur l'apprentissage de la langue et sur les activités informelles n'a pas changé mais il se sent un peu plus confiant sur son niveau de langue qu'au début de l'année. Il a eu 14.39 comme note finale au cours d'anglais en ligne et pour lui, « it was a pleasant year ! ».

## Annexe 16. Transcription des entretiens.

### Annexe 16.1 Armenia

#### (Partie 1)

C'est comme j'ai écrit dans les messages c'est juste des questions que je vais te poser par rapport à ce que tu as vécu pendant cette année donc les deux semestre d'anglais et sur ce que tu as répondu dans le questionnaire

OK

donc il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse

D'accord

tu peux dire absolument ce que tu veux

OK

je le répète c'est un entretien anonyme Donc tes réponses si je les utiliserai elles vont apparaître comme réponse étudiant en 123 on saura pas qui tu es. Et ceci n'a absolument rien à voir avec ta note d'accord donc tu peux me dire c'était horrible ou c'était génial ça va rien changer

D'accord

Je sais que je suis ta tutrice et que je fais l'entretien en même temps ça peut peut-être poser problème si jamais tu dis quelque chose qui sort du cœur mais j'espère que ça va pas te bloquer aujourd'hui je suis pas ta tutrice je suis juste quelqu'un qui veut savoir des choses sur toi et tu peux y aller

d'accord ça marche

Donc j'ai ton bilan de ce que tu as fait pendant cette année on reviendra au fur et à mesure donc tu regardes quoi en ce moment en terme de séries télé, films etc. qu'est-ce que tu fais en ligne

Je regarde pas en anglais c'était une série espagnole la casa de papel

La casa de Papel excellent

en fait à la base je suis pas trop série là-bas la connexion le réseau c'est compliqué à avoir Donc pour télécharger c'est compliqué et vu que je suis arrivé cette année ici tout va vite Donc c'est cette année que je suis vraiment rentré dans dans le truc série film avant j'étais pas du tout comme ça

et tu regardes quoi à part la casa de Papel ?

Pour l'instant rien d'autre mais je vais regarder aussi Empire et ça par contre je l'ai regardé en anglais sous-titré en français. Parce que je trouvais que c'était mieux en fait la langue originale et après y'a plus d'émotions en faite quand on regarde avec la langue originale et des fois j'oublie même les sous-titres en faite donc ça va ça j'aime bien

donc tu comprends même sans les sous-titres ?

Oui des fois je le comprends ça va

Est-ce que ça te gêne de pas tout comprendre



Oui des fois ça m'arrive de revenir un peu en arrière pour essayer de comprendre au pire si je comprends pas là je vais vraiment aller les sous-titres en fait j'essaye de m'adapter avec le sous-titres parce que pour moi c'est plus facile c'est la meilleure façon d'apprendre

l'anglais avec des séries ?

oui je préfère

Tu préfères en version original c'est très bien et sous-titres éventuellement

oui et c'est pareil par exemple je ne sais pas si vous connaissez le film Black Panther vous avez pas un entendu parler on n'en a beaucoup parlé

Black Panther?

Black Panther yes

En fait je l'ai regardé deux fois la première fois je l'ai regardé en VO et c'était mieux et la deuxième fois je l'ai regardé en français et j'ai pas trop aimé c'était vraiment différent en fait eux ils ont pas, en fait leur anglais c'est un anglais Ghanéen ils ont un accent et ça ça faisait les films c'était mieux, mais quand même c'est de l'anglais

OK tu me dis que tu regardes pas des YouTubeurs

Non des fois je regarde, par contre des fois je regarde des tuto de maquillage ou capillaires tout ça et ça c'est en anglais, par contre c'est sur Instagram et pas sur YouTube

D'accord mais c'est le même format, et du coup là par contre c'est en anglais

Oui oui mais là je comprends là ça c'est facile à comprendre enfin y'a pas grand chose à comprendre parce qu'ils font tout avec les mains ça va à part les petits conseils c'est sûr qu'il y a des petits conseils que je rate mais ça va

D'accord tu les as regardé plusieurs fois pour comprendre ce qu'ils disent

oui oui oui bien sûr

tu penses que tu as appris des nouveaux mots grâce à ses vidéos

oui oui par rapport à l'année dernière oui par exemple tout ce qui concerne les perruques moi je savais même pas comment on disait perruque. Mais là ça va et parfois je communique parce que j'achète beaucoup aux États-Unis sur Instagram du coup

Tu achètes ?

Oui et comme ça on me livre en France et comme ça je parle avec celle qui me vende que en anglais parce qu'elle ne comprend pas le français et du coup de fois quand je comprends pas des mots je cherche sur wordreference et là je vais trouver les mots après je vais le garder parce que je sais que j'en aurai besoin pour une autre fois

donc que tu achètes sur une plate-forme où sur un site

Oui, sur Instagram Ah je savais pas si si en fait Instagram a vraiment changé et il y en a qui laissent carrément leur numéro de téléphone et tu peux communiquer avec eux sur iMessage

OK est-ce que ça t'arrive par exemple là sur Instagram ou d'autres réseaux sociaux de mettre des hashtags avec des mots en anglais

Oui j'ai fait tout le temps ça je mets jamais en français parce que en fait pour moi y'a plus de style en anglais qu'en français oui c'est mieux en plus moi mes frères ils aiment vraiment l'anglais par exemple j'ai un frère lui carrément limite ils parlent anglais chaque année il y a chaque année il fait trois mois aux États-Unis il aime trop, c'est sa passion en fait

Donc tu hashtag souvent en anglais ?

Tout le temps tout le temps c'est très rare que je le fasse en français, très rare même sur Snapchat dès que je mets Snapchat c'est presque tout le temps en anglais

Et c'est plusieurs fois par jour ?

Oui oui

D'accord Est-ce que ça t'arrive de lire par exemple les commentaires quand tu vas sur Facebook ou Instagram ou d'autres

Oui des fois, en fait vous connaissez Wattpad ?

Non, comment ça s'écrit ?

Wattpad, en fait je doute qu'il y ait deux t mais ça s'écrit comme ça et en gros c'est une application il y a beaucoup de livres là-dessus c'est des internautes qui ont posté des livres électroniques un peu et en fait on les appelle les chroniques et moi j'avais lu une chronique en faite la fille c'est une fille qui raconte son histoire en fait elle écrit en français sauf que sa langue d'origine c'est le français mais il a passé toute sa vie aux États-Unis du coup ça lui arrive des fois d'écrire en anglais. Et elle traduit pas en fait je comprends ce qu'elle dit parce que les mots sont simples elle parle c'est pas formel et ça va je comprends mais du coup après je regarde un peu ses mot je trouve que c'est cool c'est bien

Donc c'est un espèce de vlog un peu ?

Oui voilà elle raconte un peu sa vie et des fois elle écrit mais elle traduit pas elle dit après elle laisse comme ça après c'est mieux

et tu suis plusieurs comme ça ou que cette fille-là ?

Là c'est la première fois, avant j'en avais vu mais j'en avais peur parce que je me disais que je ne vais rien comprendre mais là ça va

depuis cette année tu veux dire

oui depuis cette année en gros c'est cette année que je me suis vraiment mise à apprendre plus en anglais parce que pour moi en anglais ça s'arrêtait qu'à l'école

Et pourquoi tu penses qu'il y a eu ce changement cette année

parce que en fait je me suis rendu compte que dans les études supérieures l'anglais c'est vraiment important y'a des fois moi mon père il m'a dit parfois tu peux avoir le même dossier que quelqu'un est la différence ça peut se faire parce que la personne parle mieux anglais que toi et donc toi on va pas te prendre même si tu as le même niveau que la personne et je me suis dit pourquoi alors pourquoi je veux pas apprendre j'ai du temps je sais que j'ai encore du temps donc c'est pour ça que je m'y suis mise

Et pourquoi tu t'y as mise de cette manière là avec des séries et des blogs des choses comme ça et pas par exemple avec un bouquin en anglais

Non parce que déjà en fait à la base j'aimais pas trop lire à la base je suis pas quelqu'un qui lit beaucoup mais cette année j'ai appris à lire et même les actualités et tout ça moi je m'arrêtais qu'à la télé à la radio le matin parce qu'au Mali là-bas y'a pas le transport on va tout le temps en voiture à l'école du coup ma

maman le matin elle met tout le temps à RFI pour écouter un peu l'actualité politique tout ça mais là ici je lis parce que le prof nous ont dit à la fac il faut lire les journaux tout ça et c'est comme ça que j'ai appris et du coup j'aime bien lire par contre tout ce qui est anglais et tout ça je préfère m'arrêter au truc électronique parce que en fait je vois mon frère fin en fait je vois comment lui il apprend il apprend facilement donc je me dis que pour moi ça va marcher d'ailleurs j'avais même lu sur Internet tu sais que c'est plus facile en fait avec les séries. Les choses qu'on aime c'est c'est mieux d'apprendre comme ça que de prendre un livre le lire et on comprend rien et après il y a des tonnes d'écriture ça m'intéresse pas

Donc c'est plus...

c'est plus dynamique en fait c'est mieux moi je préfère

Donc comme tu aimes les séries tu as choisi quelque chose que tu aimes

oui voilà c'est ça

d'accord donc le déclencheur pour regarder plus de choses en anglais comme le vlog, séries, films, etc. ça a été pour toi le fait de venir en France tout simplement. Si je te demandais tu penses c'est quoi cette motivation ce déclencheur

je pense que c'est ma détermination à réussir en fait parce que je me dis il faut pas que l'anglais soit un obstacle pour moi parce que si tout se passe bien et que j'ai un bon dossier je veux pas que ce soit à cause de l'anglais que finalement j'ai du retard ou que j'aurais des difficultés pour trouver un petit travail de trucs comme ça (...)

J'ai une question par curiosité tout simplement tu étais toujours dans les délais si peut-être une fois vers la fin tu étais un peu au-delà mais sinon tout était nickel j'ai vu les heures dans lequel tu as posté le débat mais c'était souvent minuit, 02h43 à presque 3h du matin Même à 4h29 donc je sais pas si tu te levais mais

non en fait je dors grave tard en fait je ne dors pas beaucoup du coup je me dis d'abord je fais tous mes devoirs tout ce qui est économie maths et tout ça d'abord l'après-midi parce que là mon cerveau ne travaille pas trop et je sais qu'à la fin que vu que je suis tout le temps en amphï du coup chez moi je travaille pas trop ces matières là et l'anglais je me dis en fait je suis quelqu'un qui travaille vraiment tard le soir, c'est là où mon cerveau est plus actif et du coup l'anglais tant que je suis pas bien concentrée je vais pas bien faire je vais rien comprendre je sais que ça sert à rien et j'habite avec quelqu'un en fait je sais qu'il va dormir plus tôt que moi du coup je serai plus concentrée en fait, y aura pas de bruit et tout ça c'est pour ça que je fais tard mes devoirs en anglais parce qu'il me faut de la concentration

Donc tu as besoin en plus de concentration pour l'anglais qui pour un devoir par exemple en maths

Oui parce que en anglais enfin je fais ça une fois par rapport au devoirs de la fac je fais ça une seule fois je consacre une journée là-dessus par contre ça m'arrive de faire d'abord les deux activités un peu faciles après la grosse je réserve une nuit c'est lesquels sont le plus faciles pour toi la première et la dernière et la deuxième c'était un peu plus long à chaque fois donc c'est pour ça que je prends plus de temps et c'est comme ça que je fonctionne c'est pour ça que je poste grave tard mes activités

Donc ta manière de t'organiser c'était ça je vous envoyais un message normalement fin tu savais que la session commençait soit les lundis soirs soit les mardis vers midi. Ça tu le savais est-ce que tu t'es connecté tout de suite pour voir ce qu'il y avait où tu attendais

oui oui, en fait je savais que vous postiez lundi soir je le savais donc direct je dors pas donc quand vous postiez je regarde c'est quoi l'activité deux je voulais et comme ça je me prépare j'essaye d'intégrer ça dans la semaine quand je pourrais le faire parce que je venais le samedi matin à l'école j'avais décidé de faire mes TD le samedi

Donc tu es allé-tu regarder ce qu'il y avait et tu t'organises en fonction de ça

oui et des fois j'ai essayé de faire au moins la première et la dernière de toute façon je fais toujours la première avant la dernière parce qu'il faut que je vois ça parle de quoi avant j'ai vu aussi que tu as ajouté des corrections par exemple je me suis trompée sur ça... parce qu'en fait j'aime bien relire ce que je fais avant de poster je relis mais en fait même en relisant parfois je relis pas bien du coup après je vais encore voir fin je regarde ces des autres et tout mais après je regarde aussi encore pour moi et j'essaye de corriger parce que je me dis même si c'est pas pris en compte ma conscience sera tranquille je me suis corrigée quand-même

Ça te gêne

oui voilà

ça t'arrive aussi quand tu es sur de choses en ligne quand tu vas publier-commenter quelque chose des vidéos par exemple

Oui par contre je vais écrire et si je doute d'un moment soit je demande à ma pote si elle sait si elle le sait pas là je vais voir sur Internet si c'est la bonne orthographe

Donc tu veux pas juste naturellement écrire quelque chose

Ça dépend si c'est long je vais regarder si ça peut être une petite phrase ça je le poste comme ça

ça dépend de la longueur en fait

oui ça dépend de la longueur et à qui je parle, qu'est-ce que j'ai commenté par contre si c'est ma copine qui a posté quelque chose et que je réponds en anglais ça va ça je me dis cool par contre si c'est quelque chose de plus globale là je vais quand même revoir un peu les mots

Et à quelle fréquence tu fais ces commentaires

ça dépend ça dépend si je suis beaucoup sur mon téléphone ça dépend là c'est plus fréquent parce que vu qu'on a fini et tout ça je suis beaucoup sur mon téléphone donc voilà

Comment ça s'est passé pour toi à l'anglais à l'école au lycée

en fait moi en fait je suis quelqu'un tout ce qui est écrit j'étais très bonne par contre tout ce qui est audio j'avais vraiment un problème au bac il y avait une partie audio après y avait l'oral il y avait la partie écrite et à l'oral je me suis un peu plantée j'ai eu 13 parce que ma prof a m'a même demandé ce qu'il s'était passé. Par contre l'audio j'ai eu 20 parce que en fait elle nous a dit tous nos notes, elle n'était pas censée nous le dire mais elle l'a fait. Bizarrement ça m'a grave choqué parce que moi pendant toute l'année j'avais eu 8/20 8/20 et le jour de l'examen j'ai eu 20/20 et la manière de fonctionner, tu avais cours une fois par semaine on avait cours deux fois par semaine. On avait une heure, une heure une heure, deux heures quoi

Et vous vous fassiez quoi en cours

En fait vu qu'il y avait trois trimestres le premier trimestre on se consacre que à l'écrit que tout ce qui est écrit expression écrite voilà et après au deuxième trimestre c'était que audio on écoute on écrivait ce qu'on comprenait en gros on écoute en anglais et on faisait les résumés en français c'est comme ça que ça fonctionnait parce que c'était même ça l'examen d'ailleurs et après le dernier trimestre que c'est là où on a commencé à faire de l'oral on s'est entraîné à préparer des fiches pour passer sur une œuvre par exemple un tableau ou un texte on va le commenter voilà c'était comme ça

Et ça te plaisait

oui j'aimais bien le premier trimestre mais en fait le deuxième trimestre c'est le seul que j'ai pas trouvé bien je me bats je me bats, en fait j'ai un gros problème quand j'écoute parce que eux leur anglais j'ai

l'impression que c'est pas le même que j'ai cru dans les séries même j'ai plein de cousines aux États-Unis quand elles viennent au Mali elle parlent anglais elles comprennent pas le français, elles parlent que anglais et du coup quand je les entends parler elles elles je comprends ce qu'elles disent mais dès qu'il faut que j'écoute un audio et je me perds

et tu te souviens si ces audio là était en anglais britannique ou américain

ça dépend ils mélangent ils faisaient exprès de mélanger les deux

peut-être tu comprends plus facilement l'accent américain, si je comprends bien

Sûrement mais des fois avant de mettre l'audio la prof elle va dire que ça c'est l'accent britannique ou c'est l'accent américain ou des fois elle fait exprès de pas le dire et à la fin elle a dit c'est comme ça

par rapport à tes motivations lors du questionnaire je sais pas si tu te souviens bien on t'avait demandé de classer en essentiel très important ou pas important et depuis le premier semestre Lire être capable de communiquer c'est essentiel pour toi le vocabulaire est passé d'être très important à tout simplement important la culture et l'accent avec peu d'importance vers la fin de TBS était très similaire tout ça la lecture, la communication est restée très importante pour toi par contre tu avais dit que c'était moins important d'être capable de comprendre tout ce qu'on entendait tout ce que tu entends pourquoi ce changement

En fait pour moi si je comprends déjà l'essentiel du texte t'as pas tout compris mais là c'est que tu es déjà sur la bonne voie et c'est après si tu veux vraiment perfectionner et que tu vas chercher tes mots les mots que t'as pas compris mais là tu essayes de comprendre la phrase parce que en fait moi je traduisais tout le temps mot à mot du coup après ça n'avait même plus de sens de ce que ce que je lisais du coup j'essayais de comprendre globalement ce que je comprends. D'abord j'ai fait une lecture un peu rapide et après la je vais relire relire relire pour essayer de bien comprendre si pour moi j'ai bien compris l'essentiel ça me suffit parce qu'après je vais vraiment tout mélanger alors que j'avais déjà compris mais j'ai cherché en fait à en faire trop et après je me dis avec de l'expérience je comprends mieux et même de vocabulaire en fait je me suis rendue compte qu'avec peu de mots on peut déjà assez s'exprimer en anglais

Et c'est et c'est comme ça que t'as vécu tes cours d'anglais

par rapport entre le premier et second semestre je me suis rendue compte qu'au premier l'anglais le vocabulaire c'était important et après ce qu'on a fait au deuxième semestre je me suis dit pas forcément on peut écrire pas mal pour moi j'ai assez de vocabulaire pour écrire sans aller chercher sur le reverso ou wordreference alors qu'au début je cherchais beaucoup les mots pour rien alors que je les avais déjà. Des fois je connais même des mots je me dis c'est quoi ça j'avais vraiment pas confiance mais avec TBS ça va

Et qu'est-ce qui t'a aidé du coup à te rendre compte de ça

je sais vraiment pas, aucune idée, peut-être je ne sais pas si vous avez vu mais je fais aussi des cours d'anglais j'ai commencé au premier semestre c'est sur l'ordi et on se voit chaque deux semaines une heure pour faire le bilan de ce qu'on a fait et aussi on donne des points de vocabulaire de grammaire ça dépend des cours et du coup entre le cours du premier et au deuxième semestre c'est comme ça que je me suis rendu compte en fait que le vocabulaire n'est pas forcément important, enfin il faut pas avoir un gros une grosse tonne de mots ça va chaque jour on en apprend pour moi il fallait apprendre chaque jour cinq mots j'avais essayé de faire ça au début je me suis dit ça sert à rien pour moi les mots tu les apprends par exemple quand du coup tout le monde me dit rien ça sert à ça et c'est comme ça que je l'apprends

quand tu l'utilises alors

oui c'est ça après si peut-être en deux semaines je vais le voir je me rappelle j'avais vu que ça c'était ça seulement ça voulait dire ça en anglais et ça vient ou des fois je revois le mot mais j'ai oublié où je l'ai vu mais après ça revient

c'est comme ça est-ce qu'il s'est passé pour les activités ou tu as eu l'impression, oui j'arrive à faire ça sans avoir besoin de...

Oui, la lettre à Justin, celle-là j'avais presque pas regardé Reverso tout ça mais je me suis vraiment forcé il faut que là j'écrive faut que j'écrive vraiment sans support à côté de moi et c'est après je suis allée et c'est pour ça que je suis allée corriger parce que je me suis dit bon parce que là j'ai presque pas regardé j'ai vraiment essayé de faire le maximum parce que je savais que c'était la dernière activité

C'est intéressant le son de la langue est devenu de plus en plus motivant pour toi au cours des deux semestres pourquoi

Des fois ce que j'entends ce que j'écris ça n'a rien à voir je vais un problème d'alphabet c'était juste un problème d'alphabet mais non des fois y'a des mots tellement simple des fois et quand j'écris c'est même pas ça aucun rapport

Donc si tu entends par son de la langue c'est la compréhension de ce que tu entends

oui c'est ça et d'ailleurs c'était ça mon gros problème au lycée justement quand on faisait les audio et qu'on devait écrire est-ce que ça a été mieux avec les cours d'anglais ou pas si si d'ailleurs j'ai même regardé

## **(Partie 2)**

- Ça m'avait un peu intéressé parce que on comprenait un peu mieux le monde business l'économie comment ça se passe les stratégies qu'ils adoptent et même leur façon d'être en fait ça. J'ai aussi regardé le film TBS et au début c'était un peu compliqué parce que j'ai mis sous-titres en français j'aime bien regarder des versions originales alors qu'avant j'aimais pas du tout il fallait que ce soit en français sinon je regardais pas et du coup des fois ça m'est arrivé de regarder un peu en arrière parce que j'avais pas bien compris qu'est-ce qu'il voulait dire par-là comme ça même si y'a plein de mots économiques que je connais pas vraiment vraiment j'ai compris le global en fait la crise comment ça s'est passé comment ils ont géré c'était bien
- et tu as dû t'arrêter même dans les extraits pendant les cours
- oui oui des fois ça m'est arrivé
- Tu as remarqué quand même qu'il y avait plein de gros mots qu'on avait supprimé
- oui oui bien sûr j'ai remarqué toutes les scènes qu'on a travaillé je les ai revu et je me suis rappelé qu'on les avait travaillé ça j'avais pas oublié par contre
- Je te repose la question ça t'a embêté d'avoir le même film pendant six mois
- Non non franchement non parce que c'était pas toujours la même chose c'était des scènes différentes par contre si on travaillait tout le temps pendant la même scène alors ça ça allait être lourd mais là ça va y avait toujours en faite des nouvelles choses qu'on apprenait donc ça va
- Tu avais dit que tu utilisais pas mal d'abréviations des slang quand tu écrivais sur WhatsApp etc. je suppose que c'est ce que tu m'as dit pour Instagram...
- C'est comme ça que parce que je les apprends direct comme ça et après je me dis mais ça veut dire quoi ça et je cherche après "ah d'accord OK là j'ai compris", des fois les mots je sais pas ce que ça veut dire mais quand je lis la phrase ça vient direct automatiquement
- Et tu les lis sur les réseaux sociaux
- Oui oui que sur les réseaux sociaux que je les utilise
- (...)
- À la fin du premier semestre tu as dit que les activités étaient un peu répétitives mais que le feed-back était bien de manière générale mais quand on allait dans les activités des productions t'avais pas assez de feed-back et elles étaient un peu longues par contre à la fin de Les activités de TBS ça a un peu changé elles étaient bien mais elle restaient un peu longues et apparemment moins répétitive
- En fait je me rappelle pas trop trop des activités du premier semestre (...) Si je me rappelle bien il y avait des activités qu'on faisait au premier semestre des fois je me disais mais ça n'a rien à voir avec la série je comprends pas pourquoi on fait ça mais par contre là on est vraiment dans le film les activités deux elles étaient toujours en rapport avec le film pour moi c'était ça un peu la différence il y avait la

lettre à Justin tout ça ça on était vraiment dans le truc c'est là que j'ai vraiment senti que je faisais de l'anglais dans le contexte de l'économie tout ça

- Pour la grammaire, tu as dit qu'elle ne t'avais pas manqué tu peux m'expliquer pourquoi
- Parce qu'en fait moi je pense que c'est c'est la période où j'avais commencé mes cours à Wall Street et du coup on avait déjà des cours des grammaire avec eux là-bas il y avait plein d'activités là-dessus du coup je m'appuyais déjà sur ça
- donc c'était comme un complément pour les cours. Tu as eu des vidéos chaque semaine, Grammar Geek tu as dit que tu les as aimé parle-moi un petit peu de ça
- En fait des fois je regarde j'ai pas tout regardé y en a certains que j'ai regardé parce que des fois vu que je bosse un peu tard si je suis pas trop fatiguée je le regarde mais si je suis fatiguée je le regarde pas des fois j'avais l'impression qu'il y avait trop de liens à côté et je savais pas sur lequel cliquer des fois. En gros j'avais l'impression qu'il y avait trop de choses
- Dans n'importe quelle section, tu veux dire ?
- Oui y avait ça ça et ça par exemple je voyais pas trop. J'ai jamais trop remarqué ça c'est à la fin que j'ai remarqué que c'était là la vidéo sur la grammaire je vous voyais sur la vidéo je savais que vous alliez parler de ça mais des fois je regardais pas trop ça dépend en fait je regarde juste quand j'ai le temps
- Si jamais ça avait été juste avec le titre est un peu masqué ça aurait été mieux pour toi
- Oui pour moi c'est mieux
- Est-ce que ça t'a aidé de les regarder
- Oui j'avais regardé la vidéo quand même ça m'avait aidé pour mes devoirs de Wall Street je sais plus ce que c'était mais je sais que ça m'a aidé (...).
- Pour les activités ?
- non je le regarde jamais avant de faire les activités. Il y a eu une des vidéos que j'ai regardé en entier seulement après il y en a certaines où je m'arrête au milieu pour moi je me disais c'est déjà ça j'ai déjà vu ça
- Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi d'avoir une vidéo d'introduction de la tutrice
- Ah ça j'ai bien aimé que vous ayez fait ça parce que moi je savais même pas qu'on avait anglais au deuxième semestre on avait dit qu'il y avait pas d'anglais au deuxième semestre. Du coup quand j'ai vu ça j'ai dit OK à ça c'est sûr

### **(Partie 3)**

- J'ai aimé parce que vu qu'au premier semestre le prof est venu se présenter dans l'amphi on avait commencé les semaines sans avoir vu le prof d'anglais pour moi y avait personne du coup ça a été sympa de vous présenter ça aurait été bizarre de commencer les activités alors qu'on sait même pas qui c'est notre tuteur fin notre tutrice
- Est-ce que tu as changé quelque chose de voir la tête de ta de trucs chaque semaine est-ce que elle avait l'air plus présente
- En fait c'est mieux de vous voir chaque semaine avec vos vidéos qu'au premier semestre quand on avait juste les activités. Là c'était plus vivant il y avait plein de liens des vidéos en plus ce qui poussait à faire plus de recherches alors qu'on premier semestre on mettait juste à la consigne ou peut-être un exemple mais ça s'arrêtait là. Mais ça j'ai aimé aussi par rapport au premier semestre même si pour moi je trouvais que le premier semestre c'était plus facile que le deuxième je comprenais plus que pour TBS qui était un peu trop compliqué le vocabulaire était trop dur parfois il fallait chercher pour comprendre
- Et en terme d'activité est-ce qu'elles étaient aussi plus compliquées deuxième semestre
- Oui elles étaient plus compliquées parce que c'était plus... des activités concernait vraiment le film alors que Suits j'aimais pas trop il y avait pas trop de lien
- Elles étaient plus compliquées parce qu'elles étaient plus longues
- Ça demandait plus c'était plus poussé
- Qu'est-ce que tu as pensé du glossaire est-ce qu'il était utile
- Oui ça m'est déjà arrivé d'aller voir certains mots oui j'aime bien regarder comment les autres ils définissent les mots parce que des fois avant de regarder en gros j'ai les mots que j'ai envie de définir mais je les fait avant même d'aller voir s'il est déjà posté du coup après je compare et si je vois que la personne a la même chose mieux développée que moi je vais pas le mettre. Ou si je trouve que la personne ce qu'elle a fait ça n'a pas d'intérêt ou quand je tapais moi les mots sur Internet et j'ai vu exactement la même définition pour moi ça c'est du copié collé ça sert à rien et ça m'arrive de mettre aussi en plus le mien

- D'ailleurs tu es la personne qui a mis le plus de mots dans le glossaire. Est-ce que ça t'es arrivé de revoir ces mots pour autre chose
- Non que pour les activités parce qu'en fait il y a des mots qu'on a vu dans les activités que je connaissais pas mais mon français je connaissais pas du coup c'est un anglais que je les ai appris et j'ai vu à presque à quoi ça correspondait en français.
- Par rapport au forum tu as dit que ça t'a pas permis de contacter ton tuteur mais que ça t'a permis d'interagir un peu avec le reste du groupe (...) et pour parler d'autres choses à part les activités. Qu'est-ce que tu voulais dire par ça
- C'est par rapport à une activité qu'on avait faite parce que pour moi c'était la seule qui était un peu fin même si ça correspondait pas... le truc favorite recipe mais en gros la vidéo qu'on avait vu le chef cuisiner raconter na na na c'était un peu en rapport avec le film mais ça sortait un peu du contexte et là on est passé d'économie et on parlait de nourriture (...). Par contre ça m'arrive parfois de parler avec ma copine et lui dire elle est à Descartes elle est là d'ailleurs en gros ça m'arrive de lui expliquer tu sais les activités qu'on a faites aujourd'hui ça parle de ça ça ça parce que elle fait sciences pour la santé et des fois j'aime bien lui raconter ce que je comprends je me sent plus... maintenant je connais ça est-ce que toi tu connais ça j'aime bien
- Donc tu parles de ce que tu as pris dans ton cours avec quelqu'un qui n'est pas dans le cours
- Oui elle est connaît vraiment rien j'aime bien expliquer des choses comme ça je suis sûre que j'ai bien compris tu sais aux États-Unis ça et ça et ça
- Est-ce que ça t'arrive aussi d'en discuter avec les gens du cours
- Oui une fois Risha, parce qu'on avait fait le même groupe de TD du coup on s'est retrouvés dans le même groupe d'anglais ça c'était l'activité j'ai oublié mais en gros il avait pas compris et moi j'avais assez compris et je lui ai expliqué comment j'avais compris les choses là ça a débloqué
- C'était à la fin où vous discutiez de ça
- Oui c'était à la fac pendant un trou
- Est-ce que tu connaissais les gens de ton groupe
- Non que Risha mais par contre je le connais pas personnellement mais je vois c'est qui
- Est-ce que vous aviez des groupes sur Facebook et WhatsApp n'importe pour discuter sur les devoirs
- Par rapport à l'anglais
- Oui
- Non, on a des groupes mais on parlait jamais de l'anglais par contre je me rappelle que la dernière semaine de cours j'avais des amis qui m'ont demandé par rapport à l'anglais comment t'as fait est-ce que t'as tout fait parce qu'ils avaient carrément rien fait et il comptait vraiment tout fait il a juste avant de commencer à réviser pour le partiel et je lui ai dit ça m'étonnerait que ça marche je leur ai expliqué que ça c'est qu'on bloque l'activité que ça sert à rien de poster parce que le délai était passé. Il y en a certains qui ont toujours pas compris les délais il pense qu'ils peuvent poster à n'importe quel moment j'ai une amie qui pensait que ça fonctionnait comme ça il y avait le temps je le verrai plus tard parce que c'était pas pressé du coup au premier semestre elle a eu 8/20 elle savait pas par rapport au délai mais je pense que vous le dites, moi derrière ça me stresse même le délai. Parce que en fait vu qu'on a une semaine et je me dis c'est bon j'ai le temps et quand arrive le week-end c'est là où tu te rends compte qu'en fait t'as plus le temps mais je pense pour moi les gens n'ont toujours pas compris le délais, ils prennent pas ça au sérieux par rapport au délai
- Est-ce que vous filiez vous transférez les devoirs parfois pour vous entraider
- Non, par rapport à l'anglais non parce que je parle avec personne par rapport au devoir d'anglais juste avec Risha on avait parlé un peu sinon pas moi personnellement, peut-être après les autres mais pour moi je parlais pas beaucoup avec les gens juste avec les gens de TD c'est tout
- Par rapport à l'interaction par rapport aux productions des autres est-ce que ça a été utile pour toi
- Oui en fait tu veux bien lire ce que les autres faisaient en fait moi je lis pour comparer j'aime bien comparer avec ce que moi je fais pour voir si j'ai pas trop fait un hors sujet déjà et est-ce qu'on pense un peu pareil
- Tu le regardes avant de faire de production
- Non parce que quand je fais ça après je vais garder l'idée de la personne en gros je vais me baser sur tout ce que la personne a fait donc je préfère d'avoir fait moi-même et après je compare c'est mieux. Et d'ailleurs je fais carrément exprès de poster d'abord avant de lire je préfère comme ça des fois même ça m'arrive de poster mais de pas lire pour les autres après je reviendrai un autre jour je préfère faire ça
- Tu as dit que le forum n'a pas été utile pour contacter le tuteur
- En gros ça pas été utile dans le sens où je l'ai jamais contacté au premier semestre parce que j'en avais pas besoin j'avais pas de problème vous quand je vous avais contacté c'est par rapport à la vidéo que



j'arrivais pas à poster mais c'était tout sinon en gros je vais pas contacté parce que j'ai pas eu de problème

- Quand tu recevais les notifications est-ce que tu allais directement dans ton ENT ou tu as un redirectionnement
- Là je prenais l'ordi parce qu'avec le téléphone ça marche pas je n'arrive pas à bien me connecter sur Moodle donc dès que je vois qu'il y a que les gens écrivent je retourne je prends l'ordi et je vais voir ce qu'ils ont fait
- J'ai vu que tu as posté la même question sur le forum que tu m'avais posé dans le message pourquoi
- J'ai voulu faire les deux pour voir qu'est-ce qu'il allait réagir plus vite après je me suis dit peut-être la façon dont vous allez m'expliquer je vais pas comprendre et avec les autres vu qu'on est jeune entre nous on sait comment manipuler nos ordis donc peut-être que là je vais tout de suite comprendre. Et d'ailleurs c'est Risha qui m'avait aidé parce que justement quand on parlait de l'activité je l'aidais à comprendre l'activité et c'est elle qui m'a aidé à poster la vidéo c'est comme ça qu'on s'était aidé
- En tout honnêteté, est-ce que tu t'es sentie abandonnée suivi entre les deux par ton tuteur
- Je prêtais pas vraiment attention, ça va pour moi tant que j'étais dans l'heure pour moi c'est bon
- Est-ce que le message qu'on t'a envoyé ont été suffisant
- Oui oui ça franchement c'est bien
- il en faudrait plus ?
- Non, il faut pas en faire trop
- C'est la bonne quantité ou tu aurais préféré d'avoir en moins ou plus
- Non, c'est la bonne quantité là Il faut pas rajouter il faut pas enlever
- Tu as eu ce semestre moins d'exercice fill in the blanks, les textes à trous
- Moi j'aimais bien le texte à trous
- Ça te manquait du coup
- Oui je veux bien, ça justement au premier semestre qu'on en avait plus et j'aimais bien ça je préférerais sans même qu'on regarde la vidéo puis on répond aux questions
- Est-ce que tu as regardé le script qu'on mettait à chaque fois en dessous de la vidéo
- Oui d'abord je regarde toujours la vidéo sans le script et après je regarderai les scripts je mets juste la vidéo je regarde pas les images j'écoute en fait et en même temps je lis pour voir comment ils prononcent et ensuite je réponds. En gros avec les scripts ça rend plus flemmard que les textes à trous là il faut que tu cherches faut vraiment être concentré avec le script sous les yeux tu ne dois pas faire d'efforts pour comprendre
- Tu n'avais pas fait des cours en ligne avant avant celui-ci tu m'as dit que t'as une bonne expérience par rapport au lycée maintenant tu sais comment ça se passe dans un cours en ligne il y a des inconvénients et des avantages et j'aimerais d'abord que tu me parles des avantages éventuels que tu vois
- Déjà par rapport au cours en ligne t'as plus de temps par exemple dans les cours normaux quand on est en face du prof là on donne l'activité en gros par exemple nous au Mali on a même pas les dictionnaires avec nous c'était trop lourd pour nous dans le sac du coup en gros on est toujours là des fois ça m'arrivait de même pas faire l'activité parce que je comprends rien mais la prof elle laisse faire elle nous aide pas, alors qu'avec l'ordi t'as tout avec toi en gros du coup si tu bloques tu peux aller directement les chercher sur Internet pour moi c'est mieux mais d'un côté je préfère quand t'es en face du prof parce que c'est plus vivant et c'est ça la différence en fait tu l'entends parler c'est clair elle va pas me dire un mot en français alors qu'avec Reverso on a la traduction en français et moi dès qu'on me traduit en français j'oublie les mots, mais quand je l'ai en anglais je le charge mais si je vais vraiment pas comprendre là je vais le chercher (...).
- Comme avantage on dirait les outils disponibles sur le Web
- Oui (...) En gros il faut avoir de la volonté avec l'ordi parce que pour moi l'ordi c'est un peu dangereux quand même
- Donc pour reprendre on dirait que ce qui t'a plu c'est l'exposition à la langue sur Internet, ça t'a manqué du coup d'avoir quelqu'un en présentiel qui te corrige
- En gros quand on est en face du prof c'est direct ça m'arrive de si je comprends pas je vais fermer la page c'est moi c'est dur je reviendrai après parce que là je comprends rien. Des fois ça m'arrive vers certaines activités je me dis OK c'est bon aujourd'hui je vais la faire en fait au final je la trouve trop dure mais quand je la trouve trop dure je vais fermer la page je pourrais revenir 2-3 jours après alors quand t'es en classe c'est le jour même qu'on la fait
- Et le côté interaction comment tu l'as vécu cette année tu as pu quand-même discuter comme dans une salle de cours avec tes potes tes amis en fait tu avais le forum qui aide un peu à faire ça tu avais la

possibilité de discuter avec ton tuteur ou est-ce que ça t'as manqué l'interaction par rapport à ce que tu aurais pu avoir en cours

- Moi je suis quelqu'un de très timide d'un côté j'aimais bien être derrière mon ordi est pas en face des autres par exemple quand le prof me demande de lire en anglais tout ça j'aime bien lire à haute voix par exemple dans les cours de français qu'on faisait au lycée je levais toujours la main pour lire les textes et tout parce que j'aime bien mais par contre en anglais j'ai un problème là je deviens timide et j'aimais bien rester derrière mon ordi y avait personne derrière moi. Personne en face pour moi c'était ça l'avantage j'étais isolée et ça j'aimais bien je suis plus concentrée en fait quand je suis isolée j'aime pas travailler quand y'a des gens à côté autour d'ailleurs je suis jamais allée à la BU depuis que je suis arrivée ici

- Est-ce que ça t'a demandé beaucoup d'efforts de t'enregistrer est-ce que tu t'es enregistré plusieurs fois avant de poster la bonne version

- L'audio plusieurs fois en fait en gros j'en fais plusieurs après je donne à ma pote elle elle va écouter et je lui dis choisi pour toi celle qui est bien parce qu'elle aussi elle avait les mêmes activités que moi elle faisait aussi des cours en ligne c'était même plus que moi elle s'enregistrait beaucoup. En fait c'était comme ça que ça fonctionnait chaque semaine et du coup l'activité qu'on a fait l'autre jour j'en ai fait plusieurs plusieurs plusieurs parce que en fait en gros avec l'iPhone des fois tu peux t'arrêter après je peux reprendre mon souffle et après je reprends et c'est elle qui choisit

- Est-ce que tu aurais aimé d'avoir plus d'activités de production

- Oui j'aime bien c'est mieux que, je préfère m'enregistrer que de me mettre en face du tableau et il y a tous les autres étudiants en face et là tu t'exprimes ça j'aime pas.

- Et la vidéo

- La vidéo oui justement la vidéo c'était mon truc préféré c'était mon activité préférée j'aime bien j'ai bien aimé parce que déjà cuisine tout ça j'aime beaucoup mais je trouvais ça dommage qu'on a pas pu voir les autres par exemple Risha c'était original mais on a pas vu sa tête mais moi j'aurais bien aimé voir sa tête parce que j'aime bien

- La flexibilité qu'on te donne pour faire les activités est-ce que ça a été suffisant ou c'était court pour ce qu'on te demande à faire

- Non pour moi c'est bon une semaine pour trois activités en plus la première et la troisième sont pas vraiment longues. Pour moi une semaine c'est bon parce que plus t'as du temps en fait ça rend plus flemmard quand t'as plus de temps parce tu dis c'est bon j'ai du temps je le ferai plus tard et au final après ça va s'entasser avec tes autres cours je préfère une semaine pour moi c'est parfait (...)

- Si je te demande après avoir vu les inconvénients les avantages et la manière de fonctionner ce serait quoi pour toi un cours idéal si tu pouvais décider si tu pouvais choisir comment avoir ton cours ce serait quoi pour toi en cours ou tout serait bien ou tu serais satisfaite

- En gros moi j'aime bien déjà ce qu'on fait avec en Wall Street on en fait certains lignes mais après on a quand même en cours et moi j'aime bien ça

- Un cours en présentiel du coup

- Oui voilà

- Donc du coup un peu en présentiel un peu en ligne

- Oui parce que même si on fait tout ce qu'on fait en ligne on sait pas tout ce que tout le monde fait derrière l'ordi mais après en Wall Street après on fait des tests et là on voit si la personne a vraiment compris c'est l'activité tout ça mais moi je m'auto évalue est-ce que j'avais vraiment pris d'activité au sérieux et c'est ça que j'aime bien qu'on balance en fait entre les deux

- Est-ce que tu as d'autres chose dont on a pas parlé ou que tu aimerais dire ou des questions

- Non, j'en ai pas (...)

**FIN**

## Annexe 16.2 Barranquilla

◦c'est anonyme, si on utilise tes données ça apparaîtra comme étudiant 1, 2, 3, voilà, et ceci n'a absolument rien à voir avec ta note, donc tu peux dire tout ce que tu veux, aujourd'hui je ne suis pas ta tutrice, essaie de faire abstraction et ça aura aucune répercussion sur ta note

◦ok, d'accord

◦du coup, les questions que je vais te poser sont très simples, par rapport à tes pratiques informelles en anglais en ligne, et quelques choses que tu as mentionné sur ton questionnaire final (...). Donc j'aimerais qu'on commence par ce que tu fais en anglais en ligne en dehors des cours

◦bah, cette année à part ce qui était sur la plateforme, je faisais pas autre chose, en vrai. Après j'essaie d'apprendre les nouveaux mots, genre pour apprendre du vocabulaire parce que moi c'est vraiment ce qui me manque en anglais c'est le vocabulaire, et du coup j'essaie de retenir sur les semaines le vocabulaire, je le faisais pas tout le temps

◦ok, donc ça c'était un travail, disons conscient que tu faisais pour apprendre

◦ouais, parce que je voulais m'améliorer en anglais

◦et des choses plus rigolotes que tu fais, loisirs en fait

◦bah parfois ça peut m'arriver de regarder des séries, je mets VO et puis je mets les sous-titres en anglais, parce que je trouve que genre, les sous-titres en français ça a pas forcément d'intérêt parce que je fais que lire les sous-titres, du coup, ouais, je mets les sous-titres en anglais et après quand ça me soule bah je change, mais sinon j'essaie au moins de le mettre quelques fois

◦d'accord, donc tu regardes des séries

◦ouais

◦ok, et quelles séries tu regardes ?

◦je regarde plein de séries, je regarde trop de séries, en ce moment je regarde Riverdale, après j'ai regardé Sons of Anarchy, j'ai regardé Game of Thrones, j'ai regardé, Murder, j'aime beaucoup Murder, c'est super bien, et Desperate Housewives et tout ça j'adore, du coup, et du coup j'ai prévu, l'année prochaine je regarderai mes séries en anglais, il faut juste que je les commence en anglais, parce qu'après ça me perturbe quand les voix elles changent

◦ah mais du coup toutes celles que tu viens de mentionner tu les regardes en français ?

◦ouais mais c'est pour ça du coup il faudrait que je commence en anglais

◦d'accord, il y a aucune série que tu regardes en anglais, même si tu mets des sous-titres ?

◦bah ça peut m'arriver aussi parce que je vais mettre, quand il y a pas en VF tout simplement, je vais regarder en VO, mais il faudrait que je me force à le mettre directement en version originale quoi

◦ok, et quand ça t'arrive de le regarder en VO c'est parce que ?

◦non, c'est soit parce qu'il y a pas en VF soit parce que j'ai envie de faire l'effort d'écouter en VO parce que je trouve que moi personnellement, je pense que genre écouter de l'anglais et genre faire l'effort de comprendre avec des images, ça aide à comprendre, fin, il y a comprendre le contexte aussi, les mots comment ils sont utilisés, les expressions, du coup, genre, ça change beaucoup genre, la traduction mot-à-mot en anglais ça marche pas et je trouve ça bien d'entendre des, tu vois, une série purement américaine, purement, fin, c'est plus facile je trouve, il y a le contexte et tout ça

- d'accord, combien de temps tu penses que tu passes à regarder des séries par semaine ou par jour, c'est anonyme, je répète
- c'est anonyme, ok, par semaine
- ou par jour
- ça dépend mais en semaine de révision, par exemple je vais moins regarder mais par semaine, je sais pas, 4 heures, 4 heures-5 heures
- c'est pas beaucoup
- parfois un peu plus, je sais pas, parce qu'en fait je regarde un épisode le matin, un épisode avant de dormir, donc ça fait, ça dure 40 minutes, oui, c'est plus que ça, ça fait pas mal d'heures
- d'accord, donc 2 épisodes par jour, à peu près, deux épisodes de 40 minutes à chaque fois
- c'est ça
- d'accord, si tu pouvais compter en fait le temps que tu passes à regarder ces épisodes en anglais, c'est-à-dire, si tu fais une estimation de bon, c'est vrai que par semaine ça m'arrive 2-3 fois de ne pas trouver l'épisode en VF
- euh, c'est plutôt par mois, ça a dû m'arriver 2 o 3 fois, en fait il faut que je me pousse à faire l'effort, mais avant je le faisais plus que maintenant, l'année dernière je le faisais beaucoup plus
- d'accord, et la musique en anglais par exemple ?
- bah, ouais, j'aime bien le rap américain et tout ça
- et ça tu écoutes à quelle fréquence ?
- beaucoup, parce que soit j'écoute du rap français soit du rap américain et moi je suis plutôt rap américain du coup j'écoute du rap américain
- d'accord, donc tous les jours
- oui, toujours un peu
- 30 minutes, 1h ?
- ouais, une heure, 30 minutes un truc comme ça, parce que de toute façon, genre, quand j'allais à l'Université j'avais 1h10 de trajet un truc comme ça, du coup je mettais, dans tous les cas j'ai au moins 2-3 heures de musique par jour
- ok, très bien, YouTubeurs ?
- oui, ça par contre, oui, je regarde pas mal de YouTubeuses américaines, je trouve qu'elles ont plus de contenus et du coup, ouais, ça m'arrive beaucoup beaucoup, je suis pas mal abonnée à des YouTubeuses américaines, je saurais pas dire les noms mais
- et comment ça il y a plus de contenus ?
- bah, je trouve que les YouTubeuses françaises moi ça, j'aime bien mais ça me soule un peu, je trouve qu'elles ont plus de bons plans, en fait, genre de bons sites
- et c'est des YouTubeuses sur quoi ?

◦c'est sur la beauté, j'aime bien regarder les trucs de maquillage, des tutos maquillage

◦et c'est pas sous-titré, et tu comprends ?

◦oui, je comprends, oui parfois je comprends genre des petits mots et puis du coup je connais les, quand ils disent les eyebrows, des trucs comme ça du coup ça m'aide à apprendre des petits, même parfois il y a des trucs en maquillage, je sais pas les dire en français, du coup je regarde trop de trucs, mais ouais, c'est marrant, je trouve que ça m'aide, moi j'aime bien

◦c'est super, et combien de temps tu penses que tu regardes ce genre de vidéos par semaine ?

◦je dois regarder environ genre, 1h-1h et demie par semaine, pas plus

◦ok, et est-ce que tu vas chercher, quand tu vas sur YouTube, tu m'as dit je suis abonnée, est-ce que tu vas chercher par exemple tuto comment faire des sourcils, maquiller mes sourcils ou c'est quelqu'un qui t'a passé le lien ou tu regardais autre chose

◦non, souvent je tape en anglais, je tape en anglais directement quand je peux trouver, parce que je trouve qu'il y a vraiment plus de contenus et c'est mieux, ils sont plus doués, je trouve, après c'est mon avis mais

◦d'accord, et quand tu regardes ces vidéos est-ce que ça t'arrive de lire les commentaires qui apparaissent en bas des vidéos des gens

◦oui, je comprends pas souvent, soit c'est des blagues des trucs comme ça du coup je comprends pas où est la blague mais ouais, parfois je lis, j'aime bien lire les commentaires sous les vidéos

◦d'accord, et tu vas loin, tu peux passer des minutes à lire ça ou pas forcément

◦bah quand je vois que c'est pas intéressant, je regarde pas plus, mais ouais, ça peut m'arriver de descendre un peu mais pas plus que ça

◦et c'est quelque chose que tu fais systématiquement

◦oui, les commentaires oui, systématiquement, je sais pas pourquoi mais systématiquement je regarde les commentaires

◦ok, jeux vidéos ?

◦non, je joue plus trop aux jeux vidéos

◦d'accord, maintenant réseaux sociaux, sauf s'il y a d'autres choses auxquelles peut-être on n'a pas pensé que tu fasses en anglais, tes recherches par exemple sur le web, là tu le fais sur YouTube, est-ce que tu le fais de manière générale sur le web ?

◦non, en français sur le web, non, je vois pas autre chose

◦des sites où tu achètes en ligne ?

◦ouais, les sites, fin, pas mal de sites du coup ils sont en anglais

◦et tu comprends ?

◦bah moi quand je comprends pas de mots pour, du coup je regarde pas en français, oui, oui, il y a pas mal de sites qui sont en anglais, du coup t'es obligé de les avoir en anglais, donc ça aide mais, j'apprends un peu les noms des vêtements, j'ai appris ceinture la semaine dernière, belt, ça fait déjà ça

◦ok, très bien, réseaux sociaux, tu es sur quoi ?

◦Snap, Facebook et Instagram

◦seulement ces trois, par Twitter

◦non, pas Twitter

◦d'accord, et sur ces réseaux sociaux, est-ce que tu regardes fréquemment des petites vidéos où l'audio est en anglais ?

◦ouais, sur Instagram il y a majoritairement des trucs en anglais, des vidéos toutes nulles mais je vais cliquer, la vidéo m'intéresse, ça va être en anglais, je vais pas forcément regarder jusqu'au bout si ça m'intéresse pas mais ouais, ça m'arrive souvent de tomber sur des trucs même des posts qui sont en anglais

◦et tu comprends à peu près de quoi

◦parfois non, parfois oui, ça dépend

◦ça te gêne de ne pas comprendre, tu vas chercher

◦oui, ça me gêne de pas comprendre, parce que j'ai envie de comprendre du coup, parce que ça a l'air marrant genre des trucs qui ça a l'air drôle j'ai envie de comprendre mais, c'est pour ça que justement j'aimerais bien genre, bien me débrouiller en anglais parce que justement pour voir mieux accès à tout ces trucs-là et mieux comprendre, je sais pas, je trouve ça bien, il y a plein de trucs qui se passent mais c'est en anglais et du coup je comprends pas

◦pour mieux comprendre ce qui se passe dans tes réseaux

◦ouais, aussi, ouais

◦et dans les posts que t'as mentionné, tu regardes des vidéos et des posts de quoi ?

◦c'est je sais pas, par exemple un screen d'un post Twitter qui va être en anglais ou je sais pas par exemple de trucs tout bêtes mais un truc que Donald Trump va dire, ils font un screen il va y avoir plein de caricatures sur lui, je vais pas forcément comprendre ce qu'il a dit, du coup je vais chercher fin, des trucs comme ça genre, qui peuvent être marrants et que j'ai envie de comprendre, genre, des trucs fun, c'est drôle, les réseaux sociaux c'est marrant, les gens sont marrants dessus du coup, j'ai envie de rigoler moi aussi

◦ok, et du coup, là pareil, tu lis les commentaires, par exemple sur Facebook, tu vois une vidéo qui défile et il y a toujours de commentaires en bas

◦ouais, les commentaires, je lis ceux qui ont plus de, de visibilité là

(...)

◦est-ce que ça t'arrive de publier des choses, une photo ou des commentaires

◦ouais, sur Instagram, je publie des trucs sur Instagram, et sur Facebook non, ça fait longtemps que je publie plus rien sur Facebook, mais avant j'étais super active sur Facebook mais plus maintenant, genre, juste Messenger et fil d'actualité

◦d'accord, donc plutôt sur Instagram, et tu publies des choses ?

◦ouais, des photos, des photos ou je commente les photos de mes amis ou des trucs comme ça quoi

◦d'accord, et quand tu publies les photos est-ce que tu mets hashtag quelque chose en anglais ou tu mets juste la photo ou tu le mets en français

◦ je mets pas souvent des hashtags, parce que j'aime pas, fin, je mets pas souvent de hashtags

◦ donc juste la photo sans commentaires, sans rien

◦ un petit commentaire sur la photo, tu peux mettre mais pas plus que ça

◦ et ces commentaires en anglais ou en français ?

◦ en français

◦ les commentaires pour tes potes pareil, en français ?

◦ ouais, ouais, à part quand on veut faire, genre, on écrit une petite phrase en anglais genre, you're so pretty, des trucs comme ça, mais sinon ça va pas plus loin

◦ donc c'est quelque chose de, chic ?

◦ bah je sais pas mais moi j'aime bien mettre des petits mots en anglais comme ça, je trouve ça marrant mais, après je pense que ça fait un peu pitié mais c'est drôle, moi j'aime bien, donc ouais je mets des petits mots en anglais parfois

◦ ok, très bien, dans ton questionnaire on t'avait demandé ce qui est pour toi d'être bon en anglais (...). Est-ce que tu peux me parler de ce que tu penses de tout ça ?

◦ en soit moi je trouve que l'accent est peu important du moins qu'on comprend, après si l'accent il devient genre tellement fort qu'on comprend pas ce qu'on dit ça devient embêtant, mais en soi je trouve que l'accent ça donne juste plus de force à ce que tu racontes mais pas forcément au niveau de l'entente et de l'écoute pour être compréhensible. Après, pour le vocabulaire je trouve que c'est hyper important, genre j'aurais dit même mettre c'est très important parce que le vocabulaire c'est vraiment genre tout ce qu'il m'en manque, parce que par exemple quand tu veux t'exprimer tu veux dire des phrases en anglais et qu'il te manque le vocabulaire, bah, ta phrase elle pourrait être bien, tu pourrais la construire mais justement il manque du vocabulaire et du coup t'as du mal et t'arrive pas à exprimer ce que tu penses, ce que tu veux dire, et du coup, le vocabulaire je trouve ça vraiment très très important

◦ quel lien entre l'importance que tu donnes par exemple au vocabulaire et la grammaire ? Parce que la grammaire elle apparaît quand-même en bas et le vocabulaire apparaît tout en haut

◦ je sais pas, la grammaire aussi est super important parce que sinon la phrase elle veut pas dire grande chose mais, les deux sont très importants mais le vocabulaire, je trouve ça vraiment important genre, parce que les mots, avec des mots on peut faire comprendre des choses, fin, du coup, je sais pas comment l'expliquer mais, c'est que le vocabulaire est vraiment important, tu peux dire des, fin il te suffit d'un minimum de vocabulaire et des bases en vocabulaire, fin grammaire et tout ça, si t'as du vocabulaire t'arriveras plus, pour ma part, plus te faire comprendre que s'il te manquait du vocabulaire et t'avais plus de grammaire que de vocabulaire

◦ donc c'est plus handicapant ne pas voir du vocabulaire que de ne pas être bon en grammaire

◦ oui, je trouve (...). Quand t'entends quelque chose, c'est peut-être une discussion, par exemple, moi je me rappelle que l'été dernier j'étais partie en Crète avec des amis, et du coup, parler anglais avec des gens, et parfois j'avais envie de dire des choses mais j'arrivais pas, et ils me disaient des trucs que non plus je comprenais pas et du coup ça faisait une discussion genre un peu, pas tac ou tac, et du coup ça de dérangeait et du coup moi je me dis vraiment entendre et comprendre ce que tu entends c'est plus important de lire ce que tu, de lire quelque chose, parce que lire t'as le temps de réfléchir, de trouver ce que ça veut dire, ce que ça signifie et que vraiment dans une discussion c'est vraiment important de répondre, comprendre et se faire comprendre tout simplement, du coup, je trouve ça plus important, de comprendre ce qu'on entend

◦ok, maintenant par rapport à tes motivations de trouver un boulot, de comprendre les séries télé et de voyager un peu dans le monde, est-ce que c'est tes vraies motivations pour apprendre l'anglais ?

◦ah pour le coup vraiment, parce que vraiment tout le monde le sait, maintenant ça sert à rien de le dire, mais l'anglais c'est vraiment la langue que tout le monde parle, dans n'importe quel pays où tu vas aller tu parles anglais parce que c'est la langue de base et moi j'aimerais beaucoup beaucoup voyager, c'est vraiment le truc j'ai trop envie de voyager un peu partout, dès que je pourrais, genre, voyager, et du coup, je suis obligée de parler au moins une langue que la majorité des personnes puissent comprendre donc l'anglais et après pour les séries bon c'est moins important, et pour les jobs c'est évident qu'il faut parler anglais maintenant du coup, il faut acquérir l'anglais et, et je parle pas juste de le, je sais pas comment m'exprimer, de toucher des doigts, je parle vraiment de maîtriser la langue, du coup j'ai vraiment envie de maîtriser la langue pour justement être à l'aise tout simplement. Parce qu'en fait j'aimerais bien genre, être aussi à l'aise que je le suis en français, avec les gens en anglais, parce que je me dis pour avoir par exemple, je sais pas, pour imagine, j'aimerais bien déménager, si je vais dans un pays anglo-saxon qui parle anglais et tout ça, c'est mieux d'être à l'aise en anglais pour pouvoir se faire des contacts, justement être à l'aise avec les gens, parce que si t'es à l'aise dans la langue que tu parles tu seras à l'aise avec les gens, du coup, je trouve ça important d'être à l'aise avec l'anglais

◦d'accord, d'autres motivations ?

◦bah parce qu'aussi mon frère il habite au Canada, et sa copine elle parle anglais du coup, je me dis que peut-être son enfant il parlera anglais du coup, je me dis que si je le rencontre je voudrais parler anglais et du coup, je me dis que c'est important l'anglais, du coup, je rajoute que c'est important l'anglais, après pour tout ce que j'ai dit, quand je tombe sur un contenu qui est en anglais, que je comprends pas, bah, j'aimerais bien juste le lire et le comprendre, voilà

◦ok, comment se passaient tes cours d'anglais au lycée ?

◦après moi je me suis toujours bien entendu avec mes profs d'anglais, genre, et bah j'aimais beaucoup participer, j'aime bien participer en anglais, et bah dès que ça m'intéressait je participais, j'aimais bien ces cours d'anglais, après on était en petit comité dans mon lycée, genre on était 15-20, et ma prof de l'année dernière elle avait genre 21 ans, du coup on s'entendait bien et puis c'était sympa et puis, du coup, fin, tout le monde apportait un truc au cours, c'est pas forcément, c'était bien, c'était cool

◦15 élèves par classe ?

◦ouais, en fait on était dans des groupes répartis en fonction des niveaux, en fonction des classes, ça fait qu'il y avait plus ou moins de monde en fonction des classes, puis ma prof d'anglais elle est partie en plein milieu de l'année du coup on a eu une remplaçante et du coup il y avait des élèves qui sont partis dans d'autres classes

(...)

◦quand tu dis c'était des cours sympa, je participais, c'était quel type d'activités, c'est quoi que vous faisiez en cours ?

◦bah en fait, notre prof elle nous donnait beaucoup de questions, genre, des opinions par exemple, genre, on donnait beaucoup notre opinion et c'était vraiment des questions hyper ouvertes, ça faisait que genre tout le monde pouvait donner son avis et en soi, parce que tout le monde s'entendait bien, à la classe il y avait vraiment une bonne ambiance, c'est-à-dire que tout le monde écoutait, fin, tout le monde s'écoutait les uns-les autres, bon, il y avait toujours une qui participait pas ou quoi mais, il y avait une bonne ambiance, une bonne entente et ça fait que vraiment il y a de l'interaction entre les élèves entre la prof et du coup ça donne envie de participer à ce qui se passait au cours

◦d'accord, donc c'était plutôt de l'interaction oral et de l'interaction

◦ouais, c'était beaucoup de la production orale et parfois de la production écrite aussi parce qu'il faut des notes et voilà, c'était vraiment cool



◦d'accord, et la production écrite elle se passait en cours aussi ou c'était des devoirs à la maison ?  
◦des devoirs à la maison je crois que j'ai jamais eu mais, ouais, c'était souvent

◦jamais de devoirs à la maison ?

◦cette prof de 4 mois donc je crois pas non, d'autres profs que j'avais juste avant oui, pas avec elle, non

◦donc cette prof dont tu me parles c'est la prof de Terminal

◦ouais

◦et du coup avant comment ça se passait avec tes profs précédents ?

◦mes profs précédents, bah, c'était cool aussi, ça va, moi j'ai toujours bien aimé depuis le collège j'ai toujours bien aimé les cours d'anglais, genre, franchement j'ai toujours bien aimé les cours d'anglais depuis le collège du coup ça s'est toujours bien passé il y a jamais eu une classe ou avec un prof où ça s'est mal passé

◦d'accord, et les activités étaient à peu près pareilles, c'était toujours production orale, interaction et un petit peu de production écrite ou ça changeait selon le prof ?

◦bah moi je trouve que c'était surtout sur la production orale que les profs ils misaient pas mal, et plus d'interrogations de vocabulaire quand on était au collège, après au lycée c'était surtout des questions, des réponses aux questions et puis, fin, au lycée on se préparait beaucoup pour le bac, du coup à l'oral parce que l'oral, fin, il y avait l'oral pour le bac, du coup, on faisait des compréhensions orales, des expressions écrites et de l'oral, tout

◦et de toutes ces activités, c'est quoi les activités que tu aimais le plus ou qui te gênaient un peu, par exemple tu préférerais te mettre devant le groupe et parler parce que c'est ton truc ou non, t'étais plutôt gênée, tu préférerais écrire ?

◦bah moi ça me plaisait tout, après je préférerais l'oral parce que c'est, ça nécessite moins de, moins de réflexion quelque part, parce que quand t'écris il faut que tu trouves quelque chose bien, les bons mots, il faut que tu t'exprimes bien, il y a une question, il y a ceci, alors qu'à l'oral t'es plus libre, et du coup forcément t'as plus d'idée, t'as plus de, de choix, de trucs à dire tout simplement, et du coup, je préfère l'oral, je pense, en anglais

◦d'accord, maintenant on va aborder les cours en ligne, donc les cours que t'as eu cette année (...). Déjà, en quoi consistait ta confusion le premier semestre, pourquoi tu comprenais pas, c'est quoi qui était bizarre ?

◦je pense que je me suis confondue, fin, je me suis, toute seule, franchement, je me suis perdue toute seule, du coup, après, fin, quand je suis arrivée sur le truc de Suits et après on m'a remise sur le premier semestre des cours d'anglais, je comprenais pas trop comment le module il fonctionnait, je comprenais pas genre, la question du délais, à quel moment il fallait rendre ceci et à quel moment il fallait rendre cela, et peut-être j'ai mal lu ou je me suis mal renseigné mais je sais pas, je comprenais pas trop comment il fallait, je sais pas mais, après c'est peut-être moi, je comprenais pas non plus l'importance des exercices genre, fin, j'avais du mal à comprendre le fonctionnement vraiment, après c'est peut-être bête mais

◦donc plus la manière dont le cours fonctionnait

◦ouais

◦ok, est-ce que tu avais vu qu'en haut à gauche tu avais les informations générales du cours ou pas vraiment ?

◦non, j'ai jamais, fin, au tout début ?

◦oui, en fait tu avais la vidéo d'introduction de ta tutrice, et à gauche, fin, en haut de la page, tu avais informations générales du cours et la manière dont tu allais être notée, fin, le fonctionnement du cours

◦ça me dit rien comme ça

◦tu les as pas vu, peut-être

◦peut-être, ouais, je sais pas

◦d'accord, c'était plutôt, tu comprenais les activités qu'il fallait faire ?

◦oui, je comprenais les activités qu'il fallait faire, mais je sais pas pourquoi, je pense qu'au début en fait ça m'a un peu soulé l'anglais, je comprenais pas trop, en fait peut-être que ça m'a perturbé le fait que ce soit sur, je pense que c'est ça au départ, ça m'a perturbé que ce soit genre, en non-présentiel, que ce soit genre, du coup de l'anglais en ligne, ça m'a un peu perturbé, je savais pas du coup comment ça allait fonctionner, et je trouve que ça m'a soulé et du coup j'ai un peu moins regardé l'anglais, et après j'ai eu une note un peu pourrie, je me suis dit bon bah, on va faire un petit effort Barranquilla et voilà, en fin de compte quand je me prête au jeu, justement, je comprends genre, parce qu'en fait les activités elles ont un peu en rapport les unes et les autres parce que c'est toujours sur un sujet, un film par exemple, du coup, une fois qu'on se prête au jeu on comprend mieux comment ça fonctionne et le principe tout simplement, il faut juste commencer à se prêter au jeu et c'est ce que j'ai pas fait au premier semestre, je pense

◦parce qu'au deuxième semestre ça a l'air de très bien se passer, fin

◦ouais, ça va

◦ok, donc tu as dit que le cours était cool, le deuxième semestre, mais j'aimerais que tu me parles, si tu t'en souviens du premier semestre aussi parce que ton expérience était différente

◦oui, clairement

◦ok, tu avais dit que le cours était cool mais pas forcément motivant, comment ça ?

◦pour le deuxième semestre ?

◦ouais

◦bah, c'était cool parce que c'était des sujets, genre, c'était sympa, par exemple, se faire enregistrer, faire, je sais plus, c'était avec, attendez, j'oublie comment, avec Madoff là, il faut s'enregistrer, je trouvais ça marrant et du coup je me suis amusée, on se prête au jeu, du coup c'était marrant, mais après c'est que je regrette c'est que on sache pas exactement le groupe, genre, notre groupe qu'on est, fin, les personnes qui sont sur notre groupe genre, moi était groupe 5, genre savoir qui il y avait, comment les gens ils s'en sortaient, en fait, j'ai vu qu'on devait, à un moment il y avait une consigne comme quoi on devait réagir aux travaux des autres, mais je voyais que personne le faisait donc je me suis dit oui, je vais avoir l'air super stupide de dire Oh my God, c'est super bien ce que tu as fait na na ou quoi, ou qu'on me répond pas ou que je sais pas, que je sois la seule à me prêter au jeu, du coup, c'était bien mais en fait je pense qu'il manquait genre un petit soutien entre élèves, fin, de trucs comme ça, une grande dynamique, ouais, mais sinon c'était, c'était cool mais il manquait un petit truc au niveau du groupe

◦d'accord, donc il y avait pas vraiment une interaction

◦ouais

◦c'était pareil pour le premier semestre ?

◦bah, comme je rendais beaucoup moins de travaux, il me semble, ouais, il y avait pas plus de, après je sais qu'il y avait, il me semble qu'il y avait un devoir qu'on devait faire, ah oui, c'est ça, il y avait des questions qu'on devait poser moi, je l'ai fait avec Margot, il me semble, poser des questions et elle devait répondre, et du coup à ce moment-là il y avait une interaction mais elle était forcée en soi mais ça c'était, bah oui, parce que du coup c'était le sujet clairement, du coup bah, là il y a eu de l'interaction, je crois que c'est la seule fois dans l'année, des deux semestres, peut-être qu'il y a eu vraiment une interaction entre les élèves

◦et ça t'a plu cette activité-là ?

◦bah ça m'a plu mais après, heureusement qu'il y avait des gens que je connaissais dans le groupe quoi

◦et t'aurais pas, du coup fait la démarche de contacter quelqu'un que tu connaissais pas ?

◦si si, mais, moi franchement je crois que je comprends rien à l'ENT mais je sais pas comment, par exemple, je voulais envoyer un message un jour et du coup, j'avais tapé, fin j'avais regardé Mónica na na, et j'ai tout regardé pour essayer de trouver l'email et j'avais jamais trouvé et du coup je m'étais embêtée et du coup je savais même pas comment j'aurais pu contacter les élèves j'ai pas cherché à le faire, fin, du coup, j'envoyais des posts directement sur l'espace du groupe et voilà

◦donc plus un souci technique, finalement

◦ouais, je pense que c'est plus un souci technique

◦ok, tu avais dit que ton cours avait été rigolo, cool, que ça t'avait aidé à apprendre du vocabulaire, de la culture, développer des habiletés à l'oral et pour faire tes activités quand et où tu voulais

◦ouais

◦donc on va dire c'est l'aspect positif de ton cours, de tout ça c'est quoi qui, si tu devais par exemple, parler de cette partie positive du cours, les avantages

◦les avantages de la forme du cours, clairement ?

◦de ton cours, en fait on t'avait dit ton cours était bien pour, il y avait pas mal de choses et tu avais dit c'était bien pour (...), comment tu as vécu tout ça ?

◦bah parce qu'en fait genre l'anglais, c'était genre tu sortais ton ordi, tu faisais un peu d'anglais, tu le faisais au moment que tu voulais parce qu'en soi, t'as eu toute la semaine pour le faire, vous le mettiez le mardi, il me semble le truc et puis à partir du mardi bah, tu pouvais le faire quand tu voulais et, en soi c'est pas quelque chose de oh là là je dois faire l'anglais, c'était, bon, je vais faire l'anglais, tu vois, je sais pas, fin, tout le monde le pense, je pense, c'est que genre, tu fais l'anglais c'est pas non plus quelque chose de dure à faire, peut-être qu'il y en a un que les sujets parfois, c'est un peu, comme là qui trouve qui c'était un peu relou ou fin, un peu, voilà, mais un soi l'anglais ça va, c'est pas non plus une dissertation à rendre, des trucs à apprendre, fin, tout ce qu'on doit apprendre pour l'a fac, ça changeait l'anglais, c'était bien, du coup c'était pas embêtant en soi parce que c'était plus interactif, plus, j'ai pas le mot, mais c'était plus, accessible en fait, c'était, moi je pouvais le faire dans mon lit, je pouvais fin, à n'importe quel moment en gros, une fois je me suis dit, imagine j'aurais eu un TD d'anglais, bah j'aurais pas cette possibilité de pouvoir fin moduler un peu comme je veux l'heure d'anglais dans ma semaine, alors que là j'avais la possibilité de le faire et du coup c'était bien, c'est ça qui était bien

◦c'est super, est-ce que tu voyais cette possibilité-là justement qui est positif, mais est-ce que ça te faisait aussi penser comme c'est pas aussi sérieux que si c'était un cours en présentiel ?

◦bah ouais au premier semestre je pense que je pensais ça, au départ je pensais ça, je me disais ouais, mais c'est expérimental, du coup, je pense que non, c'est encore à un stade où ça va pas être vraiment pris en compte, je sais pas du coup ce que je me suis dit mais je me suis dit ouais, je pense que ça m'a un peu saoulé au premier semestre et du coup, ouais, je pense que ça a joué le fait que ce soit sur internet

que ça a un peu dévalorisé le cours au départ, mais après on se rend compte que si on se prête au jeu, c'est aussi intéressant qu'un cours normal, c'est juste que, vraiment c'est ça le truc, il faut se prêter au jeu

◦d'accord, et ce dé clic, pour te prêter au jeu, tu l'as eu grâce à quoi ?

◦bah ma note

◦ta note ?

◦franchement tout simplement

◦ok, très bien, tu avais dit aussi, on passe plutôt du côté négatif, tu avais dit que c'était pas forcément bien pour traiter des situations réalistes et pour corriger les erreurs de tes productions, tu avais dit aussi que tu étais trop isolée par rapport aux gens de ton groupe. Donc on peut peut-être aborder chaque aspect, donc pour les situations réalistes, pourquoi ?

◦bah par exemple au premier semestre, on s'orientait beaucoup sur le vocabulaire économique, tout ça, d'un côté c'est bien, mais je me dis que dans la vie c'est bien beau de savoir tout ça fin, mais dans une discussion genre, après c'est vrai que c'est bien d'apprendre aussi, fin, c'est compliqué parce que c'est bien aussi d'apprendre du vocabulaire orienté sur l'économie, mais je trouvais ça bien aussi de pas avoir que ça, parce que c'était vraiment orienté sur vraiment les trucs économiques tout le temps, le glossaire, quand tu devais rajouter, et puis il y a pas beaucoup de vocabulaire que tu peux te servir dans la vie de tous les jours, quotidiennement, et du coup c'était pas vraiment genre, réaliste dans le sens que c'était pas quelque chose, fin, on employait pas beaucoup de vocabulaire normal, je sais pas comment l'expliquer au premier semestre

◦je comprends, et du coup, pour le vocabulaire je comprends tout à fait, et si on pensait aux activités, par exemple, quand on vous demandait par exemple, imaginez que vous êtes un bond analyst et maintenant vous allez expliquer ça à vos clients, donc vous faites un PowerPoint pour expliquer ça, ou quand vous devez écrire à Justin Bieber parce qu'il est têtu et il veut pas écouter Selena ou des choses comme ça

◦ah je me rappelle de ça

◦est-ce que ça c'était réaliste pour toi ?

◦non, c'est pas que c'était pas réaliste, parce qu'en soi ça te force à utiliser du vocabulaire na na na, donc c'est bien, mais je sais pas comment expliquer que c'était pas, peut-être que, je sais pas pourquoi je dis ça mais je pense que c'était plutôt pour le premier semestre que je pensais à cette question-là

◦et du coup au deuxième semestre tu l'as vécu comment ?

◦bah bien, parce que franchement j'aimais bien genre les enregistrements, moi j'aime bien, je pense que c'était marrant, je trouve, et ça te forçait en plus à faire ton propre texte, à bien comprendre, je sais pas à le lire tout simplement, genre, ouais, c'était bien, parce qu'en fait, ce qui est dommage du cours d'anglais c'est qu'on a pas d'interactions directe entre les élèves par exemple, mais c'est ça qui manque et du coup je trouve ça bien qu'il y ait plus d'oral [incompréhensible], parce que malgré que ce soit non-présentiel il y a quand-même un travail d'oral

◦d'accord, et quand tu disais que tu étais trop isolée par rapport aux autres, c'est à ça dont tu parlais ?

◦oui, ça revient à ce que j'avais dit avant qu'il y avait pas d'interaction

◦ok, et du coup ces activités de production, tu en as eu, deux, au premier semestre, tu en avais, je pense que tu les as pas faites parce que quand tu es arrivée c'était déjà passé, mais on avait un enregistrement et une vidéo, la vidéo tu l'as faite

◦la vidéo sur la nourriture, fin, il fallait présenter notre recette préférée

◦oui, mais on voyait pas ton visage, tu avais mis que tu n'aimais pas, oui, je me souviens, I don't wanna be a YouTuber, quelque chose comme ça

◦oui, c'était moi, oui

◦donc oui, tu avais fait ta vidéo, donc t'avais deux productions orales, et ce semestre t'en as eu qu'une. Est-ce que, déjà, on va parler des productions du premier semestre, est-ce que cette vidéo elle t'a plu, elle t'a paru utile, pas du tout, comment t'as vu cette activité ?

◦en fait moi je pense que c'est juste d'un point de vue personnel, parce que justement je savais pas, puisque je connaissais pas les gens qui étaient sur mon groupe justement, je savais pas qui était là, qui n'était pas là ça me dérangeait genre de faire une petite vidéo où je faisais ma recette na na na, et du coup moi je préférais prendre quelqu'un d'autre, tout ça, et en soi moi j'ai bien aimé parce que du coup il y a de personnes de l'autre classe, fin des autres groupes qui m'avaient montré leurs vidéos, en fait c'était marrant, du coup c'était cool, je me suis dit ah c'est cool j'aurais dû le faire, j'aurais dû prendre le truc plus sérieusement parce qu'en fait justement ça a l'air marrant tu vois de se prendre au jeu et de faire hello, ma petite recette aujourd'hui, en vrai ça aurait pu être marrant mais, je pense que le premier semestre l'anglais pour moi c'était genre une charge, fin, je l'ai pas abordé comme au deuxième semestre, justement

◦d'accord, si la vidéo n'avait été publique, pour tout le monde, mais que tu l'avais envoyé à ton tuteur, par exemple, est-ce ça aurait changé quelque chose pour toi ?

◦qu'elle soit pas publique ?

◦oui

◦oui, ça aurait changé je pense, que ça m'aurait moins gêné justement de le faire, après c'est pas spécifiquement une question de timidité mais c'est juste une question de, je sais pas mais, après je pense qu'il y a d'autres personnes qui ça a gêné justement le fait que ce soit publique et que tout le monde puisse voir, après moi c'était pas le détail numéro 1 qui m'a gênée c'est, je savais pas, fin, puis je voyais que personne le mettait, je regardais pour voir fin

(...)

◦d'accord, et une fois t'as discuté avec tes camarades, du coup, que t'as vu les vidéos des autres, est-ce que ça changeait ta perception, est-ce que maintenant tu te sentirais plus à l'aise à publier ce genre des contenus ?

◦ouais, fin je serais plus à l'aise en soi, mais je pense que c'était un peu l'avis de tout le monde c'est que l'anglais c'était cool mais justement c'était un peu, fin, il manquait un, après je sais pas comment ça se passait sur les autres groupes mais peut-être qu'il manquait justement que ce soit plus genre, en esprit de groupe, genre, on fait l'anglais et tout le monde réagit aux vidéos, fin, ça aurait pu être bien, le principe il était bon de base, après je pense que c'est en fonction des groupes, des élèves qu'il y avait, en fonction de la participation qui avait, fin en fonction du groupe tout simplement, et peut-être que dans mon groupe il y avait pas assez de, comme vous l'avez dit il y avait que Margot et moi qui publiait pas mal de trucs, peut-être que c'est lié, je sais pas

◦d'accord, est-ce que ces productions ont été suffisantes, est-ce que tu aurais aimé en avoir plus ou moins ?

◦je vais pas me rajouter du travail, je pense, moi je pense qu'il y avait suffisamment de choses à faire, il y avait l'activité 1, la 2, la 3, il y avait un oral c'était bien mais, non, je trouve qu'il y avait suffisamment de choses à faire, il n'y avait pas trop, il n'y avait pas assez, mais c'était bien

◦ok, on va passer au forum, donc déjà, quelle est ton impression par rapport à ce forum ? Tu rentrais dans le forum de ton groupe, premier ou deuxième semestre, tu voyais quelque chose, ça te faisait penser à quoi ?

◦bah, en fait, moi, je pense que vous l'avez vu, parce que je savais pas où publier les trucs, souvent quand j'étais la première à le faire du coup je créais une nouvelle discussion et je le mettais genre, voilà, et je sais pas, oui, ça m'inspirait pas beaucoup de trucs parce que j'avais des discussions quoi, mais, oui, c'était cool, ça m'inspirait, bah, pas grande chose, juste je cliquais

◦est-ce que ça te faisait penser à un chat comme un réseau social ailleurs

◦non, ça fait penser un peu à un blog genre, mais non, pas plus, ouais, un petit blog, ouais, un petit blog

◦ok, c'était compliqué du coup pour toi de comprendre comment l'utiliser ?

◦c'est pas forcément compliqué, c'est juste que, en fait, je trouve que c'est super simple d'utilisation, juste qu'en fait je savais pas exactement où il fallait le faire le truc et après je savais très bien que tous les travaux qu'on devait faire on devait les mettre dans tous les cas sur le forum, mais où, à quel moment, comment, quel délais, c'est ça les questions qu'on se posait, je pense, c'était plus ça, que plus une question la pratique, non, plutôt une question de quand et comment

(...)

◦tu avais dit que ça t'avait permis de contacter ton tuteur et de comparer ton travail avec les travaux des autres

◦ouais, par exemple pour les diapos moi j'ai bien aimé regarder, je regardais tout le monde pour voir ce que les autres avait fait et en soi c'est marrant de voir ce que les autres ont eu comme idée comme ils ont attaqué le sujet, comment, en fait c'est ça qui est bien, c'est bien que ce soit publique pour tout le monde, mais après pour certains, ça peut gêner certains et en soi c'est bien ouais, de comparer le travail, de voir ce que les autres ont fait, comment ils s'y sont pris

◦d'accord, est-ce que tu regardais le travaux des autres avant de faire le tien pour avoir une idée de comment c'est ou une fois tu l'avais fait pour pas t'influencer disons du boulot des autres ?

◦bah souvent il y avait pas grande monde qui avait, fin, quand je l'avais fait du coup, non, je regardais pas, je regardais souvent après

(...)

◦est-ce que vous vous filiez des réponses, par exemple, les tests ou le glossaire, est-ce que vous parliez déjà ?

◦ouais

◦ouais, mais on a parlé genre, il y a quoi à faire en anglais cette semaine, il y a ça à faire, après, regarde ma vidéo elle est marrante na na na et ça s'arrêtait là, non, moi j'ai jamais, peut-être que les autres ils le faisaient moi je sais pas, après je suis dans une classe où je parle pas trop aux gens de ma classe, genre, parce que je sais pas, fin, je sais pas ce que les gens de ma classe font en anglais, mais il me semble pas qu'on se passe le travail aux autres, je pense pas

◦d'accord, dans quel cadre ça se passait quand tu dis que vous en parliez ?

◦quand j'étais avec mes amis à la fac, c'était en mode, bah il y a ça à faire en anglais na na na, ah ok, voilà

◦et là quand tu me dis que tu as regardé les vidéos des autres, de cuisine, c'était des gens

◦des autres groupes, c'était juste, parce qu'en fait, je sais pas si, je peux vous dire qui c'est ou pas ?

◦oui, pas de problème

◦oui, ça sert à rien, je sais pas, XXX, de l'autre groupe

◦oui, je vais le voir, d'ailleurs

◦oui, je sais, il m'a dit, il était trop content parce que je lui avais dit, ouais la prof d'anglais m'a envoyé un message na na na, et il m'a fait non mais moi aussi, du coup il était super content, et il m'avait montré du coup sa vidéo de cuisine, ça m'avait fait rire, parce que lui c'est vraiment, il avait fait un clip au départ du coup, j'ai dit ah oui, du coup c'était marrant de voir ça, je me suis dit t'es drôle, parce que du coup en fait lui il l'a eu dans le décalé, c'est ça, il y a pas tous les groupes, parce que du coup il a eu la recette au deuxième semestre alors que moi je l'avais au premier semestre

◦en fait c'est juste que t'as pas fait le test de niveau de langue, mais la manière dont on a procédé c'est vous avez tous fait une auto-évaluation par rapport à votre niveau d'anglais, et vous avez été classés en fonction de ça, donc les personnes qui avaient un niveau avancé en anglais ont passé directement au cours de TBS, c'était ton cas, et pour les personnes qui disaient ne pas avoir une bonne moyenne ou ne pas comprendre beaucoup à l'oral, fin, qu'ils avaient des petits soucis en anglais on les a mis dans le cours entre guillemets débutant, et du coup c'était le cours de Suits, donc lui je crois que c'est son cas, il faut que je regarde encore mais je crois qu'il a fait Suits au premier semestre et TBS au deuxième

◦ah ok, d'accord, ça marche

◦en fait soit l'étudiant a fait Suits et ensuite TBS, soit TBS et ensuite Wizard of Lies et le reste, c'est un peu comme ça que ça s'est passé. Donc voilà, pas vraiment, vous discutiez de ce qui avait à faire mais pas forcément

◦ouais, mais pas, il y avait pas d'échange, fin, j'ai pas vu d'échange de travail, je pense que chacun faisait ça de son côté

◦ok, très bien, je sais que vous avez un groupe Facebook de votre promo, etc., est-ce qu'il y avait parfois des trucs par rapport à l'anglais qui défilaient ?

◦franchement jamais, il me semble jamais, non, non, jamais non, j'en suis sûre

◦donc c'était par rapport à tous les autres cours mais pas pour l'anglais ?

◦bah, en fait, le groupe de Facebook SEG c'est juste, est-ce que vous avez la correction de cette matière, est-ce que vous avez les sujets de l'année dernière, est-ce que, c'était juste des questions qui se limitaient à ça, je peux vous rajouter sur le groupe si vous voulez mais, pour regarder mais, franchement c'est juste des questions, quels sont les sujets de l'année dernière, et tout ça, ou est-ce que le prof de TD est absent, dites-lui que je serai pas là, des trucs comme ça

◦d'accord, sur Whats app, non plus ?

◦non, après, non, même pas, parce que nous on a un groupe dans notre classe, et sur le groupe de notre classe personne parlait de l'anglais, donc

◦et tu penses que c'est dû à quoi, fin, pourquoi il y a d'autres matières qui apparaissent et pas l'anglais ?

◦parce que l'anglais on a pas de travail à rendre genre, je vais faire un truc à l'écrit et je vais le rendre à la prof le lendemain, et j'aurais pas par exemple un partiel à la fin de l'année où je devrais écrire et là du coup on va demander, forcément que s'il y aurait eu des contrôles écrits, genre, on est tous assis dans une classe, on a temps chronométré, là ça aurait changé je pense, là il y aurait eu de posts forcément sur le sujet, genre, quels sont les sujets qui vont tombés de l'année dernière, est-ce que vous savez na na na, là il y aurait eu de posts par rapport à ça

◦d'accord, mais pourtant vous aviez de productions, par exemple

◦non, mais je pense que juste le fait que le sujet il est là, sur internet, tout le monde le sait, tout le monde le fait quand il veut et il y a pas de questions à se poser plus que ça, c'est que le sujet est clair, ce qu'on a à faire c'est clair, on sait sur quoi on tombe parce que c'est présent, on sait quand est-ce qu'on peut répondre parce qu'on peut répondre toute la semaine, il y pas d'autres questions, fin, c'est pas comme si on arrive dans un partiel, on a un sujet devant nous et hop on est chronométré et on a deux heures pour le faire, c'est pas ça, parce que là s'il y aurait eu ça justement, là on aurait demandé, est-ce que les sujets de l'année dernière, quelqu'un les a, pour savoir sur quoi on va tomber, alors que là tout était clair, on savait sur quoi on allait tomber, du coup, forcément qu'il y avait pas de questions des élèves, je pense que c'est pour ça, surtout

(...)

◦tu as dit que c'était très bien pour développer ton autonomie ?

◦bah, justement parce qu'on avait, après c'est ça qui manquait encore une fois, c'est qu'on avait pas des délais précis pour le rendre, je pense qu'en fait ça aurait poussé les élèves peut-être à rendre leurs travaux, qu'ils sachent qu'ils avaient juste tant de temps pour le rendre ou quoi, et voilà, ça poussait l'autonomie parce qu'on avait une semaine, on pouvait le rendre quand on voulait, voilà

◦parce qu'en fait, vous aviez des délais

◦je sais, moi je suis partie du principe qu'on avait une semaine

◦oui, c'est ça

◦mais souvent on se demandait même, fin, les gens ils se parlaient de ça, c'était, ouais, mais moi j'ai travaillé jusqu'à 2 heures du matin, je l'ai rendu minuit, 2 heures du matin, est-ce que c'est trop tard na, je sais pas, il y a pas de délais précis, du coup il y avait une confusion par rapport à ça, après je pense que, oui, c'était mis le mardi, du coup, on avait jusqu'au mardi d'après, mais je sais pas (...). Après j'ai bien aimé aussi le fait que vous répondiez à nos travaux, fin, qu'on répond à nos travaux parce justement c'était, on avait un petit avis dessus

◦et du coup est-ce que tu t'es sentie, si on fait un espèce de barème entre abandonnée, bien suivie, à peu près bien suivie, tu te placerais où ?

◦après moi je sais pas, mais je pense, si j'ai bien compris le module, la plateforme et tout ça, je pense que j'ai bien suivi et je pense que j'ai fait l'essentiel, je trouve que j'ai bien suivie

◦je veux dire, le suivi de ton tuteur, est-ce que tu t'es sentie, on va dire, accompagnée par ton tuteur ou pas beaucoup ?

◦ouais, ouais, si, c'est clairement bien suivi parce que, en plus, le retour il était rapide, en plus quand je posais des questions à ma tutrice ça répondait directement donc c'était pratique, c'était bien, fin, pratique, c'était rapide, oui, je me sentais suivie

◦d'accord, est-ce que la grammaire t'a manqué pendant le premier semestre ?

◦ça m'a pas dérangé

◦le fait de ne pas avoir une section spécifique pour la grammaire ?

◦mais oui, j'ai bien aimé au deuxième semestre, justement qu'il y ait des petites vidéos de grammaire, après l'activité qui est bien parce que du coup c'est en rapport, si t'as compris la vidéo t'arrives à répondre, ça aide parce que la grammaire c'est vrai qu'on fait souvent des erreurs stupides en anglais et, oui, c'est cool

◦d'accord, et du coup, ces vidéos de grammaire est-ce que tu les as toutes regardées, quelques-unes ?



◦j'ai dû en louper quelques-unes, je pense, mais ouais, j'ai regardé la majorité quoi, quand ça m'intéressait

◦et comment tu savais que ça t'intéressait, du coup, avant de cliquer ?

◦je sais pas, je regardais le début de la vidéo et je voyais de quoi ça parlait et puis j'aimais bien parce que c'était interactif, la vidéo elle était bien faite, c'était cool, du coup je regardais

◦ok, est-ce que tu les as trouvés utiles ?

◦oui, bien sûr, parce que quand je les voyais, je comprenais et que j'arrivais bien à répondre aux questionnaire juste après, genre, qu'est-ce que je faisais pas, genre, tout était rouge, on appuyait sur le bouton pour voir si toutes nos réponses étaient rouges ou pas, et du coup, ouais, quand je voyais que c'était bien, bah, fin je comprenais, du coup j'étais contente et c'était cool, oui, je me suis dit que ça m'a aidé forcément, peut-être que j'aurais pas su sans la vidéo

◦ok, est-ce que ça changeait quelque chose pour toi, en fait au premier semestre tu as eu juste une vidéo avec ta tutrice qui t'expliquait voici le cours, bienvenue, mais tu la voyais plus après, mais ce semestre par contre tu as vu tes tutrices une fois par semaine avec les vidéos de grammaire. Est-ce que ça changeait quelque chose pour toi, c'est-à-dire, est-ce que t'avais l'impression d'avoir une tutrice qui était plus proche de toi, plus disponible ou pas forcément, c'était juste une vidéo comme ça ?

◦si, clairement parce que c'est bien, je pense que c'est juste frustrant pour tout le monde parce que personne, je pense, au lycée fin je sais pas, mais je pense que personne au lycée n'avait des cours non-présentiel et du coup c'est bien de mettre un visage sur notre tutrice, c'est pas, je sais pas, une personne comme ça qui répond, du coup ouais, ça rendait le cours plus réel, plus vivant, plus motivant peut-être aussi parce qu'on avait plus d'interaction, c'était pas que nous, on se dévoilait à la prof, la prof elle se dévoilait un peu à nous, c'était bien

◦ok, excellent, est-ce que tu aurais aimé ne pas avoir ce format vidéo mais un format plus, pour la grammaire, je veux dire, un format plus classique

◦genre un cours ?

◦de grammaire comme tu pouvais avoir avant dans tes cours

◦non, moi j'aimais bien la vidéo, je trouve ça cool parce que les vidéos c'est super cool genre, c'est, je regarde la vidéo c'est tout, c'est pas embêtant, genre, j'aime bien la vidéo

◦d'accord, parce que t'avais noté quelque chose, qui m'a fait trop rire, d'ailleurs, tu avais dit, je pense que je regardais les vidéos de grammaire parce que, c'est une vidéo, je préfère apprendre des choses grâce à une vidéo parce que c'est plus interactif et ça m'aide parce que si c'était un texte je ne l'aurais pas lu

◦bah, en fait si ça aurait été un texte, fin, je veux dire, dans toutes les autres matières, c'est la seule matière où on peut avoir justement la possibilité d'avoir une vidéo, du coup, je me suis dit c'est bien d'avoir une vidéo à ce moment où on peut l'avoir, parce que dans toutes les autres matières on a toujours de longs textes, de fin, 40, plus de 50 pages, ouais, c'est bon, et du coup c'est bien une vidéo, une vidéo ça change, du coup c'est cool et on est en mode, on peut regarder une petite vidéo, c'est sympa, parce qu'en plus les vidéos on arrive bien à comprendre, je trouve fin, je sais pas, les vidéos c'est mieux, j'adore les vidéos, c'est bien, c'est vraiment vivant, ça explique, je sais pas, c'est bien en plus ça parle anglais, du coup, c'est cool, c'est bien, j'aime bien

(...)

◦tu avais un message en fait, qui arrivait dans ton mail, j'espère que tu les recevais parce qu'apparemment il y a certains étudiants qui ne le

◦non, je recevais directement les mails sur mon téléphone ça s'affichait en plus, parce que j'ai fait en sorte que ça s'affiche du coup

◦ok, parfait, donc tu recevais normalement un message de rappel soit le lundi soir, soit le mardi vers midi pour dire attention, c'est ouvert, vous pouvez commencer à faire les activités, et un autre soit vendredi, soit dimanche, pour vous dire tic tac il n'y a plus trop de temps. Est-ce que ces rappels étaient suffisants pour toi, est-ce qu'ils t'ont fait chier parce qu'il y en avait trop, est-ce que tu aurais aimé en avoir plus pour ne pas oublier qu'il fallait faire les choses ?

◦bah non, ça va, c'était suffisant, ouais

◦et comment tu procédais du coup pour faire les activités, est-ce que tu recevais ce message et tu te disais bon, je vais voir ce qu'il y a et tu le faisais tout de suite, ou tu te disais bon, je sais qu'il y a quelque chose j'irai voir après ou tu rentrais sur Moodle, tu voyais ce qu'il y avait et tu revenais après, comment tu faisais en fait, comment tu t'organisais ?

◦bah, il y avait, au début du semestre, parce qu'en fait je venais à la bibliothèque tous les mardis matin et du coup le mardi matin, soit je faisais d'abord ce que j'avais à faire comme travail pour les autres matières, et puis après genre, je me laissais fin de, parce que je restais 4 heures, je restais genre 2h-1h30 pour faire l'anglais, donc soit je faisais les petites activités avant, d'abord je faisais la plus grosse activité s'il y en avait une et voilà

◦tu faisais parfois les plus faciles avant, parfois la plus compliquée ?

◦ouais, ça dépendait, ouais, vraiment ça dépendait, par exemple quand c'était que le PowerPoint, j'ai d'abord fait le PowerPoint et après j'ai fait, fin je sais plus exactement ce que je faisais mais, je faisais en sorte que je sois débarrassée le plus rapidement de l'anglais mais que je le fasse bien et que je prenne le temps de le faire et voilà, j'avais pas vraiment d'ordre, genre je commence d'abord par ça et puis je, ça dépendait

◦d'accord, ça dépendait de ton envie, des difficultés de l'activité ?

◦ouais, aussi parce que du coup dans la bibliothèque je pouvais pas m'enregistrer dans tous le cas j'allais d'abord écrire ce que j'allais dire et après je le faisais chez moi ou, comme ça par exemple

◦ok

◦après au fur et à mesure du semestre, je sais pas, je m'organisais vraiment comme ma semaine elle était, fin, comme moi ce que je faisais de ma semaine et à quel moment je pouvais faire l'anglais, parfois, ça m'arrivait de rentrer chez moi, je fais bon maintenant je vais faire l'anglais voilà, alors que c'était pas forcément plus dure, c'était juste je vais faire l'anglais, comme ça moi j'aurais fait quelque chose j'aurais travaillé ce soir, mais voilà, c'était l'anglais du coup je me disais c'était pas quelque chose de, je vais faire l'anglais, c'était, je vais faire l'anglais, voilà, c'était cool

◦donc c'était pas une corvée ?

◦oui, voilà, c'était pas genre, j'en ai marre, là c'était plus cool, voilà

◦ok, l'activité du glossaire, parce que semestre c'était plus des activités relier des colonnes, fill in the blanks, des choses comme ça, le semestre dernier t'avais une activité glossaire qui était rajouter deux mots au glossaire à chaque fois, comment t'as vécu ça ?

◦j'ai pas du tout aimé, alors le glossaire, alors, je veux bien en parler du glossaire parce que pour le glossaire j'ai pas du tout aimé, parce qu'il fallait donner des mots d'économie, na na na, parler de tout ça, et, je sais plus quand est-ce qu'il fallait, fin, je sais plus à partir de quel moment on publiait les activités, fin, peu importe, et moi je faisais souvent ça dans le courant de la semaine, je faisais ça à la fin de la semaine au premier semestre, et tu cherchais un mot il était déjà mis, après tu te dis oui, après il y avait la possibilité de compléter la définition du mot et je trouvais pas, du coup tu cherchais un autre

mot et du coup tu trouvais pas, puis après il fallait rajouter plein d'entrées, fin, moi ce glossaire j'ai pas du tout aimé, j'ai pas, parce qu'en fait, c'était bien mais il y avait trop de mots qui étaient déjà mis, non, j'ai pas trop accroché

◦ok, et est-ce que ça t'est arrivée d'aller chercher un mot, de réutiliser un mot que quelqu'un ou que toi-même avais mis sur le glossaire, est-ce que t'as fait recours à ce glossaire ou pas ?

◦je crois pas, non, il me semble pas

◦d'accord, donc tu déposais tes trucs

◦ouais, puis je regardais vite fait et puis je sais pas, fin, je cherchais un mot qui était pas dit, je trouve pas, fin, ce glossaire il m'a, fin, j'ai pas trop aimé ce glossaire

◦ok, très bien, tu as dit, le second semestre était moins sophistiqué et donc plus accessible ?

◦je pense à cause du glossaire, ça m'a perturbé encore une fois

◦et par sophistiqué c'est ça que tu comprends ? En fait j'avais pas compris le mot

◦ouais, c'est, sophistiqué je comprenais par fin il y avait le glossaire, fin, je pense que toutes les semaines il fallait rentrer notre, après il y avait ceci, cela, moi c'était plus, après c'est peut-être parce qu'aussi je venais de faire le module, et du coup c'était tout nouveau, fin, et j'ai pas prêté attention à ce truc-là, et au deuxième semestre c'était plus accessible forcément parce que ça avait l'air moins sophistiqué parce que je connaissais mieux, et il y avait pas le glossaire, parce que vraiment le glossaire c'est quelque chose que j'ai pas du tout aimé, ça m'a, fin voilà

◦ok, tu avais dit que tu avais travaillé la bonne quantité de temps mais que tu avais travaillé plus que si tu avais été dans un cours traditionnel d'anglais

◦bah, en soit je pense que dans tous les cours, le fait que ce soit un cours en TD par exemple, genre, il y a toujours des élèves qui ont pas forcément donné plus que d'autres et du coup forcément il y aura, et l'avantage pour les élèves, fin, pour la pédagogie, c'est que le cours en ligne ça force à ce que tout le monde contribue de la même manière au cours, et du coup en soit, j'aurais sûrement peut-être plus travaillé que dans un TD parce que dans ces cours-là j'étais obligée de participer, fin, je veux dire par là que genre il y a des cours forcément t'arrive en classe, t'as pas envie d'être là et ça te soule, tu peux ne pas participer, alors que dans ce cours-là t'étais obligé toujours de fournir un travail donc en fait peut-être que j'aurais plus travaillé, je sais pas si c'est vrai mais j'ai sûrement plus travaillé pour les cours en ligne que ce que je l'aurais fait peut-être en classe

◦ok, très bien, ok, il y avait aussi quelque chose que j'ai pas forcément compris, tu avais dit, vérifier ce que nous faisons, le faire quand on veut, the professor can't be absent

◦ah oui, bah ça c'est super stupide mais c'est juste que le fait que le prof en soit, fin, quand on a un cours en présentiel le prof il peut être absent et qu'on ait pas le cours, par exemple, c'est tout

◦oh, d'accord, ah mais c'est génial

◦mais du coup le prof c'est vrai, il est toujours présent du coup voilà, c'est pour ça il y a pas, ah cette semaine il y a pas anglais donc peut-être que ce sera rattrapé plus tard, voilà, mais ce semestre c'est pas qu'il y a pas d'anglais, c'est que cette semaine il y a forcément anglais parce que le prof il peut pas être absent parce que la prof elle est tout le temps présente, c'est pour ça

◦j'adore ça

◦bah c'est vrai en soi

◦je l'avais jamais vu comme ça, c'est excellent

◦ouais, c'est marrant mais c'est vrai

◦d'accord, je crois qu'on a fait le tour, donc maintenant juste une dernière question, tu n'avais pas fait de cours d'anglais en ligne jusqu'à maintenant, c'est ta première année, avant t'avais eu que des cours en face-à-face, donc tu connais maintenant quels sont les avantages et les inconvénients des cours en face-à-face, les avantages et les inconvénients d'un cours en ligne, si tu pouvais dessiner ton cours d'anglais idéal, si on te donnait la possibilité de l'imaginer, comment tu le verrais ?

◦en présentiel ou en ligne

◦n'importe, comment tu imagines ce cours idéal d'anglais

◦bah, ce serait plutôt un cours facile d'utilisation, après je sais pas forcément si je préfère en ligne ou si je préfère en classe, c'est ça qui me perturbe

◦tu pourrais choisir entre les deux éventuellement

◦je sais pas parce qu'en soit c'est hyper différent du coup je sais pas si j'ai préférerais en présentiel ou non-présentiel, je saurais pas dire mais c'est vrai qu'il y a plein d'avantages dans, il y a des avantages dans l'un et il y a des avantages dans l'autre, et c'est pas forcément des gros inconvénients dans les deux du coup, les deux sont bien mais, je saurais pas dire, peut-être un cours présentiel qui a un peu des deux, je sais pas, pourquoi pas, après genre, par exemple on aurait une prof en TD et nos travaux personnels il seraient en ligne, peut-être qu'on aurait moins de cours présentiels mais, un peu des deux, je sais pas si ça pourrait être sympa aussi, et du coup on aurait tous les avantages des cours présentiels et des cours en ligne, ça aurait été bien aussi

◦ok, très bien, ok, est-ce que tu as d'autres choses dont on n'a pas parlé que tu aimerais rajouter, des questions ?

◦je pense qu'on a bien fait le tour en vrai

◦d'accord, je vais arrêter l'enregistrement, merci beaucoup

◦ok, ça marche

**FIN**

## Annexe 16.3 Bogotá

◦c'est anonyme

◦oui, pas de soucis

◦ça n'a absolument rien à voir avec ta note donc si ça s'est passé bien ou mal, aucun problème, donc tu peux y aller. Donc, t'as fait au premier semestre Suits, deuxième semestre TBS. Est-ce que t'as l'impression d'avoir travaillé plus au moins que le semestre d'avant ?

◦oui, un peu plus

◦pourquoi, c'est quoi qui te donne cette impression ?

◦parce que j'avais déjà vu la série Suits et c'était un peu plus facile pour moi Suits que TBS, parce que TBS je l'ai vu, dès que j'ai vu l'introduction, j'ai dû voir le film, avant, comme ça je sais où me repérer dans les scènes

◦ah donc t'avais regardé TBS

◦j'ai revu le film en entier pour comprendre l'histoire, oui, qu'est-ce qui, c'est un film sympa aussi, voilà

◦donc au début du semestre

◦au début, je l'ai vu au début du semestre, oui, comme ça je sais à quoi m'attendre et pas être perdu (...). Je l'ai vu comme un film classique, pour en gros en tirer un résumé et quand j'ai commencé les questionnaires, j'ai fait des relations entre le film et les scènes proposées

◦et le film tu l'as compris, ça a été compliqué ?

◦l'idée globale je l'ai compris mais les précisions et tout ça, j'ai dû revoir les scènes plusieurs fois que vous proposiez sur le Moodle, pour le comprendre

◦est-ce que tu regardes des YouTubeurs en anglais ?

◦c'est rare, peut-être des YouTubeurs cuisine en anglais mais sinon, Tasty, Chef ou Tasty food

◦c'est des petites vidéos sur YouTube ?

◦oui, de cuisine

◦parce que t'avais noté PewDiePie

◦c'était au premier semestre ça, oui, je le regardais souvent lui mais c'est un anglais assez, on l'entend plus crier que parler anglais, c'est vrai

◦et c'est sur quoi ?

◦c'est sur des jeux vidéos, ils parlent anglais, ils s'expriment beaucoup dans leurs vidéos, donc ça va avec de gros mots, ça suit du langage familier et tout ça, c'est pas de l'anglais...

◦bien sûr que c'est de l'anglais. Et tu comprends du coup ces vidéos

◦ouais

◦donc à l'oral ça se passe bien

◦à l'oral quand on parle anglais ? Je comprends facilement mais je parle difficilement

◦est-ce que quand tu regardes ces vidéos ou même sur Facebook, est-ce que tu mets des sous-titres ?

◦en soit non, les vidéos de PewDiePie je mets rien parce que c'est du langage familier, on comprend, et vu que c'est un suédois il a un accent assez articulé, assez bien, comme les Canadiens, vous voyez ? Mais en anglais, en américain pur, je mets les sous-titres parce qu'il écrase ses mots. Si je comprends pas tout les détails, mais l'idée globale je la comprends, si je vois une émission ou un documentaire en anglais, je comprends les idées, on va dire c'est toutes les 5 minutes qui il décrit une idée je vais la comprendre, parce qu'il y a tout, le son, l'image, la personne qui parle donc c'est un, c'est global, ça va me permettre de comprendre

◦et tu vas pas t'arrêter, chercher la chose que tu n'as pas compris

◦non, par exemple les documentaires comme National Geographic Channel, qui c'est en anglais, je vais pas m'arrêter toutes les 30 secondes à chercher, si j'ai un mot qui me perturbe ou une expression, je vais aller la chercher, mais sinon globalement, je comprends

◦ok, dans le questionnaire que t'as rempli, au tout début, donc fin septembre à peu près ou octobre l'année dernière t'as fait un questionnaire pré cours, donc avant Suits, et t'as fait le dernier après TBS. T'avais dit dans ton questionnaire de pré cours que pour toi c'était très important la grammaire, le vocabulaire, et c'était essentiel de communiquer, de parler avec les gens. C'était important de lire, écrire et la partie culturelle, mais moins important quand-même que la grammaire et le vocabulaire. Dans ton questionnaire de sortie, par contre, la culture a monté en importance, s'est passé d'être important à très important, et écouter à peu important

◦en fait, je me suis dit la culture, je me suis dit avant d'apprendre une langue, comme le premier questionnaire j'ai dit la grammaire et la conjugaison c'est vraiment important, parce que moi j'ai eu dans mon parcours scolaire j'ai presque pas eu de profs d'anglais

◦pourquoi

◦des absences, ils ont pas trouvé des profs d'anglais, j'étais dans une école privée donc on avait soit les nouveaux profs d'anglais qui sont des, qui ont pas le, c'est quoi le diplôme d'anglais, le CAPES, je crois, qui n'ont pas ce diplôme ou quelque chose comme ça et qui postule quand-même et qui réussissent parce qu'on est en manque de profs ou autre chose, et souvent ces profs-là qui sont bons en particulier mais qui sont, je veux pas cracher dans la soupe, mais qui sont, pas bon, une classe de 30 ils arrivent pas et surtout, c'est pas que de sa faute, c'est la faute aux autres, c'est on crie, on voit que le prof il a pas d'autorité donc on en profite un peu, donc c'est souvent, j'ai souvent eu ça, sauf en terminal, mais je me suis dit en une année réapprendre tout ce qu'on doit faire dès la 6ème, toutes les conjugaisons, toutes les formules, c'est un peu dure, donc pour le bac moi j'ai pris un prof particulier, j'ai appris les premières conjugaisons que je me rappelais plus du tout, je l'ai appris scolairement

◦quand tu dis toutes les conjugaisons tu veux dire

◦tous les be + tout ça, présent parfait et tout ça, je fais pas la différence, je mets tout au présent ou je recherche sur internet à chaque fois la conjugaison d'un verbe

◦le temps

◦le temps, oui, et la culture je me suis dit que si on doit connaître un pays, il faut d'abord passer par sa culture, avant d'apprendre la langue, parce qu'on pourra mieux apprendre la langue si on connaît d'où ça vient que si on arrive et on dit ouais, je vais apprendre, on met un fourre-tout dans un gros bol et on se perd dedans

◦donc pour toi la grammaire c'est plus parce que t'as envie, tu penses

◦parce que j'ai envie d'apprendre, oui, comme je l'ai dit je crois dans le dernier questionnaire, c'est important pour moi pour parler à tout le monde, vu que c'est la première langue, je me suis dit ça c'est vraiment important pour communiquer dans tous les pays maintenant, il y a dans tous les pays il y a personne qui parle français, ils parlent tous anglais ou aux États-Unis ils parlent espagnol. Le français, c'est rare quoi, qu'un pays, à part le Québec, ou j'ai été, là ils parlent français encore et de plus en plus ils parlent anglais, les jeunes on le voit, ils parlent de plus en plus d'anglais, donc ou en français

(...)

◦la question c'était, pour toi l'accent c'est plutôt l'accent américain ou anglais

◦bon question, l'anglais je le trouve plus prestigieux, je pense à travers la culture, l'histoire de l'Angleterre, l'américain je le trouve plus familier que, fin, je pense que c'est partout pareil, il y a du familier, il y a du bon, mais l'anglais, je le trouve plus prestigieux

◦dans les séries que tu regardes, est-ce qu'il y a parfois des choses en anglais de l'Angleterre ou c'est que de l'anglais américain

◦en anglais d'Angleterre, je regarde que Top Gear, une émission, il y a que ça en anglais, c'est des purs British, mais sinon le reste, National Geographic Channel c'est américain, toutes les émissions sur RMC c'est américain, des émissions découverte ça vient de là-bas

◦et tu regardes ça combien de temps, combien des fois par semaine

◦ça je regarde souvent des fois les samedis, ou le soir quand il y a, je regarde pas beaucoup la télé mais, je regarde pas les infos, tout ça, je lis le journal, je lis les news sur le téléphone mais sinon, la télé-réalité tout ça, je regarde plus les documentaires que ça

◦et quand tu lis sur ton téléphone en anglais du coup

◦les titres, je lis souvent soit le, j'ai oublié, c'est le New York Times, parce que le deuxième qui a à peu près le même nom, les deux, non, c'est le New York Times que je lis des fois, sinon c'est tout, c'est le premier qui apparaît, le Washington Post il apparaît jamais. Peut-être il y a le dernier c'est The Economist, et en français c'est Courrier International que je lis

◦mais c'est pas simple celui-là

◦non, il est pas, ouais, celui-là je prends un article en 10 ans, parce que c'est de mots qui sont en anglais qui sont moches, quoi, donc on est obligé de le chercher à chaque fois

◦et ça tu le fais parce que ça te plaît ou parce que

◦je l'achète surtout parce que je vois une première page ou un article qui me plaît, je vais pas le lire entièrement, c'est surtout je suis visé sur l'article lui-même, sur la chose

◦tu avais dit dans ton questionnaire pareil, que les cours à l'école n'étaient pas top, tu m'as expliqué un peu pourquoi, t'avais pas fait des cours en ligne normalement, avant celui-là. Donc il y a des inconvénients, il y a peut-être des choses bien, j'aimerais que tu me parles de deux

◦des cours sur internet ?

◦voilà, t'as une bonne idée de comment ça se passe en cours en présentiel, avec ton prof en face-à-face, et maintenant tu peux le comparer avec ce qui se passe dans un cours en ligne

◦par exemple, je pense que le cours en classe comme j'ai eu à Assas l'année dernière, certains profs, j'en ai eu un comme ça, on va dire qui sont, qui visent les bons en gros, ils voient que quelqu'un sait parler et ils vont passer le cours avec lui, et j'ai eu beaucoup de profs comme ça et qui si on participe pas il lâchait l'affaire avec nous. Et il y a pas que moi qui a eu ça l'année dernière, au premier semestre j'ai eu

un ami à moi qui avait pas les bases comme moi, qui n'avait rien, et on se retrouvait nous deux, moi je levais la main, le prof ne voulait pas m'interroger par exemple, il tournait du regard, alors qu'il y avait deux élèves au premier rang qui parlaient. Je trouve que, internet ça peut éviter ça, ça peut enlever le stress de parler à l'oral face à une classe entière, après moi parler à l'oral ça me dérange pas même si j'ai un accent de merde on va dire exactement, mais moi ça me dérange pas mais il y a certains qui sont un petit peu, qui sont réservés que parler à l'oral ça peut les déstabiliser complètement et ils commencent à trembler, ils commencent à avoir peur, alors que c'est qu'un oral, face aux regards des autres, face au regard du prof, moi je sais que mon prof il me donnait des notes par exemple, 9 et demi, il me regardait et il me disait ça méritait pas 10, alors que je me dis un prof d'anglais il prend le contenu déjà de l'exposé, par exemple, c'est le contenu qui compte, après l'expression à l'oral ça peut modifier la note, on va dire, 5 points, on va pas dire autant que la moitié de la note, vous voyez, mais il y a peut-être deux ou trois élèves qu'à cause de leur accent, ils sont réservés, ils arrivent pas à parler devant tout le monde, et bah, il a chuté les notes, il a planté tout le monde, vous voyez, et je pense qu'internet ça peut sauver entre guillemets, on va pas dire sauver, c'est un grand mot, mais ça peut enlever ce problème d'être face à une classe, de timidité, parce qu'en cours d'anglais c'est souvent on participe, vous voyez, donc celui qui est timide, qui est réservé, il peut pas avoir, il y a beaucoup qui sont pas timides devant leurs amis mais devant une classe ils se retrouvent en mode, ils sont bloqués, ils sont, ils arrivent pas, et je pense que ça, ça permet de, par exemple le forum, on nous voit pas, vous voyez, on nous voit pas, on voit juste les noms, s'il y a quelqu'un de curieux il va chercher les noms sur internet et il va voir la personne mais la personne elle va parler, mais elle va pas être en face d'elle. Après, ça va être un pas à franchir mais il faut pas pousser le pas, parce que la personne je pense va déstabiliser. Mais tôt ou tard la personne elle va se libérer comme tout le monde, quand elle va avoir des oraux, des examens oraux, je pense qu'elle va se libérer la personne, mais la personne qui est réservée aujourd'hui je pense pas qu'en la poussant, en le ridiculisant devant une classe entière ça va aider la personne à apprendre l'anglais, au contraire, moi je sais que mon ami timide arrivait pas à beaucoup parler l'anglais, bah il a lâché l'affaire, il venait plus en cours, et à cause de ça il a été défaillant. Donc je me dis, internet ça peut relever juste ce problème. Un inconvénient internet c'est que, bon, vous répondez rapidement aux mails, mais si quelqu'un a vraiment un problème, je pense la communication c'est un peu dur. Si on tombe sur un prof qui n'a pas le temps, ou qui a d'autres occupations que le fil internet, ça peut être dur en communication. Après, je trouve qu'avec les petits questionnaires sur les vidéos, ça peut, enfin, moi j'ai mis plus de temps sur ça, vu que je relisais à chaque fois les vidéos pour comprendre, j'avais de fichiers des expressions que je voyais, pour les chercher sur internet, je pense que ce système ça peut permettre de, je ne sais pas, mais quand on débat sur un sujet en classe, on est sur un sujet. Alors là si on trouve un mot on va trouver l'explication du mot, mais l'explication elle amène à une autre explication, elle amène à un autre terme, alors qu'un classe, si on arrive pas à parler, si on est timide, on va pas réussir à poser de questions, à trouver les formules comment poser une question, à se faire comprendre, à se faire expliquer quelque chose, alors là on peut s'expliquer, on peut trouver nous-mêmes, mais maintenant avec internet on trouve tout, donc je pense que ça aussi, on peut mieux aborder un sujet sur le net qu'en classe. Sinon je pense que l'inconvénient seul sur internet c'est, bon après il y a la, on va dire, la tricherie, qui on s'appelle, on dit dis-moi les réponses tout ça, tout ça, mais je pense, moi sincèrement mes amis sont dans un autre groupe, moi je m'aide plutôt de la deuxième, la note plus haute, je sais pas si ça compense les deux ou

◦on compte toujours la note maximale, on peut voir combien de fois vous avez essayé de le faire

◦moi, je pense que je l'ai fait, sincèrement j'ai dû le faire, j'essaie pas de le refaire une troisième fois, j'essaie de le faire deux fois, mais à chaque fois je relis mes fautes et je me dis c'est de fautes qui sont complètement bêtes, parce que c'est de, en gros, je pense qu'on est plus aveuglé par la similarité de l'expression et du mot, on voit un mot par exemple, une expression où il y a le mot qui est proposé, on le met alors que c'est complètement faux. Alors qu'on se dit, on savait la réponse, je pense que c'est plutôt de l'illusion qu'on a, mais il y a aussi je pense que, ouais, moi je voyais beaucoup d'élèves ouais qui s'appelaient, qui me demandaient alors qu'on avait pas le même prof, on avait pas le même, donc il y a ça aussi, ça c'est un petit inconvénient mais je pense que l'idée de l'activité finale, je pense on voit, on voit un petit peu plus l'élève, par rapport à ça, parce que si vous avez les mêmes élèves on va pas copier, bon, ça va être le même sujet mais on va pas copier chacun, c'est une activité, vous voyez, donc je pense à ce niveau une activité finale je pense, c'est mieux d'en faire deux, après c'est mon avis, faire une au milieu et une à la fin, comme les partiels, vous voyez, je pense deux, que de faire un coup des questionnaires et une à la fin. Je pense moi deux, j'aurais mis un petit plus de moi-même dans l'anglais, si j'avais deux rédactions, une au milieu et à la fin, que que des questionnaires, vous voyez, parce que



ça permet, après on va tous le détester, mais ça permet en gros de travailler un petit peu plus quand on a une rédaction de chercher un endroit, de chercher un article, de trouver les mots, de comprendre les mots, de faire une tournure de phrase, que d'avoir que des questionnaires qu'on essaye de choper chez l'ami ou celui qui l'a déjà, vous voyez, de refaire à chaque fois

◦vous aviez des groupes sur Whatsapp ou Facebook, j'en sais rien, pour vous filer des réponses

◦non, je pense que le niveau ami en faculté c'est pas pareil qu'à l'école, où on se fait un groupe de chaque classe on se fait, c'est plutôt de clans d'anciens élèves qui se connaissent avant, on va dire, ou de gens qui à la pré rentrée sont seuls et se regroupent, on n'a pas vraiment, on a un groupe sur Facebook mais c'est chacun qui demande, ouais, quelqu'un a fait le devoir, quelqu'un a fait ça, quelqu'un a fait ça, mais personne répond, parce que personne veut donner son travail et ainsi de suite on parle dans le vide donc ça sert à rien, vous voyez, mais on n'a pas, on va dire une solidarité en Whats app quelqu'un qui va se désigner pour dire moi j'ai fait ça, je pense que c'est un peu de, de la fierté mais c'est un peu normal. Genre, on a fait un travail on veut pas qu'il soit, moi après s'il y a un vrai ami qui me demande de l'aider, je vais l'aider. Je vais passer 3 heures avec lui, même lui faire sa rédaction ça me dérange pas, mais donner mon travail comme ça, que j'ai fait et que moi j'ai travaillé, c'est un peu, c'est regrettant, pendant que l'autre il arrive, il voit ton travail, imprimer, après c'est un peu de l'égoïsme, je pense qu'il faut avoir un peu d'égoïsme, on va pas dire, on va pas venir, tu me demandes une question je vais te répondre, ça me dérange pas, je vais t'expliquer, mais te donner mon travail que j'ai travaillé, que j'ai cherché, que j'ai confectionné moi avec ma personnalité, je vais pas te le servir sur un plateau

◦quand tu dis on s'appelait et on se posait des questions sur les activités en anglais, est-ce que ça avait lieu dans d'autres contextes, c'est-à-dire, est-ce que tu étais avec tes amis à la fac et ça vous arrivait d'en parler

◦ça nous arrivait d'en parler surtout à cause de l'échéance du, parce que je sais pas s'il y a vraiment une échéance de chaque activité

◦si tu veux à fin je t'explique comment ça se passe, parce que j'ai tes activités ici, ce serait aussi l'occasion d'en parler

◦c'est plutôt on se parle par rapport à l'échéance, du fonctionnement, on se dit il faut faire l'activité d'anglais, toi t'as quoi, nous on a ça, on se montre, etc. Mais sinon, parler de l'activité et parler du sujet de l'activité comme si on était autour d'un café, non. Je pense que ça arrive à très peu de gens, sauf au groupe d'anglais qui est à la fac, peut-être, et encore ça doit même pas être ces sujets

◦il y a un groupe d'anglais à la fac ?

◦des gens qui se réunissent pour parler anglais

◦ah, Coffee Your Language

◦oui, c'est ça, ça doit être des notions autres que les activités d'anglais, je pense. Après si nous deux, mon ami et moi on a vu la même série ou le même film là on va commencer à discuter, on va se rappeler des moments ou des expressions qu'il a dit ou, vous voyez, Suits, l'expression que j'ai retenu le plus dans Suits c'est Bullshit, il le dit à toutes les 5 minutes, vous voyez, on va se rappeler, toutes les 5 minutes il dit ça, je sais pas si dans une des vidéos, je crois que vous avez coupé

◦on a essayé de les enlever mais ça nous fait rire nous aussi

◦quand on regarde toute la série, au bout de, la saison 5, on se dit il a que ce mot à la bouche, et ils ont tous ce mot à la bouche, voilà, mais sinon on va pas en parler autour d'un café

◦si tu devais choisir, tu l'as peut-être déjà dit mais je te repose la question, si tu devais choisir la chose qui t'a manqué dans ce cours en ligne

◦en informatique, en ligne, oui, euh, les petites vidéos j'en ai vu quelques unes que vous mettiez après pour, sur la grammaire, bon, après ça c'est mon problème, mais je pense que la, genre, mettre un plan

sur, vous avez fait quelques vidéos sur la conjugaison, je crois, enfin, moi à mon niveau, je pense que j'aimerais plus avoir, après on va pas adapter les choses à chacun parce que ça serait impossible mais avoir un peu plus de conjugaison que de la compréhension de vidéos, je crois.

◦plus de grammaire alors ?

◦de grammaire, oui

◦d'accord, et la chose qui t'aurait le plus plu ?

◦c'est le fait d'avoir un film, de voir un film et une série en cours d'anglais. Parce que c'est rare, avoir, imaginez on a 10 séances mais avec un vrai prof, voir à chaque fois un morceau d'une série, on verra jamais ça, donc ça c'est un peu sympa

◦d'accord, parce que c'était curieux pour moi, tout au début tu avais dit, bon c'était une question, est-ce que tu penses que travailler avec des séries ou des films dans un cours d'anglais ça va être cool ou ça va ruin your pleasure, c'est la phrase qu'on a utilisé, fin, ça va être moins drôle pour toi la série du coup, vu qu'on l'a travaillé en ligne, et c'était ta réponse, en tout cas, mais dans le questionnaire de sortie, t'as dit que c'était cool, finalement

◦ouais, parce que j'appréhendais le film parce que la compréhension de séries et tout ça c'est un peu dur, mais au final ça été cool, fin, ça a été plus, c'était, on se disait pas par exemple, si c'était un cours classique on va se dire, oh là là on a cours d'anglais, ça me saoule, on va essayer de sécher, on a trois absences, vous voyez. Alors que là on se dit c'est un film, que certains ont déjà vu que certains vont voir, on se dit, il y en plein à la suite de ça qui ont commencé à voir la série ou qui ont vu le film je pense, mais on se dit ce qu'un film, on peut comprendre, c'est une partie divertissement une partie travail. Donc je pense que, parce que certes, c'est 1 minute 45 ou 1 minute 30, mais à la suite quand on a fini notre travail je pense, on va voir la série, on va essayer de voir la série donc ça, ça peut être une partie divertissante avec une partie travail. Donc ça, ça peut être bien. Moi je m'attendais plutôt, au début je m'attendais plutôt à des séries culturelles, des trucs comme ça vous voyez, historiques ou autre chose, mais non, vous avez trouvé des séries qui étaient vues par tous, surtout par, je pense par des jeunes, parce qu'une série comme ça je pense pas que mon père la verrait, mais, je pense que ça a plu à beaucoup de personnes de travailler sur ça, comme la question sur, moi je l'ai pas faite mais la question sur Justin Bieber, je sais plus c'était quoi, convaincre

◦c'est ce que t'as le moins aimé apparemment

◦oui, je l'ai pas fait, amis vous voyez, c'est bien, parce que quand on va être en cours, on va plutôt prendre de trucs basiques, anglais, premier semestre les États-Unis, deuxième semestre Anglais, on va étudier la reine d'Angleterre, l'histoire, les irlandais, tout ça, mais au final on est, on est pas dégoûté mais on se dit, ça y est, ça fait depuis la 6ème qu'on a ça, on a les mêmes parties dans les livres d'anglais, anglais Amérique et l'Angleterre, on se dit ça y est, et là vous avez trouvé travailler l'anglais mais par un autre moyen donc ça je pense que, et qui est surtout adapté à nous, enfin, je vais avoir 20 ans, je me dis c'est bien d'avoir quelque chose qui est parallèle à notre âge que avoir des trucs, la reine d'Angleterre on la connaît, elle a fêté son anniversaire en, vous voyez, l'étudiant l'étudie, chaque année on l'étudie, on l'étudie, donc je pense que c'est bien de trouver quelque chose qui nous correspond

◦d'accord, je comprends. Est-ce que le fait de pas avoir un prof en physique c'est perturbant

◦sincèrement non, c'est de pas avoir un prof c'est, là on a un sujet et on doit le faire pendant une semaine, on a une semaine pour le faire, sachant que, c'est coeff 2 l'anglais je crois, ça doit être 2 ou 3 maximum, sachant que quand on est, je pense, bah de toute façon vous avez passé par là, on vise plutôt les matières les plus importantes, que, vous avez fait des études, donc, voilà, par rapport à nous en Droit, l'année dernière on a fiché droit administrative, droit juridique, on l'a pas fait le droit juridique, on a révisé la reine d'Angleterre, vous voyez, on a fait le droit juridique on l'a pas, alors qu'avec le film ou la série c'est une série complètement entre, ça parle de droit et ça parle aussi de magouilles financières et tout ça la série et le film encore plus de, on apprend des termes économiques par rapport à d'autres facultés où c'est, j'ai vu aussi un fascicule je crois de L2, fin il y avait le drapeau d'Angleterre dessus et ça doit être,

parce que j'avais le même l'année dernière, la même page de garde avec le même drapeau et je me suis dit, à l'intérieur ça doit être quelque chose d'assez scolaire, je pense, je sais pas si c'est comme ça mais je pense ça doit être assez scolaire

°en L2 c'est sûr que vous allez avoir des profs, fin, ça va être en face-à-face, ça va être traditionnel on va dire

°je pense que, j'ai oublié la question de base

°oui, c'était si ça te perturbait

°non, sincèrement

°ok, est-ce que tu te sentais suivi

°suivi, je pense, je me suis senti suivi par l'échéance de chaque activité et par le fait qu'on peut se contacter par mail, le fait aussi de la réponse rapide, je me suis pas senti abandonné, mais suivi classique on va dire, avec un prof je pense en cours, on est et suivi et stressé, donc ça fait les deux, là on a une semaine pour faire l'activité, on est suivi mais on n'est pas, après une semaine c'est beaucoup, celui qui l'a pas fait, il l'a pas fait, t'avais une semaine, voilà, c'est t'as joué avec le feu, alors que quand on a un cours d'anglais, bon vous allez dire on a une semaine aussi entre le cours d'anglais d'avant et le cours d'anglais d'après mais face à tout ce qu'on a, les grosses matières à côté, travailler l'anglais le soir alors que là on a le week-end, le samedi et le dimanche, c'est, parce que là on peut et sortir et travailler l'anglais, avec un prof, nous attendent toujours des questions, un interro surpris ou il faut participer, il faut trouver quelque chose, si on parle pas il nous smash alors que là on est pas obligé, on fait nos activités, on cherche dans notre coin, si on a envie de développer on développe, si quelqu'un il a pas envie de développer bah il développe pas mais il a développé pour l'activité, il a pas développé extra sujet la chose, comme on fait souvent en cours d'anglais, on allait sur un sujet, on arrive sur un autre sujet complètement différent que certains n'arrivent pas à suivre

°comment t'organisais-tu pour faire tes activités, j'ai regardé un peu, tu te connectais normalement pendant la journée, c'était rarement le soir

°la journée le week-end

°mais c'était jamais trop tard

°non, parce que moi à partir de 22h j'arrête tout, j'arrive pas à travailler, fin, ce qui est maths et tout ça à partir de 22h je commence à faire des fautes donc ça sert à rien de continuer, je pense que mon cerveau à partir de 22h il veut plus, peut-être tout ce qui est de l'oral, apprendre par cœur, par exemple, comme histoire qu'on a, je pense ça on peut lire, lire, lire, ça rentre au fur et à mesure, mais tout ce qui est maths, plus on est fatigué plus on fait des erreurs donc ça sert à rien, je préfère me coucher tôt par exemple à 21h30 ou 22h et me lever le lendemain à 5h30 et commencer à faire des maths, que de rester jusqu'à 2h du matin avec les yeux rouges en train de boire du café, essayer de combattre la fatigue et de faire des maths, et c'est à peu près pareil avec l'anglais parce que l'anglais sur internet, on peut pas arriver à ne pas chercher sur internet à côté les mots, les définitions des mots, dès qu'on entend par exemple dans la petite vidéo un mot compliqué, moi personnellement je le cherche, je le trouve et c'est souvent les mots qu'il y a dans le questionnaire, juste après, donc je pense que fatigué on se trompe aussi que si on apprenais à l'oral par cœur

°d'accord, tu savais que chaque leçon en fait commençait soit les lundis soit les mardis vers midi, est-ce que tu te disais par exemple, je vais aller voir ce qu'ils ont mis tout de suite et je fais les activités après ou c'était quand t'avais un moment

°non, je prenais 1 heure et demie pour faire, 1 heure et demie ou 2 heures pour faire, c'est souvent le dimanche je crois que je le faisais ou les vendredis, mais je le faisais tout d'un coup

°ok, les vidéos de Grammar Geek, tu les as toutes regardées ?

◦non, j'en ai vu deux, une

◦qu'est-ce que t'as pensé de ces vidéos ?

◦je pense que, les diapos étaient bien réalisées dans la vidéo que j'ai vu, donc je pense que ça c'est bien. Après on vous voit vous ça c'est, c'est bien aussi, ça permet de, déjà de voir entre guillemets à qui on a à faire, de voir la personne qui me corrige, la personne qui lit nos choses, même peut-être voir, faire durant la pré rentrée, la première journée, montrer les profs, comme ça on sait, on voit c'est qui, parce que je pense que chaque prof nous on le cherche sur internet pour voir ce qu'ils ont fait, pour voir d'où ils, et forcément on n'a pas de photo, on n'a pas, en fait on a envie de poser un visage sur le cours ou même si un prof il faisait des audios, on a envie de poser sa voix sur une tête, c'est un peu de la curiosité mais, c'est de la curiosité tout simplement

◦je le faisais aussi avec mes profs à l'époque

◦donc ça c'est bien mais sinon le diapo que j'ai vu il assez bien, mais je pense qu'il faudrait mettre, sur les vidéos que vous mettez, avec les diapos, bon après on va me détester mais, mettre un caractère un peu obligatoire dessus. Genre de voir ce qui qui les a vu ou autre chose. Parce que si, je pense, que c'était des concepts de grammaire ou des choses comme ça qui avait, j'aurais pu voir mais que j'avais la flemme de voir, donc je pense que mettre un caractère obligatoire, c'était des vidéos de même pas 3 minutes ou 5 minutes, non, mettre un caractère obligatoire sur ces vidéos je pense que ça va nous pousser à les voir et c'est toujours des vidéos, vous voyez, donc c'est pas un prof qui est en face donc je pense qu'on va plus être amené à le voir que de le baser comme, je pense que c'est sur YouTube qu'on voit le nombre de visionnage, je pense que vous avez pas dépassé le 50

◦et ça c'est beaucoup

◦vous en avez 18-19

(...)

◦d'accord, est-ce que tu aimerais travailler la grammaire différemment ou ça te va comme ça

◦bon après c'est chacun qui va travailler de son côté je pense, il faut un peu mettre du sien, enfin, on va pas dire mettre 100% du sien mais, si on est un peu curieux ou si on a un peu envie, un petit zeste d'envie d'apprendre, je pense que de nous-mêmes on va aller chercher la chose mais celui qui se dit il veut tout avoir sur un plateau je pense qu'il a tort, mais je pense qu'on a notre part à faire

◦en gros, si tu n'avais pas ces vidéos de grammaire, est-ce que ça aurait changé quelque chose pour toi, mis-à-part le fait que tu vois ton prof

◦si j'avais pas ces vidéos de grammaire, je pense que j'aurais moi-même cherché, bon, je le fais toujours, je regarde dans le livre, la grammaire, les tournures de phrases, je le regarde quand-même mais je pense que je l'aurais fait et je le fais, cherché à côté dans un livre, sur internet, même si j'avais pas ces vidéos de grammaire, genre, si vous donnez un concept de grammaire, juste un concept, je pense que la moindre de choses c'est d'aller voir un minimum le concept, juste l'idée de base ou juste pour avoir une idée sur le concept, mais je pense que la moindre de choses, j'aurais trouvé, j'aurais cherché le concept, comme les mots, les définitions et les mots que vous donnez sur les activités, je pense que, enfin, moi, c'est pour ma part, moi, j'irais chercher un petit peu sur internet

◦est-ce que tu t'es rendu compte, dans chaque vidéo l'idée c'était de vous donner, je regardais en fait dans vos productions, des erreurs fréquentes, et je les prenais pour l'expliquer dans la vidéo de Grammar Geek, et ça va servir d'une certaine manière à leur donner du feedback. Est-ce que tu l'as senti comme ça ou pas vraiment ?

◦que vous preniez nos erreurs et que vous les mettiez

◦voilà, qu'il y avait un feedback

◦non, je l'ai senti plutôt comme un cours, une leçon, qu'on donne, on va pas dire un programme mais comme si c'était des sujets à aborder (...). Je pensais que c'était une activité et à la suite t'as une leçon de grammaire, une notion de vocabulaire ou autre chose, je pensais que c'était plus ça que les fautes. Parce que nous on voit pas, on voit pas les fautes des autres donc en gros on peut pas s'imaginer ça en fait, enfin, moi je me suis pas imaginé ça, que vous prenez les fautes de tout le monde pour commenter

◦je crois que je le disais

◦vous le dites des fois, oui dans les deux vidéos que j'ai vu vous le dites, j'ai vu certaines fautes ou autre chose, mais on se dit même c'est, en fait vous appliquez, vous faites la notion et vous dites j'ai vu la notion sur certaines fautes par rapport à ces notions, vous voyez ou pas ? On se dit pas que vous prenez

◦ah, c'est-à-dire, que je prenais d'abord la notion et ensuite

◦et ensuite vous dites j'ai remarqué ces, vous voyez, on pense pas que vous preniez obligatoirement d'une rédaction

◦d'accord, est-ce que tu le regardais vraiment ?

◦une vidéo je l'ai regardé et l'autre je l'ai survolé

◦alors, le glossaire t'as fait 2 entrées seulement si je me trompe pas

◦c'est le forum ?

◦non, le vocabulaire que tu devais ajouter dans le glossaire

◦je vois même pas ce que c'est

◦oui, c'est ce que je me disais, on en parlera

(...)

◦je pensais glossaire économique, je pensais que c'était plutôt une sorte de dictionnaire que vous vous mettez avec toutes les définitions économiques, parce que je pense qu'on fait la comparaison en anglais, glossary economy, je pensais que c'était plus, parce quand on clic dessus, je crois qu'il y a plein de définitions, non ?

◦oui, bien sûr mais c'est les autres qui l'ont fait

◦oui, c'était plus une sorte de dictionnaire avec les grandes, toutes les définitions, et que peut-être je me suis connectée 2-3 fois pour voir, il y avait des définitions qui correspondaient aux activités, au la phrase plus le mot, de la définition, et parfois je me suis aidé de ça pour trouver la, je pensais que c'était plutôt ça qu'un truc que nous on remplissait

◦donc t'allais chercher carrément quand t'avais besoin dans le glossaire

◦quelques fois mais pas tout le temps, je pensais, je tapais sur internet pour moi et je trouvais une définition sur le net

◦c'est bien, je pense que vous n'êtes pas nombreux à faire ça

◦oui, je me suis dit que c'est plutôt un dictionnaire que nous qui devons remplir

◦est-ce que t'as sauvegardé ces définitions quelque part ou tu les regardais juste

◦ les définitions que j'ai faites, moi ?

◦ et que t'as regardées dans le glossaire

◦ euh, elles sont dans ma tête, enfin, je pense que si je vais voir ce mot, je vais comparer avec ce que j'ai vu et je vais faire la relation directement mais je vais pas vous la citer en anglais directement, relation en français

◦ donc, tu avais permis que le forum t'a permis de

◦ je crois que j'ai interagi deux fois, je crois

◦ ouais, de voir ce que les autres faisaient, de comparer ton boulot avec le boulot des autres et de contacter ton tuteur

◦ oui, je vous ai contacté, j'ai réussi à vous contacter, et par rapport aux autres, c'était plutôt une sorte de je faisais mon travail et je regardais pour confirmer si tout le monde l'avait fait, vous voyez, l'effet de comme une vague, on veut toujours vérifier si l'autre a fait comme nous, même si c'est faux, l'autre a fait comme nous, donc c'est à peu près ça, je me dis je faisais mon travail et j'allais regarder voir si ça correspondait avec la plupart de, je sais pas combien vous avez d'élèves mais j'en voyais pas beaucoup sur le

◦ il y en a beaucoup mais c'est vrai que pas tout le monde est actif

◦ moi j'en voyais peut-être 5-6 principale

◦ parce qu'en fait ça dépend aussi des groupes, tu étais dans le groupe 4, qui n'était pas très actif, en fait, je ne sais pas pourquoi mais la dynamique c'était très différent, en fait, on avait groupe 1 et groupe 2 qui marchait très bien

◦ parce que c'est des bon en anglais, je pense

◦ non, pas forcément, je pense que c'était plutôt des étudiants qui, je ne sais pas par quelle raison, qui commençaient à faire les activités, j'en sais rien, mercredi ou jeudi, donc du coup il y a cette dynamique, comme tu viens de dire de groupe, en gros, qui s'installe dans le forum

◦ donc ils ont le temps de parler

◦ il y en a un qui vient voir jeudi, ah mince ils l'ont déjà fait donc je le fais, et du coup ça faisait que

◦ je pense que nous on le faisait tous dimanche, on se prenait au dernier moment

◦ et du coup, c'est ce qui s'est passé, parce que voilà, t'a dimanche vers 19h, ce qui n'est pas trop tard parce que t'étais toujours dans les délais, fin, je crois que c'était

◦ peut-être une fois j'étais pas

◦ là t'étais toujours dans l'heure et sinon, t'as tes test. Donc le forum tu l'utilisais plus pour regardais ce que les autres avaient fait les devoirs

◦ j'ai participé comme je vous ai dit, je crois, deux fois je crois sur les définitions et sur l'exposé j'ai pas réussi à le mettre sur le financial expert

◦ mais tu l'avais fait ?

◦ je vous l'ai envoyé

◦ tu me l'as envoyé à mon mail, oui

◦j'ai pas réussi à le mettre parce qu'il était trop gros sur le, j'ai essayé de le couper je l'ai même coupé en 5 et il rentrait pas

(...)

◦ est-ce que tu es entré en contact avec des gens que tu connaissais pas via le forum ?

◦non

◦t'as pas été commenter par exemple le travail de quelqu'un que tu connaissais pas

◦non, je crois pas, non, même pas une fois, je crois j'ai pas commenté le travail de, on a commenté le mien mais j'ai pas commenté le travail de quelqu'un, parce que si je commentais c'était oui, je suis d'accord avec toi, oui, donc je me suis dit c'est un peu minime quand-même de répondre ça, même si c'est commenter mais c'est un peu minime de répondre

◦ça aurait été déjà ça mais il faut quand-même lire ce que l'autre a fait et ça prend quand-même du temps

◦ouais, mais ça fait, je pense il y en a 6-7, non, il y en avait qui répondait tout le temps, je crois, qui répondait à tout le monde, et le reste ils répondaient de temps en temps ou il y en avait un qui faisait et qui répondait, il y en 1 ou 2 mais le reste

◦et le gens dans ton petit groupe en ligne tu les connaissais ?

◦non, le petit groupe

◦le groupe 4 où tu étais

◦peut-être qu'il y a des noms qui me paraissaient communs parce qu'ils étaient dans moi en TD ou autre mais sinon

(...)

◦tu recevais au moins un message en début de semaine pour vous dire

◦ça a commencé

◦voilà, la section est ouverte, peut-être un vers vendredi ou samedi pour vous dire il vous reste quelques heures ou même dimanche parfois pour rappel. Et je crois aussi que vous receviez des notifications à chaque fois que quelqu'un postait dans la discussion de la semaine

◦il fallait se connecter sur le ENT pour voir que, celui qui se connectait pas à l'ENT sur la semaine il voyait rien, enfin je ne sais pas comment on fait, mais la plupart je pense pas qu'ils ont des renvoies de l'ENT à leur mail, et il y en a des fois qui oublient ou qui ont envie et qui voient pas forcément ce qui a sur l'ENT, la messagerie

◦c'est vrai que, parce qu'on se dit, ils vont recevoir des mails tout le temps

◦sur le téléphone aussi, l'application de l'ENT elle est pas top top donc on peut pas, déjà le planning on peut pas l'avoir sur le téléphone, on est obligé de se connecter sur un ordinateur, on est obligé de, il marche pas très bien sur le, je ne sais pas si vous, vous avez déjà essayé sur

◦j'ai Moodle sur mon téléphone, pour l'ENT c'est vrai que comme j'ai un renvoie directe, je le regarde sur Gmail tout le temps

◦sur le, moi il y a eu tellement de redirectionnements sur mon téléphone que sur la partie, il faut que je me mette en privé pour accéder au machin, là vous voyez, là on arrive on pense que ça va être bien, je

pense que c'est ma 4G qui beug mais vous voyez c'est un peu, c'est compliqué, il est pas formaté pour, sur le téléphone il faut savoir, il faut connaître la technique de les envoyer sur le mail, je ne sais comment on fait du coup

(...)

◦là ce semestre, je ne sais pas si tu as remarqué mais vous aviez beaucoup moins, presque pas, des exercices de fill in the blanks comme le semestre dernier où il fallait que tu écoutes et que tu remplisses le bout de

◦ouais, non, on avait pas

◦d'accord, est-ce que ça t'a manqué ou c'était bien ou t'as pensé quoi de ça

◦non, je pense que ça permet de marquer une diversité au niveau du cours mais le remplissage aussi c'est sympa, c'est accessible à tous, je pense, il suffit d'écouter, écouter et réécouter et ça rentre, et sincèrement si on a un problème sur un mot on écrit l'environ du mot sur internet qui va nous le corriger directement mais on a compris le sens de la phrase et le mot c'est juste l'écriture du mot vu que dès qu'on a une erreur ça compte faux, ou même un espace, dès qu'on mettait un espace ça mettait faux des fois, donc je pense que, non, c'est sympa ça

◦tu avais dit aussi, oui que les activités étaient trop longues et répétitives

◦oui, c'était sur le premier semestre vu qu'on avait que de, les trous à remplir dans les activités, on avait que ça sur 10 séances et ce semestre on a eu des questions à peu près 4-5 questions sur les séances, je pense que mixer les deux, faire moitié -moitié dans chaque semestre ça mène à plus de diversité à la chose. Mais sinon vu que vous avez changé le film ou la série c'est pas comme si on avait continué sur Suits au deuxième semestre, là ça aurait été un peu plus, beaucoup répétitif quand-même, si on avait gardé Suits

◦et ça te paraît pas long du coup, de travailler par exemple qu'avec un seul film pendant tout un semestre, ça a été

◦non, tant que les scènes elles changent, personnellement ça paraît pas long

◦ton niveau d'anglais, je ne sais pas si tu te souviens de ce que tu avais marqué

◦je crois que j'avais mis le deuxième niveau sur 5 ou quelque chose comme ça, je pense

◦est-ce que tu sais à quoi ça correspond le A1, A2, B1, B2, C1, C2

◦je crois que c'est les niveaux de langue, non

◦oui

◦je sais plus ce que j'avais mis

◦tu avais lu, on avait mis une description en fait

◦oui, de chaque

(...)

[Niveau orale : B2]

[Niveau écrit : B1]

[Production écrite : B1-B2]



(...)

◦ tout ce qui est réseaux sociaux, Facebook, Twitter, etc., tu avais mis que tu faisais des commentaires en anglais, des commentaires courts et qu'il y avait de l'interaction avec des gens dans des jeux vidéos en anglais notamment

◦ ça c'était au début de l'année, vu que j'ai un peu stoppé ça, enfin, j'ai pas trop le temps de jouer un petit peu mais sinon c'est de l'interaction comme le YouTubeur que je vous ai dit c'est de l'interaction aux jeux vidéos, clair et simple et tout le monde comprend. C'est pas de l'interaction où on va commencer à parler d'un sujet alors qu'on est en train de jouer, donc c'est plutôt de l'interaction rapide

◦ et là, est-ce que tu te poses la question, j'ai bien écrit ou il y a des erreurs quand tu écris dans ces jeux

◦ je fais pas attention, quand je suis dans le jeu vidéo je fais pas attention aux fautes d'orthographe, je fais des phrases simples et courtes comme à l'oral pour me faire comprendre et

◦ et sur Facebook

◦ sur Facebook c'est souvent des commentaires en mode good, ou des choses comme ça, peut-être parler avec 2-3 anglais qu'on rencontre dans le métro, qu'on rencontre autre part, des amis à moi qui habitent aux États-Unis et qui demande conseil, mais sinon, mes cousins, qui parlent anglais aussi, mais sinon c'est l'anglais facile mode quelle est ton adresse, je te donne mon adresse, donne-moi un bon plan, je te donne un bon plan, envoie-moi des photos, envoie-moi des trucs, c'est des phrases comme ça

◦ est-ce que cette dynamique que tu as dans les réseaux sociaux tu la retrouves un peu dans le forum par exemple, c'est un peu un espèce de chat où on s'en fout un peu parce qu'on voit pas qui écrit ?

◦ je pense que l'idée de forum ça diminue l'interaction, parce que souvent dans le forum aujourd'hui c'est on balance un gros texte, on explique tous nos problèmes et on essaie de voir si les mêmes ou les autres, si les autres on les mêmes, ou s'ils ont des explications, par exemple moi j'ai posté sur un forum pour mon voyage au Canada, je peux louer une voiture, est-ce que je fais ça, je fais ça, je fais ça, ils m'ont répondu peut-être deux jours après. Donc je pense l'idée de forum ça diminue l'effet interactif comme Facebook ou Twitter par exemple, on tweet l'autre il voit il va répondre tout de suite, je pense que si vous mettez l'idée de forum sur Facebook (...). Si on arrive à retrouver la même interactivité, je pense que ça va amener plus de gens à participer, parce que comme je vous ai dit sur Facebook on va recevoir une notification, même si on est dans le métro, même si on est dans la galère, même si quelqu'un il se dit chez le médecin à la salle d'attente tu auras une notification, il va commencer à taper quelque chose sur son téléphone

◦ tu peux juste répéter parce que ça pas été enregistré dans l'autre, je suis désolée, la proposition que tu avais fait par rapport à Facebook

◦ mettre le forum sur Facebook, faire un groupe sur Facebook je pense que ça permet de mieux interagir et plus interagir sur Facebook que sur l'ENT

◦ d'accord, ça te dérangerait pas par exemple de voir que ton prof voit qui tu es entre guillemets, dans ta vie privée

◦ moi personnellement, non, parce que si on est sur Facebook c'est que sincèrement, si on tient à sa vie privée, on commence pas à s'afficher sur Facebook, à mettre des photos, à raconter nos vies, on fait le strict minimum, on a un Facebook, on a une photo de profil et encore on est même pas obligé de mettre une photo de profil, on met juste nos noms et on commence à participer, on a un nom et un prénom, ça suffit. Après si quelqu'un commence à vouloir raconter sa vie sur Facebook, à mettre ses photos et qui se plaint, je trouve ça paradoxal, parce que si on commence à mettre sa vie privée sur Facebook et après on dit non, je veux pas qu'on voit ma vie privée, ne la met pas sur Facebook, met le strict minimum sur

Facebook, nom, prénom, adresse mail et tu pourras participer, même sans qu'on voit ta tête. Tu mets une photo de profil d'un paysage ou d'une fleur et c'est la même chose, tu participes

◦d'accord, juste une dernière question, on a beaucoup parlé de présentiel et de tous ces cours en ligne, si tu devais par exemple, faire une proposition ou une idée de ce qui serait pour toi un cours idéal d'anglais, tu dirais quoi, tu penserais à quoi

◦bah, je pense que moi, personnellement je préfère l'internet que le cours en vrai, donc je pense qu'un cours idéal sur internet, déjà c'est très bien ce qu'on avait à faire, les questions, les réponses, je pense comme je vous ai dit, mixer les deux, les trous et les questions à réponses, vous mixer les deux sur chaque semestre, je pense que déjà ça va être moins répétitif pour la personne. Changer de film c'est bien et je pense que nous pousser à regarder les petites vidéos avec les diapos que vous faites je pense que c'est bien, je trouve. Nous pousser avec un, on est assez libre dans ce cours d'anglais donc je pense mettre un petit peu d'obligation dans ce cours, je pense ça va pas me faire du mal et ça va pas nous faire du mal à, parce que celui qui a vraiment envie de rester dans cette filière et continuer les années, sa licence et son master dans cette filière, il va prendre la peine un minimum d'aller voir ces choses et de prendre une bonne note en anglais que de laisser passer la chose, parce qu'il va se dire c'est pour moi, c'est pour ma licence et même si c'est un petit coeff si c'est une petite chose l'anglais par rapport à d'autres matières qui sont, d'autres matières, mathématiques, qui sont énormes, il va se prendre la peine et je pense que l'anglais, quand, on va se prendre la peine, l'anglais c'est ce qui peut nous rattraper une note si on, par exemple si on se tape un 6 coeff 6, on se dit on est dans la mouise alors que si on a l'anglais qui est coeff 2 et une autre matière qui correspond, je crois que c'est anglais et informatique qui est ensemble, on a ça en coeff 5, on se dit, ouais ça peut me rattraper, vous voyez et je pense que nous obliger un petit peu, l'échéance d'une semaine il est très bien mais nous obliger à faire les petits points grammaticales ça va nous aider et apprendre et à prêter un petit plus d'importance à l'anglais, à internet, on va dire, l'anglais informatique

◦avec du coup, cette première rencontre comme tu avais dit

◦pas obligatoirement au premier rencontre mais on voit le professeur soit au début, soit dans une vidéo comme vous vous avez fait, parce que moi je vous avoue j'étais curieux, votre collègue xxx, j'ai jamais trouvé sa tête

◦je vais te le montrer

◦donc, on est curieux, surtout par son nom, son nom c'est xxx

◦oui, il est anglais

◦il est anglais donc on se dit c'est un, c'est un bon anglais, quoi, donc on pense à Sherlock Holmes et toute ces choses et Agatha Christie et Hercule Poirot et tout ça, on pense à ça directement mais, fin, moi, je pense à ça directement, donc on aimerait bien voir, ça fait même, on pense à xxx, voilà à Disney, tout ça, on pense directement à ça, poser une voix, poser une, le son, sur un visage c'est assez, je pense c'est bien pour voir à qui on a à faire

◦ok, t'as d'autres commentaires éventuellement, des choses qu'on n'a pas mentionné

◦non, je pense que moi, j'ai plus participé cette année en informatique, en informatique, en anglais internet que mon cours précédemment l'année dernière en Droit Assas. J'ai plus fait mes activités que j'ai participé en cours l'année dernière, j'ai dû peut-être participer quoi, j'ai fait deux exposés sur l'année parce qu'on était obligé et j'ai dû participer une ou deux fois durant l'année, je subissais le cours, on va dire, je prenais pas entre guillemets plaisir, je subissais plus le cours que je, il y aussi l'environnement, l'environnement d'être chez soi, on est chez soi, sur sa table, sur son bureau, on peut même le faire sur le lit, c'est différent que si on est en cours, on est stressé par l'autre qui parle, on doit interagir sinon on va se taper une mauvaise note, etc., etc., je pense que l'environnement, on va dire, relaxant, je pense que ça permet plus de on va se dire, ouais, on est chez soi, on va le travailler quand-même, on est pas, on a pas quelqu'un derrière ou devant qui surveille, et je pense que l'idée, vu qu'on a pas, on a l'activité finale mais on n'a pas de contrôle écrit, contrôle écrit d'une heure et demie, on est là en train d'écrire, je pense

que ça, ça nous enlève un poids, un grand poids sur les épaules, par rapport à on se dit, ouais, il nous reste déjà, on a ça à travailler, bon après vous allez dire il faut travailler, c'est sa licence, nanani nanana, mais je pense qu'on se dit on n'a pas d'activité, on n'as pas de contrôle final en anglais, ça nous enlève déjà un poids, on se dit on a fait nos activités, on a juste, en plus on avait le temps après les partiels pour faire l'activité finale donc ça nous donne le temps de finir nos gros partiels on va dire, et après de se concentrer un petit peu sur l'anglais, au lieu de stresser de nous rajouter un stress sur l'anglais et on a beaucoup qui vont abandonner, on va dire c'est coeff 2 on s'en fout, là au contraire ça peut nous relever la note, la moyenne et même à avoir notre licence. Après en master je sais pas comment ça se passe mais si l'anglais sur les 3 années de licence c'est sur internet, je pense que ça va au fur et à mesure des années, je pense que ça va être un investissement à long terme, je pense qu'au fur et à mesure des années ça va évoluer, ça va surtout augmenter niveau, on va plus apprendre niveau internet que niveau en cours, parce que je pense que, on va pas dire la majorité mais il y a une part des élèves qu'ils vont en cours d'anglais et qui subissent les cours d'anglais, parce qu'on pense à autre chose, parce qu'on se dit ouais, cours d'anglais, coeff 2, c'est petit, on s'en fout, je m'en fous, on va rattraper avec l'autre, donc je pense que ça permet on va dire de, pour les élèves qui n'estime pas l'anglais, de redonner de l'estimation à l'anglais en licence. Parce qu'on va se dire, au lycée c'est obligatoire, c'est pour le bac, bon là c'est un peu pareil mais, on estime moins l'anglais alors qu'on devrait plus l'estimer parce que ça peut nous servir dans notre moyenne, en fait. Donc je pense ça peut donner un nouveau blason à l'anglais à l'université, je pense

**FIN**

## Annexe 16.4 Bucaramanga

◦je l'ai mis dans le mail que je t'ai envoyé, comme quoi c'est un entretien anonyme, donc si tes réponses apparaissent, elles apparaîtront comme réponses de l'étudiant 1, 2, 3 n'importe donc tu peux te lâcher. Je sais que c'est pas facile de faire abstraction mais essaye de te dire que je suis pas ta tutrice aujourd'hui. Du coup, ça n'a absolument rien à voir avec ta note, ta note est déjà prête. Ça devrait durer 40- 45 minutes à peu près. On va aborder des questions par rapport à tes pratiques informelles en anglais, ce que tu fais en ligne, notamment, et les réponses que tu as données aux trois questionnaires. On va commencer avec les activités que tu fais en ligne en anglais

◦je regarde des séries et moi j'aime bien la danse donc du coup j'aime bien regarder des interviews de danseurs sur YouTube

◦de ballet, non ?

◦oui, du ballet, oui

◦t'en fais souvent, t'avais pas une présentation en juin ?

◦si, avec le conservatoire. Bah, j'en fais moins qu'avant avec la fac, mais j'essaie d'en faire 3 heures par semaine.

◦excellent (...). Donc des séries, quelles séries tu regardes du coup ?

◦je regarde sur Netflix, un petit peu tout, j'ai regardé récemment Grace & Frankie et je sais plus, et des films, un peu ce qui il y a

◦d'accord, et tu les regardes en anglais ?

◦oui, mais sous-titré en français, et par exemple il y a Pretty Little Liars que j'avais déjà regardé et du coup de fois je re regarde des épisodes, soit qu'en anglais ou soit avec les sous-titres et je comprends mieux

◦et des sous-titres, j'ai vu que tu les mettais d'abord en français ensuite en anglais

◦oui, en anglais

◦et après tu les as enlevés complètement ?

◦oui

◦en fonction de quoi, du coup ?

◦bah des fois il y a pas, les sous-titres anglais donc je regarde que en anglais, ou bah, ça dépend, et des fois il y a des séries qui sont plus simple je trouve, à comprendre que d'autres

◦d'accord, donc en fonction de la difficulté. Est-ce que ça te gêne les voix doublées en français ?

◦oui, un petit peu, oui. Moi, à chaque fois que je peux regarder en version originale, que ce soit en anglais ou en espagnol, je mets la version originale

◦tu regardes La Casa de Papel ?

◦non, j'ai pas regardé

◦ok, combien de temps tu penses que tu regardes par semaine, ces séries en anglais ?

◦bah, un épisode, s'il y a des partiels, bah ça dépend

◦en semaine on va dire, en semaine cool et en semaine de partiels, de combien ça peut varier ?

◦je sais pas, ça dépend, bah, je peux regarder 2-3 épisodes par semaine quand j'ai une semaine tranquille quoi

◦d'accord, et des épisodes de 20-30-40 minutes ?

◦ça dépend des séries. Par exemple Grace et Frankie c'était 30 minutes l'épisode, je crois. Il y a d'autres séries où c'est plus long

◦ok (...)

◦Par rapport à tes motivations, tu avais dit que tu voulais voyager en Australie et en Norvège, mais du coup tu avais dit avant le cours que c'était motivant de comprendre ce que tu entends dans les séries et films et à la fin tu as dit que c'était peu motivant le fait de comprendre les séries et films et de trouver un boulot. Pourquoi tu penses qu'il y a eu ce changement ?

◦moi, j'ai pas aimé le fait de faire le cours en ligne avec le film, du coup ça m'a un peu démotivé, je pense

◦d'accord, donc le fait de travailler avec des séries ?

◦moi, j'avais pas vu le film donc du coup, je sais pas comment dire mais j'ai pas accroché en fait au fait de suivre le film en anglais comme ça

◦mais du coup, quand tu dis que tu n'as pas accroché au film ça veut dire que tu auras préféré travailler avec autre chose que des films ou c'est ce film-là en spécifique

◦non, c'est pas forcément ce film, c'est le fait de travailler en ligne en fait, que j'ai pas accroché

◦c'est plus le contexte, le cadre du cours ?

◦oui

◦donc ça a pu te démotiver un peu

◦peut-être un petit peu, oui (...). Moi j'ai préféré le cours du semestre 2 au semestre 1, après je sais pas trop pourquoi

◦ok, comment se passaient tes cours à l'école ?

◦au lycée ?

◦oui, pardon, au lycée

◦on était 30 normalement dans la classe, du coup en anglais on était peut-être deux-tiers je pense, c'était beaucoup de parole, on faisait des compréhensions, en fait, on se préparait aux épreuves du bac surtout donc on faisait beaucoup de compréhensions orales où on devait réécrire en français ce qu'on avait compris et des compréhensions de textes

◦d'accord, et la partie de production orale, vous en aviez beaucoup, pas du tout ?

◦non, parce qu'au bac en orale on s'était entraîné par vidéo, fin, on avait envoyé une vidéo à la professeur, du coup, fin, on faisait pas tant d'oral que ça en cours

◦ok, et ça te plaisait ?

◦non, mais j'aimais pas trop les langues, fin, au lycée j'aimais pas apprendre les langues, fin, c'était pas, peut-être que j'arrivais pas, j'ai pas accroché, j'arrivais pas à bien, moi je suis timide un petit peu donc c'était difficile de parler devant la classe en anglais et du coup je parlais pas beaucoup

◦ok, très bien, tu avais dit que la partie speaking et grammaire ça te motive pas plus que ça, c'est toujours le cas ou ça a changé depuis ?

◦bah moi après j'ai un peu de difficultés en grammaire parce que justement au lycée on en faisait beaucoup, au collège on faisait de la grammaire, au lycée on en faisait plus, et puis moi il me manquait de bases que j'avais pas en grammaire et après du coup ça m'a un peu perdue, c'est pas hyper motivant d'apprendre la grammaire mais je pense c'est important quand-même de continuer à avoir les bases

◦d'accord, par rapport au cours TBS, tu avais dit que le cours était cool mais pas motivant (...)

◦moi je trouvais ça original au début parce que j'avais jamais fait ça et du coup je trouvais ça original mais en fait, je me suis rendue compte que c'était pas motivant dans le sens où c'était pas vraiment un plaisir de le faire c'était plus, il faut que je fasse l'anglais, etc., avant le dimanche, mais après j'ai pas eu l'impression de vraiment parler anglais ou de vraiment apprendre en fait. C'était plus, pas un jeu mais comme un quiz

◦donc c'était pas assez sérieux ?

◦peut-être un peu, oui

◦ça aurait changé ton avis si au lieu d'avoir un film t'avais eu des trucs traditionnels, des lectures ou de choses comme ça ?

◦je sais pas, parce qu'on avait quand-même des textes avec des questions, je sais pas

◦d'accord, donc l'idée était originale mais ça te motivait pas parce que

◦bah ça me motivait pas parce que, fin, moi j'aime pas trop l'anglais, etc., je pense, moi, j'ai un petit peu de mal mais à parler et je pense que, fin, je parlais pas anglais en fait, du coup, et ça m'a pas motivé à le faire parce que je sentais pas que je progressais

◦d'accord, et pour toi l'idée de progresser c'est pouvoir parler notamment ou c'est plus pouvoir comprendre ce que je lis ou c'est un tout, c'est quoi ?

◦plus être plus à l'aise à l'oral parce que c'est la première chose qui me vient quoi. Après la lecture c'est important aussi mais l'oral surtout je crois

◦d'accord, ce semestre tu avais dit que c'était sympa, on voyait que ça c'était mieux passé, tu as dit que tu te sentais trop isolée dans le cours, que tu étais seule et j'aimerais que tu me dises, le fait de te sentir seule c'était par rapport à ton prof, par rapport aux membres de ton groupe, par rapport à tout

◦bah, le fait de pas être dans une salle avec d'autres personnes et un prof et, ouais, de pas avoir de l'interaction parce qu'il y a quand-même une interaction avec le prof mais pas réelle, fin, je veux dire, pas en personne

◦je vois, tu avais dit que le cours avait été bien pour apprendre le vocabulaire du business, des situations réalistes, culture, les compétences, le listening, l'écoute et pour faire des activités quand et où tu le voulais. C'était moins le cas au deuxième semestre, d'après ta réponse donc là pareil, c'est quoi qui a changé, pourquoi t'as eu l'impression que ça t'aidait dans tous ces aspects au premier semestre et moins dans le deuxième

◦bah du coup, par exemple, le vocabulaire, au premier semestre, bah du coup j'ai appris du nouveau vocabulaire et au second semestre un petit peu moins parce qu'on réutilisait quand-même les mêmes termes mais ça a permis de mieux les comprendre, peut-être de plus se familiariser avec

◦ par rapport aux fautes, tu as dit que ça n'aidait pas du tout en termes de, je corrige mes fautes, ça a été un peu mieux apparemment au deuxième semestre, comment tu l'as vécu cette partie de feedback, du coup ?

◦ bah moi, quand on rendait des productions écrites ou quand on écrivait sur le forum, fin, il y avait pas de corrections, moi j'aurais bien aimé qu'il y ait une correction, bah, qu'on nous dise vraiment où est-ce qu'on avait fait des fautes, dans l'écrit, et qu'on avait pas au premier, au semestre deux non plus, voilà

◦ ok, est-ce que les réponses que t'avais, que ta tutrice mettait après tes productions c'était pas de corrections mais il y avait quand-même une réponse, est-ce que ça était utile pour toi ?

◦ oui, c'était souvent encourageant, du coup c'était bien, après moi c'est sur la grammaire parce que je pense qu'il y avait des fautes dans ce que j'écrivais donc je pense que ça aurait été bien fin, d'avoir la réponse, fin, la correction quoi, s'il y avait

◦ ok, tu as dit que la grammaire t'avait manqué, à la fin de TBS et dans le deuxième semestre tu as dit que tu avais, bon, parce que c'est une nouveauté du coup, ce semestre, on a rajouté chaque semaine des petites capsules de grammaire pour vous donner des tips. Est-ce que déjà tu as remarqué que dans ces capsules de grammaire il y avait du feedback?

◦ oui, il y avait des corrections, oui, sur le, moi j'ai bien aimé ça, parce que du coup ça permettait, c'était des petits points pas très longs, c'était bien, c'était pas très long, c'était clair, c'était bien

◦ est-ce que tu les as toutes regardées ?

◦ oui, oui

(...)

◦ et en terme de suivi, tu t'es sentie plus suivie ?

◦ fin, c'était général, après c'était pas possible de corriger tous les réponses de toutes les élèves, mais si, c'était intéressant quand-même de voir, et puis les erreurs des autres que moi j'aurais pu faire si j'avais écrit ce qu'ils avaient écrit

◦ tu as dit aussi que ce semestre était moins lourd, moins compliqué, moins difficile que celui du semestre dernier, pourquoi ?

◦ bah, peut-être parce qu'au premier semestre au début on n'avait pas du tout vu le vocabulaire économique en anglais et tout ça donc au premier semestre c'est un peu la découverte des termes, il y avait plein de termes que je savais pas et au deuxième semestre bah le fait de re travailler sur le sujet de l'économie, etc., il y a les termes que je connaissais déjà, que j'avais appris au premier semestre, du coup, ça m'a paru plus simple. Peut-être que le deuxième semestre j'étais plus habituée au rythme de la fac, etc., fin, je trouvais ça moins lourd qu'au premier semestre où il y avait tout d'un coup

◦ d'accord, en terme des activités de production, est-ce que c'était aussi dur, plus dur ?

◦ c'était pareil, j'ai pas trouvé ça beaucoup plus dur ou plus facile, c'était un peu le même genre d'activités

(...)

◦ maintenant par rapport au forum, est-ce que c'était quelque chose d'intéressant pour toi, ou c'était une corvée, comment tu l'as vécu ?

◦ non, non, c'était pas une corvée c'était intéressant, fin, bon, je lisais pas ce qui avaient fait tous les autres mais de temps en temps, bah surtout les diaporamas j'ai regardé 2-3, c'était bien, de voir ce que les autres peuvent faire

◦est-ce que c'était confortable, je ne sais pas si tu as remarqué mais le forum est fait comme une espèce de chat comme tu peux avoir dans un réseaux social, et l'idée c'était justement d'encourager l'interaction. Est-ce que tu l'as vécu comme ça ou tu savais pas trop comment ça fonctionnait ?

◦non, ça va, fin, c'était assez simple de comprendre comment ça fonctionnait, après je sais pas s'il y avait beaucoup, beaucoup d'interaction, fin on répondait pas forcément tout le monde à tout le monde, sur le forum

◦et quand on te demandait, tu sais, chaque semaine on vous demandait de faire des commentaires sur le boulot des autres, est-ce que tu le faisais avec les membres de ton groupe que tu connaissais déjà ou ça t'arrivait de

◦non, c'est que de gens que je connaissais déjà

◦d'accord, pourquoi ?

◦c'est plus simple de, je sais pas, instinctivement, je sais pas

◦est-ce qu'il y a de gens que tu connaissais pas qui ont commenté tes travaux ?

◦oui, je crois

◦et quand tu recevais des commentaires de tes productions, qu'est-ce que tu ressentais ?

◦bah, j'étais contente, non, c'était des commentaires intéressants, c'était pas, non, c'était bien

◦donc, et là t'avais l'impression d'avoir une interaction ?

◦oui, oui, si, bah, c'était plus comme il fallait le faire, on sait pas vraiment si c'est, parce qu'après bon bah, personne va dire quelque chose de méchant sur le travail de quelqu'un d'autre donc je ne sais pas vraiment

◦ça pourrait, heureusement que ce n'est pas arrivé

◦non, je sais pas, oui, ça renforce l'interactivité, après comme on les connaît pas, parce que nous on en parlait du coup, de l'anglais entre nous, donc on les connaît pas, fin, on en parle pas avec la personne

◦et d'ailleurs, est-ce que vous en parliez avec vos amis en dehors des cours ?

◦oui, oui, sur ce qu'il fallait faire, comment on l'avait fait

◦est-ce qu'il y avait des groupes, soit Facebook ou un autre réseaux social, n'importe, où vous partagiez soit les réponses, soit les productions

◦non, non

◦soit des conseils, ou où vous posiez des question ou vous parliez de l'anglais ?

◦bah nous en bi-licence on a un groupe de conversation mais pas forcément par rapport à l'anglais, c'était plus sur jusqu'à quand j'ai pour rendre le travail, des choses comme ça

◦le sujet de l'anglais sortait quand-même ou pas vraiment ?

◦un petit peu, puis surtout entre nous quand on en parlait, par exemple les diaporamas, fin, on commentait les diaporamas d'une autre personne, de ce qu'on avait fait

◦très bien, tu as dit que le forum t'aidait à comparer ton boulot avec le boulot des autres, fin, les productions des autres, et un petit peu à parler d'autre chose, tu te souviens de cette réponse ?



◦bah comparer avec les autres oui, notamment, fin moi j'ai bien aimé le diaporama, du coup bah c'était bien de voir comment les autres l'avaient fait parce que c'était le même sujet mais on l'avait tous présenté différemment, on l'avait vu différemment et du coup on pouvait comparer pour voir, mais après la deuxième partie, je me souviens plus

◦et quand tu comparais ton travail avec ceux des autres est-ce que ça avait lieu avant ta propre production ou une fois t'avais ton écrit tu te connectais pour voir si tu avais bien fait, à quel moment ?

◦après, parce que je savais que si j'allais le voir avant j'aurais eu tendance de faire pareil, du coup je regardais après, pour voir par curiosité aussi, mais après avoir fait mon diaporama

◦et est-ce que ça t'es arrivé de modifier ton travail par rapport à ce que les autres on fait ?

◦non, non

◦d'accord, est-ce que le forum t'a permis de contacter ton tuteur ?

◦non

◦tu l'as contacté à un moment donné ou pas ?

◦non

◦parce que tu n'en as pas eu besoin ou parce que tu savais pas comment ?

◦non, non, parce que j'ai pas eu besoin, pas de question particulière

◦d'accord, maintenant dans le forum justement, on écrivait un message soit les lundis soit les mardis vers midi pour vous dire, attention, c'est ouvert, vous pouvez y aller, et un autre soit vendredi soir soit dimanche pour vous dire attention ça va fermer. Est-ce que tu recevais ces messages ?

◦oui, je les ai vus, j'en ai vu

◦est-ce que c'était assez de rappels, trop de rappels, ou tu aurais aimé en avoir d'autres pendant la semaine ?

◦non, fin moi j'avais l'habitude de faire le samedi ou le dimanche après-midi, l'anglais donc, après je m'étais fixé ce temps pour le faire, fin, je savais qu'il fallait que je le fasse avant dimanche mais j'ai pas eu l'impression d'avoir eu trop de rappels ou pas assez

◦du coup, est-ce que tu te connectais à un moment donné dans la semaine pour voir ce qui avait à faire et réfléchir et revenir après ou est-ce que tu faisais les activités les plus faciles ou la plus difficile avant, ou est-ce que tu te connectais samedi et que tu faisais tout d'un coup ?

◦bah oui, puis généralement, fin, je savais ce qu'il y avait à faire parce que les autres m'avaient dit il fallait faire ça, machin, pour l'anglais, et moi je faisais tout, je faisais les activités tout d'un coup

◦1-2-3 ou ?

◦non, l'activité la plus importante, la production je la faisais à la fin

◦ok, par rapport aux activités de production orale, est-ce que tu penses qu'elles ont été suffisantes, le semestre dernier t'as eu un enregistrement et la vidéo Anyone can cook et ce semestre t'as eu que l'enregistrement, est-ce que ça t'a paru suffisant, t'aurais aimé en avoir plus ou pas ?

◦oui, moi j'aurais bien aimé faire plus d'oral mais plus en interaction avec quelqu'un que, fin moi j'aime pas m'enregistrer, du coup j'aurais préféré plus spontané, fin, une discussion presque plus spontanée

◦et du coup, parce que tu m'avais dit au début que c'était un peu compliqué au lycée, pas compliqué c'est pas le mot, mais que tu étais pas super à l'aise au lycée de prendre la parole devant les gens, est-ce que ce serait différent maintenant, tu serais plus partante pour ce genre d'interaction ?

◦bah je pense que je suis un peu de moins en moins timide avec le temps du coup, je serais plus prendre la parole, et je plus envie aussi, fin au lycée c'était pas, j'avais pas forcément envie de parler anglais mais maintenant oui, plus

◦et, en fonction de la quantité de production orale que t'avais au lycée et la quantité que tu as produit ce semestre, est-ce que c'est considérablement moins cette année, la même chose ou plus ?

◦bah je sais pas trop parce qu'au lycée c'était fin, la prof qui posait des questions, on répondait donc, on parlait, fin, je parlais pas, mais on pouvait parler un peu à chaque cours, et là c'était vraiment à un moment donné, du coup, je pourrais pas comparer, fin je sais pas

◦d'accord, donc ça dépendait de la participation de gens et plus étalé dans le semestre

◦oui

◦d'accord. Est-ce que t'as eu l'impression avec ces vidéos de Grammar Time que tu étais, fin ta tutrice, tes tutrices, étaient plus disponibles, plus présentes en cas de problème, fin qu'il y avait quelqu'un là ou ça n'a pas changé grande chose ?

◦non, ça a pas, fin elle était là, je pense qu'autant qu'au premier semestre

◦d'accord, qu'est-ce que t'as pensé du glossaire, de l'activité le premier semestre TBS, tu te souviens, il fallait rajouter 2 entrées ?

◦j'ai pas trop aimé, parce que des fois je voulais mettre, fin il y avait des mots qui y était déjà ou que je savais pas quoi mettre comme mot, en fait. Du coup au début oui, du semestre, mais à la fin je savais plus quoi mettre

◦est-ce que t'as utilisé ce glossaire à un moment donné pour faire tes devoirs ou pas ?

◦non

(...)

◦est-ce que t'as regardé les links optional links et fun part

◦non

◦jamais ?

◦non

◦pourquoi ?

◦bah j'avais pas trop le temps et puis

◦c'était pas noté donc

◦oui

◦je comprends tout à fait. Par rapport aux réseaux sociaux, tu es sur quels réseaux sociaux ?

◦Instagram, Facebook et Snap

◦sur ces réseaux sociaux quels contenus tu penses que tu peux regarder ou lire en anglais ?

◦la quantité, je sais pas

◦pas forcément la quantité mais par exemple sur Facebook tu sais qu'il y a des vidéos qui défilent dans ton mur

◦je suis pas trop sur Facebook, je suis plus sur Instagram et par exemple je suis des danseuses qui sont américaines ou qui écrivent en anglais et du coup, bah je lis de l'anglais comme ça

◦et ces gens que tu suis tu les as cherchés en fonction des thèmes qui t'intéressent ou c'est quelqu'un qui te les a suggéré ou comment t'as eu contact avec ces personnes ?

◦non, non, c'est des danseurs dans les compagnies américaines et ce genre de choses

◦d'accord, est-ce que ça t'arrive quand tu regardes des choses qui sont publiés sur les réseaux sociaux, de lire les commentaires en fait qui sont en bas, par exemple sur YouTube je ne sais pas si t'as, tu regardes une vidéo sur comment que ton ongle survive malgré que le fait que tu portes de pointes, j'en sais rien, et du coup, il y a des commentaires en bas. Est-ce que tu lis ces commentaires ?

◦non

◦jamais

◦non

◦pourquoi

◦j'ai pas envie

◦ça t'intéresse pas plus que ça

◦non

◦ok, est-ce que ça t'arrive soit de commenter, soit de publier des choses écrites en anglais ?

◦non, si des fois en commentaire d'une photo, mais rarement

◦d'accord, une fois par mois, une fois chaque deux semaines

◦oh là je sais pas, peut-être une fois par mois

◦ok, quand tu publies des photos sur Instagram, est-ce que tu mets de hashtags et puis le truc en anglais ?

◦non, rarement

◦parce que tu publies pas ou parce que tu l'écris pas en anglais ?

◦non, fin ça m'arrive d'écrire en anglais mais pas souvent ou, je mets pas trop de hashtags

◦ok, donc tu publies pas beaucoup si je comprends bien

◦non, je sais pas, ça dépend

◦d'accord donc tu publies une photo par semaine ou c'est trop ?

◦non, non, non, pas une par semaine, après ça dépend, une toutes les deux semaines

◦ok, tu avais dit que tu lisais des articles sur la danse, ça c'est quelque chose que tu fais fréquemment ?

◦non, bah des fois c'est mon père qui m'envoie des liens d'articles, bah, rarement, un peu plus que rarement mais pas régulièrement

◦de temps en temps

◦de temps en temps, voilà

◦ok, la recherche sur le web en anglais, tu le fais ?

◦un petit peu, oui

◦pourquoi faire la recherche en anglais au lieu d'en français, par exemple ?

◦bah des fois si c'est sur un sujet en anglais j'ai plus de résultats en anglais, ou sinon si c'est sur un livre, un film, fin, je sais pas quoi en anglais, je vais le rechercher en anglais

◦pour avoir plus de

◦plus d'information

◦ok, (...) qu'est-ce qui ne t'as pas plus dans le premier semestre et lors du deuxième semestre ?

◦bah oui, j'ai pas aimé le cours en ligne, j'ai pas eu l'impression de pas avoir progressé, bah j'ai appris du vocabulaire un petit peu mais pas, pas non plus énormément. Je trouvais qu'on parlait pas assez par rapport, fin, l'anglais c'est une langue du coup il faut la parler et le fait d'être devant l'ordinateur, même les textes, après je faisais pas non plus l'effort de le lire à voix haute, je les lisais dans ma tête, mais du coup j'ai pas l'impression d'avoir parlé anglais en fait, même, enfin si, j'ai fait de l'anglais, mais pas assez fin, je sais pas comment l'expliquer

◦donc t'avais des exercices mais la partie orale t'a beaucoup manqué, si j'ai bien compris

◦puis le fait d'entendre quelqu'un parler, fin il y avait le film, mais le fait d'entendre quelqu'un parler anglais, fin, en face de toi dans la même pièce que la personne ça, ça m'a manqué

◦d'accord, donc le côté en présentiel, en face-à-face... si on essaie de faire abstraction de ce côté en face-à-face, est-ce que les activités sont des activités qui t'auraient plu si ça avait eu lieu dans un cadre présentiel ou pas non plus ?

◦ah si si, les activités, si si, c'était bien les activités

◦d'accord, et lors du deuxième semestre ?

◦bah un peu pareil, en fait, fin, j'ai pas trouvé trop de différences entre le premier et le deuxième semestre, du coup, pareil

(...)

◦bon, tu connais très bien le format en face-à-face, en présentiel, t'avais pas pris de cours en ligne avant, que cette année, donc tu vois aussi à peu près comment ça se passe un cours en ligne, si tu devais choisir ou dessiner un peu ton cours idéal de langue, tu penserais à quoi, quel format ?

◦en présentiel mais en petits groupes, parce que par exemple au lycée on était, fin, je sais pas combien, peut-être 20, et pour moi on était trop nombreux, du coup il faudrait être peut-être 10, et comme ça ça faciliterai la parole, fin moi je me sentirais plus à l'aise pour parler aussi dans un petit groupe

◦est-ce que la partie en ligne te manquerait ou pas vraiment ?

◦non, ça me manquerait pas

◦donc tu veux un cours complètement en présentiel, en petits groupes

◦d'accord, très bien. Je crois que je n'ai plus de questions. Je me souviens plus si je t'ai posé la question par rapport à ton tuteur, comment ça se passait

◦bah bien, après j'avais pas de question particulière à poser donc du coup, mais si j'avais une question je l'aurais fait

◦d'accord, est-ce que t'as d'autres choses sur lesquelles on n'en a pas parlé, des choses que tu voudrais dire, un message à faire passer, j'en sais rien ?

◦non

◦d'accord

**FIN**

## Annexe 16.5 Buenaventura

◦ Je crois que je l'avais mentionné dans le mail mais je le répète, c'est complètement anonyme, tes réponses apparaîtront éventuellement comme étudiant 1-2-3, on saura pas qui tu es. Ceci n'a absolument rien à voir avec ta note

◦ d'accord

◦ c'est-à-dire, si tu me dis c'était, et je pense que ça va être comme ça parce que je crois que

◦ vous avez lu le questionnaire ?

◦ oui, donc si tu me dis "j'ai pas du tout apprécié, j'ai détesté", je l'entends et ça va pas du tout changer ta note. Tu peux te lâcher, je suis pas ta tutrice aujourd'hui, tu peux y aller

◦ j'avais remarqué, c'est juste par curiosité, tu n'avais fait ni le test de positionnement le premier semestre vers septembre, octobre

◦ ouais, le premier semestre en fait j'avais pas du tout compris le concept, fin, genre, le fait qu'on doive partir sur Moodle chaque semaine, fin, moi personnellement je suis en double licence donc j'ai énormément de travail à faire à la maison et ça m'aurait vraiment facilité la tâche si j'avais déjà fait mon travail en cours, en classe et que je pouvais, fin, avoir déjà un aperçu déjà fait en classe, qu'on avait interagit avec la prof et tout, franchement au début c'est très difficile à gérer surtout que c'est ma première année et c'était très difficile à gérer le fait d'avoir les deux licences et en plus devoir faire tout le travail d'anglais, sachant que, franchement je comprends pas pourquoi des fois le travail était très conséquent parce que c'est vrai qu'on avait pas de cours à la fac, mais pour moi c'était dur à gérer

◦ on va parler en profondeur de tout ça parce que tout ça m'intéresse. Mais du coup, tu n'as pas fait le questionnaire parce que tu ne savais pas qu'il fallait le faire ou

◦ non, vraiment j'avais pas vu mais vous parlez du questionnaire, fin, à la fin

◦ il y avait un, ça aussi et ça tu l'as fait, le tout dernier j'ai vu que tu l'as fait, mais il y en avait un juste après ton cours le semestre dernier

◦ je crois que je l'ai pas vu, en plus j'étais vraiment pas régulière, fin, j'avais pas le réflexe d'aller chaque semaine voir les devoirs qu'il y avait à faire. Surtout qu'il y avait pas en fait de sanction qui était directement, fin, genre, par exemple si je faisais pas mes devoirs, j'allais pas être directement sanctionnée la semaine suivante, fin, pour moi j'avais d'autres priorités alors que moi j'adore l'anglais, vraiment, j'ai consacré énormément de temps en Terminal mais c'est surtout parce que j'aimais interagir avec les profs, avec les élèves, on avait beaucoup d'échanges

◦ on va revenir sur ça. Est-ce que tu fais des choses en ligne en anglais ? Est-ce que tu fais des activités où t'es menée soit à écouter, soit lire, parler, écrire, n'importe, en anglais

◦ des séries

◦ lesquelles ?

◦ là en ce moment je regarde The Good Wife, j'ai fini Suits il y a très longtemps, non, je suis vraiment une adepte des séries du coup, je regarde plein, j'ai regardé Games of Thrones, j'ai regardé Ray, je sais pas si vous voyez

◦ oui, je vois laquelle c'est

◦ voilà, franchement il y en a eu plein, je me rappelle pas de tout mais il y en a eu énormément et tout ce que je regarde c'est en version originale sous-titré français et ça m'arrive même de regarder en sous-titré

anglais parce que du coup, en fait, comme je regarde sur Netflix, quand je fais ça au Maroc il y avait pas les sous-titres en français, il y a que l'anglais, du coup je suis obligée de le regarder en anglais aussi et sous-titré en anglais

◦est-ce que c'est aussi une question de "je veux le voir vite" ou

◦non, j'aime bien, ça me dérange pas, je comprends pas de toute manière, ça me dérange pas que ce soit en français ou en anglais mais, fin, les sous-titres, ça me dérange pas que ce soit en français ou en anglais mais j'aime pas du tout regarder des séries en français, ah, j'aime pas, je trouve que c'est un gêchis total

◦pourquoi ?

◦parce qu'il y en a décalage énorme déjà, entre la façon de bouger la bouche et en plus, je sais pas mais, je sens que c'est pas sa vraie voix, je sais pas si c'est psychologique, je crois

◦oui, je comprends tout à fait, ok. Ca te gêne par exemple quand tu entends la voix en anglais et que tu lis en français, est-ce que t'arrives quand-même à suivre ce que tu as entendu, c'est pas gênant

◦franchement je regarde pas tout, fin, si je mets les sous-titres en français c'est vraiment parce que des fois il y a des mots difficiles mais je peux très bien regarder sans sous-titres, fin, ça m'arrive même de faire autre chose et d'écouter ce qu'ils disent, je suis multifonction

◦c'est génial. Et combien d'heures tu penses que tu regardes des séries tous les jours, plusieurs heures par jour ou combien de fois par semaine

◦ça me dérange pas de regarder un épisode tous les deux jours ou voilà

◦et des épisodes de 20 ou de 40 minutes

◦30-40 minutes ouais

◦et c'est à chaque fois en anglais, du coup

◦ouais, ouais, non, je ne regarde pas de séries en français

◦est-ce que tu regardes de YouTubeurs aussi

◦ça fait très longtemps que j'en ai pas regardé

◦et lesquels tu regardais

◦je regarde pas en anglais, non. J'en regardais l'année dernière en français (...), j'ai jamais regardé en anglais, des YouTubeurs anglais j'en connais pas

◦et sur Facebook, je suppose que tu y es s?

◦oui

◦il y a des vidéos parfois qui défilent dans ton fil d'actualité et elles sont la plupart

◦en anglais, ouais

◦tu le regardes

◦oui

◦tu comprends ce que tu vois

◦oui, je comprends, franchement, j'ai pas de problème avec les vidéos, fin, quand c'est des vidéos que j'aime faire et qui me divertissent comme les séries et tout moi j'ai pas de problème à les regarder.

◦et ça t'arrive en fait de lire les commentaires quand tu vois les vidéos de cliquer sur "commentaires"

◦oui, je les lis

◦c'est des commentaires en quelle langue, du coup

◦bah, des fois en français, des fois en anglais, mais la plupart du temps, bah, quand les vidéos sont en anglais du coup les commentaires sont en anglais, et oui, je les comprendre

◦et ça t'arrive de commenter

◦non, je suis pas très, non, ça m'arrive pas de commenter, fin, je tag mes amis de temps en temps mais je commente pas, fin, de commentaires argumentatifs où je suis engagée et tout, non, c'est pas pour moi, je suis pas très active de ce côté-là

◦et sur d'autres réseaux sociaux comme Instagram, par exemple, est-ce que ça t'arrive j'en sais rien, par exemple, de prendre une photo de ton super repas au resto et de mettre "delicious" ou

◦des légendes en, ouais, non, franchement je suis pas du genre à prendre beaucoup de photos déjà du coup je fais pas ça, mais toutes les pages auxquelles je suis abonnée sont des pages qui postent des trucs en anglais, tout vraiment, du coup voilà, fin, il y a peut-être une ou deux pages en français mais c'est tout

◦donc tu es train de voir des choses en permanence

◦en anglais, ouais, même mes amis, fin, mes amis postent beaucoup les photos que vous avez dit avec description significative en anglais et tout, fin, genre

◦je vois, est-ce que tu t'arrêtes par exemple quand tu vois une commentaire sur une vidéo sur un réseaux social comme Facebook, par exemple, tu vois un commentaire que tu trouves intéressant et t'as pas compris, est-ce que tu vas chercher le mot que tu n'as pas compris ou tu te dis "bon, c'est pas grave, avec le contexte je comprends"

◦franchement ça m'arrive pas sur Facebook mais ça m'arrive sur mes séries et du coup la plupart du temps je reviens, je reviens sur ce qu'ils disent avant pour comprendre le contexte, en général ça marche, fin, juste de comprendre, fin, d'analyser le contexte qui va m'aider à comprendre le mot, mais sinon je peux aller chercher vite fait sur mon téléphone la signification du mot si c'est trop dur, mais juste pour les séries, par sur Facebook, Facebook je m'en fous un peu

◦donc, t'es chez toi, tu regardes la série, tu t'arrêtes, tu regardes

◦ouais, ça m'arrive, oui, et ou je retourne, très souvent je retourne en arrière

◦donc, on va reprendre quelques réponses du questionnaire

(...)

◦(la culture) c'est pas super important pour comprendre la langue, fin, genre, moi, j'ai beaucoup d'amis qui, fin, moi personnellement je viens du Maroc, du coup, on n'a pas beaucoup voyagé en Amérique, aux États-Unis, le visa est super dur à avoir et pourtant vraiment j'ai des amis qui excellent en anglais, fin, qui ont fait, qui ont des super bonnes notes en anglais, qui sont super forts et qui connaissent pas forcément tous les clichés et toute la culture anglaise et tout, je sais pas, c'est plus une question de facilité d'apprentissage que d'avoir eu la facilité de connaître la culture anglaise ou américaine

◦donc pour toi parler ou connaître la langue c'est pas forcément connaître la culture



◦ouais, voilà, mais c'est vrai que ce serait bien, ce serait pas mal, fin, en fait, nous on connaît la culture anglaise grâce aux séries et tout mais quand j'ai lu culture anglaise j'ai pas vraiment pensé à ça, j'ai pensé à l'histoire, la langue

◦maintenant, dans tes motivations (...) être capable de parler avec les gens dans le monde et prendre des cours à l'Université, le reste c'était, ça t'intéressait moins mais tes grosses motivations étaient plutôt là, plus pouvoir comprendre des séries, du coup, je me suis dit elle doit regarder quand-même pas mal des séries

◦Du coup, en fait, bah, déjà quand je voyage avec mes amis et tout, je me rends compte à quel point c'est super important de savoir parler anglais, mais en plus ça m'intéresse énormément parce que je voudrais partir peut-être faire une année d'échange et franchement ce serait formidable de le faire en Angleterre, même si je sais pas si l'Université a un programme d'échange avec l'Angleterre mais ce serait vraiment super. Et du coup comme j'ai eu mon visa pour les États-Unis, finalement, bah, je prévois aussi faire un voyage là-bas et ce serait vraiment cool de savoir parler anglais couramment et que les gens comprennent parce que c'est vraiment lourd ils nous comprennent pas surtout, fin, moi, personnellement, ça va, je parle français mais juste le fait que les gens me fassent tout le temps la remarque du style "ah, t'as un accent, tu viens pas d'ici" ou qu'on comprenne pas mon intonation, ça me, je sais pas, ça me décourage un petit peu pour parler aux gens, du coup, j'imagine même pas si je pars en Amérique et que les gens me comprennent pas parler anglais ce serait horrible, fin, c'est horrible de devoir faire autant d'effort pour parler anglais, du coup autant bien apprendre maintenant et puis voilà

◦tu penses que ça a une importance l'accent que tu as

◦en fait, quand on voyage oui un peu, mais, fin, ça va, ici tout le monde nous comprend, on peut s'adapter, mais il faut avoir un minimum d'accent, juste un minimum, juste pour qu'on puisse nous comprendre

◦parce que c'est ce que j'avais cru comprendre, t'as mis "parler sans accent" n'est pas important du tout, mais là du coup tu me dis

◦en fait dans le contexte d'une classe c'est pas important du tout parce que j'imagine qu'on est là pour surtout pour apprendre à parler la langue et tout mais si on voyage c'est vrai que ce serait un peu mieux d'avoir l'accent qui va avec

◦et dans le cas des séries, ta motivation que tu avais dit "j'aimerais comprendre tout ce que j'entends"

◦ah, j'adore, oui, franchement parce que ça serait trop bien de pas mettre de sous-titres du tout et de regarder tout le truc en comprenant, ce serait bien

◦d'accord. Donc on passe, est-ce que le fait d'avoir eu dans ton cours d'anglais le même film pendant 6 mois

◦oui, franchement oui, c'était vraiment redondant en fait, à chaque semaine, j'avais l'impression de faire la même chose, même si c'est pas la même chose mais c'était tout le temps le même sujet et au bout d'un moment c'est bon, c'est une des raisons qui m'encourageait vraiment pas à rentrer sur Moodle, en fait à chaque fois je me disais que je vais juste répéter ce que j'ai fait la séance dernière et puis voilà

◦et c'était le même sentiment avec le cours de TBS et celui de Wizard of Lies

◦franchement je peux pas répondre objectivement pour ce semestre parce que tout ce que j'ai fait je l'ai fait à la dernière minute parce qu'en fait j'ai un problème avec mon ordinateur, bref, j'ai eu beaucoup des problèmes, en plus j'étais pas en France pendant un moment, du coup, j'ai tout fait d'un coup, genre en un après-midi j'ai fait tous les devoirs, c'est normal que je puisse vous dire que ça m'a un peu, fin, j'avais l'impression de regarder tout le temps la même chose vu que

◦donc, t'avais l'impression que c'était répétitif déjà le semestre dernier

◦ouais, mais ce semestre-là, ouais, mais c'est surtout parce que je l'ai fait en un seul coup, et en fait, comme j'ai tout fait à la dernière minute, par exemple je pouvais faire l'activité 3 de la séance 2, puis l'activité 2 de la séance 6, du coup, j'avais l'impression de faire tout le temps la même chose, même si c'était plus psychologique que

(...)

◦(premier semestre) les grosses activités elles n'étaient pas toutes là en fait

◦j'avais eu beaucoup de mal avec déjà, ah non, non, c'était horrible, la recette de cuisine là, ah là là, c'était pas possible. Franchement j'ai essayé je vous jure et je pouvais pas, j'arrivais pas, déjà ça me rend hyper mal à l'aise de devoir poster ça sur le groupe, surtout que genre, c'est pas quelque chose de, fin, on le fait, on est un petit peu gêné, on est devant une caméra et on présente un truc, en plus tout le monde le regarde après, c'était un peu gênant, du coup, j'essayé je vous jure mais je suis pas arrivée. Et ça et sinon c'est tout, c'est l'activité qui m'a le plus marquée, celle-là je l'ai pas faite

(...)

◦TBS tu l'avais regardé déjà avant de voir le cours

◦oui, je pense, mais je l'avais un peu oublié, je crois, du coup, j'étais pas sûre mais il me semble que je l'avais déjà vu

◦tu l'as regardé encore après le cours ou pendant le cours ou pas du tout

◦je comptais le regarder mais là j'ai pas encore eu le temps de le voir, mais je voulais vraiment le regarder parce que c'était super intéressant, franchement j'adore ce film, c'est super. Franchement le choix de films il était super, genre, je sais pas si vous les avez choisis mais les films étaient vraiment bien choisis, c'est juste le fait que ça se répète tout le temps qui était chiant au premier semestre

◦d'accord, tu veux dire répétitif en termes d'activités

◦d'activités, ouais

◦et d'activités parce que c'était à chaque fois

◦vocabulaire, non mais ça aussi, le vocabulaire fin j'estime qu'on apprend pas énormément, genre, moi je viens de faire les exercices il y a pas longtemps et là vous me réposiez une question sur un mot à traduire que j'ai fait il y a une semaine, je saurais pas vous le traduire, parce qu'en plus, quand on fait les tests, mes amis, fin, la plupart de gens que je connais prennent la correction en photo et ont refait le test avec les réponses, la correction

◦donc la correction des tests

◦en fait, on fait tout le questionnaire, on s'en fout des réponses qu'on va donner vu qu'à la fin, vous dites que la note évaluée c'est la plus haute, du coup on fait tout le questionnaire et après on est corrigé, on prend une photo et on refait tout avec ce qu'on a eu, avec le corrigé qu'on a pris en photo, et franchement c'était pas dur à faire, genre on a trouvé ça dès la première séance, on s'est dit que ça va être comme ça et du coup c'était un petit peu injuste, fin, je trouve quand-même un petit peu, après c'est bien pour avoir des bonnes notes que ce soit la note la plus haute qui soit évaluée, par exemple, les gens qui l'ont réussi dès le premier coup, en fait, ils auront la même note que les gens qui l'ont réussi la deuxième fois, parce que vous avez dit que c'est la note la plus haute

◦et par rapport au glossaire, bon, j'imagine que non mais je pose quand-même la question, est-ce que ça t'est arrivé d'aller voir le glossaire lorsque tu avais besoin de faire une de tes productions

◦non

◦donc c'était quelque chose que tu déposais mais après

◦ouais, non mais, en fait, le semestre dernier non, mais quand j'y pense là dernièrement j'ai dû faire un, je sais plus il y avait une activité et, ah oui, je devais faire un PowerPoint et en fait, sur le PowerPoint ma prof elle me disait d'expliquer certaines choses du coup là je suis revenue sur les activités de vocabulaire et l'activité numéro 1 et ça ça m'a aidé pour faire mon PowerPoint

◦d'accord, donc tu l'as utilisé quand-même à un moment donné

◦oui, ouais

◦ok, très bien. Comment se passaient tes cours d'anglais à l'école

◦en terminal, fin l'année dernière ?

◦ou au lycée

◦ok, bah, en fait, on avait, mois je suis tombée sur une prof extraordinaire parce qu'elle était super sévère, du coup, au niveau d'anglais c'était super et du coup, déjà elle nous donnait plein plein de documents vu qu'en fait nous on avait pas de manuels, on avait pas de livres et elle nous donnait énormément de documents et on devait les analyser, fin, on les analysait tout le temps et elle nous posait des questions, déjà elle avait les questions à l'oral pour savoir si on comprenait, on devait interagir et comme elle était super sévère elle pouvait interroger tout le monde et s'ils donnaient pas la bonne réponse elle leur donnait des points en moins, et elle demandait d'analyser le texte, même à la maison du coup, elle pouvait nous donner des textes super difficiles à comprendre, vraiment, du coup, vraiment on se démenait pour les comprendre et on avait énormément de travaux en groupe aussi, par exemple elle nous donnait plusieurs documents du coup chacun avait un sujet et chacun traitait un sujet différent et on apprenait, à chaque fois qu'une personne passait c'était pas répétitif en fait, on apprenait à chaque fois de nouvelles choses

◦et quand tu dis "elle nous proposait des documents" c'est des textes à lire

◦ c'était, en fait ça pouvait être des textes, ça pouvait être, un jour j'ai eu une pièce de théâtre de Shakespeare et c'était très dur parce qu'il y avait des mot qui existaient plus, ouais, et elle pouvait nous donner des articles, on avait des articles super intéressants, d'ailleurs je les ai eus au bac, c'était sur les mères porteuses et franchement, les articles super ouverts comme ça surtout sur ce genre de sujets d'actualités surtout ça nous fait avoir un esprit critique parce que moi au bac on m'avait demandé une question super intéressante, on m'avait dit "si t'étais toi, fin, si tu étais infertile et que tu voulais avoir des enfants, qu'est-ce que tu ferais, est-ce que tu ferais quand-même recours à une mère porteuse" et avec tous les documents, fin, la diversité des sujets, des documents qu'on avait eu, on était capable de répondre à ça et de, fin, de remplir le temps limite, on pouvait durer 5 minutes en parlant de ça

◦et du coup, tes notes étaient bonnes

◦oui, même si mon accent il laisse un peu à désirer, ça va, j'avais des bonnes notes, fin, j'étais mieux à l'écrit qu'à l'oral, voilà

◦et maintenant que tu dis des sujets intéressants et variés, etc., est-ce que tu as trouvé que dans tes deux cours là qui étaient vraiment axés sur l'économie, fin, avec des films sur l'économie, est-ce que ça t'aurait préféré d'avoir des documents qui portaient sur autre chose, pas forcément lié à ta filière

◦oui, mais en vrai, fin, je comprenais pourquoi vous aviez posté sur ça, genre, en vrai, j'avais pas droit de dire "ça devrait être autre chose que de l'économie" alors que j'aurais bien aimé que ce soit autre chose que de l'économie

◦oui, c'est ça la question, ça t'aurait plu, en fait

◦voilà, oui, mais je comprends totalement pourquoi c'était axé sur la bourse, l'économie, le taux d'intérêt et tout

◦là tu avais dit, dans ce qui est important pour apprendre une langue, tu avais dit que la grammaire était importante

◦oui

◦et du coup, ce semestre, on a rajouté des vidéos grammaire, je ne sais pas si tu les as vues

◦en vrai, genre, je vous avoue que j'ai dû en avoir une demie, genre ce semestre là j'ai même pas vu une complète et j'ai pu faire 4 test de grammaire et j'ai eu aucun problème, sans regarder la vidéo

◦le test de grammaire ? Ah, celui qu'on postait en bas, d'accord

◦franchement il était pas très dur. Du coup, ça va

◦et pourquoi tu ne les as pas regardé en entier

◦ça m'apprenait rien, c'était pas super intéressant quoi, ça m'apprenait rien de très nouveau, en plus quand j'ai vu, déjà j'ai appuyé sur la vidéo, en plus, c'est pas très intéressant de voir la grammaire, genre, c'est un peu chiant à écouter et du coup je me suis dit "viens, allez on va voir directement le questionnaire", du coup quand j'ai vu le questionnaire il était super faisable, fin, genre j'ai même pas regardé la vidéo quoi, j'en ai fait 3 ou 4, parce que je pense que c'était facultatif, dans notre groupe en tout cas, du coup je me suis dit ça sert à rien de regarder la vidéo si je peux faire le questionnaire sans regarder les vidéos

◦est-ce que tu es allée regarder sur internet une explication quelconque sur un point de grammaire ou ça allait

◦non, non, franchement ça va, j'ai eu des bonnes bases

◦d'accord. Si tu devais choisir un adjectif pour ces vidéos de grammaire, tu dirais quoi

◦en vrai, je dirais personnellement mais ce serait un peu prétentieux de ma part, de dire qu'elles sont inutiles mais j'imagine qu'il y a des gens qui en ont besoin, du coup ce serait peut-être bien de les garder pour des personnes qui en ont besoin

◦ok, si ça avait été quelque chose de plus poussée

◦élaboré

(...)

◦c'est un peu chiant en fait, parce qu'on a l'impression d'être là et puis il y a quelqu'un qui parle et on voit même pas, déjà il est pas devant nous et fin, il y a des phrases comme ça qui défilent, fin je sais pas, je trouvais pas ça très captivant

◦donc même si c'était quelque chose de plus compliqué en termes de langue, de grammaire, ce serait pareil, pas intéressant

◦oui, mais bon fin, si je devais faire l'activité et que je comprenais pas en fait l'activité, qu'elle était trop dure, je partirais regarder les vidéos bien sûr, j'irais pas chercher sur internet, je regarderais les vidéos

◦d'accord. Tu avais dit que ce cours t'avait fait travailler moins qu'un cours traditionnel, un cours en présentiel, est-ce que tu peux m'expliquer

◦oui, franchement il y avait aucun moment à part peut-être une seule activité où on devait parler à l'oral mais c'était pendant une minute et, fin, je vous dit pas qu'il faut faire plus d'oral, fin, qu'on doit enregistrer mais c'est plus fin, j'ai aucune interaction avec personne, fin, ça fait quand-même super longtemps que j'ai pas parlé avec quelqu'un en anglais, ça fait super longtemps que j'ai pas écrit parce que, il faut savoir que genre, moi pour moi écrire c'est super important fin, moi je fiche beaucoup, du coup je fiche énormément et ça aide beaucoup à mémoriser et en plus l'année dernière on avait énormément de

rédaction, fin, à chaque fois on avait, pour le bac, on avait tout le temps de type bac, on avait genre à la fin une petite dissertation et tout le temps, c'était tout le temps comme ça, on devait tout le temps écrire et franchement ça m'a beaucoup aidé, même pour corriger la grammaire et tout, fin, moi je me faisais tout le temps lâcher sur la grammaire, elle me saqueait tout le temps et c'est comme ça que j'ai beaucoup appris, fin, c'est surtout en écrivant, c'est vraiment en tapant, surtout que quand on tape il y a le correcteur automatique et c'est bon, on fait ok, corriger, on cherche pas trop à comprendre. Et en plus l'oral et super important, quand vous entendez quelqu'un parler en anglais c'est vraiment pas la même chose que quand vous lisez ou quand vous faites tout ça avec des exercices ou juste une vidéo de film, c'est pas la même chose que avoir quelqu'un devant vous qui vous explique comment ça marche

(...)

◦à partir du moment où c'est facultatif (vidéos tutrice), on essaie tout le temps de faire le minimum du coup j'imagine qu'il y a énormément de personnes qui voient même pas leur, qui savent même pas quoi elle ressemble la tutrice, du coup c'est clair genre qu'on a pas vraiment l'impression d'être dans une classe, fin on voit pas la personne, en soit on la voit pas, et en plus c'est beaucoup plus captivant d'avoir quelqu'un qui est devant soit, de pouvoir lever le doigt, lui poser la question que vous voulez et quitte à ce que tout le monde rigole sur vous parce que moi ça m'est arrivé plein de fois, bah, je sais pas mais moi je trouve tout le temps ça mieux, d'avoir quelqu'un, de pouvoir lui poser des questions, d'interagir quoi, et surtout quand vous posez une question, ma prof elle me reprenait tout le temps, je devais reformuler ma question et ça c'est vraiment super, genre, vraiment

◦et les deux activités de production orale que tu as eu, le semestre dernier tu avais l'audiofile tout au début que tu as rendu et la vidéo que tu n'as pas faite sur Anyone can cook (...). Si vous aviez eu plus d'activités de production orale, est-ce que ça aurait changé quelque chose pour toi dans le sens où t'a l'impression de pas avoir justement pu t'exprimer à l'oral

◦non, fin, c'est plus une question d'interaction, genre c'est surtout une question d'interaction, en plus, les productions orales, fin, c'est bien, ça me permet de parler anglais pendant 2 minutes mais, fin, je sais pas, moi, je prends du temps, fin, ça me met vraiment mal à l'aise, je suis là, je parle toute seule, il y a une personne qui m'écoute

◦d'accord, et si tu avais eu un feed-back immédiat en fait par rapport à ta production, imaginons le cas, tu poste ton audio comme tu l'as fait et il y a ta tutrice qui te répond pas de manière synchrone parce que ce serait posté sur Moodle mais avec une correction posté aussi de manière orale, ta tutrice aussi

◦en fait c'est comme quand vous rendez une copie, par exemple, une copie normale, vous avez passé un DS, vous allez rendre une copie normale à la prof et la prof elle peut vous écrire un pavé pour la correction et à côté vous avez par exemple eu je sais pas 14, moi j'ai jamais le réflexe de lire les commentaires qui a sur ma copie, c'est bon, c'est un DS qui est passé, je veux même pas savoir pourquoi j'ai eu faux, fin, je sais pas, moi c'est comme ça. Après, du coup, c'est normal que quand elle va venir me faire un commentaire ça va pas forcément m'aider pour la suite parce que je vais pas forcément y prêter beaucoup d'attention, je sais que c'était mon dernier oral, je sais que même le prochain oral il sera pas sur le même sujet, fin, alors que quand on fait un oral en classe, quand il y a une personne devant nous, ou devant vous qui vous écoute, elle va directement interagir, elle va directement vous dire "stoppez-vous là, qu'est-ce que vous voulez dire, approfondissez, vous avez fait telle faute, reprenez-vous", fin, c'est beaucoup plus intéressant, je trouve

◦d'accord, ok, je vois

◦ça t'aurait pas plu forcément d'avoir plus d'activités de production orale ?

◦non, en plus, ça vraiment moi j'aime pas.

◦c'est quoi qui te gêne le plus ?

◦c'est déjà je sais pas, le fait de parler toute seule, fin, on a fini, en fait, c'est comme si on avait fini mais qu'on avait rien fait parce que tu sais pas si tu as eu bon, tu sais pas à quel moment dans ton oral il fallait que tu te reprennes, voilà je sais pas. En plus, c'est surtout l'habitude de faire ça, moi j'ai jamais eu

l'habitude de faire ça, on a jamais fait ça, fin, moi personnellement j'ai jamais fait ça de ma vie, j'ai tout le temps eu des cours super normaux, ce qui a de plus traditionnel et voilà. En plus tous les devoirs que j'avais à faire à la maison c'étaient tous de devoirs écrits, ou bien préparer des exposés mais les exposés je venais et je les faisais en classe et puis voilà

◦d'accord, donc il y a le côté interaction et le côté feed-back que t'as pas reçu entre guillemets, c'est ça

◦ouais, oui

◦d'accord. Est-ce que la grammaire t'as manqué, est-ce que t'attendais de ce cours d'avoir une partie explicite pour travailler la grammaire ou pas

◦bah en fait un peu parce que j'aurais bien perfectionné encore plus mon anglais, ne pas faire les fautes un peu bêtes quoi, du coup j'aurais bien aimé avoir eu plus d'exercices de grammaire, ça fait réfléchir je trouve, franchement c'est le truc en anglais qui fait le plus réfléchir, c'est pas apprendre du vocabulaire, le vocabulaire ça, fin, vous écoutez plusieurs séries, vous écoutez plusieurs trucs après ça vient naturellement alors que la grammaire c'est vraiment, il faut réfléchir, je trouve.

◦ok, maintenant le forum. Tu as dit que pour l'interaction c'était nul, que tu n'avais pas réussi à interagir

◦ouais, parce que j'ai tout fait à la dernière minute, du coup j'ai parlé avec personne

◦d'accord, ok, ça t'a pas permis d'interagir parce que tu le faisais à la dernière minute

◦du coup, je le faisais à la dernière minute bah tout le monde avait déjà fini son travail et moi je venais comme une petite fleur poster mon petit message et je m'en allais. Du coup bah, c'est normal, le 10 avril il y a personne qui va venir sur le forum pour me répondre quoi. Et ça va de toute façon c'est pas grave parce que tous les gens de ce forum-là, je le connais vu que bizarrement on est presque tous en bilicence, il y en a pas mal, vraiment il y en a vraiment pas mal, il y en a au moins 5 ou 6 que je connais déjà

◦dans ton même groupe ?

◦dans le même groupe, ouais, je connais ces personnes

◦ça c'est intéressant parce qu'apparemment il y a, dans d'autres groupes c'est pas le cas, ils se connaissent pas du tout

◦ah oui, non mais ça va, je les connais

◦d'accord, et du coup, est-ce que ça t'arrivait de comparer ton boulot, d'aller voir ce que les autres avaient fait

◦ça m'est arrivé pour le PowerPoint, parce que je savais pas comment commencer, quoi faire, quoi décrire, fin genre, j'avais peur de pas faire exactement ce qu'il fallait, j'ai regardé le PowerPoint, ça m'est arrivé au premier semestre, j'ai regardé, j'ai aussi écouté les oral tasks, ça aussi, mais c'est tout

◦d'accord, est-ce que tu modifiais ou enrichissais tes devoirs en fonction de

◦non, franchement, je pense c'était juste pour écouter comment il fallait faire, fin, comment les gens ont fait globalement pour savoir quelle mise en forme je devais faire, fin, est-ce que j'allais pas me tromper plus tard mais c'est tout fin, genre, je pouvais pas retenir, fin, genre, je voyais ça une seule fois et puis je me disais "ah ok, c'est à peu près comme ça"

◦quand tu commentais le boulot des autres, tu choisissiez que les gens que tu connaissais ou ça t'arrivait de faire des commentaires, des remarques au travail

◦franchement je prenais au hasard, je prenais quelqu'un dans la liste, j'appuyais sur son travail, s'il a un joli message du genre "hello, I have liked it", bah je regarde et puis je commente, voilà

◦est-ce que t'es entré en contact via le forum avec quelqu'un que tu ne connaissais pas forcément avant

◦non, personne

◦est-ce que quelqu'un que tu ne connaissais pas à commenter sur ton boulot à toi

◦oui, peut-être mais, c'est juste parce que c'était demandé, quoi

◦d'accord, et ça t'a fait quelque chose de voir quelqu'un qui te connaît pas qui juge ton travail

◦non, non, pas du tout, je savais que c'était pour le devoir quoi, parce que la prof l'avait demandé et du coup ils commentent et puis voilà, fin, genre, j'ai pas mon mot à dire

◦est-ce que ça t'arrivait de discuter avec tes potes en dehors, j'en sais rien, cafet, à la fac, n'importe par téléphone, par message, sur les activités que vous aviez à faire en anglais

◦sur les activités non parce que les activités sont pas monstrueuses quoi, genre c'est pas quelque chose d'infaisable, c'est juste quelque chose qui est très chiant à faire, genre, ça prend du temps et ça nous apprend pas grande chose et c'est sur ça qu'on parlait, c'est sur le fait que ça nous apprenait pas beaucoup de choses, qu'on préférait tellement d'avoir des cours normaux, mais jamais sur le contenu même, fin, le fond du cours quoi

◦d'accord, donc vous en discutiez pour vous plaindre entre guillemets de vos cours d'anglais

◦d'accord, et dans quel cadre ça vous arrivait

◦à la cafet, quand on mangeait quoi, parce qu'on va surtout pour le déjeuner, du coup, pendant le déjeuner

◦d'accord. Est-ce que vous avez un groupe sur Facebook, Whats app, n'importe

◦bah même moi je suis personnellement je rentrais jamais parce qu'ils envoient trop de messages du coup après je suis spammée de messages, je rentre jamais, genre, je peux même pas vous dire ce qu'il y a à l'intérieur, je sais pas de quoi ils parlent

◦t'as pas idée pour savoir un jour s'il y a un truc sur l'anglais qui a défilé par là

◦non, je sais qu'ils parlent pas de l'anglais, franchement pas de l'anglais, parce que ça va, franchement c'est pas sorcier quoi, c'est juste lourd à faire. Après il y a des filles qui disent "oh mon dieu j'ai oublié de faire l'anglais" mais c'est tout. Parce qu'à chaque fois on oublie, fin, on oublie tous de faire l'anglais, c'est vraiment le truc que tout le monde oublie

◦et là par exemple la fille qui a dit "ah mince, j'ai oublié", est-ce que tu te disais pas bon, tiens, je l'ai fait, je te le file là comme ça tu peux le faire vite

◦bah franchement je l'avais pas fait non plus alors

◦d'accord, mais vous vous filiez pas les devoirs pour vous aider un peu, ou les réponses

◦non, mais en plus, on pouvait pas trop se passer les réponses, fin, c'est pas difficile, tu fais, ils te donnent la correction, tu prends en photo, t'a pas besoin de demander à quelqu'un de le faire pour toi

◦et les productions non plus, fin, quand il fallait écrire ou

◦ah ouais, ça je sais pas, fin, moi pour ma classe, c'est vraiment une classe super, qui travaille énormément, du coup, franchement nous, pour nous c'était comme ça en Terminal, on était super solidaire, on s'envoyait tout, mais là pour le coup, ça m'a fait un shock, on s'aide pas du tout quoi

◦ok, et là quand tu dis que vous oubliez qu'il fallait le faire, est-ce que du coup les messages qu'on envoyait n'ont pas été suffisants, fin, on vous envoyait un message en début de semaine et vers la fin pour vous dire tic-tac, le temps s'écroule

◦en fait ça aurait été tellement plus pratique si on avait gardé notre adresse mail, fin, originale, quoi, fin, pas le ENT parce que l'ENT on a aucune notification, il faut tout le temps, en fait, si on va sur l'ENT on va sur Moodle, fin, c'est automatique, quoi, c'est pas très difficile de faire le lien mais moi, personnellement ça fait super longtemps que j'étais pas rentrée sur ma boîte mail avant de ce mail pour dire à ma prof que j'avais pas fait mes devoirs

◦d'accord, et t'as pas du coup un redirectionnement à ton compte perso ?

◦non, non, je n'ai pas, je ne reçois aucun fin sur mon compte personnel, alors que sur mon compte personnel je reçois toutes mes notifs sur mon téléphone quoi, genre, je reçois toutes mes informations personnelles dessus

◦c'est vrai qu'on n'a pas pensé à ça, parce que nous on a le redirectionnement donc on reçoit tout aussi dans nos comptes perso

(...)

◦vraiment genre, je pense qu'en tout j'ai dû rentrer environ 5 fois sur le ENT dans toute l'année

◦ah oui, tu m'étonnes que vous oubliez si vous avez pas les rappels

◦bah oui

◦d'accord, donc ça aurait été assez si vous les aviez reçus

◦ouais, vraiment ça serait ça, genre je les aurais reçus, je les aurais fait mais là j'avais rien qui m'informait, je prenais l'initiative moi-même

◦et c'est pour ça aussi peut-être que t'as commencé tard le premier semestre parce que t'as pas reçu le mail

◦ah non au premier semestre j'avais même pas compris que ça marchait comme ça, quoi

◦par rapport au tutorat, tutorat c'est-à-dire, le message de notifications qu'on envoyait chaque semaine, le feed-back éventuel que tu recevais pour les devoirs et les réponses à tes mails si jamais t'avais un soucis et la réponse que tu recevais, en fait un peu l'accompagnement que tu as eu, les explications que t'avais sur Moodle, l'interaction avec tes devoirs, tout ça ça rentre dans le côté tutorat

◦ok

◦comment t'as vécu tout ça ?

◦bah, du coup, je trouve que c'était assez bien encadré, fin, on sentait vraiment que vous faisiez le maximum pour essayer de nous faire apprendre des choses surtout les vidéos, fin on voyait qu'il y avait énormément d'effort et franchement ça va, moi j'ai reçu toutes les réponses à mes mails donc ça va, le tutorat était plutôt bien

◦d'accord, tu t'es sentie abandonnée, plutôt suivie, un peu entre les deux

◦bah, du coup par rapport à l'année dernière plutôt abandonnée mais globalement je trouve que ça aurait pu être pire, genre, vous répondiez à nos questions, on voyait que vous aviez une volonté de nous expliquer mais c'est vrai que c'est toujours mieux de poser des questions à une personne humaine, devant vous plutôt qu'à un ordinateur



◦d'accord. Les activités tu avais dit elles étaient lourdes, fin, chiantes en gros, surtout les activités de production mais c'est quoi en fait que tu trouvais

◦toutes les activités de vocabulaire ça servait à rien, genre vraiment à rien et fin, ça va pour les activités, les premières en général c'était souvent des cases à remplir où on devait écouter, du coup ça nous permettait d'écouter plusieurs fois, c'était pas mal, voilà, c'était tout, mais c'est surtout les activités 3 c'était une horreur

◦d'accord, mais en fait je ne sais pas si tu te souviens mais t'avais activité 1, 2, 3\ . L'activité 1 c'était comme t'as dit plus une compréhension orale, donc soit à remplir soit des questions de compréhension multiple, activité 3 c'était le glossaire et l'activité 2 c'était là où il y avait le plus gros du boulot en fait

◦à chaque fois c'était différent du coup j'arrive pas à me rappeler exactement, mais j'ai vous ai dit par exemple la recette, ça c'était une horreur, et sinon, je me rappelle plus très bien, il pouvait y avoir quoi

◦c'était par exemple le PowerPoint, ou Applying for a job as a bond analyst où tu devais répondre à certaines questions comme si tu étais candidate en fait pour un poste

◦ouais, non, franchement ça c'était bien, ça c'était vraiment bien, ça c'était le genre de trucs qu'on aurait eu dans une classe normale mais non ça va, les activités numéro 2 étaient bien, le PowerPoint était long à faire mais ça va ça nous apprenais de trucs. Moi le PowerPoint je l'ai beaucoup fait en fonction de l'activité 1 et 3, du coup ça m'a permis de revenir dessus et de, fin, je pense que c'est l'une de seules activités où j'ai pu me rappeler à peu près de ce qui s'est passé dans l'activité 1 et 3, fin de savoir de quoi elle parlait exactement, fin de pas l'oublier au bout de 5 minutes, quoi

◦d'accord. Le semestre dernier vous avez eu une petite vidéo d'introduction où je vous disais c'est moi votre tutrice et voici ce que, votre cours. Mais vous m'aviez pas vu du tout le reste du semestre. Ce semestre vous aviez vu tout au long du semestre. Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi dans le sens où bon, ma tutrice elle est là, elle me parle, elle est présente chaque semaine

◦elle est pas vraiment présente, fin, je trouve pas que ce soit vraiment une présence quoi, une présence pour moi c'est quelqu'un qui va m'écouter, fin que je vais pas seulement écouter parce qu'il est en train de parler, parce que je vous assure que c'est vraiment pas intéressant d'entendre quelqu'un parler sur une vidéo, en plus sur un cours, déjà en amphi on a du mal à écouter ce qu'elle dit, mais en plus vous nous donnez des vidéos qui sont facultatives, c'est sûr que c'est vraiment pas captivant. Du coup nous ça changeait rien, moi en tout cas, non, ça change rien en vrai

◦d'accord, donc le fait d'avoir mis un visage à ce nom de ta tutrice ne change rien

◦non, personnellement non, peut-être que pour d'autres personnes ouais mais ça rien changé pour moi

(...)

◦ j'hésite entre le B1 et le B2, du coup, bah B2 je peux comprendre tout ce qui est écrit sauf les conférences et les discours

◦donc on dirait B1 dans ce cas ou ?

◦non, B1, B1

◦d'accord, maintenant compréhension écrite

◦B1

◦maintenant expression orale

◦B1

◦et enfin, expression écrite

◦B2

◦d'accord, merci et je crois que j'ai juste une dernière question. Maintenant t'as l'expérience, t'avais pas fait des cours en ligne avant ce cours-là. Bon, déjà je sais maintenant que les cours d'anglais en ligne n'est pas vraiment ton truc, mais est-ce que tu aurais vu malgré tout ça un ou des avantages de faire ce cours en ligne

◦non

◦aucun avantage ?

◦non, aucun, genre, peut-être, mais je pense pas que ce soit vraiment ça, genre des gens pourraient apprendre à utiliser d'autres logiciels, à utiliser PowerPoint et tout mais non franchement, on est déjà assez avancé sur la technologie, du coup, ça nous a pas du tout aidé quoi

◦d'accord, et la possibilité de faire des activités par exemple, rien que le fait de pouvoir te rattraper vu que t'étais en retard

◦ça c'est bien, mais par exemple, si j'étais dans un cours traditionnel, normal, j'aurais pas eu ce problème parce que fin, j'aurais eu mon devoir à faire et je l'aurais fait parce que j'aurais stressé quoi, alors que là, c'est bien d'avoir un temps pour le faire mais c'est tout quoi, c'est bien sans plus, ce serait mieux d'avoir un cours traditionnel où on pourrait faire quotidiennement, fin, régulièrement les devoirs et tout

◦d'accord, et j'insiste juste parce que je veux être sûre qu'on se comprend, même si tu n'étais pas forcément en retard mais que t'avais de lundi jusqu'à dimanche normalement pour avoir tous tes points, en fait, t'avais quand-même un délais d'une semaine pour le rendre mais tu pouvais le faire pas que en cours, un jour spécifique dans semaine mais tu pouvais le faire aussi samedi, dimanche, de manière flexible. Est-ce que ça apporte un plus pour toi ou pas spécialement

◦bah, oui, c'est bien, oui, franchement c'est mieux, oui c'est super, fin, c'est vrai que c'est super, fin, surtout pour moi pour que je puisse le faire durant toute une semaine, c'est bien, ça apporte beaucoup, oui, d'avoir le temps de le faire, oui, c'est, fin, on peut le faire de manière plus à l'aise, quand on a le temps et tout, pour une personne régulière, pas comme moi

◦d'accord, et par rapport à la quantité de fois que tu veux revoir les documents, c'est-à-dire, ils sont là à ta disposition en permanence, est-ce que ça a un côté intéressant pour toi de pouvoir le revoir éventuellement

◦non, franchement, on est des étudiants on a jamais, ou des adolescents, on a jamais l'initiative de repartir revoir les documents, vraiment on fait ça dans un cours traditionnel parce qu'on a DS et qu'on doit tout revoir depuis le début mais on prendra jamais l'initiative de partir revoir le truc parce que ça nous intéressait

◦d'accord, je comprends tout à fait. (...) Comment est-ce que tu imaginerais un cours idéal d'anglais ?

◦bah, je vous l'ai dit, c'est un cours traditionnel, avec des activités très variées, des exposés à préparer, des travaux de groupe où chacun peut exprimer son opinion, et puis des dissertations c'est super important je trouve, fin, je sais pas après moi je suis super littéraire fin j'adore écrire et du coup pour moi c'est super important d'écrire et tout, en plus quand je m'étais à l'écrit j'arrive pas à m'arrêter, du coup je trouve ça super intéressant et les devoirs à la maison sont aussi importants parce que ça nous permet de tout le temps rechercher, on a le temps en fait, c'est un peu équivalent au fait que, au devoir en ligne, parce qu'en ligne on a le temps, on est chez soi, bah c'est la même chose pour les devoirs à la maison, on a le temps, on est chez soi et on cherche sur internet ce qu'on comprend pas

◦d'accord, donc ce serait peut-être envisageable d'avoir ton cours en présentiel plus une partie devoirs à la maison en ligne ?

◦pas en ligne forcément, fin devoirs à la maison genre, par exemple préparer des choses pour, mais les devoirs à la maison c'est important je trouve, quand-même

◦d'accord, ça t'intéresserait d'avoir du coup ce cours en présentiel avec une mise à disposition de ressources en ligne ou ça t'intéresse pas, tu préfères de continuer juste avec ce que la prof te donne en cours

◦oui, ce que la prof me donne en cours

◦d'accord, ok, est-ce que tu as d'autres commentaires, questions, n'importe, par rapport à cette année en anglais

◦non, pas forcément

(...)

**FIN**

## Annexe 16.6 Cali

- L'enregistrement comme j'avais écrit dans mon mail est complètement anonyme et si on utilise la réponse Ils apparaîtront comme réponse étudiant 1-2-3 donc tu peux te lâcher ta note elle est déjà prête donc ceci n'a absolument rien à voir avec ton semestre tu peux dire c'était horrible bien n'importe et c'est pareil donc je vais pas me vexer je suis pas ta tutrice aujourd'hui tu peux me dire tout ce que tu penses et ceci va servir à deux choses une pour donner un feed-back à Éco-gestion pour savoir comment les cours se sont passées si on le fait l'année prochaine de quelle manière on peut l'améliorer Et aussi pour moi parce que j'ai fait une thèse sur l'apprentissage informel du coup tout ça ça va être aussi mes données dans ma thèse ok ?
- Super
- Je vais te poser des questions qui vont avoir l'air d'être un peu répétitives c'est pas grave et on va prendre les réponses que t'as donné dans ton questionnaire et d'autres questions J'aimerais que tu me parles tout d'abord sur les activités en anglais que tu fais en dehors des cours
- Je regarde beaucoup de séries et de films en anglais donc il y a vraiment ça qui m'aide pour l'anglais à la fac vers la fin plutôt j'allais au truc Coffee Your Language l'atelier
- Ah excellent
- Parce que en fait je suis une amie de Boyce et on reste ensemble et on parle anglais et français. Donc c'est ça en fait surtout les séries les cours en anglais et avec Boyce
- Et tu allais fréquemment toutes les deux semaines
- Surtout vers la fin Parce que le premier semestre je travaillais souvent c'était le vendredi le premier semestre je crois mais c'est plutôt vers la fin les deux derniers mois où j'allais plus avec Boyce on allait faire les petites courses et après on allait
- As-tu allais même faire les courses excellent bien Mais combien d'heure vous restiez le vendredi
- Deux plutôt deux à peu près deux heures c'était ça
- Et ça te plaisait pourquoi spécifiquement
- Parce que c'était bien de parler un peu en anglais et après Boyce c'est mon ami donc on continuait un peu la discussion c'était surtout des élèves de Droit Je crois qu'il y avait Boyce Gabrielle et moi au début je sais qu'il y avait d'autres personnes mais à la fin c'était surtout avec des étudiants de droit puis je les connaissais de dehors donc on parlait d'autre chose enfin ils nous parlaient de leur cours nous parlaient de leur vie comme ça mais tout en anglais à chaque fois c'était sympa on mangeait un peu y avait un peu de musique en arrière fond comme ça donc c'était comme ça après les cours ça me faisait du bien
- Et c'est Boyce qui te l'a dit où tu as vu ça le semestre dernier quand on avait posté l'annonce sur la page du cours
- En fait j'étais avec lui quand il a posté un truc sur notre page Facebook j'étais avec lui donc il me parlait souvent il me disait il faut que tu viennes et je suis allée
- Tu as marqué que tu regardes les 3-4 séries en même temps
- Possible oui
- C'est toujours le cas
- Je pense oui et après je suis abonné à Netflix
- Tu le regardes en VO ou doublé
- Non VO sous-titré des fois, des fois non
- Sous-titrés en anglais ou français ?
- Français
- Ça te gêne d'entendre des choses dans une langue et le lire dans l'autre.
- Souvent en fait il y a des sous-titres mais je l'ai pas c'est juste je les mets mais je le lis pas
- Ça te gêne parfois de ne pas comprendre un mot de ne pas comprendre quelque chose que tu entends elle t'être arrêtée par exemple aller chercher le mot et revenir
- Ça me gêne pas non non au contraire en général quand je cherche les mots après je me souviens bien donc souvent j'ai l'application wordreference que j'utilise
- Et tu arrêtes la vidéo ou tu continues à regarder et tu cherches en même temps comment ça se passe en fait quand tu comprends pas un mot
- Peut-être en même temps je pense que c'est en même temps non général je regarde pas non plus des séries très compliquées c'est pas des trucs trop des fois si mais non ça va oui je dois mettre sur pause je pense que c'est un peu un instinctif je comprends pas le mot je vais chercher sur Internet en l'utilisant en écrivant comme je pense que ça s'écrit même si c'est peut-être pas ça après ça change je trouve le mot quoi

- Et les séries que tu regardes en anglais tu les as choisi parce qu'elles sont en anglais ou ça n'a rien à voir comment tu choisis les séries que tu regardes
- Bonne question je pense que c'est non je sais même pas y'a des séries qui commencent par exemple en France en français à la télé française et j'aime bien et je me dis non en fait j'aime pas le doublage français dans tous les cas de toute façon je regarde même la casa de papel en ce moment dont tout le monde en parle Et ça m'est même pas venu à l'esprit de le regarder en français. Je regarde direct en VO les séries ça peut être espagnol alors que je parle pas du tout espagnol j'ai jamais parlé espagnol mais je préfère en VO en fait les séries tout le temps que ce soit Anglais ou je pense que si la série va me plaire je regarde un petit peu un épisode deux qui importe la langue même les séries françaises je regarde si en a qui me plaisent ça va dépendre de la thématique je crois des personnages des choses comme ça
- A peu près parce que c'est difficile à calculer combien d'heures tu penses que tu passes à regarder des séries en anglais dans une semaine
- Ça dépend de la semaine je sais pas
- Une estimation... entre tel et tel nombre d'heures
- Ça dépend de ce que je fais le samedi soir parce que sinon le dimanche après je peux passer une journée devant Netflix Mais je sais pas c'est peut-être deux heures ça dépend de ce que je fais la veille
- Par semaine les deux heures
- Oui je pense à peu près
- D'accord donc tu ne regardes pas forcément entre semaine
- En fait ça dépend parce que des fois je suis les séries qui sortent aux États-Unis du coup je regarde un peu illégalement mais ça va dépendre en fait du moment de l'année parce que y a des séries qui sortent en fait par période et en ce moment y'a pas grand chose qui m'intéresse donc pas trop en ce moment
- Tu avais dit aussi que tu regardais Superwoman apparemment une youtubeuse
- Oui c'est une youtubeuse canadienne je regarde oui y'a des YouTubeurs que je regarde sans c'est vrai je regarde plus trop mais c'est vrai
- Et quoi d'autres
- Je regarde en ce moment les talk-shows américains sur YouTube qui s'affichent sur Steven Colbert Ou les trucs comme ça
- Et Jimmy Kimmel, c'est ça ?
- Oui j'ai regardé ça d'ailleurs hier surtout quand il fait des Pranks sur les enfants c'est un peu triste mais c'est marrant oui y'a ça oui je regarde ça ouais ouais
- Et les YouTubeurs j'aimerais juste que tu m'en parles quelle est la dynamique est-ce que tu vas sur YouTube tu tapes n'importe qui ou tu connais déjà les YouTubeurs tu vas les chercher ou c'est quelqu'un qui a publié quelque chose dans ton mur comment ça se passe en fait comment t'es tombé sur ses youtubeurs
- Je sais pas je crois que c'est un ami qui m'avait montré et Jimmy Kimmel mais après ça se met dans mon flux YouTube dans ma page d'accueil
- Donc tu as un compte YouTube
- Oui
- Qui est lié à ton compte Gmail j'imagine
- Oui et en ce moment c'est comme ça c'est par flux de ce qui peut sortir je regarde des fois aussi les trucs Saturday Night Life mais ça ça s'affiche mais y'a pas grand chose sur YouTube France en tout cas ça se bloque Mais je sais pas franchement comment c'est arrivé comment j'ai regardé ça
- Et des youtubeur proprement dit comme ce que tu as marqué Superwoman
- Non pas trop surtout elle mais après le reste pas trop ça va être plutôt des YouTubeurs français
- Et elle parle de quoi
- Je sais pas ça peut être des Vlogs des petites vidéos drôles ça dépend franchement c'est des trucs oui des petits sketches elle parle de tout en fait elle peut parler de tout
- Et combien de temps elles durent les vidéos
- Peut-être entre six à 12 minutes je pense quelque chose comme ça ça va dépendre
- Et tu regardes l'une après l'autre
- Non non c'est quand ça sort je suis abonnée donc quand ça sort je regarde un peu
- Et ça sort chaque combien de temps
- Peut-être deux par semaine je pense je regarde pas tous là ça fait longtemps c'est vrai je me souvenais plus d'avoir marqué ça
- Elle a y a pas de sous-titres j'imagine
- Non non tout ce que je regarde sur YouTube de toute façon y'a pas de sous-titres enfin je peux le mettre mais je les mets pas

- Et sur Facebook est-ce que y a des vidéos ou les choses que tu lis en anglais que tu regardes en anglais Des amis avec qui tu communique en anglais peut-être
- Non oui par Messenger oui on parle toujours en anglais par message je sais pas pourquoi
- Et les petites vidéos style où t'as des petites vidéos d'une ou deux minutes où on t'apprend une recette facile ou en tuto maquillage des vidéos très rapides
- Oui, sûrement En fait des fois ça m'arrive de regarder des vidéos et à la fin je me rends compte ça m'est déjà arrivée plusieurs fois de me rendre compte à la fin que c'était même pas en français ça m'est déjà arrivé comme ça je vais écouter des trucs que j'avais déjà entendu quelque part en français je l'ai regardé par exemple je regarde j'ai aussi la BBC News je regarde ça c'est des vidéos d'une minute qui se mettent à jour je pense que toutes les deux heures ça parle de l'info pendant une minute un truc comme ça et ça par exemple je regarde ça dure qu'une minute et ça change souvent en faite des fois je regarde des vidéos ça me rend compte fin je sais que sur Facebook ça s'affiche des trucs en anglais d'une minutes je regarde bien sûr
- Tu vas les chercher c'est quelque chose que tu fais le soir par exemple tu regardes les vidéos qui sont sortis ou tu les fais pendant la journée
- Je regarde assez souvent après là c'est un peu les vacances donc c'est un autre rythme mais j'ai plus le temps si je suis chez moi par exemple allumer la télé de regarder si je veux tout de suite avoir le news ça va être en français mais des fois je suis dans les transports voilà c'est One Minute World News (...) Je peux regarder ça tous les deux jours on a pas tout le temps non plus
- Est-ce que ça t'arrive de lire les commentaires que les gens publient par exemple tu regardes vidéo n'importe de cliquer sur le 10 000 commentaires qui sont là écrit en anglais pour le coup
- Oui mais même tous les trucs sur Instagram j'ai beaucoup de trucs des pages un peu de memes (...) Tout est en anglais en fait
- Sur Instagram ?
- Ouais
- Est-ce que tu mets des tags hashtags en anglais aussi
- Ouais c'est vrai oui mais utilise plus trop Instagram mais oui il y a du français de l'anglais
- Est-ce que tu commente aussi des choses plus longues donner ton avis par exemple
- Non pas trop non
- Est-ce que tu tag à l'ami par exemple et regarde ça est-ce que tu l'ai fait en anglais ou en français ou tu le fais pas
- Je tag après je mets hahaha! je tag rien en fait ou OMG avec ma sœur souvent on se tag sur des trucs comme ça mais on écrit pas des longues phrases c'est juste pour se tagger
- Est-ce que tu as éventuellement des groupes WhatsApp comme ce que tu fais avec Boyce par exemple sur Messenger où tu parles avec lui en anglais mais un petit groupe avec des gens avec qui tu communique en anglais
- Non je crois pas (...). Il y avait aussi une mexicaine
- Diana
- Oui on parle encore parce qu'elle est rentrée chez elle au Mexique et on parle encore et aussi en anglais avec elle mais on a pas de groupe Quoi qu'il y en avait peut-être un Non c'est toutes les deux on parle anglais aussi ou français, les deux
- (... pas de shopping en anglais)
- La recherche sur le Web un anglais c'est quelque chose que tu fais, pourquoi Au lieu de le chercher en français
- Des fois déjà pour avoir la définition du mot j'ai trouvé un mot je vais dire ça veut dire je vais le taper en anglais je vais regarder la photo si c'est un mot si c'est quelque chose un objet quelque chose de physique Et après ça va dépendre de ce que je veux trouver en fait peut-être de l'actualité suivre une actualité mais pour aussi voir comment ça se passe comment on le voit à l'international fin ou en Angleterre ou aux États-Unis comment s'est vu quelque chose je peux taper ouais en anglais ou même je sais pas c'est peut-être pour avoir d'autres sites d'autres sources quelque chose d'autre je dois le faire mais pour les photos pour ça je crois que c'est tout
- Comment se passaient tes cours à l'école en anglais, t'es cours d'anglais
- C'est un peu compliqué parce que j'ai toujours eu des profs assez bizarre en anglais il est toujours de femmes un peu folles c'est vrai en fait au collège c'est quatre années j'ai vraiment eu une super bonne prof au quatrième donc ça veut dire la troisième année
- Elle était super bonne parce que

- Parce que déjà j'avais eu des profs nulles et elle était super bonne parce que j'avais vraiment l'impression d'apprendre et je pense que c'est que en quatrième où j'ai vraiment appris les bases de l'anglais qui m'ont permis de parler après comme je peux parler maintenant
- Et elle faisait quoi comme activité pour vous aider à apprendre justement
- Après c'est toujours un peu la même chose On s'aide d'un manuel mais c'est surtout qu'en fait on avait c'était à cette époque là où elle nous a vraiment appris comment conjuguer les verbes le temps tous les verbes irréguliers c'est avec elle que je les ai appris
- Donc plutôt la grammaire ?
- Oui c'était vraiment la grammaire parce que maintenant certes tu peux apprendre des mots j'ai un ami D'ailleurs on était en classe ensemble et lui et ben il écoutait pas les cours d'anglais de cette prof là et aujourd'hui il rame il rame vraiment parce que c'était à ce moment-là où j'ai appris les bases de l'anglais parce que je peux apprendre des mots je peux m'en souvenir les écrire quelque part le réutiliser mais Mais c'est là où on a appris vraiment à conjuguer comment tous les verbes irréguliers comment on faisait une phrase comment tout ça donc c'est à ce moment-là là c'était vraiment une bonne prof tout ce qui est grammaire après j'ai eu des sales profs vraiment en seconde c'était une prof qui nous racontait sa vie en français pendant tous les cours déjà on s'en fichait complètement et c'était en français donc voilà en premier pareil c'était un peu bizarre et en terminale j'ai eu encore une bonne prof pareil on faisait des petits exercices après le terminal y'a quand même le bac donc c'est quand même vachement tourné vers l'épreuve mais c'était beaucoup d'oral avec elle beaucoup de participation on participait et après on écrivez le cours au tableau. Du coup moi je participais beaucoup en anglais j'ai toujours beaucoup participé ça m'a toujours plu j'ai toujours bien aimé la langue et du coup beaucoup de participation et après toujours une trace écrite j'aime bien avoir des traces écrites moi de mes cours et certaines profs ne le faisaient pas ou alors ils écrivaient directement au tableau et là ça sert à rien j'aime bien parler de ce qu'on est en train de faire et ensuite l'écrire
- Tu avais marqué ce qui te plaisait le plus c'était l'interaction apparemment en cours
- Et d'abord après une trace quand même de ce qu'on a fait
- Tu as marqué dans ton questionnaire on t'avait demandé c'est quoi pour toi d'être bon en anglais. Ça a un tout petit peu changé du début du cours en octobre et après ça pas bougé du tout jusqu'à maintenant. Tu as dit la grammaire est essentiel vers la fin du cours c'était important ça un peu baissé la culture est devenu un tout petit peu plus important et le fait d'avoir un bon accent est passé d'être important un peu important donc en gros la grammaire et la culture ont changé moins important ainsi que l'accent la culture est devenu quelque chose de plus important pour toi
- Je pense que la grammaire est toujours essentielle peut-être que je me suis un peu trompée l'accent je me suis rendue compte que c'était des moins en moins important en fait sauf si on comprend vraiment pas ce qu'on était en train de se faire à ce que la personne est en train de dire en face parce que finalement après l'anglais c'est utilisé partout dans le monde après je l'ai vu aussi au travail j'ai des étrangers j'ai pas que des anglais qui vont parler anglais et c'est comme au final s'il y a un petit accent c'est vraiment plus dérangeant on arrive à communiquer entre nous. Après j'ai déjà eu des clients allemands qui parlaient pour moi allemand ils me regardent ils me disent vous parlez anglais bah oui mais moi j'ai l'impression... donc à une certaine limite je pense que dans tous les cas il y aura toujours un accent nous c'est l'accent français bah entre leurs deux entre l'accent anglais d'Angleterre et D'amérique c'est pas du tout la même chose dans tous les cas donc c'est même bien d'avoir un accent je pense si on comprends au moins on sait que... ça dépend on se base sur quelle accent finalement parce que si c'est pour avoir l'accent américain alors qu'on est français il y a toujours l'accent français qui reste. Le Président en ce moment il parle avec son accent mais au moins ils arrive on comprend et c'est quelque chose d'arriver dans un pays et d'arriver à parler la langue même avec l'accent c'est quand même super donc c'est moins important s'il y un accent
- Est-ce qu'il y a quelque chose qui a fait ce changement qui t'a fait changer d'avis pendant ce semestre, est-ce que tu as une idée de pourquoi avant c'était important à la fin du semestre non est-ce que ça aurait quelque chose à voir avec les cours ou non ou d'autres expériences que tu as eu dans ta vie pourquoi ces changements tu penses
- Je pense déjà par rapport à mon travail qui est arrivé avoir des gens de tous types de pays qui parle comme ça avec leur accent mais qu'on arrivait quand même à se comprendre même peut-être en parlant avec Boyce au final parce que j'ai mon accent toujours français et pourtant il me comprend et il me dit c'est bien ou quoi j'arrive à te comprendre tu parles c'est bien mais voilà on continue comme ça
- Tes motivations pareilles elles ont pas du tout changé depuis le premier semestre (...)
- En fait je suis allée en novembre donc que c'est il y a longtemps quand même maintenant mais je suis allée à Londres et quand j'allais me balader comme ça j'arrêtais pas de dire à mon ami je me verrais

vraiment bien habiter ici Londres je pourrais y habiter et puis je parlais même ça m'a poussé et j'étais là-bas et ça m'a poussé à parler anglais avec des gens même si dans la rue déjà on a discuté avec beaucoup de monde j'ai même été d'ailleurs filmée pour une télé j'espère que ça ne passera jamais Parce que ce que j'ai dit ça ne voulait rien dire Ils m'ont dit qu'est-ce que vous pensez du Brexit il lève la caméra il film et j'ai dit quoi Oui je me verrai bien habiter à Londres j'aimerais bien faire un Erasmus bon ça c'est Québec donc c'est français mais après pourquoi pas le Canada ou quelque part enfin dans une ville anglophone et c'est pour ça d'ailleurs que je dis que la culture est plus importante pour moi c'est devenu plus important parce que je pense que si je vais, j'ai commencé à regarder l'histoire un peu du Québec c'est intéressant si je vais dans un pays vivre par exemple j'aime bien savoir l'histoire du pays un peu pour savoir ce qui s'est passé pourquoi le pays il fonctionne comme il fonctionne c'est pour ça que la culture Et on parle beaucoup de culture avec Boyce c'est un truc que j'aime bien on a parlé des armes à feu parce que en ce moment il y a eu les étudiants là-bas mais on parle beaucoup de culture c'est bien de faire des comparaisons comme ça mais il y avait Diana au Mexique on parlait de ça et un autre ami à nous qui vient du Brésil Et on arrive on compare c'est bien de voir c'est pour ça que je reste beaucoup avec des étrangers c'est bien de comparer et de parler comme ça des différents pays parce que j'ai connu que la France finalement et même ça m'aide à voir que j'ai quand même de la chance d'avoir vécu enfin de vivre en France des fois sur certains points

- Maintenant par rapport au cours d'anglais précisément le semestre dernier si tu te souviens d'ailleurs j'ai une question avant parce que tu étais inscrite au cours de Suits et TBS au premier semestre
- Oui j'ai pas compris
- Et du coup ce semestre tu as fait quand même...
- Oui j'étais inscrite sur Suits alors qu'au final on m'a dit non t'as pas besoin de le faire
- (...)
- Dans les deux cours il n'y avait pas de section de grammaire explicite alors que ce semestre on a rajouté des capsules vidéo sur la grammaire est-ce que tu les as regardé
- Oui je l'ai regardé oui
- Toutes ?
- Oui oui normalement oui
- D'accord et qu'est-ce que tu as pensé de ça
- Je trouvais que c'était bien en fait de faire des petits cours comme ça de grammaire des fois ça reprenait certaines erreurs dans les commentaires et donc ça c'était bien en fait je trouvais ça sympa c'était des petits recaps Même si des fois je savais quand même par exemple c'était sur la différence sur certains mots en anglais
- en Angleterre et aux États-Unis
- ça je le savais mais j'ai quand même regardé je trouvais ça sympa une petite vidéo comme ça je sais pas quoi dire d'autre
- Est-ce que tu le regarder entièrement concentré où tu zappais tu avançais un petit peu ou tu faisais une chose
- Non non j'étais concentrée
- Et à quel moment tu regardais ces vidéos
- C'était mis un peu plus tard c'était mis dans la semaine d'après donc quand je faisais mes séances un peu avant ou après que j'ai fini de faire la séance de la semaine je regarde ça (...) franchement c'était une bonne idée j'ai bien aimé comme ça a été posté ce type de vidéo je trouve que c'est bien de faire un petit recap même si ça faisait pas toujours référence ça dépendait des si on avait vraiment lu les commentaires des gens ou pas mais je trouvais ça sympa en fait de faire une petite vidéo même si je sais pas on avait un peu une idée du professeur qu'on avait en face de nous Au moins ça on voyait que le professeur avait bien lu les commentaires et s'était intéressé à ce qu'on avait fait c'était plutôt sympa
- Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi le fait de voir ta tutrice chaque semaine, Tu avais l'impression qu'elle était plus accessible plus présente
- Oui je pense oui
- Est-ce que ça te donnait plus envie de l'embêter de la contacter ou tu te disais non c'est juste une vidéo
- Non non c'est bien d'avoir le visage du tuteur du professeur c'était après en plus on avait des réponses Il répondait souvent à nos commentaires donc que nous on avait l'impression qu'il était plus accessible je savais que ça avait été lu voilà quoi
- Est-ce que le format te convenait ou est-ce que tu aurais aimé avoir un format classique explicite de grammaire comme dans un cours traditionnel
- Non le format ça me convenait c'était bien
- Est-ce que tu contactais ta tutrice



- Oui je lui ai envoyé un truc et c'était complètement faux je lui avais dit je crois que vous avez fait une erreur là et elle m'a dit non c'est toi qui a fait une erreur je me suis rendu compte donc voilà je crois que c'était du coup après j'ai pas eu de problème
- Par rapport au tutorat est-ce que tu t'es senti suivi abandonné quelque chose entre les deux
- Bah je pense franchement que c'était mieux avec les vidéos en plus il y avait toujours des réponses aux commentaires mais donc ça va en fait après je pense aussi à la fac on est abandonné donc dans tous les cas non mais on est un peu habitué à pas avoir trop de je pense que le cours si ça avait été des cours déjà on parlait avec des élèves qui sont en Master maintenant et qui eux avaient les cours en amphitheâtre au en cours fin je sais même pas si c'était un petite classe ou en amphitheâtre que ça se fait en licence donc ils avaient des cours d'anglais pas par Internet fin des cours en vrai quoi c'est des cours aussi d'anglais par Internet c'est pas ce que je dis mais et ils nous disaient qu'au final ça leur avait servi à rien C'était très souvent c'était des asiatiques des Chinois vraiment de Chine quoi qui participaient et qu'au final personne ne participait et que c'était nul même à la fac en cours en amphitheâtre ou je ne sais pas en classe c'était ils avaient pas du tout aimé comment ça s'est passé en fait donc je pense que même enfin là ça va je me suis pas sentie perdue ou abandonnée tout ça mais je pense que si ça avait été des cours à la fac peut-être que je me serais sentie abandonnée et j'aurais fait mes devoirs là pour le cours et des asiatiques auraient répondu aux questions j'en sais rien non je pense que j'aurais participé Moins pour le coup mais...
- Mais le sentiment aurait été un peu le même
- Oui je pense enfin c'est ce qu'on m'avez dit que les cours à la fac d'anglais c'était pas génial enfin je les ai pas vécu donc je sais pas
- Par rapport au forum j'ai vu que tu étais un tout petit peu perdu au début mais après t'as compris comment ça fonctionnait tu as dit dans ton questionnaire que ça t'a permis de comparer ton travail avec le travail des autres de retrouver des corrections par rapport aux devoirs que tu avais rendu et de rentrer en contact avec les autres aussi Ce semestre tu as eu l'impression d'être plus isolé que le semestre d'avant tu me diras si c'est bien ça ou pas
- À quelle heure j'ai rempli ce questionnaire OK pourquoi pas
- On va prendre le premier aspect d'abord est-ce que ça t'a permis de rentrer un contact avec d'autres membres de ton groupe
- Oui après je connaissais des gens dans mon groupe donc après je lisais ce qu'ils faisaient des fois on commentait après on a discuté et nous aussi à la fac de ce qu'on avait fait par exemple si c'est des productions orales même écrites j'ai regardé ce qu'ils avaient fait même le lendemain je pouvais leur dire ah j'ai vu ce que t'avais fait et tout ça même commenter
- Ça se passait toujours à la fac quand vous en parliez des cours
- Oui oui je pense après tu parles pas trop de cours en dehors de la fac. J'essaye de penser à autre chose
- Tu fais bien. Parce que tu avais écrit comme exemple en plus l'opinion par rapport à ce que tu aurais produit est-ce que t'as compris ce qu'il fallait faire est-ce que c'était difficile donc du coup vous vous entraidez pour ces devoirs d'anglais ou pas forcément
- Si dans certains cas des fois pas pour les productions orales parce qu'en général on fait ça plutôt chez nous avec nos téléphones ou non s'enregistre voilà mais certaines productions écrites oui j'en ai déjà discuté on a déjà parlé parce que on n'en avait fait une là il y a pas Très très longtemps c'était un PowerPoint je faisais ça avec une fille Mais on savait pas trop enfin on a beaucoup discuté du truc on a quand même bien discuté du sujet parce qu'en fait on savait pas trop, on avait pas trop trop compris la consigne donc on a travaillé un peu ensemble et après ben on a posté toutes les deux oui des fois on en discute c'était souvent tu la fais ou t'as fait ça comment on en discute Après ça dépend des fois dans les détails des fois pas trop Si on l'a déjà fait je sais pas mais à la fin que oui des fois on le faisait ensemble
- Est-ce que vous vous filiez les réponses par exemple par rapport aux tests ou des captures d'écran parfois
- Non mais je suis dans un groupe Facebook avec des gens de mon groupe de TD je crois et eux ils le font mais c'est pas dans le même groupe (...) eux ils s'envoyaient en fait parce que je pense qu'ils sont un peu stressés d'avoir une mauvaise note ils disaient bon alors t'as mis quoi là oui je voyais ça enfin tant pis si je me trompe je me trompe mais eux ils sont un peu stressés ils veulent avoir une bonne note en anglais donc ils s'aidaient ouais
- Et pour les productions tu penses que ça arrivait aussi pour les activités les plus difficiles
- Ça je pense pas non non. Sinon je l'aurais reçu
- Donc que pour les tests
- Oui mais de toute façon en fait ça faisait toujours en note la plus haute donc dans tous les cas

- De toute façon non on choisit la note la plus haute on peut voir vos tentatives mais on choisit toujours la plus haute on est gentil
- Mais en fait je comprenais même pas pourquoi ils s'envoyaient ça je me disais mais c'est note la plus haute au pire c'est pas grave. D'ailleurs peut-être je veux changer un truc peut-être de mettre quatre essais Ou un truc comme ça parce que je sais qu'il y a des gens on me l'a déjà dit qu'ils faisaient au hasard ensuite ils voyaient ils prenaient en photo et ils refaisaient
- On s'en doutait (...)
- Après ça m'est déjà arrivé de le faire 3-4 fois et de faire toujours la même erreur je me suis dit mais bon ça passe quand là. Donc au final ça m'arrangeait qui est autant de fin de fois que
- Il avait pas en gros un Facebook WhatsApp n'importe spécifique pour Anglais mais par votre TD c'est là où les devoirs d'anglais pouvaient défiler
- Oui après moi en anglais c'est pas le truc qui me pose un gros souci donc j'allais pas Enfin si j'avais besoin j'ai demandais mais j'allais pas forcément non plus enfin voir t'as mis cette réponse là vu que j'ai vu note la plus haute bon je me trompe je me trompe c'est pas grave même si j'ai fait une production orale avec des fautes ou je ne sais quoi c'est pas grave moi ça m'inquiète pas l'anglais ça va je voyais qu'ils étaient stressé quoi
- Normalement c'est l'anglais c'est la matière qui doit pas te casser la tête
- Non
- Du coup si on revient au forum est-ce que tu commentais les devoirs scellement de personnes que tu connaissais des gens où ça t'arrivait de commenter n'importe qui
- Non n'importe qui c'est après des fois je dis à oui c'est elle d'accord OK mais non n'importe qui. En fait j'ouvrais je voyez ce qui m'intéressait enfin ce que je trouvais sympa quoi comme si c'était des PowerPoints si c'était bien fait et voilà s'il m'intéressait j'ai commentais là-dessus sinon je commentais pas
- Est-ce qu'on a commenté ton travail
- Oui je pense oui oui oui
- Ça t'a fait quelque chose
- Non non non
- C'est pas comme quand on commente quelque chose que tu publies sur un réseau social par exemple
- Bah en fait sur un réseau social je vais recevoir une notification là je le voyais que plus tard à oui elle a commenté
- Mais normalement vous avez une notification mais je parle plutôt de sentiments que tu peux avoir par exemple ça peut ne pas t'arriver mais quand tu publies normalement quelque chose sur on va dire Facebook et que quelqu'un met c'est trop mignon quand personne ne met rien du coup on interprète tout
- Non non là ça me le fait pas parce que c'est un truc que je dois publier en soi si je dois publier un truc sur Facebook ou un truc ça me plaît là je publie mon travail donc si on commente tant mieux si on me dit que c'est bien tant mieux En fait quand c'était souvent des commentaires c'était le truc une consigne commenter trois personnes par exemple
- Donc c'est le fait que ce soit obligatoire qui enlève...
- Ouais
- Est-ce que tu as réussi à créer des liens ou entrer un contact avec des étudiants que tu connaissais pas avant via les forum
- Que je connaissais pas non parce que en fait je voyais par exemple que je rencontre quelqu'un et après je la voyais sur le forum si ça m'est déjà arrivé qu'on me dise ah Cali c'est toi Nanana je t'ai vu t'es sur le même groupe que moi ça ça m'est déjà arrivé mais en fait on avait déjà parlé c'était pas je vois un nom et j'ai cherché la personne sur Facebook ou quelque chose comme ça non c'est des fois je tombais et on me disait ah t'es sur le groupe que moi même à la fin du semestre Ça m'est arrivé à t'es sur le même à bah ouais mais sinon c'était plutôt connaître la personne ne se rend compte qu'après on est sur le même groupe en fait pas dans l'autre sens
- La manière dont le forum était organisé comment ça fonctionnait est-ce que ça avait pour toi plus un style formel rigide où tu pouvais publier que le devoir ou tu pensais que tu pouvais quand même être plus flexible publier d'autres choses ou limite j'en sais rien mettre un même ou des :- ) des choses comme ça le même la même idée que tu peux avoir quand tu publies quelque chose dans un contexte informel
- euh ben en fait vu que les profs publiaient des mails ou des petites photos, oui, j'aurais pu très bien poster quelque chose même je pense que j'ai dû mettre des smiley même des fois écrire fin raccourcir des mots... des abréviations, oui, merci, donc non, oui, oui, je pouvais écrire, c'était pas formel en soit. C'est une bonne chose, oui, je crois que j'aurais très bien pu le faire

- est-ce que ça t'a donné l'idée de quelque chose qui n'est pas trop sérieux ?
- non, non, non, non, quelque chose de plus adapté, pas forcément adapté parce qu'on l'a pas fait nous mais oui, si adapté à nous les jeunes quoi, fin, je veux, dire, après c'est un cours d'anglais, certes, mais c'est par internet donc vaut mieux que ce soit plus, moins formel quoi, plus sympa à voir plus, même à la fin il y avait des liens pour des trucs des vidéos ou des sites un peu plus...
- décalés ?
- je trouve pas mes mots, voilà on s'est comprises, donc non, non, non, c'était bien, on a le cours, après on peut avoir autre chose. Vaut mieux que ce soit ouvert entre nous on puisse parler comme on veut mettre des petits trucs des emojis, vaut mieux que ce soit comme ça.
- tu les regardais ces vidéos qui apparaissaient dans "fun part" et "optional links" ?
- pas tout le temps, mais quelques fois, ouais, ça dépendait en fait de ce qui, je regardais plutôt que des trucs qui m'intéressent que j'avais déjà vu, que je connaissais, peut-être, comme déjà il y avait des Talk Shows et des trucs comme ça des fois donc ça je regardais par exemple, puis voilà, pas tous, en tout cas
- comment tu t'organisais pour faire tes activités ?
- pas toujours bien, franchement, un peu mal des fois. Euh, en fait, souvent, je commençais je pouvais commencer en début de semaine tôt même des fois l'activité 1 et 3 et ensuite je retardais jusqu'au moment où c'était un peu tard, je le faisais quand-même ah, mais activité 1 et 3 c'était plus cool donc je pouvais le faire je sais pas j'avais une heure de pause, j'étais à la bibliothèque je le faisais assez rapidement et je faisais autre chose après. Mais en général l'activité 2 plus tard dans la semaine chez moi souvent, des fois ça m'arrivait aussi en bibli mais chez moi c'était plus calme, plutôt en fin de semaine en fait, ça m'arrivait en fait de complètement oublier. D'arriver dimanche et de me dire "mince, j'ai oublié de faire ça, quoi". Donc je ne sais pas peut-être faire un rappel ou des trucs comme ça parce que je pense, fin, même des fois je vois que les gens publiaient pas du tout, ou publiaient le dernier jour, non, peut-être, moi j'ai vu des gens qui publiaient je voyais par exemple "il y a deux semaines" et je voyais la date du jour qui était dans un truc d'il y a deux semaines. Peut-être faire un petit rappel quelque chose puisque c'est vrai que des fois j'oubliais, vu que c'est pas de cours à la Fac, c'est pas un truc où on va, et bah, j'étais sur mon ordi, mince, j'ai oublié quoi, c'était pas trop en retard mais des fois ça m'arrivait, ouais, le dimanche à 17h je me rendais compte que je n'avais pas fait l'activité 2 quoi.
- d'accord, est-ce que tu te connectais par exemple, chaque module tu as dû remarquer on le lançait soit le lundi soir soit le mardi vers midi, est-ce que tu te connectais par exemple dès le début de la semaine, dès que la section était ouverte pour voir ce que tu avais à faire pour la semaine ou tu te disais c'est pas grave quand j'aurais le temps de le faire c'est là où je vais aller voir, fin, est-ce qui avait une curiosité pour aller voir ce que tu devais faire après ou pas forcément, comment ça se passait ?
- au second semestre c'était comme ça, je regardais en début de semaine mais aussi c'est parce qu'il y avait la petite vidéo (de grammaire), ça me poussait à aller voir et tout mais je regardais. Je regardais ce que j'avais à faire parce que aussi des fois ça me changeait des films, voir sur ce qui portait la séance. Soit je faisais mes activités si j'avais le temps, soit je faisais ça plus tard en fait.
- Quand tu dis que tu aimerais avoir des rappels, il y a des rappels donc je me demande si tu les recevais pas
- non, je recevais rien, moi
- c'est bizarre ca... mais tu te connectais quand-même avec ton ENT ?
- oui, oui, oui mais moi je pense un rappel peut-être par mail ou un truc comme ça parce que même en fait ce qui se passait c'est que Boyce quand je lui parlais de ce cours il me disait "j'en ai marre" je lui ai dit mais "pourquoi", il me dit "je reçois tous les commentaires que vous postez" et je lui dis "mais moi je ne reçois rien". En fait, au premier semestre je recevais mais là je n'ai plus rien reçu.

◦c'est très bizarre (...)

◦est-ce que les activités 2 tu les as trouvés trop longues ou trop difficiles, juste ennuyeuses ou drôles, c'est quoi ton avis par rapport à ces activités

◦je pense pas que c'était compliqué mais en soit, je pense que tout le monde on se disait tous, bon, ca va, j'ai fait 1 et 3, j'ai la 2 à faire ca va être rapide. Mais en fait ça prenait quand-même du temps à le faire et on se rendait pas compte que ça prenait du temps. Quand je l'ai commencé un peu tard, je regardais "ah oui, quand-même, ca m'a pris du temps". Donc je pense qu'on voyait ça, c'était pas très grand, on s'est dit activité 2 ca va être rapide mais en fait non, c'est plus long de ce qu'on pensait. Mais au final je pense que si on fait ça d'une traite avec toutes les activités je pense que ca peut faire 1h, je pense, je sais pas, honnêtement je sais pas, mais au final ca revient à un cours normal si on allait à la Fac, c'est ce que je me suis rendue compte, c'est après nous on décompose dans la semaine comme on le souhaite mais ca prend un certain temps. C'est pas compliqué, après peut-être que je le faisais rapidement peut-être mal, j'ai pas trouvé ça compliqué mais plus long que ce que je m'attendais à chaque fois en fait.

◦est-ce que les activités de production orale t'ont parue suffisantes. Vous avez eu le semestre dernier un enregistrement à faire, un audio, que tu as fait, d'ailleurs, et une vidéo de cuisine.

◦alors ca je l'ai pas fait

◦ je sais...

◦parce qu'on m'en a parlé et on m'a dit "t'as fait la vidéo de cuisine", "non", je l'ai pas vue, c'était aussi dans mon truc à moi ?

◦ oui

◦ah, bon, bah, non, en plus, on en a parlé, on me disait "eh, tu te souviens de la vidéo de cuisine ?", "non"

(...)

◦revenons à la question des productions orales, déjà est-ce que tu es à l'aise quand tu t'enregistres ?

◦ pas vraiment, c'est un peu bizarre

◦ pourquoi ?

◦ je pense que tout le monde déteste sa voix quand on s'enregistre mais c'est un peu... non, au final je le poste, je regarde pas les commentaires, j'écoute pas les autres, je ferme, parce que je trouve ca un peu, c'est pas comme en cours, en fait, ca reste, du coup, ca reste sur le forum, mais je pense que tout le monde est un peu gêné en fait de le poster mais après peut-être en faire d'autres, une ca, moi en fait j'ai pas fait la deuxième la dernière fois, fin, le premier semestre, mais après c'est posté, c'est posté, c'est ce que je me dis, je m'enregistre, en plus il faut toujours s'enregistrer 15 fois parce que j'arrive pas à dire un mot donc je...

◦tu préparais un script avant de faire ton enregistrement ou t'improvisais ?

◦ouais, un peu de notes, j'écrivais des trucs, d'ailleurs, j'ai réécouté la dernière fois mon premier enregistrement et en fait on entend ma soeur qui parle derrière et je me suis dit bon j'ai bien fait de jamais le réécouter, en fait, vraiment j'ai appuyé "valider" et je l'ai posté, j'ai jamais... mais oui, c'est un peu bizarre, fin, après, c'est, ouais, ca reste, c'est ca le truc, c'est que c'est, je pense que je suis peut-être un peu pudique, je sais pas, c'est pas comme à l'oral dans un cours où on discute avec un, fin, c'est moins, fin, on parle tout seul, quoi, c'est un petit monologue, après quand c'est fait, quand c'est publié c'est bon. Oui, je pense qu'on peut monter, 2-3, 3 je pense, oui. Après c'est, en fait, en soit, c'est peut-être un peu gênant mais c'est peut-être plus facile de parler pour moi que d'écrire, c'est surtout moins ennuyant, je pense, fin, comme ca on parle, fin, on parle tout seul à son téléphone mais c'est moins ennuyant je pense.

- est-ce que ça changerait quelque chose, ce sentiment de solitude, si ta tutrice te répondait aussi pas par message mais avec un enregistrement aussi
- c'est long après pour faire ça pour chaque élève
- oui, bien sûr, et je dis pas qu'on va le faire mais...
- non, mais même, franchement même par message c'est bien de recevoir un petit avis de voir que bah elle l'a écouté, elle l'a lu, non, juste message ça suffit, parce que de répondre à tout le monde, on n'a pas le temps, je pense...

(...)

- est-ce que la difficulté des deux semestres a été la même ?
- la difficulté je pense qu'elle est restée la même, en soit, c'était toujours à peu près le même type d'exercice, une vidéo, mettre les mots qui manquent ou, quoique, le semestre dernier, je crois qu'il y avait plus d'activités de vocabulaire, à la fin, et ça ca arrivait trop rapidement à la fin, je pense. Toutes les semaines à la fin on avait beaucoup du vocabulaire donc ça on a pas eu c'était plus compliqué je pense le vocabulaire à la fin. C'était bien aussi mais je pense plus espacé dans le temps parce que je pense, fin, l'année dernière tout est arrivé un peu à la fin pour moi, du coup, je me suis retrouvé avec plein de vocabulaire, comme ça et on a pas trop le temps d'assimiler finalement
- et c'était utile l'activité du glossaire ou finalement c'était lourd et pas trop utile ?
- en fait, j'avoue, non, si, des fois c'est bien parce que j'avais du nouveau vocabulaire quand je cherchais moi-même mais quand je mettais un mot et que je voyais qu'il était déjà, qu'il fallait tout reprendre
- tu regardais pas avant si le mot existait ou pas ?
- non, c'était plutôt long, en plus il y avait des semaines où j'avais loupé du coup je devais mettre plusieurs mots, j'avoue que j'étais plus trop organisée à la fin, j'ai eu un petit, vers décembre, en fait, j'étais en mode vacances
- mais t'as quand-même posté quelque chose le 22 décembre donc t'as bossé jusqu'à tard
- oui, mais c'était assez déprimant vu que c'était Noël et tout, j'avoue que je faisais de l'anglais dans ma chambre c'était un peu déprimant, c'était Noël il y avait de la famille dans la maison, je me suis dit, bon, je poste ça et après c'est fini. Oui, peut-être un peu moins de vocabulaire en soit c'est plus, pas plus simple mais plus léger
- je vois ce que tu veux dire. Ok, j'aimerais que tu me parles des avantages et des inconvénients que tu as trouvé dans ce cours en ligne, il peut ne pas y avoir l'un ou l'autre
- je commencerai peut-être par parler du fait que ce soit des films et des séries, pour moi ça a un côté à la fois positif mais aussi négatif. Parce qu'en fait, le fait de passer par des séries j'ai pas vraiment l'impression de vachement apprendre, en fait. Parce que c'est un truc que je fais tout le temps, des films je peux regarder des films comme les films romantiques mais aussi des films comme on a étudié, plus tournés vers l'économie ou les arnaques, mais donc du coup le fait que ça passe par les films, les séries, pour moi ça a pas, peut-être que je suis pas encore dans le rythme de la Fac mais ça fait pas vraiment, je dirais pas sérieux du tout, mais pour moi on dirait que je fais comme si je regardais un truc, une série moi-même après bah, je réponds à mes petites questions toute seule, c'est un peu bizarre mais, en fait, d'un côté c'est bien parce que bah ça marche avec notre temps et c'était intéressant de voir des nouveaux films parce que je les avais pas vu. Mais de l'autre, le fait que ça tourne toujours autour des films c'était des fois un peu, j'ai l'impression que ça me convenait pas tout le temps de tourner. Par exemple, écrire les sous-titres, quand on devait remplacer les mots. Pour moi ça faisait pas trop...
- c'était une question aussi que j'allais te poser, vas-y

◦ fin, je le fais moi-même quand je regarde une série, je vais pas écrire côté ce qu'ils sont en train de dire mais j'écoute et je me dis ouais, fin, je le fais instinctivement, du coup, ça faisait pas vraiment travail, fin, je ne sais pas, c'est, après, ça peut être un type d'exercice, c'est sûr, je comprends pourquoi vous l'avez mis mais pour moi c'était, vu que je suis habituée à regarder des films. Mais après c'est bien que c'est soit tourné là-dessus, parce que c'est sûr qu'au collège, lycée on faisait ça autour des manuels, c'était un peu le même type en fait, c'était des manuels, ils étaient juste un peu moins intéressants au final.

◦ et du coup, si les films ça peut être, fin, je comprends ton idée, ce serait quoi pour toi du coup sympa à utiliser en cours que ce soit un bon compromis entre quelque chose de drôle mais qui reste un peu sérieux pour que tu aies l'impression que tu apprends

◦ peut-être, en fait, varier le type, faire un peu de séries et je sais pas, quelque chose tirée de livres ou autre chose, après, en vrai, je dis ça mais je sais pas ce qui pourrait être mis à la place parce que quand je regarde des cours des personnes de Droit en Bibli, c'est des grandes pages en noir et blanc c'est pas non plus, ça a pas l'air d'être, après ils étudient pas du tout le même sujet mais, je sais pas, peut-être varier, faire vidéo ou aussi texte un peu, j'avoue, en fait, je sais pas trop.

◦ et t'avais pas l'impression d'avoir du coup ces différentes activités dans ton cours, parce qu'il y avait chaque semaine, normalement, tu avais soit un texte à lire, soit, fin, il y avait toujours une activité, soit de compréhension, soit de production, malgré le fait que tu avais à chaque fois une vidéo, donc, il y avait toujours de la compréhension orale mais il y avait toujours des activités soit de lecture, d'écriture, etc., donc c'était peut-être pas assez, ou pourquoi tu sens que tu travaillais vraiment la compréhension écrite, par exemple ?

◦ ouais, je pense, oui, ça doit être ça, parce qu'au final tout ce qu'on faisait à l'écrit c'était par rapport au film. Après je comprends c'est un film conducteur, le film, fin, plusieurs films même, mais, je sais pas, des fois, toujours fin, peut-être toujours faire ça autour des films ça m'a pas toujours plu, après c'est peut-être mon avis à moi, peut-être que les gens...

◦ non, mais c'est ton avis à toi qui m'intéresse

◦ oui, non, mais je veux dire, que ça a plu aux autres et que voilà mais je sais pas trop comment expliquer en fait. Que des fois, bah, c'était toujours autour, après je sais pas, je suis peut-être de la vieille école, j'en sais rien mais vu que j'ai toujours des cours d'anglais, après c'est, fin des cours d'anglais oui avec des manuels, oui, ça m'a fait un peu bizarre de partir sur une série, parce que ouais, comme j'ai dit c'est un truc que je fais toute seule, fin les séries, toujours des films tout ça, ça m'a, j'arrive pas à dire ce que je veux dire, mais, j'avais pas vraiment l'impression de travailler en fait, et c'est peut-être une bonne chose pour certains mais pour moi, je pense que j'ai encore besoin d'un certain cadre, en fait

◦ donc, travailler, c'est-à-dire, que le film ne soit pas comme tu dis le fil conducteur du cours mais peut-être le travailler à un certain moment de ton cours, et changer en fait, qu'il y ait des sujets différents, c'est ça que tu veux dire

◦ ouais, c'est ça en fait. Parce que même, pour moi ça a plus tourné autour des films, par exemple, nous en Économie, que des vraiment entre guillemets "d'économie", fin, de, je sais pas, il y a pas vraiment de chapitres, entre guillemets, fin, des grandes parties, c'est vraiment, ça tourne toujours autour des films et peut-être, bah, d'ailleurs, j'en avais discuté avec une fille qui fait une bilicence Éco-Droit, et d'ailleurs je crois que c'est elle qui a posté un énorme truc, ah peut-être qu'elle était pas dans le groupe, un énorme paragraphe là-dessus qui au final, elle, elle aurait préféré être en Droit parce qu'elle avait l'impression de, bah, ça tournait vachement autour des films elle n'a pas vraiment appris quelque chose sur l'économie, alors pourquoi l'avoir mise là, elle se disait pourquoi on m'a pas remise là dedans si au final. ◦ c'est vrai que TBS était plus sur l'économie et là pour le coup on avait des sections, il y avait à chaque fois des sujets très, c'était bien explicite

◦ c'est vrai que ouais, j'oublie un peu le premier semestre mais c'est vrai que oui, il y avait plus de ça dans le premier semestre, c'était plus tourné économie et j'ai appris oui, voilà, de vocabulaire

◦donc peut-être de garder cette mme idée de sujets économiques, ou liés à ta filière pour le semestre aussi d'après

◦ouais, je pense, parce que là, vraiment, le second semestre, c'était ouais, sur des films, après, c'est vrai que j'ai peut-être préféré le premier semestre au niveau, les infos et le vocabulaire

◦ok, donc là, on a eu un inconvénient et un avantage en même temps, d'autres, soit avantages, soit inconvénients ?

◦je sais pas trop, en fait j'ai jamais eu de cours d'anglais à la Fac mais je pense, de ce qu'on m'a raconté c'était pas la folie non plus, donc peut-être que passer par internet ça rend les choses plus, au moins, fin, je vais reprendre ma phrase.

◦Si tu pensais par exemple à comment tu l'as vécu, par exemple, tu rentrais chez toi, tu te disais "mince, il faut que je fasse l'activité 2" mais tu pouvais le faire à n'importe quel moment, par exemple, ou le fait de devoir de faire à la maison, de pas avoir, fin, je sais pas, est-ce que la manière dont le cours fonctionnait, déjà, le contenu, comme on a mentionné tout à l'heure, mais la manière dont le cours était fait, comment tu l'as vécu ? Normalement il y aurait des choses bien, des choses pas bien, et j'aimerais juste que tu m'en parles un petit peu

◦bah, après, en fait, je sais pas, j'ai l'impression qu'on est un peu, l'anglais on est un peu, on l'a vécu un peu à part, c'était quelque chose quand on va à la Fac on fait nos cours, on travaille et on rentre chez nous et là c'était quelque chose bah, qu'on faisait, un peu tous de notre côté finalement, même des fois on allait en bibli et on le faisait ensemble avec une amie ou quelque chose comme ça mais c'est souvent que je recevais des messages où on me disait "t'as fait l'anglais", je sais pas, après, les rappels, voilà, je les recevais pas, malheureusement

◦tes amis étaient tes rappels

◦non, moi, des fois je l'avais fait quand ils me le disaient mais, en soit je pense pas que ce soit une mauvaise idée l'anglais pas internet mais, moi j'aime bien parler l'anglais, donc cette année j'ai l'impression d'avoir appris l'anglais, bah, grâce à ce que j'ai pu entendre, grâce à par exemple mon voyage même si je suis pas restée longtemps mais à Londres, avec Boyce, j'ai pas vraiment l'impression d'avoir évolué en anglais une habiais c'est ce qu'en fait, c'est ce que les élèves m'avaient dit, qu'à la Fac on évolue pas forcément en anglais mais c'est pas censé être quelque chose de, une finalité, au final, fin, finalité au final, mais c'est pas censé bah, être, fin, j'ai pas vraiment l'impression d'avoir évolué mon niveau d'anglais, pour moi il est resté le même, c'est ça le truc. Quand j'ai une vrai question et je me demande comment on dit ça, je me retournais et je demandais voilà, à Boyce, souvent il me dit "on peut dire les deux", bon, pourquoi pas mais

◦et du coup tu penses que le fait que tu n'as pas évolué est dû à quoi ? C'est quoi qui marche pas qui t'a pas permi d'évoluer, du coup

◦après là, ça, j'ai appris des nouvelles

◦donc, le premier semestre

◦ouais, j'ai appris des nouveaux termes, j'ai appris, en fait c'était un temps à se mettre à travailler chez soi ou cherchais tout seul, c'était peut-être un truc que je sais peut-être pas forcément faire, j'ai toujours eu des cours d'anglais en classe donc c'est peut-être un temps, il faut que je prenne une habitude mais je sais pas, fin, pour moi l'anglais ça passe vraiment par l'oral ou par l'écrit bien sûr parce que si on fait plein de fautes à l'écrit ça sert à rien. Mais le fait de passer par un ordi, je suis presque sûre qu'à la Fac ça aurait été pareil finalement, parce que même quand on est en petit groupe à la Fac c'est assez compliqué de parler avec un prof, c'est assez compliqué d'avoir vraiment des retours donc j'ai même peur que finalement l'année prochaine ce soit pareil, que ce soit, l'impression de pas évoluer dans la langue mais, je sais pas trop comment expliquer ce que je veux dire, je sais pas vraiment comment ça se fait que j'ai cette vision. C'est peut-être parce qu'il y a eu pas assez de sections où on apprenait quelque chose

◦si on prenait premier semestre et deuxième semestre, parce qu'ils ont été conçus différemment, est-ce que ça t'aide par exemple de te dire "j'ai eu l'impression d'avoir appris quelque chose là, ou plutôt là ou dans aucun" et peut-être ça t'aidera à cibler mieux la raison

◦après c'était peut-être aussi, en fait je vois l'anglais comme un outil vraiment pour le travail pour tout ça et c'est peut-être le fait de parler des choses, je sais pas, c'est qui serait peut-être intéressant c'est même parler d'actualité, des trucs de relié à ce qui peut se passer en ce moment dans le monde et j'ai pas eu trop ce lien, en fait. Je regardais des films où, plus, si, quand-même parce qu'on a parlé de la crise de subprimes, ça c'était assez intéressant, en fait, parce que même pour moi après je me suis dit attends, je regardais sur internet, je faisais mes recherches parce que c'est un truc, pas que j'entends souvent mais, j'ai plus compris ce qui c'était passé et ça je trouvais ça beaucoup plus intéressant, en fait, qu'au second semestre, ça me faisait plus, bah, fin, j'ai moins appris des choses, là, même pour ma culture j'ai appris des nouveaux trucs et ça j'ai plus aimé en fait au premier semestre donc je pense pas que ce soit la forme, c'est peut-être le fond qui m'a plus intéressé au premier semestre parce que la forme était assez la même, mais j'ai l'impression au premier semestre de regarder des vidéos, puis après on faisait nos recherches à côté, c'était plus intéressant, j'ai appris des choses par moi-même alors qu'au second semestre j'ai pas cherché plus loin, en fait, j'ai fait mon truc et j'ai pas cherché plus loin. Franchement je sais pas si ça a à voir quelque chose avec le fait que ce soit en ligne ou pas, peut-être que ce serait exactement pareil en cours.

◦c'est très intéressant, ok. Maintenant, tu n'avais pas eu de cours en ligne avant cette année, tu connais parce qu'avant toute ton scolarité à l'école, c'était des cours en présentiel, en face-à-face, maintenant tu as eu cette expérience pendant une année, maintenant tu sais comment ça se passe dans un cours en ligne. Si tu devais "design" ton cours parfait d'anglais, ton cours idéal, tu l'imagines comment ?

◦sur le fond, sur la forme ?

◦sur tout

◦bah, je pense, moi ce qui est important pour moi, après c'est peut-être des trucs que je peux trouver toute seule sur internet et j'ai peut-être pas l'envie ou je sais pas le, mais, j'aime bien avoir des petits récaps sur le vocabulaire, sur la grammaire, je trouve que c'est vraiment le plus important parce que des mots bah, on peut, fin, du vocabulaire on peut toujours le trouver nous-mêmes ou se renseigner autre part, mais vraiment, peut-être voir un peu de bases d'anglais, après j'étais peut-être dans un groupe où on n'en avait pas besoin, en fait, tout simplement, mais pour moi il y a ça en fait, toujours avoir un peu la grammaire parce que des fois j'écris des trucs, je les dis et je me dis "est-ce que ça se dit comme ça réellement", parce que c'est des trucs que j'ai vu bah comme je disais en 4ème donc ça commence à être vieux, j'entends les séries mais des fois entre l'anglais et l'américain, les américains ont tendance à tout raccourcir donc je sais même pas si ce que je dis est grammaticalement correcte ou pas, donc je pense, ouais, pour moi la grammaire ça a son importance. Après de l'oral, de l'oral et peut-être toujours, j'aime bien une petite trace écrite de ce que je fais, quand je vais en cours, bah, je prends des notes, je le revois le cours et je me fais un petit résumé sur une feuille, j'aime bien toujours avoir quelque chose d'écrit peut-être un petit résumé mais même là ça passait par les vidéos à la fin et je trouvais ça intéressant de faire un petit, pas résumé mais une petite vidéo qui revois, si quand-même des petites corrections, donc ça j'aime bien, ce côté là, comme je disais le côté peut-être séries, films, ouais, j'aime bien aussi que ce soit relié à l'actualité. Parce qu'on est en économie et quand-même il se passe des trucs en ce moment et donc pour relier à l'actualité, après si c'est par ordi pourquoi pas, franchement j'ai pas une mauvaise expérience de ce qui s'est passé cette année, du tout, peut-être que j'ai pas réussi à bien la gérer entre les cours, des fois pas l'envie aussi quand on est chez soi on a pas forcément envie, on est sur l'ordi on a pas forcément envie de faire ça, en fait, mais après c'est un truc à faire et je pense que, ouais, c'est ça, actualité, revoir un peu la grammaire, parler, par exemple là notre sujet, fin, notre licence d'économie, quoi, avoir des trucs qui sont reliés, même, je sais pas, peut-être voir ce qui peut être relié avec d'autres cours, discuter avec nos profs parce que là on avait un peu des cours d'histoire de l'économie, et peut-être voir si on peut faire un truc un peu relié quoi, qu'on voit ça dans un cours et qu'on dise "ah ouais, j'ai vu ça dans un autre", fin, un peu relier les sujets, les thématiques. Je pense que ça peut être une idée parce que comme ça, même ça peut nous aider à comprendre le phénomène qu'on étudie ou le moment qu'on étudie. En fait, par exemple, quand on avait un PowerPoint faire, j'avoue qu'en fait, j'ai pas trouvé



ça, après si, apprendre à faire un PowerPoint, mais ça en général on sait le faire même s'ils sont pas très beaux, mais peut-être faire plus de trucs écrits, vraiment, fin, je pense qu'un PowerPoint ça, franchement quand je le faisais moi ça me, je kiffais pas du tout. Donc, après, voilà, c'est mon avis, après, on peut l'oral, si, revoir un peu, je pense que je me répète

◦ et sur la forme, est-ce que tu aimerais retourner aux cours complètement en face-à-face ou les cours en ligne te conviennent, comment tu vois ce cours où tu te dis c'est ça que j'aimerais

◦ je pense que, franchement le cours à la Fac, d'anglais, après, c'est ce qu'on m'a raconté mais c'est ce que je vois aussi en TD, c'est pas, peut-être c'est même mieux que ça passe par internet, on arrive peut-être même limite mieux à s'exprimer parce qu'à la fac ça dépend aussi beaucoup du prof, c'est ça le truc, si le prof est bon tout se passe bien, s'il est intéressé, s'il est intéressant, s'il est, parce que j'ai eu des cours avec des profs qui sont géniaux, je passe un bon moment, je prends des notes, j'adore ce que je fais, fin, "j'adore", j'aime bien quoi, et il y a des profs bah ils veulent pas mettre je sais pas, leur énergie ou ça se voit qu'ils ont pas envie d'être là donc après c'est aussi un peu une peur du cours d'anglais en face-à-face, c'est que c'est peut-être pas si intéressant que ça finalement, parce que moi j'étais habituée à mes cours d'anglais au collège, au lycée donc c'est des profs qui sont habitués c'est des petites classes, en général ils aiment bien ce qu'ils font, mais voilà, à la fac c'est peut-être pas forcément ça, après j'ai peut-être une mauvaise idée de la fac, j'en sais rien, mais, je l'ai pas encore vécu les cours d'anglais, peut-être que c'est mieux finalement par internet parce qu'au moins on peut s'exprimer sur le forum, c'est peut-être plus adapté en fait, c'est une question que je me pose, j'ai pas l'impression, en fait c'était aussi pas le même rythme que la fac, ça a commencé un peu plus tard, pour moi, en tout cas, donc c'était pas forcément le même rythme, ça a terminé plus tard aussi mais je pense que, honnêtement par ordi ça peut être vraiment mieux. En fait, j'ai un peu peur que la fac, je sais pas comment ça se passe, ça fait 15 fois que je répète la même chose, on pourra accélérer sur le truc

◦ t'inquiète pas, et du coup, disons que si, parce qu'on est toujours dans ton cours d'anglais idéal, tu dis peut-être continuer avec les cours en ligne mais du coup ce serait quoi le petit plus qui rendrait ce cours en ligne, pas parfait, sur la forme en fait, pour qu'il soit cool

◦ en fait, après le problème avec moi c'est que, pour moi l'anglais ça se pratique, j'ai changé un peu ma vision des trucs c'est un peu, pas ça s'apprend sur le tas mais au final on apprend mieux l'anglais si on va dans un pays, de prendre des cours là-bas ou autre mais donc, mon cours parfait

◦ tu peux avoir plusieurs aspects, des mélanges en fait, t'es libre

◦ qu'est-ce qui pourrait être améliorer au final, en fait, en ligne qu'est-ce qui pourrait être amélioré.

◦ oui, mais tu n'est pas forcée d'être en ligne, en fait, tu peux avoir un mélange des choses, tu peux avoir complètement l'une ou l'autre. Parce que ce qui t'as manqué ce semestre en termes, si tu comparais par exemple, t'as pas eu de cours en présentiel de langues à la fac mais tu les as eu au lycée, tu vois comment ça se passe à peu près il y aurait des changements à la fac mais, tu sais, comment se passe un cours de langue en présentiel, il y a peut-être des choses de ces cours en présentiel qui t'ont manqué, là quand tu as fait un cours en ligne, donc maintenant que tu as vécu les deux, et que tu pouvais toi en fait, ok, j'aurais ça du présentiel, ou non, les cours en ligne ça m'a pas trop plu, je prendrais qu'en présentiel avec quelques améliorations du présentiel, ou je prendrais que en ligne avec quelques améliorations, ou je ferais un mélange de deux, fin, comment tu vois ce cours idéal

◦ en fait j'ai l'impression de devoir me répéter, c'est ça le truc, c'est toujours l'oral en fait, au moins en face d'un prof je peux lever la main, il peut y avoir une certaine discussion même si des fois ça peut être un peu, juste répondre à une question mais c'est tout mais c'est un truc qu'on a pas face à son ordi, des fois on peut se sentir, fin, je disais tout à l'heure que ça va, je l'ai pas mal vécu, j'ai pas fait une dépression mais il y a pas ce truc où, il y a un truc qui est bien aussi dans le cours d'anglais c'est qu'on entend les autres parler, ils font une erreur et on leur dit, il va y avoir un certain truc on va se dire "ah oui, ce jour-là elle avait dit ce mot" "ah c'est bien, je peux le réutiliser comme ça" et aussi on peut apprendre des autres et c'est un truc qui peut-être qui manque parce que après j'aurais peut-être dû lire tout ce que les gens avaient fait, j'aurais peut-être dû tout écouter et c'est sûr que je l'ai pas fait mais il y a une certaine, ouais, de se comparer aux autres, d'entendre ce que les autres peuvent dire, ça ça manque, d'entendre les

autres aussi, parce qu'il y a pas, après quand on est un cours à la fac on peut pas voir l'écrit des autres à moins de leur prendre leur feuille mais l'oral ça compte, c'est quelque chose qui va rester et qui reste plus que l'écrit souvent si on entend une erreur si on entend un mot on va s'en souvenir, et donc ça ça peut manquer mais après je l'ai pas mal vécu non plus, voilà, comme je disais, ça va, mais peut-être, mais après je ne sais pas comment faire ça par ordi, finalement.

◦donc, souviens-toi que tu imagines cours, donc du coup tu aurais le cours en ligne ajoutant

◦non, mais je pense que, c'est un peu compliqué, en fait je pense que dans un cours il faut qu'il y ait les autres, c'est normal, quoi, mais c'est bien d'avoir d'autres élèves pour comparer même être avec eux, c'est peut-être ce qui peut manquer sur un cours en ligne. Après est-ce que mon cours parfait serait un cours magistral, je pense pas, c'est surtout l'ambiance qui peut avoir à la fac, c'est grand, c'est pas toujours très agréable d'avoir un cours en grand nombre, en fait, non, là j'arrive pas

◦est-ce que tu envisagerais un mélange des deux ?

◦pourquoi pas, oui, oui, c'est vrai que peut-être voir, genre passer par un cours en ligne et après revoir un peu ensemble ce qu'on a fait en ligne à la fac, c'est vrai que ça pourrait être pas mal en fait, d'avoir après ce, un peu faire ces activités en ligne et en discuter plus tard dans la semaine, c'est vrai que ça pourrait être bien ça. Mais après il faudrait avoir le professeur mais c'est vrai que ça pourrait être bien parce que bah, on en parlait mais pas dans le moindre détail donc et puis ça peut être intéressant d'avoir d'autres points de vue, même si ça reprend ce que les gens ont commenté sur le forum, qu'ils continuent un peu à en parler

◦est-ce que tu as d'autres commentaires ou peut-être d'autres sujets que je n'ai pas touché

◦non, je pense, ça va.

(...)

**FIN**

## Annexe 16.7 Cartagena

◦c'est possible que ça s'arrête à un moment donné, je sais pas pourquoi, la carte apparemment elle fait 32 Go mais elle fait l'enregistrement en entier

◦on parlera pas autant je pense

◦comme j'avais mis dans le mail, c'est complètement anonyme, je t'enregistre bien sûr, pour faire une transcription et ne pas oublier tes réponses après, mais si je les utilises tu seras étudiant 1, 2, 3

◦il y a pas de soucis

(...)

◦on va commencer par les choses que tu fais en anglais en dehors de cours

◦en anglais alors, des séries, je regarde des séries, que ce soit me mettant en bonne exposition à l'anglais, que ce soit les séries qui sont en version originale et après sous-titrées soit en anglais soit en français donc des séries anglophones par la plupart et sinon je regarde beaucoup de séries étrangères, asiatiques en l'occurrence, et le marché du sous-titrage de ces séries-là il existe en ce moment en anglais, donc forcément on peut dire que, en une semaine je lis l'équivalent d'un bouquin en anglais en lisant les sous-titres des séries quoi, j'essaie aussi d'apprendre par exemple, moi je regarde beaucoup de séries coréennes, j'essaie d'apprendre le coréen, mais entre-temps l'anglais c'est beaucoup plus simple et, c'est beaucoup plus compréhensible. Sinon, il m'arrive de lire des livres en anglais, alors avant c'est beaucoup de fictions, Asimov, enfin la science fiction classique quoi, mais dernièrement c'est plus de bouquins, je sais pas, de développement personnel ou, d'économie ou ce genre des choses

◦et c'est en anglais parce que tu le trouves plus facilement ou c'est un choix

◦parce qu'il y a beaucoup plus d'ouvrages en anglais, déjà, c'est une question de disponibilité, et aussi c'est un acte conscient pour améliorer mon anglais, donc il y a plein de mots qu'on risque pas vraiment de lire autrement que dans ce genre d'ouvrages donc c'est intéressant de les parcourir, de noter les petits mots difficiles et de les rechercher après. Moi, j'ai pris l'habitude de toujours faire ça avec les langues que j'apprenais

◦d'accord, et si jamais tu trouves des versions doublées, est-ce que tu te dis, bon, je veux plutôt le regarder doublé, c'est plus simple ou tu regardes

◦non, ça fait des années que j'ai pas regardé doublé parce qu'on perd beaucoup en qualité, et forcément le doublage ça met une ou des années en général donc je cherche même plus maintenant, je regarde plus rien en doublé français, peu importe

◦d'accord, si tu devais mettre un nombre d'heures à ce que tu regardes par semaine, tu dirais c'est plutôt

◦en ce qui est anglais, anglais ?

◦ouais

◦une vingtaine, je dirais

◦par semaine ?

◦ouais, une vingtaine, fin, ça c'est les séries et après en comptant les vidéos YouTube et tout ça, une trentaine je pense, une bonne trentaine par semaine

◦c'est génial ça

◦j'ai une bonne semaine de travail moi, non mais, oui, surtout maintenant, tout est globalisé, fin, la formation on y a accès très facilement, il y a tellement des choses qui se créent et vu que tout le monde peut y avoir accès, même les créateurs se sont mis à faire les choses en anglais donc maintenant on est obligé de connaître l'anglais, de parler anglais, pour pouvoir consommer ce genre de choses donc, inconsciemment je suis tout le temps exposé à l'anglais en fait, j'y pense même plus maintenant. Par exemple, les vidéos je les lance en général en regardant les titres, ce qui m'intéresse, et juste après en y repensant je me dis, ah oui, c'était en anglais en fait, ils parlaient en anglais et je comprenais très bien et, donc voilà, je dirais pas que je suis fluent complètement, complètement, mais maintenant je comprends sans faire d'efforts donc c'est une bonne chose, ça veut dire que toutes ces années à regarder des choses comme ça, ça sert un peu

◦les YouTubeurs, parce que t'en as mis plusieurs (...), je crois que t'en as mis, je sais pas, 8 ou 10

◦fin, ça c'était une petite partie de ce que je regarde vraiment

◦ah c'est vrai ?

◦oui, une toute petite partie

◦tu peux me parler de ça ?

◦bah, ce qui est bien sur YouTube c'est qu'on trouve littéralement de tout. Qu'on soit disons passionné d'histoire de Vikings ou des sujets vraiment de Nietzsche, maintenant il y a un YouTubeur pour tout, et la plupart sont anglophones donc forcément, moi il y a beaucoup de sujets de Nietzsche qui m'intéressent aussi et c'était des anglophones sur lesquels j'étais tombé en premier, les français se sont lancés beaucoup plus tard donc voilà, je me suis, j'ai commencé à regarder leurs vidéos, forcément, ouais, je sais pas quoi dire d'autre sur YouTube

◦et les sujets, les YouTubeurs que t'a mis, par exemple sur la liste que tu regardes

◦alors, j'avais mis, je crois, Casey Neistat, c'est un des plus grands vloggeurs de la plateforme YouTube justement, sinon j'ai mis quelques chaînes de cuisine, je crois, de cuisine végétarienne et sinon, il y avait d'autres chaînes de fitness, lifestyle, je me souviens plus trop de la liste, fin je l'ai fait en début d'année donc, voilà, mais c'est ce que je consomme en général, donc, j'ai mis ce que je préfère entre guillemets

◦d'accord, donc ta démarche c'est, tu vas sur YouTube

◦fin, sur YouTube maintenant c'est facile, on a un compte, on a forcément un compte et on s'abonne à des chaînes et après c'est comme une application de, d'un journal, on a les nouvelles vidéos comme les nouvelles articles qui apparaissent

◦d'accord, j'imagine que tu likes et ça reste dans ta liste de reproductions

◦voilà, c'est ça, et sinon pour celle des recettes, je regarde une fois, je vois si ça me plaît ou non, après je l'enregistre et après le jour où je me dis à tiens, j'aimerais faire ça finalement donc je reviens et dans la cuisine je mets ma tablette et je suis toutes les étapes, fin, il y a de tout, il y a littéralement de tout maintenant donc c'est incroyable

◦ok, et ça te prend tu penses aussi plusieurs heures

◦oui, YouTube facilement 2-3 heures par jour, très facilement, vraiment, maintenant, j'y ai pensé la dernière fois je me suis dit, ça fait au moins 4-5 ans que j'ai pas consommé un seul repas sans regarder quelque chose avec, dès que je mange, dès que je me repose entre guillemets, j'ouvre inconsciemment YouTube et je lance une vidéo dont le titre m'intéresse et 4 fois sur 5 c'est une vidéo en anglais donc, voilà

◦d'accord, d'autres réseaux sociaux sur lesquels tu regardes peut-être des vidéos, Facebook ou autres, Instagram, j'en sais rien ?

◦fin, il y a un réseau social, je ne sais pas si c'est un réseau social, qui s'appelle Médium, voilà, c'est le retour du blogging, on peut dire, et la plupart des articles là-bas ils sont en anglais donc, forcément je lis beaucoup en anglais, sinon, sur Facebook forcément on tombe de temps en temps sur des articles anglais, non, fin, tous les réseaux sociaux sont pas forcément anglais, ils sont à chaque fois dès peut-être ta propre langue mais après ça dépend des personnes que tu suis et de ce que tu consommes. Moi, vu que YouTube et tout ça, je suis ces personnes-là, forcément je consomme beaucoup d'anglais sans faire exprès sur Instagram, à chaque fois sur la photo la description elle est en anglais, sur Médium ils rédigent des articles en anglais, forcément

◦et quand tu vas sur Médium c'est pour trouver des articles liés à ce que tu fais comme étude ou pas forcément ?

◦non, du tout, Médium c'est plus axé entrepreneuriat, développement professionnel, c'est vraiment des, fin, c'est tout le temps la même chose, c'est vraiment plus ce genre d'articles, c'est pas vraiment lié à mes études, non, c'est plus quelque chose qui me plaît, que, c'est un centre d'intérêt

◦d'accord, et quand tu regardes des vidéos, on va dire sur Facebook (...), il y a toujours des commentaires, d'énormément de gens qui se plaignent, ou qui aiment, etc., et on a un peu le réflexe de cliquer et lire les commentaires, même si on s'en fou un peu, est-ce que ça t'arrive ?

◦oui, forcément, fin, dernièrement Facebook je fais le geste actif d'enlever plein d'amis qui à chaque fois me polluaient mon feed pour rien, donc ça m'arrive beaucoup moins souvent mais oui, fin, le réseau social a été créé pour ça, il a été pensé pour nous retenir le plus longtemps possible donc, oui, ça m'arrive, ça m'arrive

◦d'accord, et ça t'arrive aussi de commenter (...) ?

◦avant je commentais, quand j'étais plus jeune je commentais beaucoup, parce qu'on reçoit forcément des likes et d'autres commentaires et ça nous fait une petite décharge d'endorphines à chaque fois, quand on a des likes et tout ça, mais maintenant j'arrête, je me dis en soit mon avis tout le monde s'en fout, tout le monde n'en a pas conscience d'ailleurs qu'on s'en fout de leur avis, mais donc non, maintenant juste je consomme, j'essaie de filtrer ce que je consomme et ça s'arrête là, si vraiment c'est quelque chose, c'est un petit créateur ou quelqu'un qui demande explicitement l'avis de son public, là oui, je vais laisser un commentaire ou un petit like, mais sinon non

◦d'accord, et hashtags et des choses comme ça ?

◦sur Instagram ?

◦par exemple

◦non, c'est vraiment devenu mal vu, d'ailleurs, de mettre plein de hashtags, c'est le concept de l'application de base mais maintenant, ceux qui en mettent ils l'assument pas, ils mettent en général plein des petits points pour espacer la description et les hashtags mais non, non

◦mais c'est plus parce que c'est pas bien vu ?

◦fin c'est pas très bien vu parce que les hashtags forcément ça relie des populations beaucoup plus grandes et c'est pour que de gens qu'on connaît pas du tout viennent sur notre page et regarde, mais si on est, je ne sais pas, un cadre à Paris, on est pas un influencer, on est pas un acteur, on a pas besoin de fans ou de publics mondiaux, quoi

◦donc ça n'a absolument rien à avoir avec la certaine difficulté que tu puisse avoir à commenter ou avoir peur de te tromper quand tu publies quelque chose en ligne, du tout ?

◦c'est ça, non, et d'ailleurs, ça ça sort seulement quand on a un compte public, moi par exemple la plupart de mes amis on a des comptes privés, ce qui fait qu'on regarde seulement nos propres photos entre nous,

donc mettre des hashtags ça sert complètement à rien, à part si c'est pour mettre un hashtag marrant ou rigolo pour faire une petite blague, quoi, sinon

◦ok, je vois, on va passer petit à petit au questionnaire, je regardais en fait, les trois questionnaires que t'as fait, ça a pas beaucoup changé, mais un petit peu quand-même, donc j'aimerais que tu m'en parles de ces changements

◦après, il faut savoir que les questionnaires, bon, je me sentais pas obligé mais je voulais les faire à chaque fois, mais j'aurais pu y passer 5 minutes comme là, je les faisais en 5 minutes, mais j'aurais pu aussi beaucoup plus détaillé donc il faut pas forcément trop s'y fier (...). Le questionnaire, j'ai pas évolué [d'avis] au cours de l'année, je veux dire, c'est juste, ce jour-là j'avais un petit peu plus de temps du coup j'ai mis un peu plus de trucs et le jour d'après, fin

◦ok, si on te pose la question, qu'est-ce que c'est pour toi d'être bon en anglais (...). Il y avait d'un cours à l'autre le vocabulaire était moins important et la grammaire et passé d'être très important à un peu important. Je sais pas, tu m'expliqueras si c'est comme ça que tu le vois et la culture aussi, moins important, à quoi tu penses que ça se doit ?

◦fin, moi j'ai toujours vu les langues comme un outil de communication, pour vraiment interagir avec les gens et par exemple, les enfants quand ils apprennent une langue on va pas être hyper pointilleux sur la grammaire sur ce genre de choses, on va forcément les corriger quand ils vont grandir, quand ça deviendra un peu plus important, mais je vois toujours ça comme quelque chose de secondaire, en vrai, la grammaire c'est le cadre mais après ça ne sert à rien de connaître toute la grammaire du monde et ne pas communiquer avec l'autre, je veux dire si on a une encyclopédie dans sa tête et qu'après on est pas obligé de formuler des phrases et d'échanger avec quelqu'un d'autre, ça sert à rien, on se proclame connaisseur de l'Oxford Dictionary ou je sais pas quoi, mais on peut pas placer une phrase. Et c'est la même chose pour le vocabulaire, moi, ce qui est exciting, c'est, en français ça change le mot, mais ce que je trouve fun, dans les langues lorsqu'on débute, c'est de vouloir dire quelque chose et après avec les lego qu'on a, les mots qu'on a, on peut pas le dire comme on le dirait en français parce qu'on a pas ce vocabulaire-là, du coup on va devoir faire un long détour, un long chemin pour dire ce qu'on veut dire mais avec nos connaissances, du coup c'est pour ça que le vocabulaire pour moi c'est secondaire, le vocabulaire on l'apprend en fait quand on voit qu'on a besoin de ces mots-là et pas l'inverse

◦d'accord, et comment t'avais travaillé l'anglais avant cette année, fin, à l'école au lycée comment ça s'est passé ?

◦bah au lycée, fin, au lycée, alors moi j'ai appris l'anglais tardivement par rapport aux autres français, peut-être, moi j'ai commencé à apprendre l'anglais en 6ème, je crois, en France on commence en CM1, quelque chose comme ça donc forcément au début c'est le rush, tu apprends toutes les expressions de base, tous les mots de base et tout ça, donc forcément il faut cette base-là, pour n'importe quelle langue il faut une certaine base de je sais pas, 200-300 mots et quelques constructions grammaticales de base mais après une fois qu'on a ça le plus important c'est de s'exposer, c'est d'échanger c'est vraiment ça, c'est de jouer avec la langue, c'est pas, les outils ça vient renforcer l'ensemble, mais le plus important c'est vraiment d'échanger avec les autres

◦d'accord, et tes cours te plaisaient

◦mes cours, c'était, bah pendant tout le collège je me souviens que c'était très classique comme cours, beaucoup de vocabulaire, de la grammaire, quelques exposés, très, fin, quelques-uns en cours de l'année, au lycée il y avait un peu plus d'échange, ce qui me plaisait beaucoup plus, il y avait par exemple des thématiques sur lesquelles on pouvait débattre en classe ou des exposés un peu plus complexes où il fallait faire une, il fallait réfléchir un peu plus, il fallait faire un plan et tout ça, donc, ça, ça m'a intéressé beaucoup plus déjà

◦d'accord

◦ et la lecture aussi, forcément, ça au lycée c'est un peu plus demandé, parfois le choix de titre n'était pas très judicieux pour les lycéens qu'on était mais c'est une très bonne façon d'apprendre la langue aussi, je trouve

◦ ok, par rapport à tes motivations (...), ça a un peu changé, tes priorités dans ce qui te motive le plus

◦ ça devait dépendre de ce que je faisais en ce moment-là (...)

◦ c'est possible, j'aimerais que tu m'en parles

◦ fin, ces deux-là en fait on peut les résumer à communiquer avec autrui, quoi, vouloir vivre dans un pays anglophone forcément on sera amené à [coupure audio]. Il y avait pas l'item communiquer avec les gens donc ces deux-là me semblaient être une bonne combinaison de ce que je voulais dire et c'est pour ça que je les ai bien mis comme assez importants dans le questionnaire mais c'est pas forcément l'idée qu'il y a derrière, je veux pas forcément aller travailler en Angleterre, c'est juste, si je suis amené à voyager forcément j'aurai besoin de l'anglais et c'est une motivation de vouloir à ce moment-là s'en sortir, de communiquer avec les locaux

◦ d'accord, et là, à chaque fois la partie culture britannique c'était pas du tout important mais est-ce que c'est parce qu'on a choisi britannique mais ça aurait été différent si j'avais dit culture américaine ou ça aurait été pareil ?

◦ ah non, du tout, c'est, fin, forcément l'anglais ça a été, je ne sais pas si on peut dire créé mais c'est, l'anglais de base parlé par les anglais, mais après de part le passé colonial de ces pays-là et tout ça, maintenant l'anglais c'est plus parlé par les indiens je pense que les anglais et les américains combinés, donc ce serait un peu à tort d'associer la culture anglaise et américaine à la langue qui est maintenant devenue globalisée et parlée par tellement de monde, tout autour du monde, donc pour moi, fin, c'est toujours intéressant de connaître la culture de l'Angleterre ou des États-Unis pour l'aspect culturel, comme on devrait connaître la culture du, je sais pas, du Guatemala ou du Paraguay ou de n'importe quel autre pays mais sinon, parce qu'ils parlent anglais là-bas on devrait apprendre leur culture, je vois pas en quoi ce serait intéressant honnêtement

◦ très bien, est-ce que le fait d'avoir eu dans ce cours, d'avoir travaillé avec une série télé et un film, est-ce que ça, j'aimerais savoir, tu avais dit que tu aimerais plus comprendre, ce qui te motive le plus, c'est de comprendre ce qui se passe dans les séries télé, ça a un lien avec ce que t'as eu en cours ou c'est juste parce qu'à l'extérieur tu regardes normalement des choses

◦ oui, à l'extérieur je regarde déjà énormément donc, c'est un peu par hasard que vous avez décidé cette année d'inclure des séries et des films, sinon dans la vie de tous les jours, je pense que tous les étudiants sont concernés par ça, on regarde tous maintenant Games of Thrones, Westworld qui reprend en ce moment, en vrai je travaille pour OCS maintenant, je regarde toutes les séries maintenant, même les parents ils regardent forcément des séries, donc ça motive tout le monde je pense, pas seulement qui a mis ça ne m'intéresse pas du tout, pour ça, je crois, donc non, honnêtement non, parce que même ce qu'on nous a proposé en cours c'est pas les séries les plus techniques, compliquées que j'ai eu à consommer donc je pense pas que ça m'ait influencé

◦ d'accord, maintenant, je sais maintenant ce que tu penses sur la grammaire mais on va quand-même toucher le point des vidéos de grammaire qu'on a faites, le semestre dernier tu sais bien on n'avait pas ces vidéos-là (...) mais dans les deux cours ce semestre on a intégré chaque semaine une petite capsule de grammaire qui reprenait des erreurs en fait, que vous aviez commises pendant la semaine. Déjà, tu les as regardés ?

◦ oui

◦ pourquoi ?

◦ fin, je trouvais ça intéressant que ce soit vraiment des erreurs qu'on ait fait nous, les étudiants, c'est comme un retour sur la semaine précédente, et du coup, voilà, on vous corrige, vous allez vous en rappeler parce que forcément l'un d'entre vous l'a écrit, et non, je trouvais que ça avait, c'est le bon

format, c'était pas trop long, c'était 2-3 minutes à chaque fois, il me semble, c'est assez interactif, il y avait des petites images, il y avait, non, c'était bien, c'était une bonne initiative, je trouve

◦est-ce que ça t'a aidé éventuellement pour corriger quelque chose ou c'était trop basique ?

◦après moi en général la grammaire je l'absorbe, fin, soit je la retiens mais ça rentre, fin, je sais pas comment dire, je l'apprends pas par cœur la grammaire, c'est à force de la voir que cette phrase-là me semblera plus naturelle que celle-là, mais je l'apprends jamais et là les vidéos ça permettait un peu ça, je pense, parce qu'on avait directement, fin on avait la règle et on avait pas mal d'applications et c'est plus l'application qui aide en général que la règle en soi. Moi par exemple, en maths les théorèmes je peux pas, mais si j'ai des exemples et que je vois comment on raisonne, après je peux reproduire la même chose, et pour les langues bon, c'est pas de maths mais ça fonctionne un peu pareil sur ce coup-là, je pense

◦excellent, tu les regardais à quel moment ?

◦moi en général, c'est ma petite récompense, on va dire le coin fun, donc en général je faisais toujours, je commençais par les questionnaires en général quand il y avait des questionnaires d'activités sur une vidéo ou sur un texte ou je ne sais quoi, je remplissais très rapidement, après s'il y avait une production écrite, je m'en chargeais et je laissais vraiment à la fin toute la partie un peu plus détente, c'est vraiment à la fin

◦d'accord, tout ce qui était activité 1, 3 et optional links, fun part et tout ça

◦ça c'est à la fin, fin, vu que même la grammaire ça n'avait pas à voir avec l'activité de la semaine en question, ça n'influe pas donc, si j'avais besoin pour une production, j'aurais peut-être, fin, je pense que j'ai dû consulter une fois ou deux les liens qu'il y avait pour chercher un peu plus loin, ce qu'on devait, fin, la suite rédigé, mais sinon, en général je le faisais à la fin

◦d'accord, est-ce que ça t'es arrivé de te dire, ah j'ai vu ça dans une des vidéos, je vais aller revoir

◦pour la grammaire ?

◦pour la grammaire

◦je ne pense pas, non, non

◦et tu t'organisais comment, du coup, bon, tu m'as expliqué le plus compliqué au début et le plus dur à la fin

◦ouais

◦mais tu savais par exemple, que chaque, soit lundi soir, soit mardi midi t'avais une nouvelle section

◦ça dépendait de l'activité en général, si c'était une activité où il y avait que des questionnaires ou des choses rapides que je pouvais faire sur le moment, en général je le faisais assez rapidement, mercredi ou jeudi, dès que je me connectais sur Moodle, j'y vais pas très souvent donc dès que j'y allais je le faisais, et sinon, pour les productions, malheureusement mon esprit flemmard me pousse à le faire en fin de semaine, comme tout le monde, je crois, mais, moi c'était pas vraiment parce que j'avais trop de boulot, c'était juste, voilà, je ressentais la petite pression seulement le samedi ou le dimanche donc je le faisais à ce moment-là et puis voilà

◦d'accord, est-ce que tu te connectais une fois tu recevais, je suppose que tu recevais un message chaque semaine pour te dire ça vient de commencer, je ne sais pas si tu as un redirectionnement

◦oui, malheureusement, pour les gros travaux du coup dès que chacun publiait ou faisait un commentaire on reçoit tout, c'est embêtant, on peut pas l'enlever



◦mais c'est la seule manière en fait de, parce que dans l'idéal vous recevez aussi une notification quand quelqu'un commentait aussi votre travail, c'était ça aussi un peu le jeu, mais je vois ce que tu veux dire, on peut se retrouver avec des centaines de mails pour rien. Mais bon, en tout cas, les mails que tu recevais les lundis soirs ou les mardis à midi, pour te dire coucou, ça a commencé, est-ce que c'était fin, je vais tout de suite regarder

◦bah, en général je regardais, par exemple, lorsque je savais qu'il y aurait une grosse production cette semaine-là, j'allais lire toute la description de ce qu'il fallait faire, comme ça je commence à y penser pendant la semaine mais je le faisais jamais dès le début, je le faisais jamais dès le début, j'allais juste voir ce que c'est, si c'était un PowerPoint, une production orale, une vidéo ou quoi que ce soit, je regardais de quelle thématique ça parlait pour pouvoir en parler avec mes amis après, pour voir, ouais, qu'est-ce que tu vas faire, comment tu vas aborder le sujet et tout ça, mais sinon, non, je le faisais fin de semaine, d'ailleurs ça aurait été peut-être motivant de faire comme pour les TP, ça se fait régulièrement des points de présence, mais là vu que c'est sur internet on peut pas faire ça, donc, par exemple, un point bonus pour ceux qui le font mercredi ou quelque chose comme ça

◦ah non mais on le fait, fin

◦fin, ça devrait être explicité parce qu'en l'occurrence, pour les grosses productions où il faut faire un travail et après il faut commenter celui des autres, malheureusement, même si on le fait, moi ce qui me démotivait à le faire tôt dans la semaine c'est parce qu'un fois que je le fais il y aura personne sur qui je vais commenter. Moi j'aime pas malheureusement le faire en deux temps, je préfère vraiment poster mon truc et commenter directement, du coup, si dès le début il y a des tonnes de personnes déjà on échangerait beaucoup plus, peut-être, et aussi en, ouais, je pense qu'il y aurait beaucoup plus de gens qu'on n'oublie pas de faire leurs travaux et tout ça, parce que là vraiment c'est un samedi soir il y a rien, dimanche matin il y a rien et dimanche midi ça commence et jusqu'à minuit, vraiment ça tombe de partout et au final il y a plein de productions qui se retrouvent sans commentaires ni rien, qui ne sont pas moins bonnes que les autres mais c'est juste que plus personne ne va les voir et une fois que la semaine de l'activité elle est passée, plus personne ne va venir commenter, c'est pas encore au stade de réseau social donc on n'a pas, on va pas directement aller le faire s'il y a pas de note ou si c'est pas dit de le faire, donc oui, ça serait plus motivant je pense, plus motivant et ça ferait enfin fonctionner le système de commentaires

◦d'accord, parce que c'est vrai je pensais que tout le monde avait compris qu'il y avait des délais, si vous le faites dimanche à minuit, même le tuteur n'aura pas le temps de commenter

◦oui, oui, bah, justement, on le voit plus comme une deadline, comme si on devait rendre un super gros examen, c'est pas vraiment comme une limite où oui, ce serait bien de le faire avant mais voilà, là c'est plus une deadline et du coup, c'est, je sais pas, c'est pas vu de la même façon par les étudiants, je pense

◦et si vous aviez, du coup, comme tu viens de dire, deux deadlines un peu, vers mercredi pour poster et dimanche pour commenter, mais ça ferait court non, tu penses, pour faire une production ?

◦bah justement, mercredi ce serait un point bonus quoi, ce qui postent avant mercredi ils ont un point un peu plus sur l'activité de la semaine, un point en soi c'est pas énorme du coup, s'il y en a qui veulent chercher le 20 ou le 19 ou je ne sais quoi qui vont le faire et ça commencera à alimenter le forum déjà et il y aura peut-être d'autres qui seront motivés par le faire et ce que ça intéresse pas, bah, ils feront comme d'habitude, et ils n'auront pas de bonus du coup mais je veux dire, c'est une sorte de petit nudge, quoi, pour influencer les gens à faire ce qu'on voudrait qu'ils fassent, j'ai lu un livre sur le sujet, c'est pour ça

◦très bien, ok, du coup, si on revenait sur les messages sur le forum, ça t'a aidé moins ce semestre pour l'interaction avec les autres, le semestre dernier apparemment d'après ce que tu as dit c'était un petit peu plus intéressant niveau interaction, tu me diras ce que t'en penses par rapport à ça

◦ça c'est peut-être lié aux activités qu'il y avait à faire, par exemple, lorsque c'est des vidéos, forcément on est un peu plus taquin, on fait un peu plus de, on dit ouais, pourquoi t'as fait une recette sur une tasse de thé, alors que c'est même pas une recette, et du coup, fin, je sais pas quel ton abordaient les autres mais moi en général je restais assez bon enfant, je commentais comme j'aurais commenté sur Facebook

et ailleurs, et du coup, le premier semestre il s'y prêtait plus à ce genre de choses que le deuxième semestre qui c'était un peu plus sérieux si c'était une production écrite ou un enregistrement donc voilà

◦ok, est-ce quand tu interagissais justement avec les autres est-ce que tu le faisais à chaque fois, par exemple, est-ce que tu commentais le travail de gens que tu connaissais déjà

◦oui, forcément, comme on le fait sur Facebook, c'est une image d'un ami et on va commenter, donc, j'étais plus enclin à le faire avec les gens que je connaissais qu'avec les gens que je connaissais pas mais après pour les grosses productions, par exemple, les PowerPoint, il y a avait des gens que je connaissais pas du tout, que je connaissais même pas dans l'amphi, et elles faisaient du très bon boulot et en l'occurrence j'ai dû leur dire à ce moment-là que j'aimais beaucoup ce qu'ils ont fait et voilà quoi, mais c'est beaucoup plus simple d'aller vers des gens qu'on connaît déjà, c'est sûr

◦d'accord, et de gens que tu connaissais pas on commenté ton travail ou pas ?

◦je pense, oui, fin, je pense que c'était la même chose, que là dès qu'ils aimaient un truc que je faisais il commentaient mais sinon

◦ça t'a fait quelque chose ?

◦fin, oui, fin, non, fin

◦c'est pas comme quand tu es sur Facebook par exemple, quelqu'un ah, tiens, cette personne a liké ma photo alors que je pensais pas du tout, t'as pas ce sentiment ?

◦fin, en général, fin, pas pour tout le monde, mais c'est des commentaires assez impersonnels, surtout là ou dans les travaux où il fallait commenter sur le travail des autres, en général c'est la même chose que tout le monde postait I really like your job ou je ne sais quoi, c'était une petite phrase comme ça, pour faire le travail et du coup, ça venait sur mon mail je supprimais directement parce que, malheureusement même eux ils s'attendent pas à ce que je leur réponde en disant merci, c'est juste eux ils font ça pour ne pas perdre des points par la suite. Du coup, je trouve ça un peu dommage, que ce soit pas aussi, comment dire, aussi personnel, aussi au tac au tac, comme on le ferait sur un réseau social ou sur Instagram ou n'importe quoi, je trouve ça dommage justement, le cadre est trop formel du forum et de Moodle, ça fait en sorte qu'on soit un peu crispé lorsqu'on met des commentaires

◦parce que justement tu viens de dire que tu restais un peu comme tu le faisais sur Facebook, tu commentais

◦fin, j'essayais, pas tout le temps

◦et j'ai noté même deux choses qui m'ont, j'étais morte de rire, en fait, t'as dit I make delicious vegan pancakes ou quelque chose comme ça et do whatever you like with this information

◦c'est pour la présentation, je crois

◦j'étais morte de rire, et ensuite ça c'était ce semestre, I don't scold people, I never get angry but I guess I have to do my homework, ah aussi, tell me what you think about it, parce que tout le monde poste leur truc mais pareil, ils s'attendent pas forcément une réponse alors que là t'insiste un peu aux autres à

◦ça les encourage un peu plus, peut-être

◦voilà, et c'est très intéressant, parce que tu essayais de rester un informel et cool comme tu le ferais dans un réseau social et je sais pas si c'était honnête vraiment, t'attendais vraiment avoir un retour des autres ?

◦fin, à moitié oui, j'espérais bien qu'ils répondaient pour échanger sur une petite conversation après mais je savais que le cadre trop formel, il nous empêchait de nous engager dans une longue discussion comme on le ferait ailleurs [coupure audio].

◦d'une part ça et d'autre part parce que ça ne serait pas du tout moi si c'était quelque chose de très carré, moi même dans mes lettres de motivation que j'ai fait il y a pas longtemps j'essaie de mettre des petites blagues ou quelque chose comme ça parce que ça fait partie de moi, j'aime pas quand c'est trop formel, parce que pour moi c'est ça qui, c'est artificiel c'est, quand on rédige quelque chose de très formel c'est qu'on veut donner l'impression qu'on est comme ça alors que pas du tout, et moi j'aime pas porter un masque qui me convient pas donc j'essaie de rester naturel

◦d'accord, est-ce que, tu participes beaucoup, en fait, et tu regardes beaucoup de choses informelles, tu vas sur des vidéos et des YouTubeurs qui sont je pense très drôles et voilà, est-ce que tu penses que cette interaction

◦peut-être, parce que moi, vraiment YouTube là je vous dis que je consomme beaucoup en ce moment mais ça fait déjà des années que j'en consomme, ça fait, YouTube ça a été créé en 2006, j'étais un peu jeune à l'époque mais je pense que je suis dessus depuis 2010 et sur YouTube justement c'est depuis toujours il y a eu l'espace commentaire, donc, le vidéaste publie sa vidéo et après en commentaires soit on réagit par rapport à la vidéo soit on parle entre nous des fois, il y a un qui va réagir sur quelque chose, quelqu'un d'autre il va rebondir donc forcément j'avais déjà cette culture là donc le forum aussi j'ai participé à plein de forums, de plein de temps de plein de thèmes différents avant, donc ça m'intimidait pas comme ça pourrait peut-être l'être pour certaines autres personnes, du coup, je trouvais ça naturel de vouloir engager une vraie discussion là-dessus, sur le forum, c'est pour ça que, oui, ça a forcément influé, je pense, YouTube et tout ça, après ce genre des choses malheureusement c'est inconscient pour moi donc je sais pas comment sont les autres par rapport à ce sujet-là, c'est pour ça forcément j'y avais pas pensé tout à l'heure mais oui, ça a sûrement aidé

◦d'accord, et tu t'es pas posé la question, ça n'a pas venu à ton esprit de te dire peut-être c'est un peu formel, peut-être la prof elle va, ou fin, la tutrice va pas aimer ou que je fasse des petites blagues par ci par là

◦bah après non, parce que dès le début du semestre c'est le prof eux-mêmes qui faisait la démarche de se présenter en premier, du coup, on voyait un peu le ton qu'ils utilisaient et on voyait que la différence d'âge n'était pas très grande et là tu m'avais confirmé que c'était des doctorants donc on avait 3-4 ans d'écart et on avait les mêmes centres d'intérêt, donc on regardait les mêmes séries et tout ça, donc je me suis dit, oui, à priori elles ne devraient pas le recevoir très mal, je vais bien sûr pas utiliser d'insultes ou d'expressions très très grossières mais oui, oui, je me suis pas dit que ça devait poser problème

◦si ça avait été par exemple xxx, qui est quelqu'un du coup de plus âgé, est-ce que tu aurais participé, commenté différemment

◦ça dépend encore une fois du ton qu'il aurait abordé, parce que il peut avoir 50-60 ans et parler de la même façon qu'un jeune de 20 ans, je veux dire, oui, je m'adapte au ton de la personne en face, forcément, pour pas paraître, je sais pas, familier, pour pas que ça la gêne

◦d'accord, donc dans l'esprit du forum que tu as eu sur Moodle, mis-à-part le fait que les gens n'étaient pas très réactifs, on aurait pu quand-même retrouver ce côté informel qu'on trouve à l'extérieur ?

◦oui, avec un peu plus d'investissement oui, fin, je sais pas trop comment ça pourrait se faire, il faudrait peut-être par exemple, je sais pas, à chaque semaine on donne des activités, balancer des débats d'actualité, enfin, sur l'actualité, ou un article, c'est juste quelques à côtés, un autre forum en dehors de l'activité, et je sais pas, ceux qui sont intéressés voudront peut-être réagir, je veux dire, c'est des sujets qui nous intéressent, maintenant on est un peu plus grand qu'au lycée et forcément tout ce qui est la politique américaine, anglaise, Trump et tout le bazar, dès qu'il y a un article sur Facebook déjà tout le monde qui s'indigne et qui postent des centaines de commentaires donc sur le forum je pense que ce serait un bon petit feu pour motiver les gens à discuter, oui, et comme ces nos opinions qu'on dit, en général on est beaucoup plus motivés à aller chercher le mots précis, à aller chercher du vocabulaire et des constructions grammaticales qui renforcent l'argument ou le message donc ce serait une bonne motivation je pense, parce que sinon, ce sera toujours un peu formel, les activités on peut jamais enchaîner, on peut jamais débiter une vraie conversation parce que dès qu'on va s'écarter un peu du sujet, on va penser oui, mais ça n'a rien à faire ici, je veux dire, en général les discussions ça reste jamais sur

le même sujet, ça va divaguer, on va lire un petit mot, ça va nous faire rebondir sur quelque chose, mais sur le forum ça n'a pas sa place, et justement s'il y avait vraiment une autre partie où on pourrait, pas dire n'importe quoi mais où on pourrait parler beaucoup plus largement sur plein de sujets différents ce serait beaucoup plus, intéressant, oui, et ce sera vraiment quelque chose d'optionnel, pour ceux qui veulent

◦d'accord, est-ce que tu as utilisé le forum pour contacter ton tuteur ou tu l'as contacté directement via mail

◦j'ai contacté, j'ai contacté mon tuteur du premier semestre par mail, pour le coup, mais sinon, ouais, la plupart du temps c'est sur le forum

◦d'accord, et tu penses que c'est le bon endroit pour faire ça ?

◦après, ça dépend des questions, si c'est personnel, on a peut-être pas envie de le faire sur le forum, fin, sur Moodle je ne sais pas si on peut envoyer des messages privés

◦oui, bien sûr, à chaque fois que tu cliques sur l'avatar de la personne, tu as une page qui s'ouvre avec mail, les informations

◦bah, oui, du coup, ouais, bah je savais pas, moi j'avais fait la démarche de prendre le mail et d'envoyer directement un mail au premier semestre, oui, c'est une bonne chose

◦ok (...). Tu disais que le forum t'aidait à apprendre des autres, tu regardais le boulot des autres, te comparais un peu avec les autres ?

◦oui, forcément, sur des thématiques un peu larges, on n'a pas la même approche, on n'a pas les mêmes, sources, on n'a pas les mêmes pensées et tout ça donc

◦tu les regardais avant d'écrire tes productions ou une fois tu avais déjà posté ?

◦pour les diaporamas il y en avait qui commençaient à le faire assez tôt donc forcément je regardais ce qu'ils avaient fait, quels étaient les arguments qu'ils avaient utilisés, mais pour les productions écrites j'essayais vraiment de ne rien lire parce que forcément si on lit quelque chose et que ça nous plaît après on voudra utiliser les mêmes phrases, les mêmes constructions et tout ça, et donc j'essayais d'abord de finir ce que j'avais à faire, d'après regarder les travaux mais si vraiment il y avait un argument très percutant auquel je n'avais pas pensé et qui est très important, oui, je pense que je l'aurais incorporé, mais j'essayais vraiment de regarder à la fin, en général

◦d'accord, tu avais dit aussi que tu parlais avec des autres, fin, avec tes camarades sur le cours d'anglais, que vous vous donniez des conseils, etc.

◦fin, il y a quelques-uns qui sont dans mon même groupe de TP, qui sont dans le groupe d'anglais aussi, oui, donc on se parlait comme ça, dans la pause, ouais, est-ce que t'a fait le truc d'anglais ou pas encore, ou qu'est-ce que tu vas mettre, qu'est-ce que tu vas filmer pour la recette et voilà, on en parlait, on en parlait pas tous les jours forcément mais on en parlait de temps en temps, histoire de se rappeler, de se taquiner un peu sur ce qu'on a fait la semaine d'avant, voilà, il y en a qui m'en voulaient de toujours commenter leurs trucs par exemple, ils me disaient mais lâche-moi, lâche-moi, tu m'affiches à chaque fois, donc bon, si je suis avec lui l'année prochaine j'arrêterai mais, donc voilà, je pense que cette personne-là en l'occurrence n'avait pas l'habitude d'aller sur des forums, et n'avait pas l'habitude de ce fonctionnement-là, donc c'est pour ça que je vous disais que j'essaie de m'adapter aux autres personnes, parce que lui ça lui dérangeait un peu

◦d'accord, et ça vous arrivez de vous filer les devoirs ou les réponses des tests, fin, pour vous aider ?

◦alors, pour certaines activités où il fallait par exemple, celle sur, je ne sais plus exactement ce que c'était mais il fallait interpréter les phrases, si ça appartenait à tel ou tel type de négation rhétorique ou je me souviens plus trop ce que c'était, et par exemple, non, c'était les techniques de Madoff qu'il utilisait, je

sais plus comment on les avait appelées déjà, et justement il fallait interpréter chaque phrase si c'était plus ça ou ça, et des fois c'était très ambiguë et malheureusement dans le questionnaire on avait soit juste soit faux, et du coup, parce qu'il y en avait une où c'était vraiment un piège et c'était à la limite de deux choses, forcément j'envoyais un petit screenshot, ouais, fais gaffe là-dessus, de toute façon après on refaisait les questionnaires, je lui dit oui, fais gaffe à ce truc-là, de toute façon sur le site on pouvait les refaire, mais après je sais pas si vous comptiez

◦non, on prend la note maximale à chaque fois

◦ah bah, tout le monde le refaisait alors, de toute façon à la 3 fois, en général oui. Il y en a où ça m'énervait vraiment parce que je me trompais et pour moi c'était vraiment ça et c'était l'autre et donc je le refaisais très rapidement, voilà

◦d'accord, est-ce que vous aviez de groupes par exemple Whats app où vous vous filiez les devoirs, ou d'en parler en fait des activités

◦non, vraiment c'est en présentiel qu'on en parlait le plus. Ces amis-là ils sont pas trop sur les réseaux donc c'était vraiment quand on se voyait à la fac, c'était un sujet de conversation récurrent quoi, bonjour, ah il fait beau aujourd'hui, on passait à l'anglais, dans cet enchaînement-là quoi

◦d'accord, qu'est-ce que tu as aimé le plus et le moins dans ce cours ?

◦le moins c'est le fait qu'on se voit pas avec les gens, qu'on ait pas justement des moments où on peut discuter entre nous parce que là, même pour les enregistrements, pour moi, je suis sûr pour tous les autres on s'enregistrait 2-3 fois minimum pour que ça donne la bonne prise, avec les bonnes phrases et la bonne prononciation et tout ça mais, quand c'est face-à-face c'est beaucoup plus naturel, ça teste vraiment notre capacité et je trouve ça beaucoup plus intéressant. Après, ce que j'ai aimé le plus c'est que, c'est une des premières fois du coup depuis le collège, qu'il y a un vrai effort de la part de l'équipe enseignant de venir vers nous plutôt que de nous ramener vers eux, en nous proposant des séries qu'on aurait pu regarder ou des films qu'on connaissait déjà, donc je trouve ça très intéressant quoi, parce que ça nous parle et dès que ça nous parle c'est plus intéressant, c'est plus simple à apprendre et tout ça, je pense

◦d'accord, et pour la partie production que tu viens de mentionner, est-ce que ça aurait changé quelque chose si t'avais eu plus d'activités de production depuis le début, par exemple ?

◦fin, moi ça me plaît plus honnêtement, les activités de production ça me plaît plus, parce que c'est là où on peut donner une partie de nous, notre vision sur telle ou telle chose alors que sur les activités, c'est juste un clic et, donc du coup, je pense pas que ça aurait arrangé tout le monde qu'il y ait des activités comme ça chaque semaine parce que ça prend un peu plus de temps, forcément, mais après, qu'il y en ait un peu plus j'aurais pas dit non, personnellement j'aurais pas dit non

◦d'accord, et tu penses que ça aurait un peu comblé le vide d'interaction ?

◦bah oui, parce que ça fait réagir un peu plus, les activités comme ça, ça fait réagir un peu plus, oui, oui

◦d'accord, (...). Est-ce que le fait de ne pas avoir un prof en face-à-face, c'est ça qui t'a dérangé, ou c'est plus le côté, j'avais pas mes potes pour en discuter, rigoler, etc., ou les deux ?

◦fin, c'est pas forcément le fait que ce soit le professeur ou les élèves, c'est plus le fait d'avoir quelqu'un avec qui parler qui m'aide, moi personnellement, de toute façon même au lycée on se voyait jamais en tête-à-tête avec le professeur donc oui, ce serait plus le fait qu'il y ait les élèves que le prof, mais après en général ça va de pair donc, ouais

◦donc l'interaction avec les camarades

◦l'interaction, oui, parce que dans le contexte de classe d'anglais on va forcément parler anglais et quand on se voit entre nous on va pas faire la démarche de nous dire aujourd'hui on va parler qu'anglais, donc

voilà, du coup, au final on parle jamais anglais avec nos amis et c'est dommage, et surtout qu'on habite en France, on a très rarement l'occasion de se tester. Par exemple là, la semaine dernière j'étais à Copenhague et là-bas ils parlent très bien anglais et c'était la première fois que je m'entendais parler anglais depuis deux ans, je pense, et forcément c'est là qu'on voit ah on est plutôt bon dans ce domaine-là, on sait parler de ces choses-là, on sait demander ça, on sait pas demander ça, donc ça sert à ça les moments au lycée où on se voyait, on faisait des débats ça sert à voir ses points faibles dans la discussion, comme ça en présentiel, et c'est quelque chose qu'on retrouvait pas dans le forum, ce qui est dommage

◦je vois, ok, les exercices de fill in the blanks ?

◦ça sert à rien, complètement, c'est pas du tout de mots compliqués en général donc clairement, fin, je le faisais en une écoute en général, ça allait hyper vite et je trouve pas que ça m'apporte quoi que ce soit. Après forcément ce genre de choses ça dépend du niveau de la personne et de l'habitude à écouter des choses en anglais donc peut-être que c'était un peu plus difficile et productif pour certaines personnes mais pour moi en tout cas ça m'apportait rien

◦d'accord, et une toute dernière question, avant tu n'avais pas pris de cours en ligne donc tu savais pas ce que ça donnait, t'as un aperçu maintenant, tu sais un peu comment ça se passe, et bien sûr t'as fait toute ton scolarité avec des cours traditionnels. Donc tu connais maintenant quels sont les avantages et les inconvénients des deux approches. Ce serait quoi pour toi un cours d'anglais idéal ?

◦un cours d'anglais idéal, alors, il y aurait une partie en ligne, parce que forcément, fin, il y aurait deux parties, il y aurait en ligne et en présentiel. Pour le présentiel, ce serait vraiment une heure par semaine où on se rassemble autour d'une thématique, que chacun aurait eu justement l'intitulé du sujet de la semaine, on va dire, et on aurait discuter d'un sujet pendant une heure, en petits groupes ou en gros groupes, je sais pas, pour vraiment tester nos capacités à parler, et après, en ligne il y aurait peut-être eu la partie grammaire, vocabulaire, je pense que c'est une combinaison des deux qui marche le mieux, c'est pas une seule. Par exemple là, à Malakoff, on avait je ne sais pas si c'est toi qui l'as organisé avec Boyce

◦Coffee Your Language

◦mais moi à chaque fois j'avais cours à ce moment-là, donc je suis allé une fois et c'était super sympa parce que ça faisait tellement longtemps que j'avais pas parlé anglais et c'était très convivial, on avait des boissons, et Boyce s'en chargeait super bien, et je trouvais ça dommage de pas avoir pu aller plus souvent

◦ça va continuer l'année prochaine si ça t'intéresse

◦moi vendredi j'ai toujours cours donc je peux pas, malheureusement, mais sinon, je pense que quelque chose comme ça mais pour tout le monde ce serait super intéressant, ce serait vraiment intéressant

◦donc pas forcément en cours traditionnel où tout le monde est assis devant le prof mais

◦c'est ça, c'est plus, oui même, fin, là il y avait pas, le jour où je suis allé il y avait personne, il y avait pas de professeurs, c'était vraiment entre nous et les sujets du coup ils peuvent aller de sport à la politique à n'importe quoi donc

◦donc quelque chose comme ça plus quelque chose en ligne

◦oui, oui

◦ok, bah c'est super, est-ce que t'as des choses que tu aimerais dire ou fin, peut-être un sujet que j'ai pas touché ?

◦je sais pas, non, fin, vous avez d'autres questions

◦non, c'est très bien (...)

**FIN**

## Annexe 16.8 Cocora

◦comme j'ai dit à tout le monde, ceci est complètement anonyme donc tu peux dire tout ce que tu veux, aujourd'hui je ne suis pas ta tutrice. Tu peux dire ce qui t'a plu et pas plu dans les termes que tu préfères, ta note est déjà prête donc ça ne changera rien. C'est un questionnaire qui doit durer 45 minutes et c'est par rapport à tes pratiques en ligne, notamment et ce qui s'est passé cette année en anglais

◦ok

◦on va juste commencer par ce que tu fais en anglais en dehors des cours

◦en dehors de cours, du coup généralement je regarde des films, des séries, j'ai aussi des amis anglais qui habitent à Londres donc des fois ça m'arrive de les contacter via Messenger, de parler avec eux, mais, je voyage aussi, en Angleterre, je suis allée en février, du coup, notamment avec la fac, et voilà, je trouve que c'est à peu près tout

◦avec la fac dans quel cadre ?

◦oui, c'est l'association Elsa Paris qui a organisé un voyage qui était ouvert à toutes les autres filières donc avec quelques amis qui sont aussi en Éco-Gestion on est allé à Londres avec eux, pendant une semaine à peu près en février

◦ok, et quand tu parles c'est ta famille ou tes amis

◦des amis

◦des amis qui sont à Londres, est-ce que c'est quelque chose que se passe chaque semaine, ou plutôt une fois par mois, dans quelle fréquence ?

◦une à deux fois par mois, je dirais à peu près

◦d'accord, et combien de temps, plus ou moins ?

◦ quand on se parle, une vingtaine de minutes, au moins, histoire de prendre de nouvelles, on s'appelle, on s'envoie des messages, voilà

◦et tu te sens à l'aise dans ces discussions en anglais

◦oui, ça va, parce que si jamais on a du mal à s'exprimer, c'est un peu compliqué par téléphone déjà qu'il peut un peu y avoir la barrière de la langue même si je parle anglais et eux ils savent quelques mots de français, du coup, c'est ça qui est pratique c'est comme ils savent aussi quelques mots de français, des fois s'il y a un petit quiproquo, ils essaient de parler français, moi je reste en anglais, fin, voilà

◦en séries tu avais dit que tu regardais Game of Thrones, The Good Place

◦oui, j'ai arrêté de regarder là mais

◦pourquoi

◦parce que c'était redondant, l'histoire n'était pas terrible, le scénario était pas terrible

◦et tu regardes quoi, du coup, maintenant ?

◦The Good Fight, c'est une série sur les avocats et c'est, bon je me rappelle plus du nom des acteurs mais notamment il y a l'actrice qui a joué Rose Leslie qui a joué dans Game of Thrones, voilà

(...)



◦j'aimerais que tu m'expliques comment tu procèdes quand tu décides de mettre ou de ne pas mettre de sous-titres

◦par exemple la série sur les avocats je vais mettre les sous-titres parce que forcément sont des termes spécifiques du domaine du droit, déjà que moi je suis en Éco-Gestion, donc c'est différent et en plus il y a des termes très spécifiques sur, rien qu'en français les termes qui sont spécifiques il faut les connaître alors en anglais c'est encore plus précis donc c'est pour ça que je mets les sous-titres. Après pareil pour Games of Thrones, je les mets mais c'est plus par soucis d'être sûre de bien comprendre parce que même s'il y a quelques dialogues qui peuvent être plus compliqués que d'autres parce que ça parle quand-même de pouvoir, il peut y avoir des sujets un peu compliqués mais c'est surtout pour être sûre de rien rater à l'histoire en soi que je mets les sous-titres et les séries j'en mets pas des sous-titres, les séries ça va plutôt être bah The Good Place que je regardais avant où ça m'arrive de re regarder des épisodes de Desperate Housewives, du coup, là ça va, je mets pas trop de sous-titres et donc voilà, ça dépend de la difficulté du sujet ou si j'ai vraiment de rien rater à l'histoire, je vais mettre les sous-titres

◦d'accord, et c'est des sous-titres en anglais ou en français ?

◦bah, quand ils sont disponibles je les mets en anglais, mais la plupart du temps ils sont pas disponibles en anglais donc ça va être en français

◦est-ce que ça t'arrive de regarder de, mince, j'ai pas compris un mot, je m'arrête, je cherche ce que ça veut dire et puis je continue ou c'est pas grave tu continues

◦je sais pas si ça m'est déjà arrivé d'arrêter le, je pense que quand, si j'ai dû remettre une ou deux scènes en arrière, fin, j'ai dû mettre quelques secondes en arrière pour être sûr d'avoir comprise, mais généralement je laisse la scène s'écouler et je pense que ça, fin, je vais comprendre le sens de la phrase en écoutant le reste, en fait, généralement c'est des mots qui coulent de source, du coup, j'écoute le reste de la scène et puis

◦combien de temps que tu regardes des séries, par jour ou par semaine ?

◦en moyenne, oui, ça va dépendre des moments parce qu'en période de partiels j'ai pas trop touché mais, je dirais, je regarde un épisode par jour, en moyenne

◦et si on fait la différence entre semaine occupée de partiels et semaine cool où t'as plus de temps, ça peut aller de combien à combien ?

◦alors, semaine de partiels j'ai pas regardé un seul épisode en toute semaine, j'avais pas le temps, j'étais à la bibliothèque toute la journée, mais en semaine, bah plus en ce moment, ça peut aller jusqu'à deux épisodes par jour

◦des épisodes de 20-30-40 minutes ?

◦40 minutes, du coup, mais c'est grand maximum, par exemple là aujourd'hui je sais que j'aurai pas le temps de regarder d'épisodes du tout donc ce sera deux épisodes demain je pense

◦d'accord, tu avais dit aussi que tu regardais des YouTubeurs, tu avais mentionné Paul Taylor

◦Paul Taylor, oui, c'est un humoriste britannique qui fait, c'est un peu de l'humour particulier, mais il avait une vidéo d'ailleurs, très marrante que vous conseille de la regarder, qui s'appelle "la bise"

◦ah je crois que je connais c'est un blond

◦oui, avec des lunettes

◦celle-là je l'ai vu, en plus

◦il est plutôt marrant, mais oui il reprend un peu la culture française et il fait des blagues dessus, il a fait sur le vin, le fromage, les terrasses

◦il a fait un qui s'appelle les françaises

◦oui, aussi, oui

(...)

◦et quoi d'autre comme YouTubeur ?

◦je sais pas si je l'avais mis mais je suis de plus en plus, Liza Koshy, c'est une YouTubeuse américaine que pareil, qui fait des vidéos humoristiques mais juste humoristiques, il y a aucun lien avec la culture américaine ou française ou, elle fait juste des vidéos humoristiques

◦combien de temps ça te prend ?

◦ ça dépend de, oui, j'avoue que je regarde plus trop YouTube en ce moment donc le temps passé sur YouTube, je dirais que je regarde une fois toutes les deux semaines, à peu près, je regarde aussi de nouvelles vidéos

◦et quand tu regardes ces vidéos, est-ce que tu vas les chercher sur YouTube en fonction des thèmes qui t'intéressent, par exemple l'humour, la politique ou l'esthétique, la beauté, n'importe, ou est-ce que c'est de choses que t'a trouvé comme ça, quelqu'un t'a suggéré, comment t'a commencé à regarder ces YouTubeurs ?

◦bah généralement je regarde parce que je suis abonnée à des chaînes, donc je regarde, en fonction de, j'ai des notifications à chaque fois quand je retourne sur mon compte YouTube, j'ai des notifications qui me disent bah, telle vidéo est sortie dans telle chaîne, du coup je regarde et après il y a aussi une partie suggestion qui suggère des vidéos qui sont un peu en rapport où généralement c'est comme ça que je regarde des vidéos, ou alors directement en cherchant des thèmes spécifiques sur internet, pour le sport ou pour la musique généralement

◦d'accord, parce que les abonnements de toute façon c'est par rapport à

◦mes préférences, oui, donc c'est déjà quelque chose qui est visé, oui

◦ok, est-ce que quand tu regardes ces vidéos ça t'arrive de descendre et lire les commentaires qui sont sous la vidéo ?

◦oui, quasiment toujours, mais c'est, en même temps ça dépend, par exemple, la dernière fois j'ai regardé une vidéo sur le comportement du cheval, c'était assez spécifique, parce que je fais de l'équitation, c'est pour ça, et sur le comportement du cheval et la capacité du cheval à mémoriser les émotions de l'homme et je voulais voir les avis un peu de personnes, voilà, c'est pour ça que j'avais regardé la dernière fois les commentaires

◦combien de temps tu penses que tu passes à regarder ou lire ces commentaires ?

◦je lis les premiers, je lis à peu près les 4-5 premiers, oui, je passe, 2 minutes, je pense à regarder à peine

◦et c'est en anglais, je suppose, les commentaires

◦généralement, oui, quand c'est des vidéos en français c'est plutôt en français, quand c'est des vidéos c'est en anglais donc ça dépend de la vidéo en soi

◦en termes de réseaux sociaux, t'es sur quoi ?

◦Facebook, Instagram, Snapchat et YouTube, non, c'est pas vraiment un réseaux social mais

◦ça commence à devenir un

◦oui, de toute façon je m'en sers pas en tant que chaîne pour publier donc

◦Twitter ?

◦non, pas Twitter, Whats app, pour notamment pour communiquer avec des gens de la famille qui sont à l'étranger et voilà

◦et sur ces réseaux sociaux, notamment je suppose Instagram et Facebook, est-ce que tu lis des choses, tu regardes des petites vidéos, tu sais les petites vidéos qui défilent dans ton mur sur des hacks pour faire ci ou faire ça en 2-3 minutes

◦de moins en moins, parce que je me connecte plus sur, déjà sur Instagram en ce moment et il y a beaucoup moins de vidéos comme ça sur Instagram, c'est plus sur le fil d'actualité Facebook. Avant oui, parce que j'en avais pas mal dans mon fil d'actualité mais maintenant non, plus trop

◦donc Facebook pour toi c'est pas vraiment un endroit où tu lis ou tu regardes des choses en anglais ?

◦si un peu mais je trouve que c'est via des journaux par exemple, je sais plus si je l'ai re téléchargé sur ce téléphone-là parce qu'il est nouveau mais avant j'avais l'application de Huffington Post, voilà, et j'avais aussi une autre qui donnait des nouvelles en anglais, du coup, je trouvais ça plus pratique plutôt que passer par les réseaux sociaux, d'avoir directement des applications sur l'actualité en anglais

◦ok, tu as dit que tu le faisais jamais mais je pose quand-même la question, est-ce que tu commentes sur des réseaux sociaux, n'importe lequel, Instagram, etc, en anglais

◦ euh, non, pas trop, fin, j'ai commenté une vidéo il y a deux semaines parce qu'il y a un groupe de chanteurs que j'aime beaucoup qui sont pas du tout connus (...) et en fait ils ont fait une vidéo, mais là c'est sur YouTube, où ils ont créé une vidéo dans laquelle ils annoncent qu'ils vont avoir un enfant, parce qu'ils sont mariés depuis longtemps et elle est super bien faite et du coup j'ai mis congratulations, un, fin, un commentaire banal, voilà

◦d'accord, c'est génial, et, sur, pareil, sur n'importe quel réseau, je suppose que là pour le coup notamment Instagram, est-ce que tu mets de hashtags en anglais ?

◦oui, oui, oui

◦systématiquement ?

◦pas tout le temps mais de temps en temps quand je publie de photos, oui

◦d'accord, et ça t'arrive à quelle fréquence ?

◦de publier de photos ?

◦de publier avec de hashtags en anglais

◦une fois tous les 2-3 mois

◦ah d'accord, tu publies pas trop

◦non

◦tu te considères une personne qui n'est pas beaucoup sur les réseaux sociaux ?

◦si si, Instagram si, Facebook beaucoup moins, si oui, quand-même. Je publie, je publie pas forcément tout le temps

◦les e-mails, tu avais dit que tu envoyais des mails une ou deux fois par semaine, quelque chose comme ça ?

◦que j'envoyais des mails, oui

◦avec ta famille ?

◦bah là non, c'est plus pour, j'en ai plus envoyé en ce moment c'était pour trouver un job, j'ai envoyé CV, lettres de motivation, tout ça mais en règle général c'est vers ma famille sinon bah plus de choses liées à l'association là pour le coup, qui est créé, mais je dirais 2-3 fois par semaine maintenant, un peu plus

◦ok, donc on va passer à ce qui s'est passé cette année. Donc le semestre dernier t'as fait TBS, c'était moi ta tutrice, il y avait une petite vidéo au début pour introduire ce que c'était le cours, et vous ne m'avez plus vu au long du semestre, ma tête quoi, il y avait que des mails, et ce semestre du coup Wizard of Lis, tous les autres films que vous avez travaillé avec xxx et xxx. Tu avais ce semestre en fait, des capsules vidéo sur la grammaire, donc c'était soit xxx soit xxx, qui te présentaient un petit sujet, etc. Est-ce que ça t'a plu, est-ce que tu les as regardés, qu'est-ce que tu as pensé de ça ?

◦oui, je les ai regardés et je trouvais que c'était une bonne idée parce que justement déjà que bah, ce sont de cours qui étaient en ligne, enfin je veux dire, pas en réel, de visu, j'arrive pas à m'exprimer, c'était bien d'avoir un rappel sur la grammaire étant donné que c'est de choses qu'on peut vite oublier, c'est bien de nous le remémorer pour qu'on fasse pas d'erreurs et non, je trouvais que c'était une bonne idée, oui

◦est-ce que tu apprenais des choses ou c'était plutôt des rappels ?

◦c'était plus des rappels, ça me permettait de pas, justement il me semble une ou deux fois je me suis dit ah oui, il me semble que j'ai déjà fait cette faute, mais du coup, c'était plus de rappels plutôt que des vrais apprentissages

◦tu t'es rendue compte qu'il y avait un feed-back qui était donné dans ces vidéos ou tu pensais que c'était des sujets choisis au hasard chaque semaine ?

◦pour la grammaire ?

◦oui

◦non, non, j'ai vu qu'à chaque fois elles reprenaient des erreurs des étudiants la semaine d'avant ou fin, dans les forums et tout, donc j'ai remarqué, oui, c'était par rapport aux erreurs fréquentes des étudiants dans les forums ou dans les différents devoirs à rendre, il me semble

◦c'était ça, parfait. Est-ce que ça changeait quelque chose pour toi de voir la tête de ta tutrice chaque semaine de te dire elle est là, elle est plus disponible, elle est plus à l'écoute, voilà, ou tu te disais juste non, c'est une juste une vidéo qu'elle a fait comme ça, mais ça changeait forcément pas l'avis que t'avais par rapport au rapprochement que tu pouvais avoir avec ton tuteur

◦je trouve que c'était mieux parce que c'est toujours bien de se mettre, d'avoir en tête, de pouvoir s'imaginer à quoi ressemble notre tutrice et se rendre compte qu'elle est plus présente plutôt que se dire bon bah, j'ai une tutrice mais elle est pas forcément là derrière son ordinateur à toujours vérifier donc je pense que c'était une bonne idée oui, de prendre en vidéo les tutrices que donnaient les conseils grammaticaux, grammaticaux, bref

◦je suis pas française, t'inquiète pas

◦oui, oui, je trouve que c'est une bonne idée de les mettre sur les vidéos

(...)

◦ok, on va parler du forum, donc tu avais des rappels chaque semaine, j'espère que t'as reçu les mails, donc en début de semaine soit lundi soir, soit mardi vers midi pour te dire ok c'est ouvert vous pouvez y aller, et un autre rappel vendredi après-midi ou dimanche après-midi pour vous dire tic-tac tic-tac il n'y a plus trop le temps, est-ce que tu les as eus ?

◦oui, je les ai eu, oui

◦et comment tu t'organisais du coup pour faire les activités de tes semaines

◦bah en fait, au premier semestre, ça va, je m'organisais plutôt bien, c'est-à-dire que je faisais tout un peu, fin, à l'heure mais au deuxième semestre c'était un peu plus catastrophique, parce que, bah aussi, on avait plus de cours et plus de devoirs donc forcément ça a impacté le temps libre qu'on avait à consacrer à l'anglais, et d'ailleurs, une chose à dire pour l'anglais, on avait jusqu'au dimanche, il me semble, 19h par là

◦minuit, oui

◦et sauf qu'en fait, on a remarqué avec des amis que c'était toujours possible de rendre les devoirs les lundis, les mardis ou les mercredis et on savait pas trop, fin, on se doutait qu'il pouvait y avoir une dégradation dans la note ou dans, mais ça c'était pas très clair et du coup on se disait bon bah si on peut le faire le mardi on le fera le mardi, puisque, par exemple moi le week-end, j'ai souvent été en compétition donc je me disais bon c'est pas grave je le ferai le lundi ou le mardi mais au final, ça se trouve il y a une dégradation dans ma note dont je suis pas au courant et ça a un peu, du coup, ça aurait bien soit de bloquer directement le devoir, parce que je pense que ça aurait plus incité les gens à le faire à l'heure, de bloquer, fin, que ce soit pas possible de rendre nos devoirs plus tard que la date maximale

(...)

◦et du coup, tu recevais ces messages les lundis ou les mardis, tu te disais ok, je vais aller tout de suite regarder ce qu'il y a pour me programmer ou tu te disais ah ok, j'ai reçu le mail, j'irai quand j'aurai le temps, est-ce que tu faisais les activités les plus faciles avant, les plus compliquées, ou la plus compliquée avant et puis les autres ou tout d'un coup, comment tu t'organisais

◦généralement j'allais voir ce qu'il y avait à faire pour la semaine et je faisais, si j'avais le temps, je faisais tout de suite le plus simple donc regarder la vidéo et faire le test dessous ou les activités sur le vocabulaire, mais, quand il y avait de trucs long à faire généralement je me disais que je le ferais le vendredi après-midi parce que j'avais pas cours le vendredi après-midi mais des fois j'avais des choses de prévu le vendredi après-midi donc c'était plus compliqué après pour caser le travail sur l'anglais donc mais généralement je prévoyais pour la semaine, ça plutôt au premier semestre, pas vraiment au deuxième, au deuxième c'était plus, plus difficile.

◦parce qu'au premier semestre ça c'est passé très bien

◦pas au deuxième, plusieurs fois j'ai rendu un travail qui était pour dimanche de base, je l'ai rendu le mardi, et je crois il y a trois semaines de suite où j'ai rendu mon travail en retard, je pense, à peu près, même voir un peu plus, c'était pas très professionnel

(...)

◦c'est le rappel qui te faisait aller voir ces activités ou tu le savais déjà que ces jours ça ouvrait ?

◦je le savais déjà mais parfois du coup, quand j'allais voir mes mails et que je voyais le mail, j'y pensais mais de base je le savais un peu déjà

◦d'accord, est-ce que t'aurais aimé avoir plus de rappels, moins de rappels, c'était bien comme ça

◦c'était bien comme ça parce qu'en soit avoir plus de rappels, même si ça m'aurait incité peut-être à aller voir plus mais, non, ça m'aurait pas incitée plus à aller voir mes cours d'anglais, je pense pas, fin, en tout cas pas personnellement

◦ok, très bien, tu avais dit aussi que le forum t'avait permis de, ça a changé à la fin du premier et à la fin du deuxième semestre, tu avais dit le semestre dernier que le forum t'avais aidé beaucoup, fin, a lot, à interagir avec tes camarades, avec les gens dans ton groupe et de contacter ton tuteur. Ce semestre, par contre, tu as dit que

◦pas du tout

◦voilà, c'est ça, little interaction, que ça t'avait pas permis de rencontrer les membres de ton groupe, pourquoi ce changement ?

◦bah, aussi parce qu'au deuxième semestre j'ai moins, ça venait aussi de moi dans le sens où j'ai moins répondu aux devoirs, parce qu'à chaque fois il fallait réagir aux devoirs de l'autre et après lui répondre si jamais il nous avait posé des questions, je l'ai plus fait au premier semestre qu'au deuxième semestre donc c'est aussi pour ça, et je trouvais que les devoirs du deuxième semestre nous permettaient moins d'interagir avec les autres, fin, c'était, je trouvais le premier semestre plus fun, je sais pas comment dire, plus, oui, plus fun, moins théorique qu'au deuxième semestre, du coup je trouvais que ça aidait plus à interagir avec les autres

◦et quand tu dis plus fun, c'est en termes de quoi ?

◦en termes d'activités, même si bon, il y avait de choses toujours très sérieuses, voilà sur, fin, sérieuses, mais oui, je trouvais que les sujets du premier semestre nous permettaient plus d'échanger

◦même si on te demandait quand-même ce semestre de commenter le boulot des autres

◦oui, mais après, le fait que j'ai été moins présente sur Moodle en anglais ou plus tardivement, forcément j'ai moins interagi avec les autres donc forcément ça joue aussi dans ma réponse dans le sens que là j'ai moins interagi avec les autres aussi parce que j'avais moins le temps de travailler donc, j'avais moins le temps de marquer mes réponses

◦le forum est un peu une espèce de chat, si on veut, tu vois, comment c'est formulé, comme les réponses s'organisent sur le forum, c'est un peu ce qu'on peut retrouver du coup dans les réseaux sociaux ou en termes d'interaction. Est-ce que ce forum t'a donné cette idée-là de je peux interagir avec les autres, laisser mes commentaires même si c'est pas trop sérieux ou non, pour toi c'était quelque chose de très

◦c'était plutôt quelque chose de carrée pour moi dans le sens où, quand on mettait une réponse et que même quand on sélectionnait un message et qu'on mettait répondre à, on voyait pas à qui exactement à qui on avait répondu

◦ah bon ?

◦bah en tout cas moi sur Moodle quand tout le monde répondait ou quand je répondais à quelqu'un, si je précisais pas au tout début hi Mónica, hi Cocora, à qui je parlais, on voyait pas à qui la personne avait répondu. En tout cas moi je le voyais pas sur Moodle donc je trouvais ça un peu dommage quand on voyait les commentaires, par exemple quand il fallait rendre des PDF et que les gens donnaient leur avis sur le PDF, ils disaient tout simplement, hi, j'ai vraiment apprécié ton PDF, pour telle, telle raison, mais moi personnellement j'arrivais pas à voir à qui ils avaient répondu exactement donc je trouvais ça un peu dommage

◦oui, bien sûr, donc c'était pas quelque chose de naturel

◦bah c'était plus compliqué vu qu'il fallait vraiment essayer de se rappeler de ce que les gens avaient mis dans leur PDF pour voir à qui exactement ils parlaient, et il fallait préciser dans les messages du coup à qui exactement on dédiait le message en fait

◦d'accord, est-ce qu'on a commenté ton travail ?

◦oui, j'ai fait une remarque sur les commentaires, c'est pour ça, non, au deuxième semestre ?

◦ah non, non, je pose la question comme ça

◦bah, le problème c'est qu'en fait, justement comme la majorité du temps les gros travaux je les rendais un petit peu en retard au deuxième semestre, j'avais pas de commentaires sur mon travail et, bon, après au premier semestre comme je le rendais à l'heure, en général j'avais plus des commentaires du coup sur mon travail mais au deuxième semestre non, pas trop

◦d'accord, mais là tu parles des commentaires du tuteur ?

◦oui

◦et du coup, des commentaires de la part des membres de ton groupe ?

◦oui, ça va, il y en avait, après bon forcément quand on postait un peu en retard les gens répondaient pas trop à notre devoir vu que voilà, il fallait le faire pour la semaine d'avant mais, mais si, oui, les gens généralement ils commentaient

◦et ça te faisait quelque chose, tu te disais ah c'est cool ils aiment mon boulot ou que ça

◦bah, je pense que c'est bien le fait de demander aux gens, aux élèves de commenter le travail des autres mais de le demander tout le temps, je sais pas si c'est vraiment bien parce que du coup les gens peuvent se forcer à donner des réponses qu'ils pas forcément envie de donner, par exemple, on voyait dans certaines commentaires que les gens, même moi, ça m'est déjà arrivé de répondre à des travaux plus par obligation que par réelle conviction et du coup, d'essayer de trouver d'arguments alors que j'en avais pas trop donc ça perdait un peu de ça valeur, fin le commentaire perd un peu de sa valeur du coup quand on en demande trop à la personne

◦donc t'aurais préféré de choisir quand tu le faisais dans le semestre ?

◦oui, voilà, c'est ça. Je trouvais que c'est bien de demander aux élèves de commenter mais commenter à chaque travail qu'il faut rendre sur le forum, du coup ça dévalorise un peu les commentaires des étudiants, je trouve

◦d'accord, par rapport à ton tuteur, est-ce que tu t'es sentie, si on avait une échelle entre abandonnée, très bien suivie, un peu entre les deux, comment tu t'es sentie ?

◦alors, après je pense que c'est aussi à cause du fait qu'au premier semestre j'ai rendu un peu plus en retard, par exemple je pouvais rendre un travail le lundi, du dimanche, et j'avais du coup aucun retour sur mon travail et je trouvais ça un peu dommage, parce que bah, du coup, au deuxième semestre je me suis sentie plus, pas abandonnée mais beaucoup moins suivie qu'au premier semestre, après voilà le fait que je rende un peu en retard mon travail ça jouait, mais c'est aussi pour ça comme j'ai dit tout à l'heure, clôturer les devoirs et ça inciterait plus les élèves à les faire à l'heure et du coup à avoir un retour sur le travail mais du coup, ouais, et même il me semble que les devoirs que j'ai rendu à l'heure j'ai pas eu de très grands retours je trouvais, au deuxième semestre. En fait, ce qui est compliqué c'est comme forcément le tuteur il est pas directement en face de soi c'est difficile d'avoir une réelle correction et un réel suivi par rapport à notre travail, je trouve, quand on passe via Moodle en fait

◦et tu penses que ça pourrait être réglé entre guillemets si t'avais en retour plus long que pour toi, par exemple, de ton tuteur ou c'est le fait de ne pas être en face-à-face qui te gêne ?

◦un peu de deux, en fait. Parce que c'est vrai qu'avoir un retour plus long ça pourra aider mais d'être face-à-face il y a toujours, déjà l'implication de l'élève je pense qu'elle est différente parce qu'il voit un professeur face à lui, il va forcément plus s'impliquer que s'il déjà juste devant son ordinateur en train

de faire son travail, il peut regarder son téléphone, il peut, je sais pas, regarder une série en même temps, limite, et quand le professeur est en face de toi et il te donne un retour sur ton travail, je trouve que l'élève est forcément plus impliqué, en tout cas dans le coup du commentaire rendu par le professeur sur le travail de l'élève

◦ et tu trouves que c'est pas bien de pouvoir, comme t'as dit, regarder une série par exemple, lorsque tu prépares ton devoir d'anglais ?

◦ c'est bien, enfin, personnellement je trouve ça cool en tant qu'élève mais si prends du recul c'est vrai que forcément on porte moins d'attention forcément sur le travail qu'on fournit, en soi, si on est à côté on peut se permettre de regarder son téléphone souvent, de regarder une série, c'est sûr que fin, même si on peut techniquement faire plusieurs choses en même temps, notre cerveau il est pas fait non plus pour faire trop de choses en même temps donc forcément on aura moins de concentration sur notre travail en anglais

◦ d'accord, donc deuxième semestre un peu entre les deux, et premier semestre ?

◦ c'est bien, c'était bien

◦ tu t'es sentie suivie

◦ oui, ça va, oui

◦ d'accord, l'activité glossaire, que t'avais moins ce semestre, ce semestre c'était plus d'activités de vocabulaire soit de remplir, soit de matcher des colonnes, des choses comme ça. Le semestre dernier c'était des mots du glossaire que tu devais ajouter. Est-ce que les activités du vocabulaire ont été intéressantes pour toi ?

◦ au niveau de mots appris, vous voulez dire, fin, du vocabulaire qui était apporté, du coup ?

◦ oui

◦ oui, bah, oui, vu que c'était des sujets qu'on avait pas pu voir, vu que c'était un peu techniques au collège ou au lycée, donc oui, fin, moi personnellement ça m'a appris pas mal de mots, dans le domaine de l'économie, la crise, des choses donc oui, je trouvais que c'était utile

◦ et le glossaire, l'economic glossary qu'on a mis tout au début, où tu devais ajouter

◦ bah je pense que c'était limite mieux que d'avoir à flécher les mots ou à, quoique, non, si je trouve que c'était limite mieux parce que comme ça, ça nous forçait à aller chercher de nous-mêmes les définitions et donc on était obligés de lire plusieurs définitions par internet, par exemple, ou de revoir le cours qu'on venait de voir juste avant, avant de donner une définition précise donc en soi je trouve que ça incite plus les élèves à vraiment comprendre les mots qui sortaient dans le glossaire

◦ d'accord, les activités de compréhension, au premier semestre t'avais le script en fait de la vidéo, donc t'avais pas de fill in the blanks, au deuxième semestre c'est le contraire, t'avais pas le script mais on te demandait de faire ça. Tu préfères lequel, de deux fonctionnements ?

◦ en fait, ça dépendait parce qu'il y a certaines vidéos du premier semestre qui auraient pas forcément eu besoin d'avoir le script avec mais au deuxième semestre je trouvais qu'on avait, en tout cas en anglais hybride on a eu des vidéos que parfois étaient compliquées, surtout que les personnages pouvaient parler très vite sur des sujets assez techniques donc pour comprendre il fallait, fin je mettais souvent en pause pour être sûre d'avoir compris un mot qu'il avait pu dire avant donc ça dépendait de la difficulté de la vidéo mais c'est vrai que globalement au deuxième semestre ça aurait été bien d'avoir le script je trouve avec les vidéos comme au premier semestre. Après au premier semestre les vidéos étaient un petit peu plus simple, je trouve, mais certaines auraient, fin globalement le script oui, je trouve que c'est bien d'avoir le script avec la vidéo



◦ok, j'ai oublié tout à l'heure, tu avais dit aussi que le forum ne te permettait pas, dans une des options c'était, faire mes devoirs avec moins de restrictions et tu as dit que non, que ça t'aidait pas forcément à faire ton boulot avec moins de restriction, le forum, pourquoi ?

◦c'était dans quel cadre cette question ?

◦oui, t'inquiète pas, c'était le forum donc t'avais pas mal d'options de ce côté et ici tu avais a lot, mostly, a little, not at all, c'était les possibilités, et ici tu avais d my job or do my homework with fewer restrictions et ici tu avais not at all et c'est ça que tu avais choisi

◦ok, par rapport du coup au fait qu'est-ce qu'au final, le forum m'aidait à faire mes devoirs, c'est ça

◦avec peu ou moins de restrictions

◦d'accord, bah c'est parce que personnellement, fin, je voyais ça un peu contraignant parce que des fois je pouvais avoir des idées sur mon travail, fin, sur quelque chose que je voulais développer, au final je regardais et je voyais que quelqu'un l'avait déjà prise donc c'est pour ça que ça m'aidait, fin, quelque part des fois ça m'aidait vu que je pouvais voir le travail des autres vu que tout le monde devait mettre sur le forum et c'était ouverte, on pouvait voir le travail des autres, mais d'un autre côté c'était un peu restrictif parce que justement je pouvais avoir une idée et voir que quelqu'un l'avait déjà prise donc de me dire bon bah du coup il faut que je trouve quelque chose d'autre parce que sinon on va pouvoir croire que j'ai copié son, que j'ai regardé son travail et que je l'ai copié etc., donc c'est aussi pour ça que j'ai donné cette réponse

◦ok, je vois, est-ce que tu regardais à chaque fois le boulot que tes camarades avaient fait, fin, les membres de ton groupe avaient fait avant d'écrire ta propre production ou comment tu t'organisais par rapport à ça

◦bah quand j'étais à l'heure je regardais pas parce que généralement il y avait pas beaucoup de travail donc je m'inspirait de moi-même mais c'est vrai que surtout quand j'étais un petit peu en retard, bah justement je regardais notamment pour essayer de pas faire le même travail qu'eux et après bah pour essayer de commenter aussi leur travail parce que la majorité des fois il fallait de toute façon commenter le travail donc j'étais obligée de regarder un petit peu ce que les autres avaient fait, en soi

◦ok, tu as dit que ce semestre était plus dur que le semestre précédent, pourquoi, tu trouves ?

◦alors bah, c'est par rapport aux vidéos, je trouvais que, fin, même si le thème était un peu toujours le même, l'économie, ça tourne un peu dans le même thème mais, je veux dire, je trouvais que les vidéos et, déjà comme on avait plusieurs films, fin, par exemple à la toute fin il fallait mettre en commun tout ce qu'on avait vu dans les différents films, on en avait vu trois, il me semble, je pourrais pas vous sortir les noms, c'était compliqué du coup parce que d'une séance à une autre on pouvait passer à un autre film et du coup qui parlait d'une autre notion, qui était encore plus, je sais même pas sûre que je peux vous ressortir des noms, il y avait des noms très complexes, vous voyez il y avait, non, j'ai eu d'autres matières entre-temps pour les partiels donc

(...)

◦et le semestre dernier, pour vous ça été TBS, ça n'a pas été ennuyeux pour vous d'avoir le même film pendant 6 mois ?

◦bah, je trouve pas parce que ça allait, déjà ça, un film récent ça aide toujours aux étudiants à avoir de l'intérêt pour le film, par exemple on sait qu'au deuxième semestre on avait des films à un moment donné qui était un peu plus anciens et je sais que j'avais des amis qui m'avaient dit ah c'est un peu, c'est moins cool d'étudier ce genre de films, même si bon, ils traitaient du sujet économiques donc forcément c'était intéressant de traiter mais pour des étudiants un peu de notre âge, je sais que c'est bien d'avoir des films un peu plus récents, et comme TBS c'est un film relativement récent avec des acteurs connus de surcroît

◦ils sont mignons aussi

◦oui, du coup je pense que ça a aidé le fait que, à garder l'intérêt des étudiants pour le film donc je pense pas que ça été très, fin, c'était pas redondant en plus, en tout cas personnellement je l'ai trouvé intéressant donc je trouvais pas ça ennuyeux d'avoir juste un seul film pendant un semestre

◦tu l'avais déjà vu apparemment ?

◦je l'avais vu au cinéma en français, oui

◦est-ce que tu l'as revu après le cours ?

◦bah je m'étais dit qu'il fallait que je le revois et je l'ai pas encore fait, je n'ai pas trouvé le temps mais ouais, je pense il faudrait que je le revois, je le regarderai, ça serait cool

◦ok, très bien

(...) [Ce qui est d'être bon en anglais ? --> concernant le vocabulaire]

◦peut-être ce qui m'aurait peut-être influencer dans ma réponse c'est de me dire qu'il y a des mots qui sont quand-même très importants à connaître dans le domaine de l'économie vu que nous, fin, on est des étudiants en économie-gestion donc forcément il faut connaître du vocabulaire de ce domaine-là, en anglais, mais je pense que justement en voyant, non, je veux dire, c'est une hypothèse ah, peut-être en voyant plus de mots du domaine économique, je m'étais dit que bah finalement on a pas, c'est important de les connaître mais dans la vie de tous les jours il y a quelques, fin, ce vocabulaire-là en soi, on les utilisera pas, en fait, tout ce qui est triple A, je sais pas si c'était au premier semestre

◦oui, au premier semestre, c'est bien tu te souviens, je suis contente

◦mais tout ça, ça nous servira, fin, dans la vie de tous les jours, on s'en servira pas donc c'est peut-être ça qui m'a poussé à dire que finalement, même si le vocabulaire c'est très important, fin, c'est important, le vocabulaire économique poussé comme ça c'est peut-être moins important que le vocabulaire de base, après franchement je dis ça c'est une hypothèse parce que pour moi, je pensais que j'aurais mis la même réponse donc

◦non, mais tu me dis ce que tu penses, donc pour toi ça reste toujours quelque chose de très important

◦ah pour moi, oui, le vocabulaire c'est très important dans tous les cas

◦d'accord, tes motivations pour apprendre (...) [l'accent et les séries télé]

◦comme quand-même en plusieurs mois j'ai vu plus de séries donc, non, j'allais dire que je me suis peut-être habitué à écouter et à lire l'anglais donc peut-être que ça m'a moins motivé dans le sens où ça va, je comprenais les séries de base donc, non franchement je sais pas

◦juste on va revenir, par rapport aux slang et abréviations que tu utilises quand tu écris, dans quel cadre déjà dans quel contextes tu les utilises, t'avais dit que tu écrivais avec des slangs et abréviations en anglais

◦oui, oui, bah, par exemple quand j'écris avec, là ça fait longtemps que je lui ai pas écrit, mais quand j'écris à mes amis anglais qui sont bah, ils écrivent avec des abréviations du coup, moi je me suis mise à écrire avec des abréviations forcément

◦ok, très bien

(...)

◦est-ce que l'anglais était une corvée pour toi ?

◦ça dépendait des travaux à faire parce que honnêtement il y avait vraiment des travaux, je me disais oh là là, c'est long à faire, là on est déjà samedi soir, demain, je sais pas, je me lève tôt, il va falloir que je fasse ça demain soir avant lundi, je vais être fatiguée, oh là là j'ai pas envie, oui donc il y a forcément quelques travaux, de toute façon on a tous nos, fin, on a tous nos propres, intérêts, préférences, voilà, je cherchais le mot, donc il y avait forcément des travaux où moi je me disais non, j'avais pas envie de travailler, après il y avait quelques travaux je trouvais ça intéressant à faire, il y avait des diaporamas ça me dérangeait pas de les faire, je trouvais ça intéressant vu que ça me permettait de revoir les mots, les notions en définissant les notions, en essayant de faire même un graphique intéressant sur PowerPoint et même la vidéo au premier semestre, elle était marrante à faire sur notre favorite recipe, c'était marrant, après je sais qu'il y a pas mal d'étudiants qui avaient pas envie de le faire parce qu'ils avaient pas envie de se montrer en vidéo ou ils voyaient pas trop l'intérêt donc peut-être qu'il y a quelques étudiants qui vont pas aimer ce genre de devoirs mais après, je trouve ça marrant de demander de faire une vidéo, après peut-être pas sur ce sujet-là mais je trouve ça permet de motiver les étudiants, je trouve. D'ailleurs on l'avait fait avec, fin, je l'avais fait du coup avec Juliette XXX et au début on avait eu peur que vous nous disiez non, vous pouvez pas le faire à plusieurs

◦quand j'ai vu ça j'ai dit, tiens, bonne initiative, parce que normalement, je ne sais pas si c'est ton cas, mais est-ce que tu connaissais les membres de ton groupe ou pas ?

◦je connaissais quelques personnes mais Juliette n'était pas dans mon groupe, du coup, on était, dans un autre groupe. Euh, non, pas au premier semestre, non, je crois pas, enfin, si mais Dorien XXX qui n'a jamais fait d'anglais et qui voulait pas faire d'anglais donc il voulait pas faire ses devoirs donc ça servait à rien mais non, je les connaissais pas trop

◦donc quand tu commentais le boulot des autres c'était des gens que tu ne connaissais pas

◦oui, c'est des gens que je ne connaissais pas

(...)

◦du coup oui, c'est compliqué, c'est vrai que ce serait compliqué de demander aux étudiants de faire de travaux ensemble parce que du coup on se connaît pas trop. Alors le travail que j'avais fait c'était avec une fille que je connaissais pas moi, pareil, j'avais demandé à quelqu'un de mon groupe mais on se connaissait pas, bah, à la limite ça peut être, je pense que ça peut motiver les étudiants de travailler ensemble s'ils se connaissent donc si par exemple c'est possible de, vu que tous ceux qui faisaient anglais hybride ils étaient pas forcément sur le même forum, mais proposer à des étudiants, même s'ils sont pas sur le même forum, de faire une vidéo ensemble, ou même un travail ensemble ça peut les motiver je pense, parce qu'ils peuvent le faire entre amis et du coup, passer du bon temps. Moi comme Juliette c'est une des mes amis, j'ai passé du bon temps à faire la vidéo, fin, c'était marrant donc voilà, ça nous a pas dérangé en soi

(...)

◦ok, par rapport aux productions orales, du coup, au premier semestre t'en as eu deux, un enregistrement plus la vidéo, au deuxième semestre t'en as eu qu'un. Est-ce que c'était assez pour toi, t'aurais aimé en avoir plus ou t'aime pas, bon tu m'as dit que tu avais bien aimé la vidéo

◦oui ça va

◦mais est-ce que t'aurais aimé en avoir plus ou ça suffit comme ça, comme production orale

◦oui, j'aurais apprécié en avoir plus, après je sais qu'il y a des gens qui aiment pas forcément parler à l'oral comme ça, mais moi j'aime bien, surtout faire les vidéos je trouve ça marrant à faire, après, oui, mais surtout les vidéos, je trouve ça bien à faire et bon après c'est toujours compliqué parce que là demander à des gens de travailler à plusieurs ça se trouve, fin, c'est compliqué, tu peux leur demander de le faire avec leurs amis mais ça se trouve ils sont pas dans le même forum donc, mais oui, je trouve que j'aurais bien aimé s'il y eu plus de productions orales

◦ par rapport aux règles, t'avais dit que you didn't know the rules, depuis le début, tu avais mentionné des problèmes d'internet, de problèmes de feed-back quand tu rendais les devoirs en retard, on en a déjà parlé, mais tu mentionnes ou, voilà, que tu ne savais pas quand il fallait rendre tout ça. Mais il y avait quand-même, en haut des cours normalement il y avait une information du cours où tu avais ces informations-là. Est-ce que tu les as vu ?

◦ oui, je les ai vus, après je trouvais que c'était pas, il aurait fallu que ce soit plus détaillé, en fait, le problème c'est que bah, justement, le seul truc qui aurait été super c'est bloquer les devoirs le dimanche soir, juste dire c'est fini parce que du coup, je sais qu'avec plusieurs amis on se disait bon bah si c'est ouvert ça veut dire qu'on doit encore pouvoir le faire, sauf qu'après on se doutait que finalement on aurait une baisse sur note moyenne ce qui est, je pensais logique si on fait pas nos devoirs mais fin, si on le rend en retard, mais du coup, je pense ce serait que positif de bloquer les devoirs parce que ça forcerait un peu les étudiants à le rendre à l'heure et à la limite sauf problème exceptionnel ils pourraient vous demander de le rendre un peu retard, si par exemple ils étaient malade ou fin, avec des certificats sur des choses mais, je sais plus ce que je voulais dire au début

◦ tu avais dit que tu les as vus

◦ oui, je les ai vus mais il aura fallu de les préciser, je trouvais, ça aurait été un peu mieux, parce que déjà je trouve que c'était nouveau pour nous comme pour vous il me semble, le fait de mettre un cours d'anglais sur internet mais c'est pour ça que je trouve que ça aurait été bien de préciser encore un peu plus les choses

◦ ok, ma dernière question c'est, tu as eu toute ton scolarité de cours en présentiel, en face-à-face, t'avais jamais eu de cours en ligne, que cette année-là, donc tu connais les avantages et les inconvénients de deux, déjà, est-ce que tu pourrais me dire quels sont les avantages et les inconvénients de ce cours en ligne ?

◦ bah, ça va être de pouvoir travailler quand on a le temps, de pas forcément avoir cette contrainte de se déplacer parce que bon, la fac ça peut être loin pour certaines personnes, de bah, justement avoir le temps, pour pouvoir prendre plus son temps pour travailler les différents devoirs, faire ça quand on veut, voilà, à peu près les gros points positifs

◦ d'accord, et négatifs ?

◦ de pas être en contact direct avec son professeur, je trouve que c'est toujours plus stimulant d'être avec son professeur en face de soi et forcément il y a moins d'échanges oraux et je trouve que l'anglais c'est vraiment une belle langue à parler, je trouve ça dommage qu'on puisse pas directement échanger en classe et parler tous ensemble, et points négatifs, ah oui, les différents devoirs qu'on pouvait rendre, parfois, même si bon, on avait un feedback dessus si on le rendait à l'heure, on était pas tant corrigé que ça dessus, je trouvais, fin, ça restait différent d'un devoir écrit qu'on aurait rendu et que la prof nous aurait corrigé et nous aurait vraiment fait une correction dessus, en fait, je trouvais

◦ et maintenant si je te demande, vu les avantages et inconvénients que tu as dans les deux manières de fonctionner, ce serait quoi pour toi un cours d'anglais idéal ?

◦ ce serait un vrai cours en fait, pas sur internet, après en petit comité parce que je trouve que les cours d'anglais quand on est une trentaine, c'est pas que ça sert à rien mais c'est moins, la classe est forcément moins productive, forcément on échange moins, donc à la limite entre avoir le choix entre une classe de 30 et fin, faire un cours normal d'anglais dans une classe de 30 voir plus d'élèves, ou faire un cours sur internet, je préfère encore faire le cours sur internet, pour les différents avantages que j'ai dit avant mais si on le chois je trouve que le cours parfait ce serait vraiment une classe où on est une quinzaine avec un professeur et, à la limite faire même les activités qu'on a fait en ligne, c'est-à-dire, regarder des extraits de film, après échanger sur les extraits de film, faire des devoirs, soit chez nous et les rendre, soit un peu moitié en classe, je trouve que c'est un bon

◦d'accord, donc un cours en présentiel en petit comité mais tu garderais quand-même le côté en ligne pour tout ce qui est regarder, visionnage, tout ça, ou, tu comptes faire le visionnage aussi en cours, comment tu le vois ?

◦bah, à la limite il pourrait y avoir des deux, faire le visionnage chez soi et faire un feedback en cours ça pourrait même être plutôt positif, de demander aux étudiants de regarder fin le film chez eux, ça permettrait de perdre moins de temps en cours et de directement faire un feedback, voir même des petits points de grammaire et échanger ensemble

◦d'accord, donc un mélange de deux

◦voilà

◦très bien, merci beaucoup

◦je vous en prie

**FIN**

## Annexe 16.9 Leticia

◦donc, merci beaucoup, déjà, d'être là, c'est très gentil de te déplacer et de venir jusque là

◦c'est normal

◦alors, comme je l'ai mentionné dans le mail, c'est complètement anonyme, donc tes réponses vont apparaître comme étudiant 1, 2 ou 3, n'importe, donc tu peux y aller. Ça n'a absolument aucun lien avec ta note, il faut que tu le saches, si tu dis que ça t'a pas plu du tout ça va rien changer dans ta note

◦d'accord

◦c'est des questions très simples, en fait, de ce que tu fais en anglais et parfois ça a un lien avec ce que tu as répondu dans tes questionnaires mais rien de compliqué. Ça devrait prendre 45 minutes-1 heure.

◦ok

◦alors, tu regardes quoi en ligne actuellement ?

◦actuellement que des mangas

◦ah oui, quoi comme manga ?

◦Attaque de Titans ou One Punch Man

◦d'accord, en anglais tout ça ?

◦bah des fois en anglais, des fois en japonais

◦ah tu parles japonais alors

◦oui, j'apprends

◦excellent, et sous-titré du coup ou pas

◦sous-titrés des fois, fin, à force d'écouter c'est des mots assez simples dans les mangas donc du coup j'arrive à suivre à peu près

◦d'accord, ok, et tu penses que tu regardes plus qu'avant, tu penses, qu'avant septembre

◦beaucoup plus qu'avant oui

◦pourquoi ?

◦bah, parce que coup, fin, l'anglais je me rends vraiment compte que c'est important, fin, je sais que c'est important parce qu'on apprend ça depuis longtemps mais étant donné que l'année prochaine j'aimerais partir au Canada en Erasmus, l'anglais ça m'aidera beaucoup, et même en entreprise, je sais que c'est indispensable, quoi.

◦ok, ça se passait comment l'anglais à l'école ?

◦bah, ça va, c'était bien

◦t'étais une bonne élève, entre guillemets ?

◦bah, alors que je travaillais oui, après des fois et par rapport aux profs j'étais pas très motivée par rapport à leur méthodologie, plein de choses comme ça donc des fois je travaillais pas trop

◦comment ça leur méthodologie ?

◦bah des fois c'est plus, comme on dit vulgairement ils nous balancent des fiches et ce sont des exercices bêtes à faire ou des compréhensions, c'est intéressant les compréhensions orales mais je préfère les choses, les interactions en fait, quand on doit passer avec des dialogues en face-à-face avec des élèves, fin je trouve que c'est plus intéressant, on pratique un peu plus

◦ok, est-ce que tu regardes des YouTubeurs ?

◦non, pas du tout, ça m'intéresse pas du tout, non

◦d'accord, par rapport à ce que tu trouves, je ne sais pas si tu te souviens de ce que t'as fait dans, de ce que tu as écrit dans ton questionnaire, ça a un tout petit peu évolué mais pas beaucoup, donc on va voir ça. Si on regarde bien, t'avais avoir un bon vocabulaire c'était essentiel avant et c'est un peu moins important maintenant, il y a quelques variations, ici, par exemple, comprendre tout ce que je lis, ça a l'air en tout cas d'être un peu moins important aujourd'hui. Est-ce que tu as éventuellement une explication à ça ?

◦pas vraiment, parce que j'ai répondu que c'était

(...)

◦ah oui, pour cela, ça pourquoi ça a évolué parce que je me dis, c'est pas très bien parce qu'une langue on doit savoir la lire, on doit savoir la parler mais essentiellement l'anglais on le parle d'abord avant de le lire ou de l'écrire, donc c'est un peu dommage mais c'est pour ça que j'ai changé d'avis, c'est un peu moins important en fait

◦et quand tu dis qu'on le parle plutôt c'est parce que tu l'utilises pour ça, pour parler ?

◦oui, généralement quand je pars dans les pays étrangers, c'est, j'écris pas de choses, c'est uniquement pour parler

◦ok, quelles activités tu fais en dehors du cours en anglais ?

◦en anglais ? Je fais pas d'activité

◦tu écoutes de la musique, par exemple ?

◦oui

◦beaucoup ?

◦oui, beaucoup, beaucoup, tout le temps

◦tous les jours ? Plusieurs heures ?

◦ah oui, tous les jours, obligatoirement tous les jours. Bah j'écoutais avant d'arriver donc tous les jours

◦oui, j'ai vu que t'avais tes écouteurs. Facebook, par exemple, est-ce que ça t'arrive de regarder des vidéos de temps en temps en anglais ?

◦ah oui, très souvent, surtout le soir pour m'endormir et du coup, ou des vidéos, fin, des vidéos toutes bêtes ou des vidéos d'explication, fin, j'aime bien regarder des reportages scientifiques et ça me dérange pas de les regarder en anglais, sous-titré au pas sous-titré

◦d'accord, et tu comprends quand c'est pas sous-titré ?

◦bah, faut quand-même que ça reste assez simple, si on emploie de mots trop techniques là c'est un peu compliqué mais quand ça reste simple, relativement simple ça va

◦d'accord et ça te gêne de pas comprendre, tu vas être le genre de personne à arrêter et aller chercher un mot ou tu le regardes comme ça

◦bah, ça me gêne, quand-même, après j'essaie de faire par rapport au sens de la phrase mais quand je vois que c'est quand-même un sujet qui m'intéresse et qui c'est des mots beaucoup trop techniques, bah, je vais les rechercher quand-même

◦d'accord, est-ce que tu lis les commentaires, je sais que c'est bizarre comme question mais ça arrive aux gens, ça m'arrive moi, de, tu regardes une vidéo et tu vas lire les commentaires en fait qui sont au-dessous

◦pour n'importe quelle vidéo ?

◦les choses que tu regardes en anglais

◦ah oui, tout le temps, ça c'est, c'est limite un TOC mais je regarde tout le temps les commentaires

◦et c'est en anglais

◦oui, tout le temps, bah, la plupart du temps c'est en anglais

◦d'accord, et tu le fais tu me dis pour toutes les vidéos que tu regardes

◦oui, que ce soit français ou anglais mais généralement c'est plus de vidéos anglaises parce que c'est dans mon fil d'actualité mais, fin sur Facebook, mais généralement oui, ils sont tous en anglais les commentaires

◦d'accord, et t'as d'autres réseaux sociaux où ça t'arrive aussi ?

◦Instagram mais je regarde pas autant les commentaires, je regarde des vidéos mais je lis pas les commentaires, c'est uniquement sur Facebook que je vais lire les commentaires

◦et ça t'arrive de commenter aussi, d'écrire ?

◦non, ça jamais, non, je suis pas très réseaux sociaux, si je regarde c'est pour passer le temps ou pour apprendre des choses, fin, des choses vite fait mais, voilà, non, je commente jamais, j'écris jamais rien sur les réseaux sociaux

(...)

◦en fait, j'ai commencé à peu près où il y avait une période où il y avait beaucoup de personnes qui essayaient de faire des commentaires pour faire le buzz, et du coup j'essayais de lire ce qu'ils disaient et puis au final c'est resté et du coup je me sens obligée maintenant de tout le temps regarder, au moins le top commentaires ce qui est écrit, c'est resté

◦très bien. Maintenant que tu as, tu avais pas fait des cours en ligne avant, en anglais

◦non

◦maintenant tu vois un peu ce que c'est et bien sûr tu as eu au long de toute ton scolarité de cours en présentiel, en face-à-face. Qu'est-ce qui t'aurait le plus manqué des cours en présentiel maintenant que tu as fait des cours en ligne

◦bah, je suis pas une personne très sociable mais je vais quand-même dire l'interaction avec les autres personnes, parce que le fait d'interagir avec d'autres personnes ça motive aussi, du coup, à plus, comment



dire, à plus pratiquer les cours parce que justement en ligne commencer, on a l'impression que c'est un peu moins surveillé par le professeur, du coup on a tendance à moins se motiver pour pratiquer et à interagir avec les autres, fin, j'ai pas du tout parlé avec les élèves de mon groupe, mis à part pour commenter ce qu'ils faisaient, c'est tout. J'ai pas assez interagi avec eux

◦commentaires sur Moodle, tu veux dire

◦oui

◦est-ce que tu les connaissais les étudiants dans ton groupe ?

◦non

◦tu savais pas à qui

◦non, aucun

◦d'accord, ok, est-ce que le forum t'a permis justement, de créer un peu de liens avec les autres personnes du groupe ou pas ?

◦non, pas du tout

◦et tu utilisais le forum pour quoi faire, du coup

◦bah, pour commenter des fois lorsqu'on devait commenter leurs devoirs, pour interagir avec vous mais à part ça, non, j'utilisais le forum pas plus que ça

◦donc c'était plus avec le tuteur qu'avec les autres ?

◦oui

◦même quand on te demandait de commenter le boulot des autres ?

◦je pense qu'au total j'ai plus interagi avec vous, qu'avec les autres même en commentant les devoirs qu'ils devaient faire, je pense

◦ok, comment tu t'organisais pour faire tes devoirs ? (...)

◦bah, lorsque j'avais le temps, après au début du deuxième semestre, dès que vous postiez une activité à faire j'essayais de la faire le lendemain ou fin, très rapidement et après avec la fin, les examens, les révisions, bah, j'ai un peu décalé, donc c'était plus vers le soir lorsque j'avais le temps

◦d'accord, et tu le faisais tout d'un coup ou tu faisais les plus simples avant

◦ah non, je faisais par ordre, j'ai jamais trié, oui plus difficile je fais avant, plus simple en priorité ou, plus de points ou même par rapport au questionnaire, non, non, je faisais comme ça arrivait

◦c'est-à-dire, tu voyais le message

◦d'abord je voyais le message, et au début du semestre je voyais le message et je le faisais le plus rapidement possible, et à la fin du semestre, bah, je voyais le message, j'attendais peut-être une semaine, une semaine et demie, ou maximum deux semaines et ensuite je le faisais. Mais je hiérarchisais pas la difficulté des devoirs, je faisais par ordre d'apparition de vos messages, en fait

◦ok, est-ce que ces messages ont été trop envahissants, est-ce que t'as eu trop de messages ou pas beaucoup, ou à peine ce qu'il fallait

◦bah, ça faisait beaucoup de messages quand tous les étudiants à la fois, parce que, lorsqu'un étudiant commente sur le forum on reçoit automatiquement le message, donc ça faisait beaucoup mais ça va, au moins on pouvait voir ce que les autres faisaient donc c'était sympa

◦d'accord et quand tu dis ce que les autres faisaient, c'est-à-dire, tu allais voir ce qu'ils publiaient ou juste le fait que tu sais qu'ils ont fait quelque chose

◦bah des fois je lisais parce que ça apparaîait aussi le texte, par exemple, quand on avait de productions écrites à faire, il y avait leur texte qui apparaissait dans le message, donc des fois je lisais

◦d'accord, et ça tu l'utilisais de quelle manière

◦juste pour lire

◦est-ce que ça t'arrivait par exemple de te dire, ils ont écrit plus que moi, ou j'ai écrit beaucoup plus, fin, de comparer un peu ton boulot avec le boulot des autres

◦ah oui, inconsciemment, forcément, par rapport à ce que vous attendiez, je me disais parfois peut-être qu'il faut faire plus ou moins et puis au final, je relisais ce que je faisais et je trouvais que c'était très bien donc je me suis jamais trop inspirée des autres, mais je me comparais au début, oui, inconsciemment

◦d'accord, est-ce que la grammaire t'a manqué ?

◦un petit peu, mais c'était beaucoup plus présent qu'au premier semestre, par exemple, parce que vous faisiez toujours des vidéos, donc c'était plus présent mais ça m'a un petit peu manqué

◦tu les regardais ces vidéos de grammaire ?

◦oui

◦tout le temps, je me posais dans le lit, généralement en fin de soirée, avant de m'endormir, et je le regardais. J'enchainais pas directement les devoirs et la grammaire mais je les regardais à part mais je les regardais

◦donc tu les regardais sans forcément avoir d'activité à faire par la suite

◦oui, en soit c'était pas si compliqué que ça ce que vous demandiez, mais j'avais pas envie de regarder la vidéo juste pour la regarder, j'avais quand-même envie, même si vous abordiez des choses assez simples, j'avais quand-même de bien les assimiler donc je regardais ça tranquillement après, quelques jours après, ça me dérangeait pas

◦très bien, et ça un peu comblait le vide que tu avais ou pas vraiment

◦ah si, parce qu'il y a quand-même des choses simples par rapport aux pronoms, des choses toutes bêtes mais on se trompe facilement, mais ça a un peu amélioré mon niveau

◦est-ce que tu t'es rendue compte qu'il y avait un feed-back qu'on te donnait dans ces vidéos ou pas

◦non, j'ai pas remarqué

◦d'accord, est-ce que le fait de voir, bon, j'avais quand-même posté une vidéo tout au début d'introduction pour dire je suis votre tutrice (...), mais du coup vous vous avez eu chaque semaine votre tutrice qui vous faisait une vidéo. Est-ce que le fait de voir ta tutrice a changé quelque chose pour toi, c'est-à-dire, tu savais à qui tu parlais ou ça aurait été pareil pour toi en fait d'avoir comme t'as eu à un moment donné xxx qui faisait une vidéo pour faire le thé

◦bah, au premier semestre il a fait, dans une sorte de conférence il s'était présenté, donc on avait pu mettre un visage sur un nom, mais du coup vous étiez beaucoup plus présente et même si c'était par

écran interposé, l'interaction, fin, on avait l'impression que l'interaction c'était un petit peu mieux, c'était plus motivant, je sais pas trop comment l'expliquer mais moi, j'ai l'impression que vous étiez plus, je sais pas comment dire, pas plus motivé que notre ancien prof mais, je sais pas comment l'expliquer, oui, fin, on ressentait que vous étiez plus présente, il répondait aussi à nos messages quand on postait sur le forum mais le fait de vous voir, que vous postiez des vidéos, on avait l'impression que vous étiez plus intéressée en fait

◦ça aurait pu être de vidéos de n'importe quoi, finalement, pas forcément de grammaire

◦oui, mais rien que le fait, et vous répondiez aussi un peu plus rapidement que lui j'ai remarqué sur le forum

◦d'accord, par rapport au glossaire, est-ce que ça a été utile pour toi

◦oui et non, j'allais pas plus regarder les mots des autres élèves, parce que généralement par rapport au vocabulaire comme c'était assez axé sur les banques, moi-même j'allais regarder de mon côté mais après c'était utile pour apprendre des nouveaux mots, on devait en poster certains

◦es-ce que ça t'arrivait d'aller regarder, de chercher des mots dans le glossaire quand t'allais faire tes devoirs ou pas vraiment ?

◦oui, pas beaucoup mais je m'en servais, je m'en suis déjà servi

◦est-ce que c'était ennuyeux ?

◦non, ça va

◦d'accord, tu les as sauvegardé ces mots du glossaire quelque part ou tu les consultais juste en ligne

◦au début je les sauvegardé et puis à la fin de l'année je les ai supprimé

◦et tu les sauvegardais comment ?

◦bah sur mon ordinateur on a la possibilité, bah comme le vôtre on peu faire des screens d'écrans du coup dès que je postais des mots bah je faisais des screens et je les réutilisais pour les devoirs, et puis à la fin de l'année j'ai supprimé

(...)

◦pourquoi tu commentais pas le travaux des autres même si on t'incitait à le faire

◦bah, déjà en dehors de la classe d'anglais j'avais aucun lien avec les élèves donc j'étais pas plus motivée que ça à commenter leurs devoirs et puis aussi ils commentaient pas forcément, fin, il y avait très peu de personnes je crois, je crois qu'il y en eu 2 ou 3, un qui s'appelait XXX, je sais plus, qui est beaucoup revenu, mais sinon il y avait pas plus d'interaction donc ça motivait pas non plus

◦t'as jamais interagi par écrit avec les membres de ton groupe, aucun ?

◦non

◦il y avait aucune personne que tu connaissais dans ce groupe ?

◦aucune

◦ok, tu t'es sentie jugé à un moment donné quand on te faisait de commentaires sur tes productions

◦non, pas du tout, pas une seule fois, mais je pense après étant donné que c'était, c'est quand-même une classe, même s'il y a des écrans, les personnes n'avaient pas trop intérêt à juger les devoirs des autres et puis de toute façon, j'arrivais pas trop pas à les juger parce qu'il y avait pas beaucoup qui le faisaient

◦d'accord, est-ce que ça t'arrivait, je suppose que t'as d'autres amis en licence, pas forcément dans ton groupe d'anglais, qui font des cours en ligne. Est-ce que ça t'arrivait de discuter, soit dans la cafet ou n'importe, par téléphone etc., sur les activités que vous aviez à faire pour le cours en anglais

◦bah non parce que dans la licence je parlais à personne, du coup

◦dans toute la licence ?

◦oui

◦comment ça ?

◦je parle à personne

◦mais t'as pas un groupe de travail

◦non, je parlais, non, fin, on parlait des fois quand on était en classe pour se demander les devoirs ou qu'est-ce qu'on avait pas compris mais par rapport à l'anglais, j'ai jamais interagi avec personne

◦d'accord, qu'est-ce que tu as trouvé le plus utile du tutorat, c'est-à-dire de ce que ton tuteur, ta tutrice faisait

◦le plus utile, ça veut dire le plus intéressant

◦oui

◦ce qui m'a aidé le plus étant donné qu'on est en économie-gestion, je trouvais que c'était pas mal de vraiment axer sur des mots compliqués qu'on va forcément réutiliser si on travaille à l'entreprise. Je trouvais que c'était beaucoup plus précis et c'était intéressant de proposer des séquences de films en même temps, ça nous donnait une approche du réel, je trouvais ça, c'était utile je trouve, pour notre filière

◦et en termes de tutorat, est-ce que c'était le message, est-ce que c'était des mails perso, est-ce que c'était les vidéos, est-ce que c'était les messages sur le forum, fin, les commentaires aux devoirs, les documents mis à disposition dans l'espace optional links et fun part

◦ah non le plus utile pour moi c'est les explications que vous faisiez, parce que vous détaillez très bien le devoir qu'il y avait à rendre, fin, ce que vous attendiez en tout cas, donc pour moi c'était ça le plus utile

◦d'accord, est-ce que t'as regardé d'ailleurs l'optional links et fun part ?

◦oui, pas tous mais j'ai regardé, j'ai surtout regardé lorsque vous parliez de, la main

◦ah oui, the hot-hand-fallacy

◦ça je regardais, ça m'intéressait et j'ai même fait des recherches après parce ça m'intéressait, je ne sais pas pourquoi mais ça m'intéressait

◦j'adorais cette vidéo, même aujourd'hui, je l'ai regardé plusieurs fois maintenant, je la regarde et je suis morte de rire, j'espère que c'est aussi drôle pour vous que pour moi. Qu'est-ce que t'as trouvé le moins utile, du coup, du tutorat, que tu te dis, ça sert à rien, on doit le faire ou on peut s'en passer ou c'était embêtant

°bah du coup, lorsque vous faisiez, quand vous donniez une explication, au début vous expliquez ce que vous attendiez de chacun d'entre nous et après vous disiez qu'il fallait commenter les devoirs des autres ou qu'il fallait choisir qui était le meilleur, ça j'ai dû le faire une ou deux fois maximum, mais voilà, ça pour moi c'était inutile

°donc les commentaires aux autres

°oui

°ok, et ça t'a jamais intéressé par exemple de savoir ce que les autres pensaient de ton boulot éventuellement ?

°bah si, c'est toujours intéressant pour se situer et savoir où on peut évoluer mais par rapport au premier semestre je savais qu'il y aurait pas trop d'interaction parce qu'au premier semestre le groupe avec lequel j'étais c'était pas trop motivé à commenter donc je me suis dit que ça allait être forcément pareil et du coup, ouais, ça a été pareil ce semestre

°d'accord, donc c'est plus parce que le groupe n'a pas joué le jeu, en gros, mais si jamais t'avais eu de commentaires

°bah ça m'aurait plus motivé, maintenant je sais pas si j'aurais joué le jeu à fond mais c'est sûr que ça m'aurait plus motivé

°ce semestre, je ne sais pas si tu as remarqué, mais tu avais beaucoup moins d'exercices de fill in the blanks, de textes à trous

°oui

°est-ce que ça t'a marqué, pas du tout, indifférent ?

°pas du tout, ça m'a pas du tout manqué parce que c'était plus basé, pratiquement sur la compréhension orale et j'ai du mal en fait, avec la compréhension orale, donc ça m'a pas du tout manqué

°parce que t'avais remarqué aussi, il y avait le script à chaque fois proposé pour les vidéos, tu les regardais ?

°ah oui, tout le temps

°et avant de regarder la vidéo ?

°non, non, j'essayais de comprendre, j'essayais de la regarder plusieurs fois, après j'ai vraiment du mal avec la compréhension orale en anglais donc je regardais toujours, mais non, pas directement, je trouvais que ça servait à rien

°ok, pour toi ce cours a été plus, moins ou aussi compliqué que celui d'avant

°vous en avez demandé davantage mais j'ai pas trouvé ça plus compliqué, mais on avait un peu plus de choses à faire, mais vraiment un petit plus, il y avait plus de productions écrites mais sinon c'était pas plus compliqué, j'ai pas eu ce sentiment-là

°donc c'était plus long mais pas forcément plus compliqué

°un tout petit plus, pas vraiment long mais, on avait plus de choses à faire, donc oui, on peut dire que c'était plus long mais c'était pas plus compliqué, j'ai pas trouvé une difficulté supplémentaire au premier semestre

°d'accord, tu as dit que ta perception de l'anglais avait changé et en gros tu disais que t'avais un peu compris que tu pouvais apprendre beaucoup de vocabulaire, des choses de manière, je ne sais pas quel

mot tu as utilisé exactement, "via internet", est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ce que tu veux dire par là

°ah oui, bah, étant donné qu'on passe notre temps sur internet, c'est, comment dire, c'est plus motivant d'avoir des cours en ligne parce que dès qu'on comprend pas un certain mot, on peut directement aller le chercher et je trouve que c'est plus, pas plus interactif mais, le fait de pas être en face-à-face avec les élèves ça manquait un petit peu, par rapport au fait de parler anglais et de pratiquer par rapport aux dialogues, mais je trouvais que être sur internet ça pouvait motiver les élèves déjà parce que c'était une méthode qu'on avait pas l'habitude de faire, c'était ma première année où je faisais les cours d'anglais en ligne et aussi parce qu'on pouvait aussi directement regarder plus de vidéos en anglais, par rapport aux devoirs qui étaient données, chercher des mots qui étaient plus en relation avec les devoirs, fin, c'est pour ça, je trouve que c'était plus intéressant

°d'accord, est-ce que les activités de production orale que tu as eu, t'en as eu deux, un enregistrement plus une vidéo à faire

°pour la cuisine

°oui, comment tu l'as pris qu'on te demande de t'enregistrer, de poster un truc que tout le monde voit, comment tu l'as vécu

°bah j'aime pas trop, j'aime bien les interactions, mais bizarrement j'aime pas trop parler mais donc c'était assez perturbant parce qu'évidemment on se dit qu'on va être jugé par rapport à sa voix, par rapport à ce qu'on va rendre mais après avoir, surtout la vidéo pour la cuisine, après l'avoir fait j'ai vraiment adoré en fait, c'était, j'ai trouvé ça sympa

°et sympa pourquoi

°bah, c'était assez simple, et au lieu, comment dire, quelque chose qu'on pouvait faire tous les jours mais généralement on parle en français, là, le fait de devoir l'expliquer en anglais déjà ça nous, d'une part ça nous a obligé à apprendre des mots tous simples en anglais et puis c'était sympa de voir aussi les autres qui avaient envie de partager quelque chose avec nous. Surtout il y avait une vidéo, je sais plus comment ça s'appelait c'était une fille, c'était une vidéo toute simple mais je trouvais qu'elle était vraiment, elle avait fait des montages et tout, c'était vraiment très bien, j'ai vraiment trouvé ça, j'ai trouvé ça bien.

°est-ce que tu penses que ces productions que tu as faites, certes elles n'étaient pas nombreuses mais bon, c'est que 10 semaines de cours en même temps, est-ce ça comblait un peu le vide éventuellement que tu pouvais avoir de, je peux pas interagir, je peux pas produire parce qu'on est dans un cours en ligne ?

°moi je pense que oui, dans le sens où, je parle pas forcément anglais avec mon entourage mais j'ai plus envie de parler anglais en fait, désormais. Ça vient tout seul, j'ai plus envie d'écouter des musiques, fin, j'ai toujours écouté beaucoup de musique en anglais mais j'ai plus envie de comprendre le sens, j'ai plus envie d'interagir avec les autres en anglais, après j'ai pas trop l'occasion parce que je sors pas beaucoup mais, ouais

(...)

[Compréhension orale :B1-B2]

[Compréhension écrite : B1-B2]

[Production orale : B2]

[Production écrite : B2]

(avant B1 partout)

◦est-ce que t'avais déjà regardé Suits ?

◦jamais

◦est-ce que tu as commencé à le regarder une fois tu l'as eu en cours ?

◦j'ai commencé quelques épisodes mais j'ai très vite arrêté parce que j'arrive pas à accrocher aux séries

◦d'accord, tu regardes pas de séries ?

◦non

◦et avec TBS, est-ce que t'avais regardé le film avant ?

◦non, j'avais prévu de le regarder cette été

◦est-ce que ça t'a embêté d'avoir le même film pendant 6 mois ou la même série pendant 6 mois ?

◦non, pas du tout, justement, étant donné que j'avais prévu de le regarder pendant les vacances, c'était intéressant de voir des petites séquences pour, il y avait pas forcément de lien entre chaque vidéo mais c'était intéressant de voir des parties du film, en fait, et ça me permettait de voir si j'allais vraiment le regarder ou pas, et du coup, oui

◦ok, tu verras, c'est encore mieux, j'ai un peu modifié pour enlever des gros mots et des choses comme ça, un peu piquantes mais ça va être plus intéressant quand tu le verras en entier

◦d'accord

◦est-ce que ça t'a manqué, bon l'interaction tu m'as déjà dit avec les camarades, mais est-ce que ça te manquait d'avoir un prof en face de toi

◦non, fin, avoir un prof, non, franchement ça m'a pas manqué

◦pourquoi

◦bah parce que vous étiez, au premier semestre ça m'avait manqué, parce que le prof était pas assez présent, je sais pas s'il était trop surchargé ou qu'il arrivait pas à répondre à tous, mais étant donné que vous étiez assez présent là ça m'a pas, je me suis juste pas posé la question donc ça m'a pas manqué

(...)

◦d'accord, si jamais je te disais bon, maintenant tu sais comment ça se passe en présentiel, en face-à-face, tu sais comment ça se passe en ligne, il y a des inconvénients et des avantages dans chaque modèle, ce serait quoi pour toi un cours d'anglais idéal

◦idéal par rapport au professeur

◦par rapport à toi, toi tu es étudiante, disons l'année prochaine on te dit ok, on va prendre en compte ce que tu nous dit, tu connais déjà les deux modèles, tu sais comment ça fonctionne, si tu pouvais choisir, en fait, c'est comme quand tu commandes par exemple un ordi sur internet, tu prends un disque de telle taille, tu prends un écran de telle taille et tu fais ton nouveau, tu armes un peu, tu modélises un peu l'objet que tu veux pour que ce soit idéal. Je te demande ça pour ton cours d'anglais, ce serait quoi pour ton cours d'anglais ?

◦ bah, j'aurais peut-être tenté de dire en ligne, parce que c'est bien parce qu'on peut travailler à son rythme et on a l'impression d'avoir moins la pression du professeur sur le dos, mais j'irais déjà en cours en présentiel, peut-être la première partie, parce que normalement le cours d'anglais c'est pendant deux heures, peut-être la première partie du cours axée sur la grammaire, l'orthographe et surtout le

vocabulaire, parce que c'est vraiment ce qui manque aux étudiants, j'ai l'impression, et la deuxième partie uniquement des interactions, en groupe, en fait, fin, des productions, je pense que ce serait bien, chacun produit quelque chose et après on communique tous ensemble

◦d'accord, donc du coup tu serais partie sur la base d'un cours toujours en présentiel

◦oui, cours en présentiel et première partie vocabulaire, grammaire et orthographe, et seconde partie interaction et production écrite ou orale

◦est-ce que ça te plairait d'avoir en lien avec ton cours des ressources en ligne, ou du coup si tu fais tout ça en présentiel t'as pas forcément besoin de faire quelque chose en ligne

◦si ce serait intéressant d'avoir les, des ressources en ligne, parce qu'en fait dès qu'on sort du cours d'anglais en présentiel, parce que c'était pas ma première année à la fac, j'ai déjà fait deux ans en fait avant (...), du coup, de ce que j'ai pu voir des cours pendant deux ans, bah, une fois que les élèves ils sortaient de la classe d'anglais, l'anglais ça existait plus jusqu'à la prochaine séance donc, je pense que le fait de leur demander d'aller voir des liens ou même leur suggérer d'aller voir des liens intéressants, ça peut leur permettre de poursuivre un peu l'anglais solo, à la maison en tout cas

◦est-ce que ça devrait être quelque chose d'optionnel, cette partie en ligne ou noté, c'est-à-dire quelque chose qui rentre dans ce qui est évalué par ton prof en présentiel

◦moi je pense que ça devrait être noté, personnellement, mais par rapport aux autres étudiants, s'ils savent que c'est noté ils vont le faire parce que c'est, justement parce que c'est noté, alors que, comment dire, vous faisiez en sorte par exemple de mettre des liens optionnels, des vidéos qui étaient drôles, amusantes, mais étant donné que c'est pas noté de les regarder, je pense personne ne les a regardé pratiquement donc. Je ne sais pas si ce serait dans l'intérêt des étudiants de noter le fait d'aller voir des liens optionnels

◦c'était pas mon but en fait, moi, je les ai mis là parce que je me suis dit, il vont faire un travail qui va leur prendre, normalement entre 1h et 4h selon le niveau de chacun, ce serait marrant d'avoir un truc qui n'ait rien à voir, complètement décontracté

◦moi j'étais surprise au départ parce que habituellement les profs ils mettent des vidéos qui sont toujours en lien mais, je pense pas, après je peux pas me mettre à la place des autres mais je pense pas que beaucoup de personnes soient parties regarder les liens optionnels

◦d'accord, c'était tout de mon côté, je ne sais pas si tu as des questions ou d'autres remarques à faire ?

◦non

◦ça te plairait de faire encore un cours en ligne ou je pense que tu as déjà fait ce que t'avais à faire maintenant tu veux de cours en présentiel ou ça t'es indifférent, comment tu le sens

◦bah moi, je préfère avoir des cours en présentiel mais si on me propose l'année prochaine des cours en ligne ça me dérangerait pas, fin, je vais faire des pétitions contre les cours en ligne, ça me dérangerait pas, mais si on me demande mon avis évidemment je préfère les cours en présentiel

◦d'accord, je comprends. D'autres commentaires, t'as vécu comment l'expérience de manière générale

◦bah c'était pas mal, c'était, j'ai vraiment aimé ce que vous nous avez demandé, en fait, c'était assez simple mais il fallait quand-même, fin, c'est surtout le vocabulaire en fait, tout le vocabulaire qu'on avait à apprendre, c'est surtout ça qui m'a le plus plu dans les activités

◦tu sens que tu as appris du vocabulaire

◦oui



◦ok, merci beaucoup

◦de rien

**FIN**

## Annexe 16.10 Medellín

◦j'avais mis dans le message, je le répète quand-même, c'est complètement anonyme, si j'utilise tes réponses après ce sera étudiant numéro 1, 2 ou 3, et ceci n'aura absolument aucun impact avec ta note, c'est-à-dire, que tu me dises j'ai complètement détesté le cours ou c'était génial, c'est pareil pour moi, ça change rien dans ta note. Si tu ne comprends pas la question ou s'il y a un problème de langue, je pense pas parce que tu comprends tout mais sinon tu me diras et je récapitule (...). Tu fais quoi en anglais en dehors de cours ?

◦en dehors de cours je suis chez moi, je me repose

◦et en anglais, en cours on te propose des activités, etc., mais est-ce que par toi-même tu vas faire des choses en anglais en dehors de cours ?

◦je regarde tout le temps des séries en anglais mais seulement en anglais, j'aime pas regarder une série anglophone dans un autre langage, j'aime la regarder dans le langage original donc je regarde des séries en anglais, j'ai pas besoin de sous-titres, après je regarde des vidéos sur YouTube, en anglais aussi

◦avant qu'on passe sur YouTube, quelles séries tu regardes ?

◦quelle série je regarde, en ce moment je regarde je sais pas si vous connaissez How I met Your Mother ?

◦bien sûr !

◦en ce moment je regarde cette série aussi, il y a pas longtemps j'ai regardé Mad Man, Friends

◦combien d'heures par semaine tu penses que tu investie à regarder par semaine des séries

◦combien d'heures par semaine, surtout avant de dormir, donc disons une heure par jour, 7 heures par semaine

◦et c'est systématique à chaque fois avant de t'endormir ou ça peut arriver le matin, ou à midi pendant une pause, n'importe

◦je pense que c'est presque tout le temps avant de m'endormir, fin, systématique parce que généralement je suis pas chez moi, le matin et le midi, quand je suis chez moi c'est surtout le soir et avant de dormir je profite du temps pour regarder

◦d'accord, est-ce que ça t'arrive de te dire je regarde juste une épisode mais tu regardes deux ou trois

◦oui, ça m'arrive bien sûr, si la série elle est dans un point où elle est très intéressante, je reste une heure de plus pour regarder un épisode de plus avant de m'endormir, je dors moins mais quand-même, ouais, ça m'est arrivé

◦d'accord, et tu utilise des sous-titres ?

◦des sous-titres, ouais, parfois, mais la plupart du temps non

◦que en anglais, sans sous-titres ?

◦ouais

◦et tu comprends tout ?

◦oui, fin, surtout pour des comédies comme Friends ou HIMYM, je regarde sans sous-titres, mais pour d'autres séries qui sont plus entre guillemets plus sérieuses que je veux tout comprendre mais tout comprendre, ne perdre aucun détail, je mets des sous-titres

◦est-ce que ça te gêne de ne pas comprendre quand tu mets pas des sous-titres, ou même en mettant des sous-titres, déjà est-ce que tu les mets en anglais ?

◦ouais, sous-titres en anglais aussi

◦est-ce que ça te gêne de, par exemple tu es en train de regarder, tu comprends pas un mot, d'arrêter, de chercher le mot et de continuer, ou non ?

◦ça m'est déjà arrivé, oui, ça me gêne mais comme j'ai un peu la flemme de regarder le mot sur internet, fin, en plus que je suis concentré dans la série donc non, je juste, je passe, je regarde pas

◦et tu regardes dans une tablette, portable, ordi ?

◦dans une télé ou dans mon téléphone

◦pas d'ordinateur

◦parfois d'ordinateur mais surtout dans une télé ou dans mon téléphone

◦ok, maintenant tu regardes quoi comme YouTubeurs ?

◦Casey Neistat, il est un YouTubeur américain qui fait des blogs chaque jour. Aussi je regarde H3H3 Productions, ça c'est les deux chaînes de YouTubes principales

◦mais il y en a d'autres que tu regardes ?

◦oui, en espagnol

◦mais en anglais c'est ça

◦oui

◦et ça porte sur quoi ?

◦Casey Neistat c'est surtout de blogs chaque jour et c'est très intéressant parce que j'imagine qu'en dehors de chaque vidéo, le montage et tout et le, comment dire, fin, éditer chaque vidéo j'imagine que c'est un travail très difficile et le faire chaque jour sans arrêter j'admire beaucoup, il dit dans ses blogs qu'il dort pas

◦c'est quoi les sujets en fait ?

◦c'est sur sa vie, il habite à New York et c'est sa vie chaque jour

◦et tu le vois tous les jours ?

◦tous les jours

◦et ça dure combien de temps ?

◦9-10 minutes, oui, je le vois tous les jours

◦et c'est en anglais sans sous-titrage, j'imagine ?

◦oui, c'est que en anglais (...). H3H3 Productions c'est par contre complètement opposé de Casey Neistat, il fait pas de blogs chaque jour, il fait des vidéos de temps en temps, chaque deux semaines, comme ça,

mais lui, il critique surtout, un YouTubeur qui critique des autres YouTubeurs, il critique genre, s'il trouve que quelqu'un, comment dire, est-ce que t'as connu le sujet sur Logan Paul ? Bon, bref, c'est un YouTubeur américain qui a filmé qui est allé au Japon, il a filmé un corps mort

◦ah oui, bien sûr, il a eu pas mal de soucis, un blond

◦oui, voilà, et ce type de YouTubeur il critique tout ce type de contenus d'autres chaînes que c'est juste pour gagner de l'argent et pour avoir des vues il font n'importe quoi

◦et ça dure pareil, 10 minutes ou plus ?

◦oui, 10-15 minutes

◦et ça tous les jours aussi ?

◦non, de temps en temps

◦les YouTubeurs que tu regardes c'est toujours comme ça des choses de tous les jours ou il y a des choses que tu regardes, des sujets spécifiques ?

◦comme il fait tous les jours il y a de temps en temps qu'un jour au hasard il fait sur un sujet spécifique, par exemple, un jour il parle de comment dire, de ses techniques pour enregistrer une vidéo, les différents types de caméra qu'il utilise, des techniques avec des drones, des choses comme ça, oui, il y a de temps en temps où il fait sur un sujet spécifique, mais quand-même il mélange avec les choses qu'il fait tous les jours

(...)

◦moi par exemple j'aime beaucoup Jane Austen, l'écrivaine donc du coup j'ai pas mal de petits groupes qui se forment autour de ça, il y a même un YouTubeur qui raconte le livre ou l'histoire de manière très marrante, très drôle, limite comme si c'était un rappeur avec des mots improbables. Et du coup, je suis allée chercher cette personne-là parce que le sujet m'intéresse et à chaque fois il fait des chroniques sur des livres et il le fait de manière rigolote

◦il s'appelle comment ?

◦il s'appelle, je vais te le montrer, je l'ai sur Facebook (...). Est-ce que pour toi aussi, tu cherches en fonction de tes centres d'intérêt que tu vas chercher ces YouTubeurs ou c'est par hasard que tu tombes sur eux ou c'est quelqu'un qui te les a suggéré, comment t'arrives à regarder ces YouTubeurs ?

◦ah oui, j'ai compris, je pense que surtout avec Casey je pense que j'aime beaucoup l'audiovisuel, j'aime beaucoup enregistrer des vidéos, les éditer, mettre une musique de fond, faire comme ça, et je pense que sa manière de montage de chaque vidéo c'est très original, c'est pas comme peut-être les autres YouTubeurs, parce qu'il y a plusieurs YouTubeurs qui juste s'enregistrent en train de parler et ils envoient leurs vidéos pour que d'autres fassent le montage ou un truc comme ça, mais lui, lui-même il fait son propre montage et ses propres éditions de vidéo et j'aime beaucoup ça, j'aime beaucoup comment il fait, pour moi c'est, j'apprécie beaucoup la cinématographie, et avec lui je trouve que c'est très original, très bien fait, c'est pour ça

◦(...) Est-ce que tu as compris comment ça fonctionnait le cours en ligne ? J'ai vu que ta participation au premier semestre c'était que les tests et même pas tous, il y avait aucune production, ni écrite ni orale, donc est-ce que tu as compris qu'il fallait faire tout ça ou tu avais juste la flemme ou tu oubliais, qu'est-ce qui s'est passé ?

◦en fait pour le premier semestre, j'avais un peu de mal à comprendre comment ça fonctionnait parce que pour moi c'était seulement les tests et après pour les productions écrites je savais exactement où est-ce qu'on, si on devait te l'envoyer par mail ou le poster, et après pour les productions orales j'avais du

mal à enregistrer dans mon téléphone parce que j'avais pas l'application de Moodle sur mon téléphone et je savais pas comment le faire ou l'enregistrer, comment l'envoyer

◦donc c'était plus l'aspect technique que forcément lié à la difficulté

◦oui, et je pense que c'était pas seulement avec moi sinon avec beaucoup de personnes de ma classe, ils avaient un peu de difficultés à faire, surtout la production orale

◦d'accord, mais tu comprenais quand-même ce qu'on attendait de toi chaque semaine ?

◦oui, je comprenais, surtout le deuxième semestre je comprenais parfaitement, le premier comme je t'ai dit au début j'avais un petit peu mal à comprendre, et un plus un peu l'aspect technique et après je comprenais, si je le faisais pas c'était que j'avais la flemme ou des trucs comme ça

◦d'accord, on va se concentrer sur le dernier questionnaire (...). La grammaire, tu as dit que c'était très important, on a travaillé la grammaire de manière un peu particulière ce semestre, le semestre dernier je ne sais pas si tu te souviens il n'y avait pas de grammaire, tu as un peu le souvenir ou pas ?

◦non, pas vraiment

◦d'accord, ce semestre on a rajouté des capsules de grammaire, tu les voyais des vidéos chaque semaine, déjà est-ce que tu as regardé ces vidéos ?

◦non

◦pourquoi ?

◦je sais pas, tout le temps quand je faisais une activité, je le faisais le plus vite possible, je me concentrais pas à 100% alors quand je finissais je me disais ouais, il y a ces petites vidéos qui sont optionnelles à voir, peut-être je les regarderai après, peut-être elles sont intéressantes mais au moment là de l'activité, après je revenais et je faisais l'activité de la semaine prochaine et je me disais non, je regarderai après ces vidéos, c'était comme ça, mais au bout d'un moment, j'ai jamais

(...)

◦le fait d'avoir une partie explicite pour la grammaire, est-ce que ça t'a manqué ou pas ?

◦non, pas vraiment

◦est-ce qu'avec ces vidéos de grammaire qu'on a publié, tu penses que ça, est-ce que le format, déjà, de faire une vidéo pour t'expliquer la grammaire, c'est quelque chose qui te plaît ou tu aurais préféré un truc plus carré, structuré comme d'habitude en cours d'anglais

◦oui, j'aurai préféré la deuxième option

◦pourquoi ?

◦(...) dans ce contexte je préfère tout le temps une vidéo qu'un bouquin, oui, mais quand-même dans le deuxième semestre il m'a manqué un peu plus d'activités obligatoires de grammaire, si je peux dire

◦pourquoi ?

◦parce que, je sais pas, parce que le fait que ce soit pas obligatoire ça incite plusieurs personnes à ne pas le faire

◦et si tu n'avais pas du tout eu de, comme le semestre dernier t'avais pas de vidéo de grammaire, tu avais 3 activités, ça t'irait comme ça ou tu aurais quand-même besoin de quelque chose d'obligatoire pour la grammaire ?

◦je pense que des choses obligatoires, des activités plutôt, comme l'activité de vocabulaire, peut-être des activités sur la grammaire, une activité 4 sur Grammar Time, oui, ça aurait été cool de je sais pas, de relier des activités

◦ok, je comprends. Tu avais dit aussi que ces vidéos de grammaire étaient bien aussi pour donner du feedback par rapport aux activités, explique-moi ce que tu veux dire par ça (...)

◦oui, parce que peut-être pour les premières activités, qu'on a réalisé les premières semaines, peut-être qu'il y a des personnes, par exemple moi, qu'avec le passage des semaines on oublie donc je pense qu'avec ce feedback c'est important pour comment dire en français, pour se rappeler de quelque chose qu'on a vu dans les premières semaines

◦d'accord, tu n'avais pas eu de cours en ligne jusqu'à maintenant, et tu sais très bien comment se passent le cours en présentiel parce que toute ton scolarité normalement ça a été comme ça, si tu comparais en fait ce qui s'est passé avant au lycée en Équateur et ce qui s'est passé cette année pendant les cours en ligne, qu'est-ce qui t'aurait le plus manqué ?

◦qu'est-ce qui m'aurait le plus manqué, fin, qu'est-ce que je préférerais avant en présentiel

◦oui, quelque chose que tu avais en présentiel et que tu regrettes de ne pas avoir eu à distance

◦peut-être je dirais les activités à l'orale, de présentations en anglais, oui, des activités comme ça, par exemple en Équateur parfois il y avait des travail à l'oral où tu devais présenter, je sais pas, ou voilà, des documents ou par exemple, un jour on a eu une activité sur un procès judiciaire et tu devais être l'avocat et tu t'exprimais en anglais et tout, je pense que ça c'est, ça m'a manqué, oui, parce qu'ici les productions à l'oral c'était des enregistrements mais je pouvais même pas le faire, j'avais des problèmes techniques et oui

◦est-ce que tu as essayé de contacter ton tuteur quand t'as eu de problèmes et techniques comme celui-là où t'arrivais pas à t'enregistrer

◦non

◦pourquoi

◦parce que, parce que ouais, tout le temps je me disais ouais, je le fais pas maintenant, mais peut-être que j'avais la flemme et peut-être qu'à la fin du semestre je trouverais la solution ou je demanderai un des amis son téléphone, je pourrai le faire à la fin, mais en conclusion, je l'ai jamais fait, j'avais la flemme, oui

◦et donc, tu contactais pas ton tuteur parce que tu pensais que tu aller y arriver tout seul après ?

◦ouais, fin

◦ou parce que tu voulais pas déranger ton tuteur, ou tu te disais ça va pas forcément m'aider, quelle était la raison en fait pour pas le contacter

◦non, moi je pensais que les tuteurs ils étaient tout le temps là, certainement si je demandais quelque chose ils allaient m'aider ou me répondre mais simplement j'oubliais, j'avais jamais le temps, je l'ai pas donné beaucoup d'importance

◦ok, et maintenant, c'est quoi c'est aspect ou la chose qui t'a plu le plus de ces cours en ligne ?

◦surtout la thématique avec les séries, les films, moi j'aime beaucoup les séries, j'aime beaucoup les films, et surtout ouais, avec la série Suits, moi j'ai adoré cette série, et du coup, en plus moi je l'avais déjà regardé en Equateur avant de venir, donc je savais un peu le contexte dans chaque activité, je

trouvais un peu plus facile que peut-être pour les autres, ouais, ça j'adore les séries et tout et je pense que c'est cool de travailler sur ça, oui

◦d'accord, comment tu t'organisais pour faire les activités, celle que tu as faites, c'est-à-dire, normalement tu recevais un message, est-ce que t'as un redirectionnement de ton compte ENT à ton compte perso ?

◦ouais

◦d'accord, donc tu reçois le mail de ton ENT

◦oui

◦dans ce cas, normalement t'as reçu des mails des tuteurs te disant coucou

◦ouais

◦aujourd'hui on a lancé la nouvelle voilà et un petit coup de pression vers la fin de la semaine, attention il te reste que deux jours. Est-ce que ça a été utile pour toi, est-ce que t'avais assez de rappels pour te dire mince, il faut que je le fasse ou c'était pas assez ou c'était trop, comment tu l'as vécu ?

◦moi je l'ai trouvé, je trouve que c'était nécessaire pas peu ni beaucoup, ouais, normal, parce qu'à moi ça m'a aidé à, fin, je stressais un petit peu quand-même à la fin de chaque semaine, si je faisais pas l'activité, je me disais je dois le faire et oui, oui, je pense que la pression que vous avez fait c'était la correcte

◦donc du coup, une fois que tu voyais que ce message arrivait c'était soit le lundi soir soit le mardi vers midi, que la nouvelle section, le nouveau module débutait, une fois tu reçois ce message t'informant que la section était ouverte, est-ce que t'allais tout de suite regarder sur Moodle ce qui avait été posté ou tu te disais bon, je sais que c'est là, je viendrai après, comment tu t'organisais en fait pour faire tes activités ?

◦pour faire mes activités en fait, je le faisais surtout le, c'est que, moi je travaillais le week-end, donc du coup, normalement les jours que je mettais pour faire les activités que c'était le week-end dans le premier semestre, pour le deuxième semestre je pouvais plus parce que je travaille donc du coup, je le faisais les lundis ou les mardis parce que j'allais pas en cours, j'allais pas à la fac, donc ouais, je le faisais au début de chaque semaine

◦d'accord, est-ce que tu faisais les activités plus faciles au début et tu gardais le plus difficile pour la fin ou l'inverse, comment tu faisais

◦non, tout le temps je faisais activité 1, 2 et 3, comme ça, dans l'ordre

◦est-ce qu'elles t'ont paru compliquées, les activités

◦les activités, non

◦parce que dans le questionnaire t'avais dit que c'était parfois trop long et qu'elles étaient pas très claires, qu'elles étaient un peu compliquées mais qu'en même temps elles étaient utiles et drôles, donc j'aimerais que tu m'en parles

◦en fait, je vais être un peu sincère, l'activité du questionnaire à la fin, je l'ai fait comme ça

◦d'accord, donc heureusement t'es venu en entretien comme ça je peux savoir la vérité

◦oui, c'est pour ça, oui, j'avais pas le temps et je pense que c'était juste jusqu'au 15 avril, moi je l'ai fait le 15 avril donc et je devais sortir de chez moi donc je l'ai fait comme ça, quelques-unes je lisais et je disais vraiment ce que je pensais, mais pour d'autres juste je cliquais un peu très important, un peu pas important, comme ça

◦ du coup tu les as vécu comment ces activités

◦ pour les activités, par exemples pour les activités où il y avait une vidéo et il y avait le texte à trou à remplir avec des activités comme ça je l'ai trouvé hyper facile, après pour les activités de production écrite sur Word et tout, un peu plus difficiles que celles à trou, mais franchement je trouvais pas beaucoup de difficulté dans toute l'année pour faire les activités

◦ est-ce que les activités de ce semestre étaient plus, moins ou aussi compliquées que celles du semestre dernier

◦ en fait, je pourrais pas dire si elles étaient plus compliquées ou plus faciles mais je pense que ce semestre j'ai travaillé plus que dans le premier semestre donc du coup je dirais que ce semestre, mais après si je me réinvesti dans le premier semestre comme je me suis investi dans ce semestre je sais pas

(...)

◦ le forum, t'as juste ajouté deux fois des productions écrites ce semestre donc j'ai une idée de la réponse mais je te demande quand-même, est-ce que le forum t'a permis d'interagir avec tes camarades ou avec les membres de ton groupe en tout cas

◦ non, pas beaucoup

◦ d'accord, et est-ce que tu

◦ j'aurais aimé plus d'interaction entre les élèves et avec le tuteur, la tutrice, j'aurais aimé plus d'interaction quand j'ai dit plus de travail oraux, de travail en équipe peut-être avec les autres élèves (...). Mais après oui, de temps en temps je voyais les réponses d'autres élèves, j'aimais voire ce qu'ils, pour avoir des idées aussi

◦ donc tu le faisais avant de créer ta propre production

◦ ouais, avant de créer ma propre production je voyais un petit peu les réponses des autres

◦ d'accord, ça te donnait un peu un modèle ?

◦ si, fin, on pourrait dire que si, ça m'a aidé dans quelques activités parce que, je prenais quelques idées, quelques, ouais, mais après si, j'aurais aimé plus d'interaction, peut-être

(...)

◦ est-ce que quelqu'un a commenté le travail que tu as fait ? Tu sais, vous étiez un peu incités de commenter le boulot des autres, est-ce qu'il y a quelqu'un qui a commenté ton boulot ?

◦ je pense que non

◦ est-ce que t'as commenté le boulot des autres ?

◦ non

◦ d'accord, par la même raison, parce que t'avais pas le temps ou parce que tu étais un peu mal à l'aise de commenter ?

◦ peut-être que si quelqu'un commentait mon travail, je l'aurais fait aussi, mais sinon

◦ pourquoi

◦ oui, je suis un peu mal à l'aise de commenter le travail de quelqu'un que je connais pas, c'est pas, si quelqu'un le faisait avant moi, peut-être que je l'aurais fait après



- d'accord, donc c'est peut-être le jugement des autres ?
- oui, peut-être comme ça
- ok, sur Whatsapp, Facebook, Instagram, les réseaux sociaux en général est-ce que ça t'arrive d'écrire en anglais ?
- d'écrire en anglais, pas vraiment
- si, tu as un compte Instagram, Twitter, par exemple ?
- oui
- ok, je sais pas de très présent ou pas, sur les réseaux sociaux ?
- oui
- ok, si par exemple tu prends une photo de ton repas d'hier soir qui était super bon parce que tu étais dans un resto, de ton premier burger que t'a fait au boulot et que c'était nickel et tu dis, tenez je suis un pro maintenant, tu le postes, est-ce que les hashtags tu les mets en anglais, par exemple super burger ?
- non, jamais, j'aime pas mettre en anglais
- d'accord, pourquoi ?
- je pense que c'est trop faire le mec, je sais, mettre en anglais, j'aime pas
- tu le fais jamais
- non, j'aime pas faire les hashtags et tout ça
- et sur Facebook
- fin, si je mets quelque chose je le mets en espagnol
- même si maintenant t'as plein d'amis de, je suppose en français et
- en espagnol ou en français mais en anglais non, j'ai jamais fait un quote en anglais comme ça, je sais pas pourquoi mais
- d'accord, et sur Facebook, dans ton fil d'actualité, est-ce que parfois tu vois des vidéos qui défilent, normalement sur des sujets qui te touchent un peu, parce que Facebook cible bien le contenu qu'il te propose, ou ce que tes amis regardent, mais ça arrive des fois d'avoir des vidéos qui viennent en anglais ?
- ouais
- c'est des vidéos que tu regardes plus ou moins souvent ?
- oui, c'est presque tout le temps de vidéos en anglais sur Facebook
- d'accord, et quand tu regardes ces vidéos est-ce que tu es tenté d'aller lire les commentaires des gens
- ah oui, oui, oui, tout le temps
- ok, est-ce que tu vas loin dans les commentaires, est-ce que tu défiles et tu lis beaucoup ?

◦ouais, si c'est surtout un sujet qui m'intéresse beaucoup, j'aime connaître les opinions des autres sur ces vidéos donc je vois tous les commentaires et je vois les commentaires des commentaires et oui, oui, oui, tout le temps

◦et parfois ça prend même plus de temps que de regarder la vidéo

◦oui, même plus de temps

◦et du coup c'est des commentaires que tu lis en anglais ?

◦oui

◦et tu comprends la plupart du temps ?

◦oui, tout le temps, après si je vais commenter quelque chose moi en anglais j'ai plus de mal que de lire parce que si je lis je comprends tout, après pour donner mon idée, mon opinion j'ai plus de mal

◦d'accord, pourquoi

(...)

◦combien de temps tu penses que ça te prend à lire ces commentaires à chaque fois, si tu regardes j'en sais rien, 5-10 vidéos par jour ou moins ou plus, essaie de réfléchir combien de temps ça te prendrait et en tout combien de minutes ou d'heures ça peut te prendre de lire ces commentaires en anglais

◦par vidéo je pense que, 5-10 minutes

◦en lisant les commentaires ou avec le visionnage de la vidéo, ou que les commentaires ?

◦par exemple, j'aime beaucoup le basket et je regarde tous les jours les highlights des matchs ou les highlights de LeBron James, je regarde tout le temps, c'est mon joueur de basket préféré, et oui, par exemple, je regarde une vidéo sur lui, d'un truc qu'il a fait pendant un match et j'aime regarder 5 à 10 minutes des commentaires de ce que les gens pensent sur lui

◦donc c'est de 5-10 minutes par vidéo, donc en plus du temps de la vidéo

◦très bien, et combien de vidéos tu penses que tu regardes par jour ?

◦5, peut-être

◦tu lis beaucoup en anglais, du coup

◦oui, fin, je lis surtout pas beaucoup de livres mais dans les réseaux sociaux, oui, je lis

◦super

◦après c'est l'anglais familier des réseaux sociaux avec les, fin, c'est pas de l'anglais qu'on pourrait lire dans des livres

◦et pour toi c'est pas le bon anglais ça ?

◦si, c'est anglais mais c'est plus familier, je lis surtout de l'anglais plus familier

◦d'accord, si je comprends bien tu fais une différence entre l'anglais un peu scientifique, académique que tu peux trouver dans des livres et cet anglais un peu de l'argot, slangs, etc. Est-ce qu'il y en a un qui est meilleur que l'autre, est-ce qu'ils sont au même niveau, est-ce qu'ils se complètent ou est-ce qu'il y en a un qui devrait être un peu mis à côté ?

◦ juste différent, je vois pas comme meilleur que l'autre ou inférieur que l'autre, juste différent, fin

◦ est-ce que l'un peut être utile pour travailler l'autre ou pas forcément ?

◦ je pense que l'anglais que je lis tout le temps, l'anglais de tous les jours, le familier c'est important parce que c'est comme ça que tu parles tous les jours avec les autres mais après l'anglais académique c'est important pour tes études donc je pense que les deux sont importants

◦ ce que tu as eu dans le cours cette année, t'avais justement, c'était des sujets à chaque fois sur l'économie, mais c'était traité, je ne sais pas si tu te souviens Harvey and Mike c'était très, un langage de la rue un peu qu'ils utilisaient, TBS il y avait même de gros mots que j'ai dû enlever tellement c'était familier et pareil pour Wizard of Lies et les autres films que t'as eu cette année, c'était un peu ça. Est-ce qu'on pourrait pas dire que là on mélange les deux [langage familier et scientifique] ou pour toi ça reste toujours quelque chose d'académique ou l'inverse ?

◦ c'est que l'anglais que moi je lis sur les réseaux sociaux c'est avec les diminutifs, des trucs comme ça, des abréviations donc du coup, fin oui, je pense que dans un anglais académique on peut pas utiliser ce type d'abréviations, mais après ça je dis surtout à l'écrit, mais après oralement, oui, c'est vrai que dans quelques activités on a pu voir un peu l'anglais familier donc, franchement je me souvenais pas, il y a beaucoup de mois, donc peut-être à l'oral

◦ ok, je ne sais pas si tu connais le gens de ton groupe d'anglais ou pas vraiment ?

◦ non

◦ et de la promo ?

◦ un peu

◦ est-ce que ça t'arrivait de discuter avec tes potes en fait, sur l'anglais ?

◦ sur les activités ? Oui, parfois, par exemple dans le premier semestre on discutait par exemple sur Suits, sur la série quoi, et sur les activités sur Suits, ou sur des films qu'on a vu

◦ et c'était à la fac ou à l'extérieur

◦ oui, à la fac, on me demandait est-ce que t'as fait l'activité d'anglais, moi oui ou pas, et toi, non, je m'en fous, oui, on discutait comme ça, c'était sur Suits, ah oui, est-ce que t'aime Suits, oui et toi, comme ça

◦ d'accord, et est-ce que vous aviez des groupes sur Facebook, Whats app, n'importe, pour vous filer un peu les devoirs et pour vous entraider, on va le dire comme ça, ou peut-être vous aviez eu recours pour partager des choses sur l'anglais, des réponses de tests ou des choses comme ça

◦ on utilisait les heures d'informatique pour faire l'anglais, quand les 3 heures d'informatique commençaient on prenait ce temps pour faire l'anglais et tout le monde regardait ce que les autres ils mettaient

◦ donc vous copiez un peu

◦ oui, un peu

◦ d'accord

◦ oui, comme ça, ça c'était le seul, après sur Facebook ou Whats app on avait pas de groupes essentiellement pour l'anglais, mais comme je t'ai dit en informatique tout le monde utilisait ces heures pour se copier

◦ c'est intéressant ça

◦c'est anonyme, non ?

◦oui, c'est anonyme, t'inquiète pas. Et de toute façon vos notes sont déjà prêtes donc t'inquiète pas. Quand vous le faisiez là dans vos heures d'informatique c'était parce que bon, c'est cool de le faire, on s'entraide, ou c'était parce que bon, c'est chiant on va faire ce truc et comme ça on aura plus à le faire après ?

◦les deux, oui, surtout parce que c'était cool de le faire tous en même temps et il y en a quelques-un qui étaient plus fort en anglais que d'autres donc ceux qui comprenaient rien ils profitaient quand on étaient tous ensemble pour le faire, et aussi pour après être libres chez nous, pour le faire directement à la fac et chez nous être tranquille

◦d'accord. Est-ce que tu as regardé le film TBS ou est-ce que tu l'avais déjà regardé ?

◦franchement j'ai regardé aucun film

◦est-ce que ça t'a donné envie de le regarder ou pas spécialement ?

◦si, si, surtout celui avec De Niro, surtout ce film, après sur Netflix je les ai cherchés mais ils étaient pas

(...)

◦comment ça a été la relation avec tes tutrices, est-ce que tu t'es senti suivi, abandonné, un peu entre les deux ?

◦je pense que je me suis senti suivi, surtout le deuxième semestre, plus que le premier, peut-être parce que le deuxième semestre je regardais plus les messages mais, ouais, à la fin de chaque semaine je regardais les messages de la tutrice qu'il disait oui, vous avez que deux jours pour faire, et elle savaient déjà les noms des personnes qui l'ont pas fait donc oui, je me sentais un peu suivi, pas vraiment laissé de côté

◦le semestre dernier vous aviez une vidéo d'introduction où vous voyais ma tête, vous saviez qui j'étais, tout au début du cours

◦oui, j'avais vu, ah c'était toi ?

◦oui

◦ah ok, oui, je l'avais vu

◦d'accord, mais en fait vous me voyez qu'au début. Ce semestre on a fait un peu différemment, du coup vous aviez la vidéo d'introduction tout au début et ensuite vous aviez chaque semaine une vidéo, c'était la vidéo de grammaire (...).Est-ce que le fait d'avoir cette vidéo par semaine, de voir la tête de ta tutrice chaque semaine, est-ce que ça a changé quelque chose pour toi, dans le sens où tu te dis qu'elle est un peu plus présente ou je peux l'embêter plus facilement parce que c'est plus accessible ou tu te dis c'est juste une vidéo, ça veut rien dire ?

◦franchement je savais pas comment, j'avais jamais vu qu'aucune tutrice ou tuteur donc je ne savais pas comment vous étiez donc

◦mais là, fin, tu savais quand-même que c'était tes tuteurs ou tu savais pas trop ? Fin, quand tu voyais des vidéos, je vais te montrer, par exemple, on va prendre le cours de ce semestre, comme ça c'est plus frais pour toi, quand tu voyais ça, tu savais que c'était ta tutrice ?

◦je savais pas que c'était elle

◦d'accord, donc pour toi c'était qui ?

◦peut-être que c'était des personnes dehors de la fac qui ou des vidéos des montages, je ne savais pas qu'elle était ma tutrice, je jamais pensé que, ouais, je pensais que c'était des personnes d'ailleurs, que vous avez pris des vidéos d'autre part

(...)

◦j'avais pas vraiment une idée de comment était ma tutrice ou la présence d'elle

◦ok, pour les productions orales que tu as eu, est-ce que tu les as trouvé peu nombreuses, bien, tu en as eu deux au premier semestre et une au deuxième, est-ce que t'aurais aimé d'en avoir plus ?

◦oui, fin, j'aime plus les productions orales que les écrits, mais oui, peut-être que j'aurais aimé plus des activités orales mais je sais pas avec un autre système plus facile à le faire, parce que moi j'arrivais pas donc du coup je le faisais pas

◦si t'avais eu par exemple au début du semestre une explication technique sur comment on fait un enregistrement, est-ce que ça t'aurait plu de faire ces activités ou ça t'aurait quand-même embêté de devoir t'enregistrer, même si tu savais le faire ?

◦oui, oui, peut-être si j'avais eu une vidéo de comment le faire, de comment télécharger l'appli Moodle sur mon portable et avoir une idée de comment, oui, je l'aurais fait, mais sinon, comme j'arrivais pas je le faisais pas, parce qu'en plus tous mes potes ils avaient sur les portables, presque tous ils avaient l'application Moodle et ils pouvaient le faire mais moi dans mon iPhone 5 je pouvais pas me télécharger l'application Moodle donc, et après dans mon ordinateur je ne savais pas comment m'enregistrer après envoyer, j'avais aucune idée quelle application utiliser ou

◦et tu sais le faire maintenant ou pas ?

◦non

◦juste pour que tu le saches, tu t'enregistres normalement dans ton portable, tu t'envoies cet enregistrement via mail et tu le télécharges dans ton ordi et comme ça tu peux le télécharger de suite dans Moodle

◦mais je m'enregistre dans mon portable, comme ça ?

◦dans ton portable, tu t'enregistres, il y aura l'enregistrement qui reste dans ton portable, t'as l'option de l'envoyer via Whatsapp, via n'importe, comme t'enverrais n'importe quel document, en fait, si tu envoyais une photo par exemple, de ton portable à ton mail, c'est pareil que l'enregistrement, donc tu peux même écrire un mail, joindre un fichier et tu joins du coup cet enregistrement, comme ça tu l'as dans ton mail, c'est-à-dire que quand tu seras dans ton ordi tu peux tout simplement le télécharger, tu le stocks dans ton ordi et quand tu vas sur Moodle, bah tu prends juste, tu glisses ce fichier que tu as déjà sauvegardé dans ton ordi. C'est la solution si jamais t'en as besoin pour après

◦d'accord, merci, dans la deuxième année aussi il y en aura

◦ça va être en présentiel, mais qui sait le prof te donnera peut-être des choses en ligne, je ne sais pas comment ça va se passer pour vous mais en tout cas c'est toujours bien de le savoir

◦ok

◦j'ai juste une dernière question, tu sais déjà quels sont les avantages, c'était ton premier cours en ligne mais ça t'a permis de voir comment ça se passe un peu en cours en ligne en fonction, fin, pour le comparer avec un cours en présentiel. Si je te demandais ce serait quoi pour toi un cours d'anglais idéal, ce serait quoi pour toi ?

◦un cours d'anglais idéal

◦c'est-à-dire, là t'as vu, bon, tu sais maintenant comment ça se passe en ligne, tu sais qu'il y a des avantages et des inconvénients, tu sais qu'il y a des avantages et des inconvénients aussi dans le cours en présentiel, si tu devais, avec toutes les connaissances que tu as maintenant, penser, ok, mon cours idéal l'année prochaine ou là pour la rentrée ça va être ça, qu'est-ce que tu proposerais ?

◦oui, peut-être, des vidéos des séries ou des films, sur Moodle, comme ça a regarder, et après à préparer des activités pour les présenter en présentiel, oui, par exemple les activités à l'oral, les préparer et après en présentiel les présenter devant les autres élèves ou, oui, regarder des films ensemble, des trucs comme ça, oui

◦ok, très bien (...)

[niveau de langue : CO : B2, CE : B2, EO : B1, EE : B1]

◦est-ce que tu veux me dire d'autres choses, un sujet sur lequel on n'a pas parlé, que j'ai pas touché ?

◦pas vraiment, non

◦ok, je vais arrêter là, merci beaucoup

**FIN**

## Annexe 16.11 Mompox

◦comme je t'avais dit, cet entretien n'a rien à voir avec ta note, ta note est déjà envoyée, d'ailleurs, donc aucun problème et c'est complètement anonyme au contraire du questionnaire

◦et la note est bien de toute façon donc il a pas besoin de

◦donc si on utilise tes réponses ça apparaîtra comme étudiant 1, 2, 3, donc tu peux te lâcher aujourd'hui, je sais que c'est difficile de faire abstraction mais je suis pas ta tutrice aujourd'hui, ok ?

◦ok, super

◦ça va durer normalement 40 minutes et je vais te poser des questions par rapport à tes pratiques informelles en anglais en ligne, ce que tu fais en dehors des cours, et ce que tu as répondu dans tes questionnaires

◦ok

◦est-ce que tu peux commencer par me dire ce que tu fais en anglais en ligne, pour toi

◦en ligne, qu'est-ce que je fais, bah, je regarde souvent des vidéos sur Netflix, toutes les, je regarde beaucoup de séries et donc c'est souvent en anglais sous-titré en anglais, je fais ça et, c'est principalement ça, oui, aussi parfois je regarde un peu les matchs des baskets NBA donc ils sont en anglais et aussi je regarde parfois le quotidien américain en anglais

◦d'accord, combien de temps tu penses que tu regardes ces films sur Netflix ou l'ensemble par exemple ?

◦au niveau par semaine ?

◦ou par jour, comme tu veux

◦par jour, je pense que ça me prend deux heures par jour

◦et toujours sous-titré ?

◦toujours sous-titré, oui

◦en anglais toujours ?

◦ouais, toujours en anglais, parce que j'ai l'impression que j'apprends mieux et ça me permet de comprendre les mots en même temps de le lire pour ceux que je connais pas, fin, c'est pas non plus un cours en soi mais ça me permet de progresser tout en m'amusant en quelque sorte

◦et ça tu l'as toujours su ou c'est quelque chose que tu fais dernièrement ?

◦c'est ma mère qui m'avait dit de le faire et ça doit faire un an ou deux que je fais ça, oui

◦d'accord, et quel type de série tu regardes ?

◦dernièrement, qu'est-ce que j'ai regardé dernièrement, c'est plus de séries, j'ai regardé Breaking Bad, quoi d'autre, dernièrement je sais plus mais, c'est plus aussi par exemple des films mais

◦tu avais mentionné quelque chose d'ailleurs que je connais pas, 22.11.63

◦ah oui, ah oui, c'est ça d'ailleurs j'allais en parler c'est une série qui a été fait par Stephen King, c'est adapté d'un livre de Stephen King et ça retrace finalement quelqu'un qui revient dans le passé pour

empêcher l'assassinat de Kennedy parce 22.11.63 en fait c'est la date de l'assassinat de Kennedy à Dallas, et c'est une série sur une saison avec James Franco et c'est très prenant

◦et c'est sur Netflix aussi ?

◦non, c'est pas sur Netflix là c'est HBO, je crois, ou HBO, HBO pardon

◦ok, et ça tu le regardes actuellement ?

◦non, ça j'avais regardé déjà il y a 3-4 mois de ça, j'avais regardé en une journée c'était tellement bien j'ai regardé en une journée, ouais

◦d'accord, d'autres séries que tu regardes ?

◦euh, qu'est-ce que j'ai regardé aussi, j'ai regardé Friends à une époque aussi, The Big Bang Theory, fin, ça c'est plus de séries que je regarde pas comme ça continuellement mais c'est plus je regarde un épisode comme ça parce que je trouve que tous les épisodes dans ces types des séries sont indépendants les uns des autres, donc je me permets comme ça de voilà

◦d'accord, et c'est même là, aujourd'hui par exemple tu rentres chez toi, t'as pas grande chose à faire, tu mets un épisode de The Big Bang Theory ou ?

◦bah, c'est vrai que cette année j'ai quand-même pas mal de boulot avec la bilicence, en vrai quand j'ai du temps soit je fais ça, soit j'essaie de sortir, je sais pas

◦très bien, tu avais dit aussi que tu regardais des vidéos YouTube

◦ouais

◦c'est régulièrement ?

◦bah, c'est sûrement sur ça, des trucs sur le basket américain, je pense, sur le sport américain ou sur, bah, encore une fois, des vidéos d'information, des chaînes d'information américaines, je pense, ou anglaises d'ailleurs, sûrement ça

◦et c'est des YouTubeurs que tu suis ou c'est juste des vidéos que tu cherches comme ça de manière aléatoire ?

◦bah c'est comme j'ai cherché les vidéos de manière aléatoire, ça je le mets maintenant dans mon fil d'actualité, fin, dans mes recommandations mais il y a pas de YouTubeurs précis. Il y a peut-être des chaînes d'information telles que CNN, mais sinon, ou NBA et après c'est tout, et après il y a des vidéos qui sont relaté par rapport à ça ce qui me permet de continuer

◦est-ce que ça t'arrive quand tu regardes une vidéo sur YouTube par exemple, ou sur n'importe quel réseau social finalement, de lire les commentaires qui sont sous la vidéo ?

◦souvent, très souvent même. Très souvent parce que quand je regarde une vidéo donc qui nécessite d'avoir un point de vue, donc je me fais mon point de vue et ensuite bah, je me dis je vais quand-même aller le comparer donc je regarde bah, ce qu'on appelle les top commentaires et je vois bah, bon la plupart de temps le top commentaire il est pas non plus, c'est souvent une blague ou quelque chose comme ça mais souvent quand on descend plus bas on voit des, bah justement des avis de personnes qui sont, et je regarde si c'est conforme, fin c'est pas si c'est conforme avec eux je suis pas dans la conformité, mais ce que je veux dire, je vois comment les autres personnes se basent et ils ont répondu par rapport à la chose

◦et c'est que en anglais ces commentaires ?

◦ça dépend, oui, oui, bah, quand la vidéo est anglaise c'est souvent écrit en anglais mais sinon par exemple quand je vais sur Facebook et que c'est une vidéo ou c'est une information française, bah là les



informations sont en français ou je sais pas, quand j'ai vu par exemple toutes les vidéos qui tournaient par exemple au travers de blocus d'universités il y avait plein de commentaires qui s'entremêlaient, certains qui étaient pour, d'autres contre et donc voilà

◦d'accord, si on prenait ces vidéos YouTube que tu regardes, je sais que c'est difficile de faire le calcul mais on va essayer, tu te dis ok, je regarde, à peu près tant de temps par semaine ou par jour ?

◦ça doit être une heure par jour, en gros, par jour c'est en prenant Netflix, fin toutes les films que je regarde et aussi les vidéos YouTube ça me prend à peu près deux heures

◦et combien de temps tu penses que tu passes à lire les commentaires qui sont sous la vidéo ?

◦bah une quinzaine de minutes, fin, pas pour chaque vidéo, pour l'ensemble de toutes les vidéos

◦par jour ?

◦ouais, par jour

◦ok, tu avais dit aussi que tu faisais des recherches sur le web en anglais, pourquoi ?

◦pourquoi, parce que quand je fais de recherches par exemple sur des trucs un peu plus générales, en recherchant en français je suis sûr de pas trouver la réponse parce que le web, fin, l'internet d'aujourd'hui c'est, je crois que j'ai vu une étude comme quoi 80% des articles et de tous les liens qu'on peut trouver sur internet sont en anglais, et donc c'est pour ça que je me dis, si je cherche quelque chose qui est assez globale, si je cherche en anglais bah ça va me permettre de trouver des réponses beaucoup plus facilement, c'est pour ça que, aussi oui, par exemple, pas mal de recherches que je fais sur Wikipédia, bah je vais les chercher en anglais plutôt qu'en français, je suis sûr parfois qu'il y aura beaucoup plus d'information, parfois je compare deux pages, Wikipédia une en français et une en anglais, même si Wikipédia c'est pas non plus une énorme référence, et je vois que par exemple une page en anglais va me donner trois fois plus d'information que ce que je peux trouver en français, même si j'utilise des mots de traduction qui donnent une très mauvaise traduction, d'ailleurs

◦donc du coup tu cherches en anglais, tu trouves le contenu en anglais et là tu traduis ou tu te débrouilles quand-même avec ce que tu trouves en anglais ?

◦bah, ça dépend c'est dans quel but, mais si par exemple, j'ai un devoir en français, bah j'essaie idéalement de trouver en français, mais si je dois trouver des informations en français j'essaie de le traduire à ma manière dans mes mots, après si c'est en anglais, bah, ouais, j'essaie de remettre mes mots, un petit peu de copier-coller aussi, bien sûr

(...)

◦des jeux vidéos, je crois que tu avais dit un peu ou quelques heures par semaine

◦euh, beaucoup moins, beaucoup moins d'ailleurs, mais, j'y jouais, oui, je sais plus, j'avais dû mettre que je jouais avant, non ? Ou je sais plus

◦en fait, c'était un espèce de tableau et c'était d'une à deux heures par semaine, pas du tout, et je crois que t'avais marqué, c'était pas beaucoup mais t'avais marqué quand-même que tu jouais un peu

◦ah oui, bah j'ai complètement arrêté cette année mais oui, je jouais beaucoup à des jeux, fin, oui

◦c'est des jeux en anglais ou

◦oui, tout est en anglais, tout est en anglais mais quand je jouais je sentais pas l'utilité de l'anglais

◦tu n'interagissais pas verbalement

◦c'est pas que je m'intéressais pas c'était sûrement que j'étais pas, j'étais pas pris dans le truc quoi, c'était pas le but principal du jeu quoi

◦tu joues quoi d'ailleurs ?

◦des jeux de guerre, Battlefield, par exemple, ça m'arrive une fois par semaine

◦et combien de temps ?

◦je sais pas, je me lasse vite au bout de 20 minutes

◦d'accord, tu avais dit aussi que tu utilisais Skype, Hangouts, Whatsapp, etc, pour chatter ou écrire ou parler en anglais

◦oui, c'est vrai que j'utilise Skype parce que j'étais parti il y a deux ans de ça, je fais ce qu'on appelle les échanges linguistiques et donc j'étais parti avec l'organisme Nacel, j'étais parti donc à Philadelphie, et j'étais resté donc dans une famille pendant un mois et je suis toujours en contact avec eux ils s'appelle justement les Adams ça c'est marrant, non, Applegate-Adams, et fin bref, et du coup bah, je reste en contact avec eux à peu près à raison d'une fois par mois, on s'appelle sur Skype et donc ça me permet bah de pratiquer mon anglais tout en gardant une relation avec eux, ce qui est très sympa, oui

◦excellent, c'est peut-être pour ça aussi que tu veux repartir aux États-Unis ou pas forcément, fin, c'est grâce à cette expérience ?

◦en partie mais ça serait pas, je dirais pas, je sais que si je vais aux États-Unis ce serait pas pour aller le voir, ça serait pour mes études ouais, c'est surtout un pays que j'aime bien, j'aimerais bien, j'étais allé deux fois, j'étais allé il y avait une ville que j'avais adoré c'était Austin, au Texas, c'est vraiment incroyable comme ville, je me souviens je m'étais baigné dans le fleuve juste à côté alors qu'on peut pas faire ça à Paris, j'ai préféré ça justement à la côté Est avec Philadelphie, New York, et ce que j'aimerais bien faire c'est sûrement la côte Ouest avec San Francisco qui a l'air très sympa. Mais faire mes études là-bas ouais, ça serait quelque chose d'assez sympa, j'avais postulé pour une université là-bas, c'était North Carolina et j'avais pas eu de retour mais bon, c'est pas grave

(...)

◦en termes de réseaux sociaux, tu es sur quoi ?

◦Snapchat, j'utilise pas mal Snapchat, Facebook de moins en moins

◦pourquoi, d'ailleurs ? C'est une réponse assez récurrente

◦oui, c'est ça, c'est un truc qui se perd mais je sais pas, c'est de plus en plus Instagram qui prend le pas sur Facebook

◦et on peut faire les mêmes choses sur Instagram qu'on fait sur Facebook ?

◦bah pas trop, Instagram c'est plutôt suivre ce qu'ils font les gens au travers de photos et Facebook c'est plus informel mais parfois il y a, je sais pas, c'est vite lassant, je sais pas comment l'expliquer mais c'est sûr que je suis beaucoup plus moins présent sur Facebook et je suis beaucoup plus présent, fin, finalement, je suis pas très actif sur les réseaux sociaux moi, par exemple mon compte Instagram j'utilise juste pour voir ce que font les gens et je passe 10 minutes dessus, 15 minutes et ensuite j'arrête, le seul truc qui me sert moi finalement c'est Messenger et un peu Snapchat, Messenger, Whatsapp et Snapchat, c'est surtout pour parler avec les gens, pour savoir ce qui se passe, et Snapchat c'est assez sympa

(...)

◦j'aimerais bien parler de la présence de l'anglais sur ces réseaux sociaux, est-ce que t'y regardes des contenus en anglais ?

◦Instagram, si, 90% de mon contenu que je regarde c'est en anglais, parce qu'en fait, bah, j'aime beaucoup les sport, du coup, je suis pas mal des joueurs de rugby, des joueurs de football américain, de NBA, de foot, et donc qui mettent tous des contenus en anglais pour que ça parle à tout le monde donc à chaque fois ils mettent leur photo et avant tout il y a la description en anglais (...). Facebook c'est pas quelque chose que j'utilise pour regarder des vidéos, c'est plus quelque chose que j'utilise pour lire des articles, par exemple un truc du Huffington Post, parfois ils font des trucs en anglais qui sont assez utiles ou des choses comme ça, je trouve un article comme ça en anglais à raison de, une fois tous les trois jours, quelque chose comme ça

◦et pareil, tu lis les commentaires ?

◦oui, tout le temps, tout le temps, quand c'est quelque chose comme ça, oui, tout le temps, quand l'article est digne d'intérêt ou quelque chose comme ça oui, je me sens de lire les commentaires quoi

◦est-ce que tu postes des commentaires ?

◦jamais, je mets juste des commentaires souvent parce que bah, justement comme vous avez dit le truc se prête à rire donc j'identifie deux ou trois potes mais c'est tout, après je poste pas de commentaires engagé, je vois deux-trois de mes amis qui postent des commentaires qui font des pavés de 10 lignes de suite, je trouve ça un peu con mais bon, c'est pas grave, mais après c'est avec des gens comme ça que permet justement de voir les commentaires et tout, mais c'est pas quelque chose que je fais ni c'est pas quelque chose que je ferais

◦parce que tu trouves que ça va embêter les autres ?

◦déjà parce que je vois pas l'intérêt d'exprimer mon opinion par rapport à des gens que je connais pas, à des gens que, c'est sûrement si j'exprime mon opinion ce sera des réponses qu'on va me donner seront ponctuées d'insultes si je donne mon opinion, et surtout, et surtout parce que je vois pas l'intérêt, j'ai un peu la flemme aussi de le faire

(...). [pour le hashtag] Aujourd'hui c'est plus une pratique qui se fait beaucoup, fin, de notre génération, par exemple je suis ma tante sur Instagram, elle est encore là-dedans, elle mets 15 mil hashtags sur une vidéo donc ça lui permet de récolter pas mal de likes, mais voilà, c'est ça en fait le but, oui

◦ok, maintenant on va passer aux réponses que tu as donné dans ton questionnaire, on avait un questionnaire pré TBS

◦très sympa ce film, d'ailleurs

◦j'adore aussi, et du coup un dernier questionnaire après le cours The Wizard of Lies que tu as eu ce semestre

◦ah oui, ça j'avais moins aimé ça mais oui, j'avais préféré le premier semestre pour être honnête

◦d'accord, on va en parler. Ça s'est très bien passé pour toi au premier semestre, t'as compris ce qu'il fallait faire, t'as fait ce qu'il fallait faire, t'as eu une bonne note, il y a pas eu de soucis, je pense que ça va être le cas aussi pour toi ce semestre

◦j'espère

◦donc t'as pas de soucis à te faire, et tu avais répondu lors de ton questionnaire sur ton niveau d'anglais que tu avais un niveau 16 et plus au bac et que tu te plaçais, fin tes compétences langagières entre B1 et B2

◦c'est ça, oui

◦tu connaissais déjà cette référence du Cadre Européen ?

◦cette référence, oui, parce que bah, du coup, on l'avait déjà au lycée et aussi quand j'ai fait mes voyages linguistiques parce que j'ai pas fait aussi qu'aux États-Unis, j'étais partie aussi en Angleterre un peu et bah on avait justement ce test qui nous permettait de nous situer. Par contre, j'ai encore un problème, je sais plus B2 c'est mieux que B1, oui, c'est ça, donc ça nous permettait de nous situer

◦tu penses que tu es toujours à ce niveau-là ou tu t'es amélioré ou comment tu le sens ?

◦bah, honnêtement je sais pas trop. J'ai peut-être peur, justement d'avoir peut-être régressé en vrai

◦pourquoi ?

◦parce que je pense que ma pratique d'anglais a quand-même baissé parce que j'avais beaucoup moins de cours et que aussi j'étais moins amené à parler anglais et que bah, aussi il y a pas ces échanges, mais si ces échanges ça m'a permis d'ancrer et d'avoir un meilleur vocabulaire, je pense que quand-même le fait de pratiquer beaucoup moins l'anglais en temps d'heures par semaine je pense que ça m'a fait perdre un petit peu mon niveau, je pense

◦d'accord, comment se passait à l'école, fin au lycée, tes cours d'anglais ?

◦mes cours c'était donc, ça commençait dès la 6ème, je me souviens j'avais déjà aussi des cours en primaire à partir du CP, enfin bref, et au lycée ça se passait à raison de 4h par semaine, oui, et donc ça se passait, à chaque fois on étudie un thème, donc je me souviens l'année dernière en anglais, je ne sais pas si vous connaissez un peu le fonctionnement, en fait, on passe un écrit, on passe un oral et l'oral on le passe sur 4 thèmes, les formes de pouvoirs, fin, d'autres idées de thèmes, et donc toute l'année on se prépare en vu de de cette oral, on fait des dissertations en vu du bac et d'autres choses comme ça, on fait aussi on a des tests audio, donc compréhension audio, compréhension orale aussi, et donc finalement c'est, pendant toute l'année on se prépare au bac donc en prenant des cours sur chaque thème sur les 4 grands thèmes, et donc que ce soit de la compréhension orale justement, de la compréhension écrite, des rédactions écrites, et voilà

◦ok, et ça t'a plu cette manière de fonctionner ?

◦ça dépendait souvent du prof, c'est souvent du prof, mais la plupart du temps ça me plaisait parce que l'anglais c'était ma matière préférée au lycée

◦et avant cette année de terminale qui est un peu spéciale parce que tu dois préparer des examens, quand t'avais des cours, on va dire en seconde

◦bah, c'était un petit peu dans le même cas, c'est-à-dire on avait, l'année était répartie sur plusieurs thèmes qu'on étudie successivement et des différents manières, soit on lisait, soit, fin, on avait plusieurs choses à faire mais qui rendait finalement le cours assez attractif

◦ok, et d'après ton questionnaire, tu avais dit que tu aimais bien la partie de compréhension orale, la partie de speaking, la grammaire et l'interaction

◦bah c'est quelque chose justement qui découle des interactions que je peux avoir avec la famille américaine que j'ai eu ou, mais c'est vrai que la compréhension orale c'est quelque chose que j'aime beaucoup, oui, interagir en anglais oui, c'est quelque chose que je préfère à l'écrit justement

◦et tu pensais que tu travaillais ces compétences dans ton cours d'anglais au lycée ?

◦oui, parce que j'étais celui de la classe qui participais le plus et à chaque fois comme on est en cours d'anglais on participait et on parlait tout le temps en anglais, fin ce qui est normal, d'ailleurs, et bah c'est ce qui m'a permis d'avoir justement une interaction avec le prof en anglais et ce qui permet aussi d'améliorer mon vocabulaire, ma grammaire, un peu tout ça

◦ok, maintenant pour les cours que tu as fait cette année, on t'avais posé comme question, c'est quoi pour toi d'être bon en anglais (...). Est-ce que tu as une explication pour ce petit changement que tu as eu, que le vocabulaire est devenu plus important ?

◦bah, c'est parce qu'en étudiant TBS je me suis rendu compte que le vocabulaire économique était très important et que par exemple il fallait le maîtriser et c'est quelque chose par exemple, je pense que je vais être amené plus tard à travailler sûrement dans un secteur comme ça d'économie, c'est quelque chose si je sais pas par exemple tel ou tel terme, comme CDO ou je sais pas quoi, fin, c'est quelque chose que je vais pas maîtriser et pour moi le vocabulaire avec l'élocution orale c'est le plus important, et c'est justement grâce à ces cours et grâce au films que j'ai compris que le vocabulaire c'était très important

(...)

◦est-ce que l'accent que tu entends, la musicalité de la langue c'est quelque chose qui te plaît et qui du coup te motive à apprendre ?

◦c'est vrai que si, ouais, c'est vrai que c'est beaucoup plus motivant d'entendre quelqu'un qui a un bon accent que, fin, c'est beaucoup plus motivant et ça donne envie d'apprendre l'anglais que de voir un français avec son accent un peu

◦et si tu avais par exemple un accent de vidéo avec un accent anglais ou américain, est-ce que ça ferait une différence pour toi, est-ce que ce serait plus attirant, l'un ou l'autre ?

◦l'accent anglais est beau mais je comprends plus l'accent américain

(...)

◦il y a aussi un autre changement intéressant, dans ton questionnaire avant TBS, tu avais dit que le fait de comprendre des films et des séries n'était pas important alors qu'après TBS tu as dit que c'était un peu motivant. Ça a pas beaucoup monté mais s'est devenu de c'est pas motivant du tout à c'est un peu motivant

◦oui, c'est justement dans le sens où, regarder des séries mais sans les sous-titres cette fois, et pour moi, fin, c'était, quand j'entendais ça c'était comprendre vraiment, comprendre mot-à-mot vraiment, mot pour mot tout ce qui se passe, et c'est pour ça que moi, quand je regarde quelque chose sans sous-titres, bah je comprends les grandes lignes de la série et les grandes lignes du texte et pas vraiment au détail près, et justement en regardant TBS et tout bah il y a avait des termes beaucoup plus techniques qu'il fallait, TBS c'est un film assez technique, où il faut comprendre la plupart de détails qui ressort le film, donc c'est pour ça que je me suis rendu compte que ouais, c'est plus important

(...)

◦par rapport à ton cours toujours, tu as dit que ce cours t'a fait travailler moins qu'un cours traditionnel, pourquoi ?

◦pourquoi, parce que j'avais l'impression d'y consacrer assez moins de temps, donc par exemple, il y avait des semaines où par exemple on avait pas le gros projet par exemple, on avait juste à répondre un questionnaire sur la vidéo qu'on avait vu. C'est quelque chose que j'aimais bien mais qui pour moi, bah, était pas assez, je trouve qu'il fallait faire des choses un plus, parfois je vais pas vous mentir, parfois il m'arrivait des moments où j'avais la flemme de refaire le questionnaire, je le faisais au semestre 2, j'avais la flemme de refaire le questionnaire donc je prenais en photo le questionnaire, je prenais les réponses et comme on pouvait refaire les réponses bah je les mettais, et donc du coup ça c'est un truc qui me paraissait un peu, un peu excusez-moi du terme, con, dans le sens où il aurait fallu faire un seul test possible, comme ça ça engage les personnes à regarder bien et comprendre une fois la vidéo même si c'est assez dur, oui, je comprends, mais c'est vrai que deux ou trois fois j'ai utilisé ces choses comme ça, mais pour en revenir à la question je trouve que bah, je trouve que la pratique n'était pas assez présente, d'anglais, la pratique d'anglais n'était pas assez présente surtout quand je comparais à ce que je faisais au lycée avant, mais ça n'enlève pas que le cours soit très sympa

◦d'accord, du coup si on essayait de faire abstraction de ces possibilités de triche, on va dire, combien de temps tu penses que ça te prenait pour faire les activités ?

◦bah je me souviens je me mettais le week-end, et ça dépendait surtout de l'activité mais en moyenne ça me prenait une heure 1h et demie

◦et du coup, le temps que tu consacrais au lycée, à part ces 4 heures en présentiel, c'était combien, ou tout se passait en présentiel ?

◦bah, je pense que beaucoup de choses se passaient en cours, oui, j'avais pas trop d'exercices ou quand j'en avais je les faisais pas trop, mais c'est sûrement quand il y avait les final tasks, donc à la fin de chaque thème on faisait un exposé qu'on présentait au prof et donc ça demandait pas mal de travail, 5-6 heures de travail pour faire cet exposé ou quelque chose comme ça donc c'était des exposés sous différentes formes

◦et à quelle fréquence elles avaient lieu ces exposés ?

◦à quelle fréquence, c'était une fois tous les mois ou les deux mois

◦donc on peut se dire que tu avais 4 heures de cours par semaine de cours d'anglais plus

◦une heure de travail personnel par semaine

◦ok, donc 5 heures, et là tu avais l'impression de travailler 2h

◦moins même

◦ok, tu as dit que le cours était motivant mais que les vidéos étaient trop courtes

◦oui, j'aimais bien les cours parce que bah, justement on l'a dit tout à l'heure, je vous l'ai dit, j'aime bien la compréhension orale c'était la base du cours la compréhension orale donc c'est ça qui me motivait beaucoup mais j'aurais bien aimé que les vidéos soient plus longues, fin, la plupart elles duraient en moyenne 2-3 minutes, je pense, et donc c'était assez court, ça durait 2-3 minutes en moyenne et je trouvais que les informations que j'y prenais n'étaient pas assez suffisantes, fin, c'est-à-dire, je trouvais que j'avais la capacité je pense d'écouter plus, fin de comprendre plus la vidéo et de rassembler plus d'information, oui

◦bon, t'avais déjà regardé le film, TBS, est-ce que tu l'as revu ?

◦je l'avais vu 5-6 fois avant de le voir

◦ah oui, tu le connaissais par cœur alors

◦oui, parce qu'en fait il y a des acteurs que j'aime bien du coup oui, je connaissais presque par cœur, oui

◦et ça t'a pas soulé entre guillemets d'avoir le même film

◦ah pas du tout, moi justement quand je regarde des films sur Netflix c'est justement des films que j'ai vu, je peux pas me lancer dans un film que je connais pas, c'est marrant

◦ok, donc c'était cool pour toi de travailler le même film tout le semestre ?

◦oui, c'est pour ça aussi au deuxième semestre on a vu Margin Call et ça je l'ai vu aussi, j'avais moins préféré, j'ai moins aimé mais

◦d'accord, tu as dit que ta perception d'anglais a changé et tu as dit que ton frère et ta sœur t'avaient dit avant qu'on pouvait apprendre des langues à l'aide des séries et des films mais que c'est grâce à ce cours que tu l'avais découvert, fin que tu regardais les séries maintenant d'une manière différente

◦oui, c'est ça oui, bah c'est ça parce qu'en fait avant je regardais la série mais je me rendais pas compte du fait, fin, j'étais pas très attentionné même si les sous-titres étaient en anglais j'y portais pas trop d'attention mais là c'est vrai que depuis qu'on a fait ça, depuis que j'ai reçu des enseignements de mon frère et ma sœur, bah j'y porte beaucoup plus d'attention et j'essaie de faire beaucoup plus d'attention à ce que dit la série et à essayer de comprendre justement je vous avais dit j'essaie de comprendre de mots, parfois ça m'arrive de faire pause et de lire un mot que je connais pas et de revenir un peu en arrière ou pas pour voir comment l'allocation, comment il le dit et des choses comme ça

◦et c'est quelque chose qui a changé avec ce semestre ?

◦c'était déjà en cours de changement un peu avant mais c'est vrai que ce cours d'anglais m'a fait beaucoup comprendre ça, oui, parce que parfois, bah justement on avait de, quand on mettait vos vidéos, il y avait des vidéos avec des liens YouTube et il y avait possibilité de mettre les sous-titres et donc c'est ce que j'utilisais et donc comme il fallait répondre sur le questionnaire, et bah parfois il m'arrivait donc de mettre en double écran la vidéo avec le questionnaire et je mettais pause et ça permettait de lire le truc, c'est un peu une technique de, pas de triche, mais, et ça me permettait de lire la phrase en même temps de, et donc c'est avec ça surtout que j'ai porté plus attention aux vidéos, aux vidéos en anglais sous-titrées anglais

◦excellent, est-ce que tu voyais au premier semestre, on avait au-dessus de la vidéo il y avait le script, tu le regardais ?

◦ça jamais, j'avais regardé pour la première séance j'avais regardé et après non, parce que pour moi lire le script en fait c'était une sorte de, je mettais pas tout le temps les sous-titres sur YouTube mais pour moi lire le script c'était un peu, bah c'était un peu faciliter la compréhension, au début comme je pouvais lire autant de fois que je le voulais la vidéo, au début je la mettais donc sans les sous-titres ni rien, j'essayais de comprendre tout, la plupart du temps, je comprenais je sais pas je pense, 3/4 de la vidéo, et ensuite je mettais les sous-titres pour comprendre à quel moment de la vidéo ce terme-là je comprenais pas, même si parfois ce terme n'était pas très important dans le cadre de la vidéo mais ça me permettait de comprendre un peu mieux

(...)

◦on va passer aux activités, au premier semestre tu avais (...). Pour l'activité 1, est-ce que c'était trop facile ?

◦moi j'aimais bien parce que justement c'est la compréhension mais encore une fois la vidéo je la trouvais trop courte et le questionnaire la plupart du temps il était assez court aussi, mais sinon le fait que la vidéo soit courte surtout pour TBS ça prenait des termes assez techniques et donc qu'il fallait comprendre et ça mettait du temps à monter, fin, ça mettait du temps pour beaucoup à se faire comprendre, et moi aussi d'ailleurs même si j'avais vu le film plusieurs fois et donc c'est pour ça sûrement que la vidéo était courte mais peut-être que oui, le questionnaire il aurait fallu qu'il soit un peu plus long, je pense

◦parce que c'était 5 question à peu près à chaque fois, donc t'aurais aimé avoir

◦5 questions qui se corrigeaient et on pouvait refaire le test donc du coup ça permettait à tout le monde d'avoir la note maximale

(...)

◦l'activité 3, je pense que tu ne l'as pas trop apprécié, tu as dit que ça t'avait pas du tout plu, pourquoi, comment t'as vécu ça ?

◦bah, en fait, il fallait faire ce que vous appelez des entries dans le machin, dans le vocabulaire économique mais on pouvait pas par exemple, on pouvait pas rentrer un mot qui était déjà rentré, ce qui est normal, d'ailleurs, mais, donc à chaque fois je trouvais pas les mots, je savais pas quel mot mettre, fin, quel terme économique ou quelque chose à mettre, à chaque fois j'en cherchais un et j'en trouvais pas, et donc ce qui m'est arrivé c'était d'aller bah directement sur internet The Financial Dictionary et

là je trouvais des termes qui avaient pour moi bah, pas trop de rapport avec le cours, ce que j'aurais pu faire c'est chercher dans la vidéo des trucs mais comme j'étais souvent pas dans les premiers à faire mon travail, et bah à chaque fois quelqu'un m'avait pris le mot que je voulais faire donc je pouvais pas mettre un double truc quoi, il y en avait comme c'était, c'est que je faisais bref, c'était, je prenais un mot qui n'avait pas trop de relation avec le cours et c'est pour ça que j'en voyais pas trop l'utilité et j'avais 2-3 de mes amis qui eux, ce qu'ils faisaient ce qu'ils mettaient en fait, le site il détectait quand est-ce que le terme ou la définition était au mot près la même et donc ça permettait de pas la faire donc j'avais des amis qui mettaient juste un s au mot et donc ça permettait de faire la rentrée dans le dictionnaire, donc ça pour moi c'était pas non plus digne d'intérêt

◦d'accord, et est-ce que ça t'est arrivé d'aller revoir ce glossaire pour aller trouver un mot qu'il t'aurait peut-être fallu pour tes productions ?

◦quand j'avais besoin d'un mot pour mes productions bah je cherchais directement sur internet

◦c'était plus rapide ?

◦c'était plus rapide et surtout que bah parfois bah j'ai peut-être pas confiance dans les termes que mettaient les autres, comme c'était un dictionnaire commun et donc c'était les gens qui mettaient ce qu'ils voulaient dedans, bah c'était peut-être pas très fiable, donc c'est pour ça que je préférais chercher sur internet, avoir le terme plus technique que je pouvais reformuler avec mes mots et comme ça j'étais sûr de ce que j'en sais, au pire si j'avais fait une faute bah c'était de ma faute quoi

(...)

◦et du coup l'activité de production, l'activité numéro 2, est-ce qu'elle était compliquée ou pas vraiment, longue, pas très longue, comment c'était ?

◦moi j'aimais bien, bah il y avait, c'est ça qui était bien, c'était justement c'était une activité qui prenait un temps assez conséquent, par exemple celle que j'avais adoré c'était faire la vidéo, donc ça prenait un temps assez conséquent et ça permettait aussi de travailler l'anglais sous différentes matières, sous différents aspects donc par exemple, parler à l'oral au travers de la vidéo, comprendre une vidéo, ça c'était plus avant, faire une expression écrite, même si les expressions écrites parfois qu'on faisait dans les messages je les trouvais un peu courtes mais c'était oui, c'était assez sympa, le seul truc c'est que bah je trouve qu'il y avait pas, peut-être que ce sera une des questions après, mais il y avait peut-être pas assez d'interaction avec le prof au travers de ces grosses productions, et c'est justement peut-être, moi j'avais pensé bah, comme vous m'avez donné rendez-vous, j'avais pensé bah, comment vous aider à améliorer le cours et donc moi je pense que bah, surtout pour ces grosses productions, comme le final task que j'ai fait l'année dernière, bah c'est peut-être faire un exposé face au prof, ça permettrait de faire un travail beaucoup plus rigoureux comme on s'attend à avoir quelqu'un en face de nous, que les vidéos. Par exemple, fin, j'ai regardé 2-3 des vidéos même si la mienne bon, elle était pas exempte de tout reproche, il y en avait 2-3 qui n'était pas non plus, qui étaient pas incroyable, quoi, qui étaient pas incroyable dans le sens où, les termes employés ou la durée de la vidéo était pas, fin, était pas ouf, je sais pas comment le dire mais fin bref, et même si le but principal de cette deuxième partie de cours était très sympa, fin très sympa et aussi ça prenait pas mal de temps, c'était 80% de mon travail c'était là-dessus (...)

◦ok, d'ailleurs pour la vidéo, c'est quoi exactement que tu as aimé ?

◦c'était pas le sujet principal de la vidéo, c'est-à-dire faire à manger, bon, ça c'est pas le problème, mais j'aimais bien l'idée donc de développer toute une idée par rapport à un thème, pardon, et donc de travailler le script comment je vais amener la chose, enfin, j'ai pas non plus travaillé énormément mais, et ensuite de faire le montage, parce que c'est quelque chose que depuis le début à la fin il y a pas un moment que j'ai pas aimé

◦d'accord, et ça te dérange pas du coup que les autres voient



◦ça non, ça c'était pas, oui, je me souviens d'ailleurs, vous aviez reçu un message qu'il y avait une fille qui voulait pas le faire donc voilà, je sais pas si elle l'avait fait, d'ailleurs

◦elle l'a fait mais elle a mis la tête de quelqu'un d'autre, elle a pris une vidéo déjà faite et elle a mis sa voix dessus

◦est-ce que les activités de production de ce semestre t'ont plu ?

◦moins

◦pourquoi ?

◦pourquoi, parce que par exemple on avait pas, la vidéo, la vidéo ça a été une grosse valeur ajoutée dans le premier semestre et on avait eu de trucs un peu plus bah, un peu plus, encore une fois, désolée du terme un peu plus chiant, oui, c'était souvent des dissertations, des rédactions orales, donner son point de vue par rapport aux autres, ça c'est quelque chose que j'aimais bien d'ailleurs, c'est donner son point de vue par rapport aux productions des autres et enfin bref, c'était, de manière générale j'ai préféré le premier semestre au seconde

◦d'accord, t'as eu moins de productions orales au deuxième semestre et ça ne t'a pas plu

◦et c'est surtout peut-être aussi parce que, bah déjà au travers du cours sur internet la proximité avec le prof elle est pas incroyable mais durant le premier semestre fin, j'avais plus de proximité avec vous qu'avec la prof au deuxième semestre, bah par exemple, au début de l'année pour chacun des élèves de notre cours vous nous aviez parlé fin vous vous êtes entretenue avec nous, je me souviens vous m'aviez parlé du rugby et des choses comme ça

◦d'ailleurs, comment elle va ta jambe ?

◦non, c'était mon pouce, ici

◦ah je pensais que c'était ta jambe

◦ah non, ma jambe c'était l'année dernière

◦ah je savais juste pour ta jambe

◦ah mon pouce c'était il y a pas longtemps, oui non, ma jambe c'était le tendon, mais c'était pas très grave

◦donc tu peux jouer maintenant ?

◦oui, mais comme la saison est finie c'est un peu con. Et donc oui, vous nous posiez des questions et tout, vous vous entreteniez avec nous et donc ça c'était très sympa, ça permettait de créer une certaine proximité et qui encourageait justement à faire le travail comme en plus, vous nous donniez des retours sur chaque, à chacun vous nous donniez un retour sur ce qu'on avait fait ce qui était très bien aussi, fin ce que j'aimais beaucoup, oui, c'est ce qu'on retrouvait pas trop au deuxième semestre (...). Ça permet je pense avoir une meilleure appréhension sur le cours d'anglais. Donc c'est pour ça, avoir une proximité avec le prof pour moi c'est quelque chose de primordiale et c'est pour ça que je vous ai parlé donc de final tasks où on voit physiquement le prof en face de nous pendant qu'on fait une production quoi

◦d'accord, dans le forum on écrivait un message qui vous envoyait un mail à votre compte ENT, je sais pas si tu le regardais régulièrement

◦oui

◦en tout cas, vous receviez un message soit lundi soir, soit mardi vers midi pour vous dire que le module était ouvert, et un message soit vendredi après-midi soit dimanche pour vous dire tic tac il n'y a plus de

temps, il faut faire les activités. Est-ce que ces rappels ont été assez pour toi pour te rappeler qu'il fallait faire le boulot, ou c'était trop, ou t'aurais aimé en avoir plus ?

◦non, en fait, j'y faisais pas du tout attention, pour la première séance, bah, j'ai reçu ça donc je me suis dit très bien, je connais la date où à peu près, ce sera sur le forum l'activité prochaine et jusqu'à quand je peux le faire donc c'est-à-dire dimanche minuit, je crois, et donc je me suis dit très bien, j'attends que ce soit en ligne et je le fais, j'ai jusqu'à dimanche pour le faire et je prêtais pas attention au message. Pour moi c'était réglé comme ça, c'était donc de mardi ou mercredi jusqu'à tard dimanche soir et je me suis dit bon bah j'ai ce laps de temps pour faire mon travail d'anglais ce qui est largement suffisant

◦très bien, comment tu t'organisais, comme tu savais que t'avais jusqu'à dimanche, tu te disais, je vais aller voir sur la plateforme au début de la semaine ce qu'il y a à faire pour m'organiser, ou tu te disais de toute façon je le ferai le week-end donc tu te connectais que le week-end, quand tu te connectais du coup, est-ce que tu faisais tout d'un coup, 1 et 3 qui étaient plus simple que la 2, comment tu t'organisais ?

◦la plupart du temps je faisais tout d'un coup, donc c'est-à-dire, il m'arrivait parfois d'être à la bibliothèque en jeudi et j'avais un peu de temps à perdre donc je regardais pendant une demie-heure, je me disais bon je vais aller regarder le cours d'anglais pour une demie-heure et donc ce que je faisais c'est que je faisais juste la partie 1 et la partie 3 et ensuite je travaillais la partie 2 chez moi mais la plupart de temps ce que je faisais c'est le dimanche ou le samedi, j'avais deux heures chez moi bah je me disais tiens, je vais faire l'anglais parce que bah j'ai besoin de le faire

(...)

◦comment tu voyais le forum, parce qu'il est censé être un espace de discussion, comme un chat, etc., comme ça pourrait l'être dans n'importe quel réseaux social ou en ligne, est-ce que tu retrouvais cette ambiance-là sur le forum ?

◦bah, je le retrouvais avec vous, quand je parlais avec vous, mais avec les autres élèves pas du tout, à part quand il fallait réagir à leurs vidéos mais c'était juste very good video, well done quoi, pardon l'accent mais c'était comme ça quoi, il y avait pas grande chose de plus, il y avait pas d'interaction, je trouve avec les autres élèves, même si on avait 2-3 productions où il fallait travailler avec un élève et comme moi je travaillais avec Raphaël qui était un de mes meilleurs amis bah j'avais pas besoin de discuter avec lui sur le forum de la manière de faire et voilà, c'était juste la réaction aux productions des autres qui permettait une certaine interaction mais qui n'était pas suffisante mais aussi l'interaction avec les autres élèves n'était pas non plus très nécessaire quoi

◦d'accord, est-ce que quand les gens commentaient ton boulot, ce que tu faisais, j'espère qu'il y en a certains qui ont commenté plus que well done mais d'autres choses, non, pas vraiment ?

◦bah, pas trop, il y avait pas beaucoup de commentaires sur les productions de tous qui étaient, qui venaient souligner un point ou quelque chose ou un point d'amélioration ou quelque chose ça, la plupart du temps c'était très bonne vidéo, j'ai bien aimé ça, ça, ça, mais c'est tout. C'était pas vraiment un retour, c'était pas, c'est pas quelque chose qui m'a permis de me dire bah tiens, j'aurais pu améliorer ça ou quelque chose comme ça, à chaque fois c'était, ah bah, ma production elle a sûrement l'impression d'être parfaite alors que pas du tout quoi

(...)

◦est-ce qu'il y avait des groupes, parce que je sais qu'il y a un groupe de la promo où parfois des réponses sur des tests peuvent passer, est-ce que c'était le cas aussi pour l'anglais ? Pas forcément sur ce groupe mais sur d'autres canaux de communication ?

◦il y avait pas de groupe spécifique à l'anglais, il y avait le groupe L1 SEG et donc où ça parle un peu de tout, il y avait pas mal de questions d'anglais mais c'était surtout des questions informelles, je sais plus, qui est dans le groupe 4, de problèmes je sais pas, j'arrive pas à upload ce lien, machin, quelqu'un peut m'aider, c'était jamais vraiment des questions par rapport au cours, c'était plus de questions sur le

fonctionnement du site et du forum. Ça, ça se passait directement sur Facebook, sur le groupe qui s'appelle L1 SEG. Ça permettait l'entraide parce que oui, c'est vrai que le forum était assez complexe

°ah bon ?

°fin, non, je trouve que ça allait mais il y avait beaucoup de personnes qui le trouvaient complexe, moi, fin, je l'utilisais pas trop, mais voilà, je l'utilisais juste pour répondre, pour interagir, j'avais eu un peu de mal une fois, pour mettre un fichier à envoyer, je sais pas pourquoi je l'avais mis en zip, fin ça m'a pris 2 heures à le faire

°quand c'est trop lourd, Moodle malheureusement il permet pas de télécharger à partir d'une certaine taille, et du coup ce qu'il faut faire c'est d'aller sur Dropbox et de coller le lien comme j'ai suggéré certains de faire

°ouais, c'est ce que j'avais fait du coup après

°est-ce que vous vous filiez les réponses, les captures d'écran sur les tests par exemple, est-ce que ça t'arrivait de l'envoyer par exemple sur Whatsapp ou n'importe, tiens, voici la réponse, comme ça tu le feras plus vite

°non, mais ce qui m'est arrivait c'était pour les parties 2, parfois avant de faire ma production, bah j'allais directement sur le forum voir un peu, donc c'était surtout pour les productions écrites, j'allais voir un peu, ou par exemple PowerPoint aussi, qu'on avait dû faire, j'allais voir un peu les productions des autres et je m'en inspirait un petit peu, fin, je regardais ce qu'ils, parce que la plupart du temps les gens qui mettaient un premier ce qu'il fallait faire c'était surtout, fin, sûrement les plus studieux, et donc du coup je m'inspirais de ce qu'ils mettaient et je copie pas, mais je m'inspirais, ce qui me permettait de cerner un peu ce qu'il fallait vraiment faire dans la production et ensuite je comparais mon PowerPoint avec les autres, oui

°donc tu regardais avant, tu faisais ta production et tu regardais encore avant de poster ou non ?

°non, je postais, ensuite je regardais un peu, bah, les retours que j'avais justement sur mon PowerPoint, même si les retours c'étaient pas non plus très utiles et sinon après, oui, voilà

°est-ce que ça te faisait quelque chose, d'avoir par exemple un retour, c'est sympa ce que tu as mis là

°bah, je m'y attendais, parce qu'au bout d'un moment j'étais habitué à recevoir bah très bien, très belle production, comme les gens se sentaient obligés de mettre un message, je suis plus le gap c'était trois personnes, il fallait répondre à trois personnes, et bah les gens mettaient très bien, très bien, très bien, et donc bah j'étais habitué à ça

°ok, le semestre dernier j'avais mis une vidéo où je vous disais bonjour, c'est moi votre tutrice, vous avez ici les informations par rapport au cours, comment vous allez être noté etc., et vous ne m'avez plus vu pendant le semestre, on continuait en contact mais vous ne voyez pas ma tête. Ce semestre vous avez eu des vidéos chaque semaine, où vous voyez votre tutrice. Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi, c'est-à-dire, est-ce que tu avais l'impression, grâce au fait que tu la voyais ta tutrice là, de la penser plus présente ou plus disponible ?

°non, parce que bah, c'était au travers d'une vidéo mais c'était pas une vidéo qui s'adressait directement à une personne précise ou à nous, fin, si ça s'adressait à nous mais je veux dire, singulièrement, alors que vous, quand vous vous entreteniez avec nous bah c'était bah justement personnellement au travers de messages et pour moi le fait de s'entretenir personnellement ça crée beaucoup plus de proximité même si on vous voyez moins qu'avec le second prof, et le second prof les vidéos qu'il mettait souvent c'était des vidéos introductives du cours, de ce qu'on allait faire, c'était quelque chose que je regardais jamais et c'était ensuite la troisième partie c'était une vidéo de grammaire et ça, je me souviens que j'allais pas trop regarder non plus parce qu'à chaque fois j'essayais de répondre au questionnaire

°sans regarder la vidéo ?

◦oui, c'est ça, bah en fait ce que je faisais c'est que je répondais au questionnaire pour voir comment j'étais un peu au niveau de ma grammaire et si j'avais des problèmes bah je revenais sur la vidéo mais ça m'était pas arrivé souvent, je crois

◦donc tu n'as pas beaucoup regardé les vidéos de grammaire

◦non, pas trop

◦est-ce que tu t'es rendu compte qu'il y avait un feedback qui était donné dans ces vidéos ?

◦non, pas du tout

(...)

◦est-ce que la partie grammaire t'a manqué au premier semestre ?

◦bah, au regard de ce qu'on a fait au second semestre je me rends compte que non, parce que c'était des parties grammaire que je connaissais déjà donc je me dis que si c'était ce même type de questions grammaticales au premier semestre, j'en voyais pas l'utilité, mais si après c'était quelque chose de plus poussée, bien sûr, mais tout ça c'est quelque chose que je pratiquais déjà au lycée auparavant donc fin c'est pour ça que cette partie grammaire j'avais pas vraiment de regarder les vidéos, encore une fois, mais si bien sûr, si c'était plus poussé au second semestre, j'aurais ressenti l'utilité d'en faire un peu au premier semestre

◦donc ça t'aurait plu par exemple au deuxième semestre ou à l'avenir d'avoir une partie explicite de grammaire, classique comme tu l'étudiais avant ?

◦un petit peu, oui, je pense, peut-être pour faire le point un peu sur les bases que j'ai connu, mais sûrement ça aurait été très utile et peut-être plus utile que l'entrée dans le economic dictionary

◦ok, est-ce que le format vidéo pour travailler la grammaire te plaît ou tu penses que c'est plus pratique encore une fois de mettre le carré grammaire avec tous les exercices de manière traditionnelle ?

◦le format vidéo est assez sympa quand-même, fin pour le peu de vidéos que j'ai regardé, c'est vrai que, bah, c'est plus expressif la manière dont c'est expliqué et parfois oui, c'est vrai que les carrés de grammaire je me souviens quand j'étais au lycée c'était très, c'était pas très sympa quoi, c'était encore une fois limite chiant et c'est pour ça que ces vidéos ça la rendait beaucoup plus attractif

(...)

◦est-ce que tes productions orales ont été suffisantes pour un peu rattraper disons les productions que tu pouvais faire au lycée, par exemple ? Ou t'aurais aimé en faire plus ?

◦bah, justement c'est ce que je disais, même si les productions orales étaient très sympas et très bien, ça me prenait pas mal de temps aussi, ça me prenait pas mal de travail, bah justement il aura peut-être fallu faire une grande production orale ou un grand exposé à la fin de l'année qu'on présentait physiquement devant le prof, même si ça prend aussi pas mal de temps au prof, peut-être pour une grande production, une production majeure qui représenterait une grande partie de la note aussi mais qui permettrait de, pour beaucoup de s'impliquer énormément, pas mal dans un travail d'anglais et aussi bah, de rencontrer finalement le prof

(...)

◦juste une dernière question, avant ces cours-là tu n'avais pas fait des cours en ligne, du coup maintenant tu sais quels sont les avantages et les inconvénients de ces cours en ligne, d'ailleurs, est-ce que tu peux me le dire, pour toi c'est quoi qui était bien et qui n'était pas bien dans ces cours en ligne ?

◦bah le gros désavantage je pense que je l'ai dit depuis le début de l'interview, il a un manque de proximité avec le prof, et c'est ce qui fait que c'est un peu moins motivant pour travailler, néanmoins, je trouve que c'est cours, la manière de pratiquer le cours, c'est quelque chose qui me correspond pas mal, et que j'aime bien mais qu'il faudrait peut-être un peu plus développer pour pouvoir le travailler mieux et peut-être créer aussi une interaction avec les élèves, mais encore un fois, c'est un cours, fin, la manière de travailler qui est proposée sur ce forum est, fin, c'est vraiment, c'est une bonne idée, oui

◦d'accord, ok, maintenant, tu as eu toute ton scolarité des cours en face-à-face, maintenant t'as eu ça, si on te donnait la possibilité d'imaginer ton cours d'anglais idéal, tu penserais à quoi ?

◦je penserais dans le cadre de l'Université, je penserais sûrement à reprendre des cours grâce à un forum donc ça serait des petites productions qu'on enverrait aux profs et pour toutes les productions majeures, donc ça, ça prendrait à peu près, fin, le fait de prendre les petites productions ça prendrait à peu près deux heures par semaine ou quelque chose comme ça et il y aurait à part ça des productions assez majeures où on irait devant le prof, ou on ferait parvenir au prof des dissertations écrites sur papier ou à l'ordi, fin, bref, ce qui permettrait d'avoir un vrai retour du professeur, donc ce serait, en fait, finalement 80% du cours serait sur l'ordi avec 20% des tests et majeures productions face au prof ou avec l'avis du prof

◦ok, très bien, j'ai fini avec mes questions, est-ce que tu as des commentaires, des choses peut-être sur lesquelles on n'en a pas parlé, que tu aimerais

◦non, pas du tout, c'est vraiment ce que je voulais mettre en lumière pour vous aider mais j'ai pas trop d'idée derrière

◦des questions non plus ?

◦non plus, je sais pas, est-ce que j'aurais la même chose en L2 ?

◦non, en L2, ce sera des cours en présentiel

◦d'accord, ok

**FIN**

## Annexe 16.12 Nuquí

◦comme j'ai écrit dans ton mail c'est anonyme complètement, si on utilise tes réponses elle apparaîtront comme étudiant 1, 2, 3, et juste pour que tu sois rassurée ça n'a rien à voir avec ta note, ta note est déjà, ça c'est un plus pour le bien de la recherche, c'est tout

◦d'accord

◦c'est des questions sur tes pratiques en ligne, notamment et je te poserais aussi des questions du questionnaire que t'avais répondu et ce sera tout

◦d'accord, ok, ça marche

(...)

◦on va commencer avec tes pratiques informelles en anglais, c'est-à-dire, ce que tu fais en anglais en dehors de cours

◦en dehors de cours, alors je regarde souvent des séries, j'essaie de les regarder en anglais sous-titré pour que je comprenne mieux et sinon, l'anglais je le pratique pas souvent, je le pratique depuis que je suis petite des fois avec ma mère, mes parents, qui parlent anglais, et ça m'arrive parfois de parler anglais à la maison mais sinon j'ai pas d'autres pratiques

◦et tu regardes quelles séries, du coup ?

◦euh, je regarde Riverdale, je regarde aussi Gossip Girl, Pretty Little Liars, Prison Break aussi, il y a pas mal de séries comme ça que je regarde

◦tu avais noté How to get away with murder et 13 reasons why

◦ah oui, je les ai terminées

◦et le reste que tu as mentionné c'est ce que tu regardes actuellement ?

◦ouais, je les regarde, il y en a que j'ai terminé, Prison Break j'ai terminé, Riverdale c'est encore en cours, Gossip Girl aussi j'ai terminé

◦d'accord, et quand tu dis que tu les regardes sous-titrées c'est en anglais, en français ou dans une autre langue ?

◦non, les sous-titres ils sont généralement en français et en langue originale, version originale

◦et tu préfères les sous-titres en quelle langue ?

◦en français

◦pourquoi ?

◦comme ça je comprends mieux, ça me permet de bien assimiler parce qu'en anglais on a des expressions aussi un peu familières qu'on comprend pas forcément en français donc du coup ça me permet aussi d'apprendre l'anglais

◦d'accord, et tu regardes en streaming ou t'as un compte Netflix ?

◦Netflix, sur Netflix

◦juste par curiosité, on va prendre l'exemple de Suits ou de Jane The Virgin si tu regardes

◦ah oui, je regarde

◦parce que je la regarde aussi et du coup, les derniers épisodes, la dernière saison n'est pas disponible sur Netflix mais elle est déjà sortie donc on peut la trouver en ligne, est-ce que ça t'arrive d'aller voir

◦oui, ça m'arrive, avant d'avoir un compte Netflix je regardais sur de comptes streaming, etc., sur internet

◦et maintenant tu attends qu'elles soient disponibles sur Netflix, par exemple, ou tu vas les chercher ailleurs ?

◦quand j'ai envie de la regarder et qu'elle est pas disponible sur Netflix je vais regarder sur streaming

◦combien de temps tu penses que tu passes à regarder ces séries par jour ou par semaine, comme tu préfères

◦alors ça dépend, vraiment quand je suis vraiment motivé à regarder une série, je peux passer plusieurs heures, des fois ça peut aller à un épisode par jour quand j'ai pas le temps ou quand j'ai envie de faire autre chose mais des fois, en moyenne je dirais 2-3 épisodes par jour

◦des épisodes de 30 minutes, de 40 minutes ?

◦40 minutes

◦et le week-end c'est la même quantité ?

◦le week-end, quand j'étais par exemple à l'Université le week-end c'était à peu près la même chose parce qu'il y avait des cours à côté mais là vu que je suis un peu plus libre, c'est vrai que je peux faire facilement 5 épisodes par jour

◦d'accord, YouTubeurs, tu avais mentionné Zoella et The Ace Family, est-ce qu'il y en a d'autres que tu regardes ?

◦alors, ça peut m'arriver de regarder des YouTubeurs français aussi, je peux tomber sur quelques vidéos mais c'est vrai que c'est deux principaux YouTubeurs que je regarde. J'aime bien les vloggeurs, aussi, etc.

◦tu peux m'en parler un peu des vloggeurs ?

◦vloggeurs, bah The Ace Family par exemple c'est une famille qui vlog un peu leur journée, etc., et c'est vrai que ça m'amuse, ça me divertit et j'aime bien regarder

◦et c'est en anglais à chaque fois ?

◦c'est en anglais

◦tu comprends tout ?

◦c'est ça, ouais je regarde, je comprends, oui, sans sous-titres ou quoi je comprends, c'est un peu plus facile, je dirais, de comprendre avec les images ou quoi, mais j'ai pas de difficultés à comprendre

◦très bien, est-ce que tu as choisi ces YouTubeurs parce que le sujet t'intéressait, tu es allée les chercher ou c'est au hasard que tu les vu dans ton fil d'actualité

◦ça tombe des fois sur mes recommandations et c'est vrai que je clique dessus et je regarde et ça me plaît bien donc je continue

◦est-ce qu'il y a des sous-titres dans ces

◦non, pas du tout, il y a pas de sous-titres, c'est vraiment l'anglais comme ça, par exemple Zoella c'est une anglaise et c'est vrai que par rapport à The Ace Family que, eux sont américains, c'est vrai que l'accent il peut changer, on peut par exemple les anglais je comprends un peu moins bien mais sinon ça reste compréhensible

◦d'accord, combien de temps tu penses que tu passes à regarder ces vidéos

◦je dirais une bonne heure, ça peut aller, oui, une bonne heure, c'est des vidéos généralement qui durent 15-20 minutes, donc je dirais une bonne heure, 2 heures

◦par jour ?

◦oui

◦est-ce que ça t'arrive de lire les commentaires des gens, par exemple tu vois la vidéo sur YouTube, tu vas lire les commentaires en bas ?

◦c'est vrai, il y a des fois je regarde mais pas souvent, je m'attarde pas vraiment dessus

◦donc c'est pas quelque chose que tu fais systématiquement ?

◦non

(...)

◦tu es sur quels réseaux sociaux ?

◦je suis sur Twitter et sur Snapchat

◦pas Facebook ?

◦Facebook, si, mais juste pour les cours, sinon j'utilise pas, parce que cette année il y a un groupe Facebook pour les L1 et c'est vrai que jusqu'à présent j'étais pas sur Facebook, ça m'intéressait pas plus que ça et donc du coup j'ai ouvert un compte pour être dans le groupe

◦et maintenant tu l'utilises vraiment que pour le cours ou tu penses aussi à ajouter des contenus ?

◦non, non, non, que pour les cours

◦donc Instagram

◦non, Twitter et Snapchat

◦ok, quand tu tweet quelque chose ou quand tu fais une petite vidéo sur Snapchat n'importe, est-ce que tu tags des choses en anglais ?

◦ah non, ça m'arrive pas de taguer des choses

◦tu tags pas du tout ou pas en anglais ?

◦non, je tag pas du tout

◦tu es pas vraiment quelqu'un qui est présent sur les réseaux sociaux ?

◦pas vraiment et je passe plus de temps sur Snapchat que sur Twitter

(...)



◦tu avais dit aussi que ta motivation pour apprendre l'anglais c'était aussi parce que tu as de la famille avec qui tu discutais en anglais, trouver un bon boulot et le son de la langue

◦oui, bah alors les musiques, j'adore ça la musique et c'est vrai qu'en anglais c'est plus pratique de comprendre, fin, ce qu'ils en disent quoi dans les musiques mais aussi la famille comme j'ai mentionné parce que j'ai de la famille aux Philippines et j'ai de la famille ici et donc du coup si je parle pas ma langue maternelle je peux très bien parler en anglais parce qu'ils le comprennent tous et c'est vrai que c'est beaucoup plus facile, et oui pour trouver un boulot parce qu'en ce moment fin, des nos jours, parler un peu anglais c'est très important pour trouver un bon boulot

◦d'accord, le son de la langue est devenu, d'après tes réponses aux questionnaires, à la fin du second semestre c'était moins important ou moins motivant qu'au début ? The sound of the language, je sais pas si tu t'en souviens

◦non, je suis pas sûre (...). Pour moi c'est pas, je trouve pas de motivation, quand on me dit ça, ça me motive pas plus que ça en fait

◦c'est déjà quoi pour toi sound of the language?

◦c'est plutôt comment parler, fin l'accent je pense, fin j'ai compris comme ça et pour moi fin, c'est pas super motivant ou, voilà quoi, on peut très bien parler anglais avec un mauvais accent si je peux dire ça comme ça, et ne pas parler super bien anglais avec un bon accent

◦d'accord, comment se passaient tes cours à l'école ?

◦au collège ou au lycée, alors mes cours d'anglais au collège et au lycée ça s'est plutôt bien passé, j'aimais beaucoup l'anglais surtout au collège, je participais beaucoup, j'aimais beaucoup les cours et c'est vrai que la dernière année de lycée donc en terminal, j'ai eu un prof qui m'avait, j'aimais pas trop la manière dont il apprenait l'anglais, je trouvais qu'il nous apprenait pas plus que ça, et donc du coup, c'est vrai que l'anglais en dernière année, j'aimais pas trop, mais sinon l'anglais ça reste toujours une matière que j'aime bien pratiquer, j'aime beaucoup les langues en général donc

◦d'accord, et quand tu dis qu'il vous apprenait pas bien l'anglais c'est pourquoi, il faisait quel type d'activités

◦alors, c'était plus, alors en fait, c'était plus des activités un peu créatives mais c'était, ça tournait toujours autour du même sujet ou il nous montrait des vidéos ou il parlait comme ça, il nous disait donnez des informations comme ça mais sans qu'on apprenne grande chose, ou il nous donnait aussi des documents papier, on devait répondre à certaines questions mais ça allait pas plus que ça en fait, c'était pas vraiment, j'apprenais pas beaucoup de mots en plus, de vocabulaire en plus

◦ok, tu parles d'autres langues, du coup ?

◦je parle espagnol, l'anglais ça va, je me débrouille et un peu ma langue maternelle, je la comprends mais je la parle pas

◦et c'est laquelle ta langue maternelle ?

◦l'ilocano

◦et l'espagnol pourquoi, par curiosité ?

◦alors, je regardais aussi des telenovelas quand j'étais petite, par exemple, j'aimais beaucoup la série De tout mon cœur, c'était une série un peu pour les enfants et elle était en espagnol et j'ai commencé à m'intéresser à l'espagnol et j'ai commencé à la regarder en espagnol aussi, et donc du coup j'aimais beaucoup cette langue et se rapprochait aussi de ma langue maternelle et donc du coup je me suis intéressée à cette langue et en 6ème j'ai commencé l'espagnol et ma prof d'espagnol elle était super, elle m'a vraiment donné envie d'apprendre l'espagnol et de continuer et donc du coup au lycée j'ai fait ce qu'on appelle le Bachibac donc c'est en fait, c'est l'équivalent du bac mais en espagnol, je suis passée

par exemple l'histoire-géo et l'espagnol, la littérature bah en espagnol, je faisais des épreuves en espagnol et du coup, bah j'ai obtenu mon bac en espagnol, mon bachibac

◦c'est génial

◦oui, franchement cette langue elle m'a beaucoup, j'ai beaucoup aimé l'apprendre et je continue à l'apprendre aujourd'hui, fin, je fais option espagnol

◦félicitations, c'est super

◦merci

◦on va passer maintenant aux cours en ligne, donc ce que tu as vécu cette année, tu avais dit que le cours avait été cool et motivant mais que la grammaire t'avait manqué

◦c'est vrai

◦on va rentrer dans les détails tout à l'heure mais de manière générale, c'est quoi qui était cool pour toi, ce qui était motivant ?

◦c'est vrai que c'était une manière d'apprendre beaucoup plus originale que par exemple au lycée où c'était vraiment des cours avec un prof, et je trouvais ça cool parce que c'est vrai que vu que je pouvais choisir le jour et l'heure à laquelle je pouvais travailler, c'est vrai que ça me mettait pas de pression et c'était moi qui devait travailler, je sais pas si vous voyez, c'était moi qui voulait travailler, qui devait travailler et donc du coup je trouvais qu'il y avait moins de pression, et c'était beaucoup mieux, et c'est vrai que les activités en soi elles étaient pas ennuyantes, et ça me plaisait bien

◦d'accord, du coup quand tu dis que la grammaire t'a manqué, déjà le premier semestre si tu te souviens, on avait pas du tout de section grammaire, ce semestre tu as eu les petites vidéos Grammar Geek mais tu avais dit quand-même que ça t'avait un peu manqué, donc j'aimerais que tu m'expliques, est-ce que les vidéos que tu as vu déjà ont été suffisantes pour toi, pour avoir un petit rappel de grammaire ou c'était pas vraiment pertinent, elles n'étaient pas trop utiles ?

◦elles étaient bien vu qu'elles étaient courtes, mais c'est vrai qu'en regardant une vidéo, on assimile un peu les choses mais quand on pratique pas, c'est vrai qu'on a tendance à oublier la grammaire et donc c'est pour ça que j'ai dit que la grammaire elle manquait un peu, comme vous avez dit au premier semestre il y avait pas de grammaire et c'est vrai que la grammaire dans une langue c'est important, surtout quand on doit écrire ou quoi, et c'est pour ça que je trouve que la grammaire est important parce que ça nous permet aussi de nous améliorer dans la langue

◦d'accord, est-ce que le format vidéo te convenait ou tu aurais préféré d'avoir quelque chose de plus classique, peut-être avec un espace dédié

◦non, non, le format vidéo ça me convenait, fin, j'étais pas, je suis pas vraiment la fille qui recherche dans le détail ou quoi, les vidéos ça me convenait donc, ouais

◦est-ce que tu les as toutes regardés ?

◦des fois je regardais pas, ça m'arrivait de les regarder mais pas toutes

(...)

◦est-ce que ça t'aurait convenu d'avoir des exercices après la vidéo, de grammaire en fait, sur la vidéo ou c'est pas nécessaire ?

◦alors, c'est toujours un plus d'avoir un exercice, un petit exercice, parce que c'est vrai que les étudiants ils sont, on aime pas trop quand il y a une charge trop importante, c'est vrai qu'un petit exercice de

grammaire ça peut être bien, après avec les vidéos aussi c'est suffisant mais avoir un petit exercice de grammaire ça peut être un plus

◦et tu aimerais que ces exercices-là soient obligatoires ou optionnels ?

◦c'est mieux que ce soit optionnel pour que, parce que c'est vrai que quand c'est obligatoire, déjà il y a pas tout le monde qui le fait ou qui veut le faire et y en a qui ont pas besoin de grammaire, qui trouve ça peut-être un peu ennuyant et d'autres, ça peut être aussi un plus, ça peut être motivant et tout donc oui, optionnel

◦est-ce que ce que tu as vu dans les capsules de grammaire t'a aidé à faire ou résoudre des doutes que tu avais en grammaire de manière générale ou dans un exercice, une activité que tu as fait pendant la semaine, est-ce que tu as fait recours à ce qu'on t'a dit dans ces vidéos ?

◦alors, honnêtement d'après mes souvenirs, je pense pas, c'était, je sais plus c'était quelle vidéo, mais oui, les vidéos grammaire, celles que j'ai regardé elles m'ont pas aidé à faire les exercices

◦est-ce que ça t'apprenait quelque chose de nouveau ?

◦alors, celles que j'avais vu, je pense que sur le moment oui parce que je m'en souvenais pas ou fin, je connaissais pas cette règle, donc du coup, ça m'avait aidé

◦est-ce que ça a changé quelque chose pour toi, le semestre dernier, bon, vous avez vu xxx tout au début lors de la réunion d'accueil des étudiants, je sais pas si tu te souviens de lui

◦si, je me souviens

◦et il vous a présenté le cours, mais vous n'avez pas vu sa tête au long du semestre, ce semestre c'était un peu différent parce que toutes les semaines vous voyez la tête de la tutrice qui s'affichait. Est-ce que ça changeait quelque chose pour toi dans le sens où tu sentais que la tutrice était plus accessible, plus disponible ou tu te disais non, c'est juste une vidéo qu'elle a fait, voilà

◦alors, moi ça me dérangeait pas de ne pas voir le tuteur devant moi, et même je trouvais, fin, sur la plateforme, je trouvais que les tuteurs ils étaient un peu plus accessibles, parce que c'est vrai qu'en cours par exemple au lycée, on demandait des informations directement quand on voyait le prof et après, fin on avait pas moyen de le contacter alors que c'est vrai qu'avec ce cours-là toute la semaine si on avait une question ou quoi, on avait juste à envoyer un mail et c'est vrai que vous répondiez assez rapidement donc c'était plus simple, fin, je trouvais que vous étiez un peu plus disponible, par rapport aux cours au lycée ou au collègue

◦est-ce que ça te manquerait de pas le voir et juste voir que tu as un contact en ligne comme tu viens de le dire ou tu préfères quand-même de le voir chaque semaine ou ça change rien ?

◦moi, ça change rien

◦d'accord. Le glossaire, est-ce que, bon tu as beaucoup participé, mais est-ce que c'était juste parce que tu étais obligée de le faire, ou ça a été utile ?

◦alors, le glossaire c'était un moyen d'apprendre des nouveaux mots, c'est vrai, je le faisais parce que c'était obligatoire mais c'est vrai que c'était un moyen d'apprendre des nouveaux mots, des nouvelles définitions en rapport avec l'économie justement, il y avait des mots que je comprenais pas, des expressions que je connaissais pas auparavant, mais c'est vrai que je le faisais mais on va dire que quelques semaines après il y avait des mots que je ne connaissais plus, et je regardais pas vraiment, je regardais parfois le glossaire mais je regardais pas la totalité, donc c'était un bon moyen de moi m'exercer, d'apprendre de nouveaux mots et même d'aller voir les définitions, de connaître plusieurs sites, etc., mais c'est vrai qu'après plusieurs semaines il y a certains mots où je m'en souvenais plus ou du moins la définition je m'en souvenais plus

◦est-ce que ça t'es arrivée d'aller faire une activité de production ou n'importe, de te dire, ah c'est vrai qu'il y a le glossaire, je vais aller piquer quelques mots ou vérifier, fin de réutiliser le glossaire, pas que quand tu faisais les activités de vocabulaire mais dans d'autres moments

◦il y a, je me rappelle d'une activité, où j'avais utilisé un mot que j'avais utilisé pour le glossaire et bah, à ce moment-là je me suis dit bah heureusement que j'ai fait, fin j'ai découvert ce mot-là ou cette expression-là parce que je pouvais la réutiliser donc c'est vrai que le glossaire ça peut me servir parfois mais j'y allais pas tout le temps pour aller piquer un mot quoi

◦d'accord, est-ce que la quantité était bien, de mots que tu devais ajouter par semaine ou tu aurais préféré que ce soit chaque deux semaines ou plus de mots

◦non, moi je trouvais que c'était fin, deux mots par semaine je trouvais que c'était bien, après c'est vrai qu'il y avait certaines semaines où je ramais un peu pour trouver des mots parce que les autres étudiants avaient déjà utilisé le mot que je voulais, c'est vrai que des fois à ces moments-là, oui, je ramais un peu, galérais un peu à trouver un mot, et donc du coup il fallait que je fasse des recherches et c'était un peu plus, je prenais un peu plus de temps pour le glossaire, alors que de base ça devrait me prendre juste quelques, on va dire quelques, on va dire une dizaine de minutes, une vingtaine, quinzaine de minutes et là c'est vrai que quand je cherchais ça me prenait une trentaine de minutes parce qu'il y avait pas assez de mots, ou quand j'allais dans les optional links, bah les mots ils étaient déjà repris donc ils étaient un peu plus compliqués, c'est vrai, mais sinon la quantité de mots, je trouve que c'est ni trop ni pas assez

◦d'accord, maintenant que tu mentionnes optional links et fun part, est-ce que tu les regardais toutes les semaines ?

◦ça m'arrivait de les regarder mais il y a certaines semaines où je regardais pas du tout mais oui, il y a des fois où j'ai regardé

◦est-ce que c'est quelque chose que tu aimerais toujours avoir dans ton cours ?

◦moi je trouve que c'est intéressant, surtout des fois c'est des choses qui ont pas de rapport avec ce qu'on a vu durant la semaine ou des fois si, et c'est vrai que parfois ça peut-être intéressant d'aller voir, d'aller jeter un coup d'œil, on peut apprendre quelque chose, mais ouais, c'est toujours un plus, soit les gens veulent aller cliquer dessus, soit non, mais je trouve que c'est bien de le garder

(...)

◦maintenant on va passer au forum, le forum et l'activité 2 sont très liés parce que du coup tout ce qui était activité 2 vous le publiez dans le forum. On va peut-être plutôt commencer par l'activité 2, est-ce qu'elles étaient trop longues, trop difficiles, trop chiantes, trop, comment tu l'as vécu ?

◦alors, l'activité 2, il y a certaines semaines où c'est vrai que c'était assez long, par exemple, je sais plus si c'était la dernière activité mais l'activité de faire une recette, moi je devais la faire juste, fin, il fallait que je cherche les idées, c'est vrai que c'était un peu plus long vu qu'il fallait que je monte la vidéo, la préparer, avoir l'idée, comment filmer, tout ça, mais c'est vrai qu'il y avait certaines activités qui étaient un peu plus longues à faire et avec les TD qui avaient à côté c'est vrai que parfois c'est un peu long, mais vu qu'on avait la semaine pour la faire, bon, on se dit on peut faire ça samedi, dimanche, dimanche soir ou quoi, mais c'est vrai que certaines activités étaient longues, certaines activités de production où on devait écrire, faire un diaporama, c'est vrai que ça prend plus de temps mais en soi au final, vu qu'on a la semaine pour la faire, ça nous laisse du temps, mais c'est vrai qu'il y avait certaines activités qui étaient plus longues que d'autres

◦est-ce que les activités de production orale, t'as eu juste une le semestre dernier lors d'un atelier que vous avez fait où il fallait s'enregistrer et mettre le sound-file en ligne, et cce semestre vous en avez eu 2, donc un enregistrement vers la semaine 6 ou 7, et la vidéo Anyone can cook vers la fin

[coupage, plus de batterie]

- donc comment tu t'es sentie, est-ce que tu as sentie que tu avais un feedback par rapport aux activités que tu produisais ?
- alors comme je disais, moi je voyais pas le lien entre ce que vous aviez dit et ce qu'on avait fait auparavant, fin la semaine qui précède l'activité, et donc du coup vu que je le voyais pas ou je m'intéressais pas ou je le voyais pas souvent sur le forum, vu que j'y allais pas souvent ou je le voyais pas souvent, pour moi il n'y avait pas assez
- je t'avais aussi demandé si tu parlais de cours d'anglais avec tes camarades
- alors, j'en avais parlé en début d'année à certains de mes amis donc ça arrivait quand on sortait qu'on se mette un peu au point sur nos études, sur ce qu'on faisait, et c'est vrai que j'avais posé la question de comment se déroulait leur cours d'anglais à elles et donc elles m'ont dit que c'était en amphi ou quoi, et donc moi je leur ai dit, moi ça change, c'est sur internet et donc j'ai le temps de faire mes activités, etc., et donc on avait parlé de ça, je dirais en début d'année j'en ai parlé à certaines de mes amis
- ok, est-ce que tu parlais aussi avec des gens qui étaient inscrits dans ton cours ?
- alors, je pense pas, on parlait souvent des activités, entre nous, mais pas de comment ça se déroulait, souvent des activités, ah est-ce que t'as fait cette activité-là, na na ni, qu'est-ce que t'as appris, fin des choses comme ça, mais pas sur comment le cours se déroulait
- et est-ce que vous aviez, la par exemple sur Facebook, tu me l'as confirmé, vous aviez des groupes pour parler des cours dans votre filière, mais est-ce qu'il y avait aussi, soit dans ces espaces-là sur Facebook, soit dans d'autres contextes, Whatsapp, n'importe, où vous partagiez des devoirs ou des réponses des tests, des choses comme ça en anglais, du cours d'anglais ?
- sur Facebook non, non, non, non, j'ai pas vu des conversations qui parlait d'anglais, je pense que ça se faisait entre amis, je pense, de parler des cours d'anglais mais sinon sur Facebook, non, je voyais pas de messages par rapport aux cours d'anglais
- et est-ce que vous vous filiez les réponses en fait ou vous partagiez par exemple des choses, fin pour faciliter, des activités pour vous entraider ?
- alors, non, parce que généralement mes amies elles étaient pas dans le même groupe que moi donc on parlait des activités 2 mais sinon non, on échangeait pas sur les réponses ou quoi, non, on échangeait pas
- d'accord, on va juste reprendre, par rapport aux activités de production orale
- les productions orales pour moi elles étaient suffisantes dans le sens où quand je compare avec le lycée, pour moi au lycée on avait trois activités orales qui s'étaient sur le trimestre, et je trouve que c'est exactement la même chose sur le forum, donc une à deux fois le long du semestre je trouve que c'est suffisant. Ça nous permet de s'entraîner et je trouve qu'on a pas besoin de plus ni de moins pour s'entraîner à l'oral
- d'accord, merci de l'avoir répété, très bien. Maintenant, est-ce que tu pourrais me dire, selon toi, t'avais dit que tu as fait un test d'anglais et que tu étais en A2, quand tu as fait le test à moment-là, j'aimerais que tu me dises juste quel est ton niveau d'anglais selon toi en ce moment
- alors, en ce moment je dirais que l'anglais j'ai un peu plus de facilité à le comprendre qu'auparavant, j'arrive mieux à m'exprimer à l'écrit mais c'est vrai qu'à l'oral des fois je cherche mes mots, je parle pas fluidement, assez fluidement, bah je peux parler mais c'est vrai que je parle pas comme si j'étais bilingue ou quoi, mais je le comprends
- et tu connais, tu penses que tu connais les niveaux du CECRL, ça veut dire A1, A2, B1, B2, C1, C2 ou c'est un peu flou pour toi tout ça

◦moi j'avais mis A2, j'avais un niveau A2 parce que je pense que je me comparais à mon niveau au collège ou au lycée, parce qu'au lycée on a tous un niveau A2 donc je me suis dit bah je suis de ce niveau-là, mais je dirais que je suis entre le A2 et le B1

◦ok, plus B1 ou A2 ?

◦je dirais un peu plus B1

◦est-ce que tu as le sentiment d'avoir avancé cette année en anglais ou pas vraiment ?

◦alors, honnêtement je dirais un peu, pour bah mon écrit, c'est vrai que je m'améliore de plus en plus, mais c'est vrai que je pense que j'ai pas vu une réelle évolution au niveau de comment je parle, comment je pratique l'anglais, mais je dirais que seul au niveau de l'expression écrite je dirais que ça va, je me suis un peu amélioré mais au niveau de l'expression orale j'ai pas vu d'évolution particulière

◦ok, maintenant ma dernière question, tu sais déjà comment se passe un cours, toute ton scolarité t'as eu des cours en présentiel, tu vois très bien comment ça se passe, tu n'avais pas fait de cours en ligne jusqu'à cette année mais tu as eu un aperçu pendant deux semestres de comment ça se passe. Donc il y a des avantages et des inconvénients

◦bien sûr

◦et tu les as un peu mentionnés, et maintenant j'aimerais que tu me dises, ce serait quoi pour toi un cours idéal d'anglais ?

◦alors un cours idéal d'anglais, alors j'avais pas vraiment en tête, pour moi j'ai pas de cours idéal d'anglais, pour moi du moment où on pratique un peu tout, donc expression orale, expression écrite, qu'on arrive à bien s'exprimer à s'améliorer en fonction des activités, que les activités sont un peu diversifiées, qu'il y ait du contenu, du vrai contenu, qu'on puisse vraiment chaque étudiant, oui, s'améliorer et vraiment avoir envie parce que je dirais la clé vraiment pour qu'un cours d'anglais soit réussi c'est que c'est avoir la motivation des étudiants et donc pour moi j'ai pas de cours idéal mais du moment qu'on touche un peu tout et je dirais que pour moi ça suffit

◦d'accord, et en termes du format, est-ce que tu imagines, par exemple l'année prochaine si on te donnait la possibilité de là tu m'as dit tu as des copines qui avaient des cours en présentiel, en amphi, toi t'as fait quelque chose en ligne, l'année prochaine, si on te donnait le choix entre l'un ou l'autre ou quelque chose entre les deux, en fait t'es libre de design, c'est toi qui va dessiner les cours en anglais de l'année prochaine, tu choisirais ou tu imaginerais quoi ?

◦pour moi, j'étais pas habituée à ce format-là mais c'est vrai que depuis que je le fais et je pense que je me dirigerai plus vers ce format-là en ligne que en amphi, pour moi, c'est vrai que ça m'a, comme je vous ai dit, c'est vrai que j'ai l'embarras du choix pour faire mes activités au cours de la semaine, de mon plein gré c'est moi je vais aller faire les activités et donc du coup je trouve que c'est plus facile d'accès et pour moi c'est on va dire beaucoup plus motivant que si j'allais en cours d'amphi. Donc je pense pour moi, je choisirais un cours d'anglais plus dans ce format-là, format internet

◦d'accord, très bien, est-ce que ça te manquerait quand-même un moment de face-à-face avec soit ton prof soit tes camarades ?

◦alors, au début d'année il y avait quand-même des a priori parce que je me suis dit alors comment les cours vont se passer, est-ce que ce sera la même chose, on aura pas les mêmes interactions avec le prof, avec les élèves donc je me suis dit, ça va me faire un peu bizarre dans le sens où je pensais que ça allait être un cours seulement individuel et pas collectif, et donc j'avais ces a priori-là parce que j'avais l'habitude bah au lycée, au collège d'avoir des cours un peu collectifs, de faire des activités, par exemple de se rassembler avec les autres camarades pour discuter des activités qu'on devait faire, quand on avait des productions orales, faire ce rôle-ci, faire ce rôle-là, échanger un peu, et bah quand les cours se sont déroulés je trouve que ça s'est plutôt bien passé, qu'on pouvait quand-même interagir entre nous donc

ouais, je dirais qu'il y avait pas de soucis à ce niveau-là et que les cours d'anglais en ligne, que ce soit en ligne ou face-à-face je trouve que ça change pas donc je dirais pas que ça me manquerait

◦ok, c'est très bien. Est-ce que t'as d'autres commentaires, des choses que j'ai pas touché sur lesquelles tu aimerais donner ton avis ou un dernier commentaire

◦non, je pense qu'on a fait le tour mais je trouve que c'était une bonne innovation de faire en ligne, d'avoir testé ce format-là, parce que ça nous permettait nous étudiant d'un peu de voir comment se passent ces cours et des cours d'anglais en ligne ou les cours en général comment ça se passerait en ligne ou comment ça se passe en amphi et c'est vrai que, je trouve que c'est une bonne idée de faire ce format-là à l'Uni

◦parfait, merci beaucoup

◦merci à vous

**FIN**

## Annexe 16.13 Pasto

◦Ce truc est complètement anonyme, tu apparaîtras éventuellement comme étudiant 1, 2, 3, on saura pas qui tu es, et juste pour que tu sois rassuré, ta note est déjà prête, ça n'a absolument rien à voir avec ta note donc si tu dis que tu as détesté ou aimé, n'importe, ça n'aura aucun impact sur ta note

◦ok, ok

◦j'aimerais que tu me parles un petit peu sur les activités que tu fais en anglais en dehors des cours

◦ce que je fais dans ma vie ou

◦ce que tu fais, ce que t'arrive à regarder, à faire, lire, etc. en anglais

◦si je commence à ma tendre enfance, étant petit j'ai fait des voyages linguistiques en Angleterre, j'ai fait un summer camp aux États-Unis aussi pendant un mois. Sinon, au quotidien, les seules utilisations en anglais c'est dans les séries, quoi

◦quelles séries tu regardes ?

◦en ce moment je regarde Westworld, qu'est-ce que j'ai regardé d'autre, Hannibal Lecter, j'ai regardé, c'est cool, et c'est tout, je regarde pas énormément, je lis pas spécialement des trucs en anglais, donc voilà

◦est-ce que tu regardes ces séries en VO, en version original ?

◦oui, je regarde VO, oui, VO sous-titré anglais la plupart du temps, pas français

◦combien d'heures tu penses que tu dédies à ce visionnage, à regarder ces séries, par semaine, par exemple ?

◦de l'écoute de l'anglais, je dirais deux heures par semaine

◦combien d'épisodes ça te fait, du coup ?

◦deux épisodes et après sur, fin, sur internet on peut lire des articles ou regarder des vidéos en anglais, ça dépend quoi, mais en tout je dirais deux heures quoi

◦d'accord, est-ce que ça te dérange quand tu regardes un épisode par exemple, est-ce que tu t'arrêtes et tu regardes chaque mot

◦je m'en fous, je continue, oui

◦des YouTubeurs, est-ce que tu regardes, en anglais ?

◦en anglais, non, pas trop, j'en connais pas. Si, je regarde des mecs, des américains, c'est une chaîne qui s'appelle Dude Perfect, c'est des mecs voilà, qui font des challenges sportifs mais sinon à part ça, pas trop

◦tu es allé les chercher ou c'est quelque chose qui est apparu dans ton fil d'actualité

◦non, fil d'actualité, c'est tombé comme ça, ouais

◦tu t'es abonné par la suite ?

◦je m'abonne à peu de choses, non, je m'abonne pas, mais je regarde, je suis quand-même



- et combien de temps par semaine tu penses que tu regardes
- une demie-heure, c'est pas énorme mais bon
- et là, c'est pas sous-titré, si ?
- non, c'est pas sous-titré
- tu comprends tout ?
- ouais, ouais, ça va
- et c'est un langage plutôt familier ?
- ouais, c'est familier, ouais
- maintenant, on va voir un petit peu ce que t'as répondu dans le questionnaire (...). Les premiers ont passé d'être pas trop importantes à essentiels, pourquoi tu penses qu'il y a eu ce changement ?
- alors parce qu'au cours de l'année, fin, on n'a pas écrit beaucoup, je trouve, et comme moi je suis naturellement mauvais en grammaire, que ce soit en français ou en anglais, je me suis rendu compte que j'avais sûrement des lacunes à l'écrit et donc voilà c'est sûrement pour ça que j'ai changé le truc
- donc tu penses que t'as pas beaucoup produit, c'est ça ? Fin, progressé en grammaire, t'as dit productions
- à l'écrit ? Pas trop, non. Il y avait pas beaucoup de rédaction, quoi, fin, je trouve, genre, des disserts ou des, généralement c'est des petites réponses à des questions, c'est trois lignes, c'est pas des disserts, fin, on en a fait une au deuxième, je crois, et une au premier
- je pense que c'est plus que ça, en fait, d'ailleurs, je vais te montrer
- moi j'ai pas tout fait mais bon, ça c'est
- t'as fait la plupart, en fait
- ouais, ouais, je pense, ouais sans déconner je pense que j'ai
- t'as tout fait en fait, un peu en retard parfois mais t'as tout fait
- bon, je suis sérieux, c'est cool
- ça m'étonne un peu [peu de productions] mais ok. Ok, donc pas assez de productions, quoi d'autre ?
- fin, l'écrit, fin, je parle, et ouais, ça doit être ça, ouais, je pense que c'est ma seule, c'était la seule chose qui ait fait que j'ai changé
- ça a fait que tu penses comme t'en avais pas assez, du coup, tu t'es dit c'est plus important de travailler ça
- et après ça dépend de mon état d'esprit aussi quand j'ai répondu au truc, je pensais peut-être pas la même chose, je sais pas, genre, c'est difficile à expliquer, je sais pas si je suis clair
- d'accord, je comprends. Du coup, t'as vu le semestre dernier vous aviez pas vraiment des vidéos de votre prof ni rien, ce semestre vous aviez une vidéo d'introduction, je sais pas si vous l'aviez regardé mais en tout cas, on l'a proposé au début de, bonjour ceci est votre cours, je suis la tutrice, et ensuite il y avait les vidéos chaque semaine
- les vidéos optionnels et tout, oui

◦voilà, donc déjà est-ce que tu as regardé ces vidéos de grammaire ou pas ?

◦pas toutes, je vais pas mentir, pas toutes, après j'ai dû en regarder, ouais, 2-3 je pense, 2-3, et je peux pas dire lesquelles par contre, mais j'ai dû regarder deux ou trois

◦ok, donc t'as regardé certaines

◦ouais

◦et tu les as choisies comment, fin, pourquoi t'as regardé

◦ça dépendait de mon humeur sur la semaine, il y a des semaines où je me disais Pasto, reprend-toi au moins, travaille bien, tu vois, donc du coup je regardais les vidéos et sinon, d'autres semaines où j'étais un peu plus serein et je le faisais pas, et voilà

◦d'accord, est-ce que ces vidéos t'ont aidé d'une certaine manière ou elles ont été inutiles ?

◦ouais, non, non, c'est bien fait, en soit c'est bien fait, c'est pas pour flatter mais c'est bien fait

◦est-ce que ça t'est arrivé d'utiliser ce que tu avais vu dans la vidéo dans tes productions ou pas vraiment ?

◦très peu, fin, très peu, très peu, je pense que je suis plutôt borné, fin je regardais ça mais je faisais quand-même les choses à ma tête, ouais, je pense, la plupart du temps, sans mentir

◦tu t'es rendu compte qu'il y avait un feedback qui était donné dans ces vidéos ou pas ?

◦ouais, ouais, ouais

◦comment ?

◦fin, feedback vis-à-vis de

◦des activités que vous aviez faites

◦ouais, il y avait, fin, la thématique, ouais, en fonction des thèmes et des devoirs qu'on avait à faire, ouais, c'était un peu lié, mais sinon, je vois pas, fin

◦parce qu'en fait, dans chaque vidéo, bon, si tu les as pas toutes regardées peut-être t'as pas trop vu le patron qu'il y avait, mais chaque vidéo était fait d'après vos productions. Donc je regardais ce que vous aviez fait la semaine dernière, fin il y a des erreurs qui se répètent un peu ici et là et je faisais la capsule de grammaire en fonction de ça, c'était une manière de vous donner du feedback, c'était pas vraiment compris comme ça pour vous ?

◦bah, comme je regarde pas trop les, fin, je dois vouvoyer ou pas

◦non, tu me tutoies

◦ouais, je regardais pas trop la production des autres, je vais pas mentir, parce que généralement il y en avait 2-3 qui le faisaient en milieu de semaine, après les autres ils le faisaient pas ou ils le faisaient la semaine d'après, fin, et moi quand je le faisais il y avait pas forcément des gens qui avaient déjà posté, du coup, je visais pas forcément les trucs, et du coup vis-à-vis de ça, j'ai peut-être pas remarqué que ça reprenait les fautes

◦d'accord, est-ce que ça changeait quelque chose pour toi, bon, t'as vu, t'as eu un premier semestre, je pense que t'as vu xxx lors de la première réunion, t'as vu sa tête, tu as vu qui il était, à peu près

◦fin, sa tête me dit rien mais bon, peut-être, ouais

◦dans tout le cas, tu l'as plus vu dans le semestre, est-ce ça a changé quelque chose maintenant que t'as vu ta tutrice, que t'as vu sa tête toutes les semaines, est-ce que s'est devenu un petit peu plus accessible pour toi ou fin, de te dire, fin, je vois qui elle est, je peux la contacter plus facilement ou pas forcément, c'était juste une vidéo en plus, comment tu l'as vécu ?

◦oui, non, fin, je trouve que c'est un peu mieux parce qu'on a quand-même l'impression d'avoir quelqu'un en face et ça fait moins, comment dire, mécanique, je sais pas si c'est clair, et du coup je trouve ça mieux, ouais, je trouve que ça apporte un truc, parce xxx en soi je vois pas du tout à quoi il ressemble, fin voilà, et du coup c'est différent, quoi, parce qu'on a pas l'impression d'avoir quelqu'un en face, un tuteur ou une présence ou voilà

◦est-ce que t'as contacté ton tuteur pendant le semestre ?

◦non, non, jamais

◦t'as pas eu de besoins spécifiques ?

◦non, j'ai pas eu besoin non

◦tu savais comment le contacter ?

◦ouais, bah il y avait le mail, via mail mais sinon, ouais, juste mail, après je savais pas mais

◦d'accord, le forum ?

◦le forum aussi

◦d'accord, tes motivations pour apprendre l'anglais

◦j'étais assez constant

◦ces tes deux questionnaires, il y a eu un petit changement ici, communiquer avec les gens dans le monde et aller vivre dans un pays anglophone (...)

◦en fait, je pense qu'il y a pas une grande nuance, quand je mets ça ou ça, fin, je pense que du premier au deuxième semestre ma vision elle a pas changé, c'est juste que dans la façon où je l'ai mis, fin, c'est dans, comment dire, dans le degré, j'ai juste changé les points mais dans ma tête c'était pareil, quoi, après peut-être, par contre, pour le pays, c'est ça, j'ai mis, ouais, parce que j'ai plus envie de partir dans un pays anglophone maintenant qu'avant parce que mes visions d'avenir se profilent un peu, c'est peut-être pour ça mais

◦et qu'est-ce qui te motive à apprendre l'anglais, pourquoi tu l'aimes entre guillemets ?

◦moi c'est majoritairement, alors je sais pas si je l'ai mis comme ça mais, c'est de connaître une nouvelle langue, de pouvoir parler à plus de gens en soi, de pouvoir aller dans plus de pays en étant à l'aise, quoi, après bon, au niveau du travail, peut-être des études j'y pense, pour le travail j'y pense pas encore vraiment mais ouais, c'est surtout pour parler aux autres, ouais, je pense c'est ça

◦d'accord, est-ce que sur Facebook, par exemple, soit parce que ça défile dans ton fil d'actualité, soit parce que quelqu'un l'a mis dans ton mur, n'importe, est-ce que tu regardes des petites vidéos en anglais, des vidéos de cuisine, de sport ?

◦la cuisine est un thème important, j'ai vu, ouais. Non, j'ai pas énormément de vidéos quand-même sur mon fil d'actualité, fin, après, je suis pas vraiment réseaux sociaux, c'est pas un truc que j'aime partager, les choses que je vis, j'aime pas trop quoi, c'est personnel, après, donc là-dessus j'ai pas vraiment des trucs

- d'accord, est-ce que tu lis par exemple les commentaires des gens en anglais dans les réseaux sociaux
- ouais, ouais, par contre je suis intéressé à savoir ce qu'en est des autres, du coup, oui
- dans quels contextes, dans quels cas ?
- je ne sais pas, quand il y a des articles, ou même un truc que je trouve drôle, voire ce que mettent les gens, ça m'intéresse de regarder ce que mettent les gens
- et tu passes du temps à lire ça ?
- ouais, bah, je suis quand-même pas mal de temps sur les réseaux, ire 'fin, je dirai des commentaires, à lire des commentaires en anglais, peut-être 5 minutes par jour, quand-même
- à lire ?
- ouais, ouais, c'est pas mal en soi, ouais, je dirais ça
- est-ce que ça 'arrive de commenter ?
- commenter, non, ah non moi je suis un timide sur les réseaux, je fais pas ce que je pense quoi
- d'accord, et sur d'autres réseaux comme Instagram ou Twitter, ça t'arrive de mettre des hashtags ou de noms en anglais ?
- non, je mets pas de hashtags ou des trucs comme ça, non
- en français non plus ?
- en français non plus, je suis pas hashtags, je suis un peu vieux con, mais bon
- ok, le forum, est-ce qu'il t'a permis d'interagir avec les autres membres de ton groupe ?
- sans mentir, si c'était pas demandé j'aurais, fin, j'ai pas plus échangé que les commentaires que je devais mettre ou les commentaires qu'on a mis sur mes devoirs, mais à part ça, j'ai pas échangé avec les autres
- et tu commentais sur les travaux des gens que tu connaissais déjà ou n'importe ?
- bah dans mon groupe il n'y avait personne que je connaissais, je crois, ouais, non, mes potes n'étaient pas dans mon groupe, du coup, non, je commentais au hasard
- et quand les gens commentaient tes activités, est-ce que ça te faisait quelque chose, que quelqu'un inconnu
- est-ce que j'étais heurté, est-ce que ma sensibilité était
- peut-être
- non, pas trop, pour tout vous dire je sais pas si quelqu'un a déjà commenté ce que je fais, donc voilà, j'ai même pas vérifié, peut-être que quelqu'un l'a fait, mais comme j'ai pas de notifications, fin, si par mail, ouais, ouais, non, je ne sais pas si quelqu'un l'a fait et bon, ça me heurte pas spécialement si c'est la question
- d'accord, est-ce que t'avais le sentiment, quand tu étais sur le forum que c'était un peu comme sur un réseau social, quelqu'un poste, tu postes par la suite, il y a un peu un échange, tout le monde peut voir, est-ce que t'avais ce sentiment ou au contraire c'était quelque chose de très carrée qui n'avait rien à voir avec l'expérience que tu aurais pu avoir dans un cadre informel comme les réseaux sociaux ?

◦fin, ça ressemble un peu, fin, le petit blog c'est un peu le même principe qu'un réseau social, mais c'était beaucoup plus formel, fin, je trouve, parce que les gens, je sais pas, en même temps heureusement que les gens sont je sais pas, fin, heureusement qu'ils mettaient pas leurs photos de vacances ou voilà, fin, parce que ça reste un cadre étudiant, quand-même, et je pense que les gens fin, c'est plus formel quoi

◦j'ai vu quand-même qu'il y avait pas mal d'étudiants qui se lâchaient un petit peu, il y avait, bon moi déjà je mettais pas mal de smileys un peu partout

◦ouais, j'ai vu

◦et les messages étaient un peu plus rigolos, fin, je sais pas si tu as eu cette impression

◦non, non, mais oui, je trouvais qu'il y avait quand-même une volonté derrière tout ça, que ça soit quand-même, pas forcément plus léger mais, fin, si, c'est peut-être le mot, sans le côté péjoratif du mot léger, mais fin, je sais pas si, en soi il y a moins prise de tête que, peut-être moins cordial et formel qu'un autre cours, ouais, ça oui, je l'ai ressenti

◦et ça t'a plu ou ça t'a plutôt donné l'idée de quelque chose qui n'est pas forcément sérieux, et je vais pas apprendre parce que c'est un peu olé olé ?

◦olé olé, ouais, non, c'est sympa, non, j'ai pas trouvé que ça décrédibilise

◦ok, est-ce que les messages sur le forum étaient suffisants pour te rappeler de ce qu'il fallait faire, c'est trop ou pas assez ?

◦non, c'était clair, ouais, non, je trouvais ça clair

◦tu aurais aimé avoir plus de rappels ou ça va ?

◦non, ça va, parce qu'il y avait déjà pas mal de rappels, fin, si en soit ça peut servir, j'avoue, mais non, je trouve ça bien comme ça, ouais, je pense pas qu'il y ait besoin de plus rappeler, fin, on sait ce qu'on a à faire après on le fait ou on le fait pas quoi, c'est ça le truc

◦d'accord, t'avais, juste par curiosité, un redirectionnement de ton compte ENT à ton compte perso ?

◦non

◦et tu te connectais souvent à ton ENT ?

◦ouais, non, c'est vrai que je regarde moins les mails ENT que la messagerie perso mais quand-même oui, généralement quand je suis sur la plateforme je regarde les mails et de trucs

◦d'accord, et comment tu t'organisais du coup pour faire tes devoirs, disons que tu recevais un mail lundi soir ou mardi vers midi pour te dire ok, le nouveau module, la nouvelle section est ouverte, est-ce que t'allais voir tout de suite ce qui avait à faire et tu le faisais après ou tu le faisais tout de suite ou tu le faisais dimanche soir, fin, comment tu t'organisais en fait pour faire les activités ?

◦alors, je pense, à mon avis en début de semestre, je faisais ça en milieu de semaine, et fin de semestre, je faisais ça, ouais, généralement le dimanche après-midi, oui, c'est ça dimanche après-midi, je me réveille à midi parce que bon, je suis fatigué, machin, voilà

◦parce qu'on vit le samedi soir

◦parce qu'on vit le samedi soir, et après ouais, je taffe un peu le dimanche après-midi, du coup, généralement je fais ça le dimanche après-midi

◦et tu faisais, est-ce que t'avais un ordre, par exemple, d'abord les activités les plus faciles et ensuite la production ou n'importe, fin, tu faisais 1, 2, 3, est-ce que t'avais un ordre ?

◦ouais, non, je faisais généralement les réponses à trou et après je faisais les trucs un peu plus longs, mais, moi je faisais d'abord ce que je considère le plus simple, c'était les fill in the blanks, il y a du niveau, ah, et ouais, voilà

◦et tu les faisais d'abord tout d'un coup ? Fin, tu te connectais un dimanche et tu faisais les 3 activités ou tu faisais les activités de texte à trous par exemple à un moment donné dans la semaine et ensuite

◦je pense que j'ai fait des deux, j'ai dû faire des deux, mais je peux pas dire ce que j'ai fait le plus mais à mon avis, ouais, de temps en temps je faisais juste tout et je me gardais le plus dur pour le week-end, ça dépend

◦ok, est-ce que ça vous arriviez de vous filer les réponses ou même les productions

◦ouais, je vois, alors ça, je sais qu'au premier semestre, ça se faisait pour les trucs à trous, le deuxième non, en fait mes potes ils étaient, comment dire, leur semestre, c'était inversé par rapport au mien, ce qui fait que ce que j'ai fait au premier il l'ont fait au deuxième, j'ai l'impression, je sais pas si ça marche comme ça mais (...), j'étais pas vraiment dans le même truc, du coup, moi j'ai pas trop demandé, après je sais pas ce qu'ils ont fait, ça me regarde pas trop

◦d'accord, est-ce que ça vous arriviez de discuter sur les cours d'anglais entre vous ?

◦ouais, sur les trucs à faire ouais, bah, la plupart du temps, bon ça c'est un truc qui est propre à l'être humain, je pense, sans philosopher, on parle plus de choses quand ça nous ennueie, donc généralement c'est vrai, je vais pas mentir, il m'est arrivé que des compagnons de scolarité me disent que ça leur fait chier quoi, pas moi, mes amis

◦non, non, moi ça va, sans déconner, je trouve que, bon, c'était pas une dose de travail énorme par semaine, donc voilà, je me suis pas trop plaint, sans mentir, voilà

◦est-ce que t'étais au courant que Coffee Your Language existait, la petite rencontre café linguistique pour discuter en anglais ?

◦non, non, non

◦est-ce que tu as regardé Suits ou TBS ?

◦non, mais pour le coup je pense que je vais le faire

◦ça t'a donné envie ?

◦bah je me dis que, surtout la filière où on est, c'est quand-même un truc, et maintenant que j'ai vu le vocabulaire que j'étais susceptible de pas comprendre, je pense que c'est un truc qui peut me faire progresser, et un vocabulaire qui peut m'être utile scolairement, c'est quand-même une série avec un langage plus ou moins spécialisé, si je peux dire ça, ouais, et du coup je pense que je vais le regarder

◦est-ce que ça t'ennuyait d'avoir la même série ou le même film pendant 6 mois ?

◦non, non, le même thème et la même

◦parce que tu voyais, le premier semestre c'était toujours Harvey and Mike, et le deuxième semestre c'était toujours Michael Burry, Selena et aussi d'autres mais c'est toujours le même film, en fait

◦non, mais on s'attache on va dire, fin, je ne sais pas s'il faut dire que je m'attache, non mais, non, non, ça m'a pas gêné, ça me paraît plus logique que ça, ça faisait continuité et suite logique quoi, donc du coup, j'ai pas trouvé ça gênant, mais

◦donc ça n'a pas enlevé ton envie de regarder le film

◦non, non, parce qu'il y a quand-même, en tout il doit y avoir quoi, 5 minutes d'extrait, ouais, donc c'est pas énorme, ça m'a pas spoilé le truc quoi

◦d'accord, comment se passaient tes cours d'anglais à l'école, fin au lycée, ça te plaisait ?

◦ça a toujours été une hécatombe, ah non vraiment

◦pourquoi ?

◦parce que, ça m'a jamais motivé moi, j'ai toujours eu fin, si, je pense que c'est la matière où j'ai eu les profs les plus, comment dire, les plus spéciaux, non vraiment, je suis tombé sur des cas, de machins, j'ai commencé tôt, mine de rien, depuis le collège, et j'ai pas l'impression d'avoir progressé grâce aux cours que j'ai eu durant mon scolarité collège-lycée quoi, voilà

◦d'accord, donc tu penses que tu as appris comment, l'anglais ?

◦via internet, fin, internet, mon utilisation quotidienne, pas forcément des cours d'internet, et via des voyages que j'ai fait, peut-être la répétition, j'ai appris deux ou trois trucs au bout de 20 ans qu'on me ramène les mêmes trucs, voilà, c'est possible que j'ai retenu quelques trucs aussi, je vais pas mentir, mais voilà

◦d'accord, est-ce que la grammaire t'a manqué, le fait de ne pas avoir, dans les cours traditionnels t'as une section explicite, spécifique pour la grammaire, ici c'était pas le cas, sauf pour les petites vidéos de grammaire qu'on a mises à disposition ce semestre, donc du coup est-ce que ça t'a manqué d'avoir cette section grammaire ou pas ?

◦alors, effectivement, pas vraiment, j'étais pas triste de pas avoir de grammaire, après, ouais, ça aurait pu être utile, fin, je pense que ça aurait pu m'être utile, après est-ce que ça m'a ennuyé qu'il y en ait pas, non, mais voilà, ça aurait pu m'être utile oui

◦le format vidéo te plaît ou ce serait mieux pour toi d'avoir un truc plus précis, directe, explicite ?

◦non, vidéo c'est bien, ça fait moins prise de tête

(...)

◦est-ce que tu regardais le script des vidéos ?

◦oui

◦tout le temps ?

◦non, pas tout le temps, quand vraiment j'étais pas sûr des trucs je regardais le script mais, ouais, non, pas tout le temps

◦ok, le glossaire, est-ce que ça a été utile pour toi ou pas ?

◦je l'ai pas consulté, parce que, comment dire, quand je comprenais pas, je faisais la recherche par moi-même sur internet, et donc du coup, pendant que je faisais le travail que j'apprenais les trucs que je connaissais pas mais du coup [coupure audio]

◦je trouvais ça un peu galère c'est que comme on est pas mal en soi sur le groupe et c'était dur de trouver des définitions dans le moment quoi, qui n'étaient pas déjà pris, surtout à la fin, moi j'ai dû, fin, moi-même trouver des mots en rapport fin, de temps en temps j'ai dû faire 2 ou 3 trucs un peu hors sujet ou, rajouter un s pour que ça passe, fin, voilà, parce qu'il y a des moments c'est assez galère de trouver, ouais, des mots qui étaient pas déjà pris quoi

◦d'accord, est-ce que c'était un exercice intéressant pour toi d'aller chercher ces mots ou pas ?

◦bah, en soi ça m'a peut-être forcé à, ouais, ça m'a peut-être forcé, à comment dire, à bien voir la, à me rappeler la définition des termes quoi, parce que du coup, pour apprendre la signification des termes que je croyais déjà connus mais pas vraiment

◦ok, la partie optionnelle, optional links et fun part, est-ce que tu les regardais ?

◦c'était grammair, non ?

◦optional links c'était plus pour approfondir dans les sujets, et fun part c'était toujours quelque chose de complètement décalée qui n'avait rien à voir, c'était pour rigoler

◦je crois que j'ai regardé celui du thème de la cuisine, mais sinon non, pas trop

◦ok, parce que c'était pas obligatoire ?

◦ouais, c'est ça, c'est qu'on peut se dire, si je me mets à ta place, c'est toi qui fait tout le module, oui ?

◦mais tu peux y aller, justement j'ai envie que

◦ah non, non, justement, je sais, j'ai envie que ce soit utile, je suppose que c'est ton métier, machin, et bon, autant que je t'aide dans la production des trucs. Si je me mets à la place d'un étudiant, bon surtout je pense que je fais partie des moins branleurs, je ne suis pas non plus une brute de travail, loin de là, fin je pense qu'à partir du moment où ils ont fait le taf, tu vois, ça les intéresse pas vraiment, il y a pas la curiosité derrière, parce que toi, je pense que c'est ton but, c'est d'éveiller la curiosité et que en dehors du travail, voilà par plaisir, les élèves

◦c'est surtout parce que c'est comme un dessert, en fait, tu manges les légumes et après t'as ton dessert à la fin, c'était un peu ça

◦oui, c'est ça, mais le problème c'est qu'il y a, je pense qu'il y a peu de gens, je pense, c'est malheureux mine de rien, peut-être j'en fais partie par moments, qui ont cet intérêt pour, comment dire, déjà les études de manière générale, tu vois ou même tout ce qui peut être en rapport avec les études, à partir du moment où ils ont fait leur taf, ça les intéresse plus d'approfondir, même pour, ou de voilà, de passer du temps là-dessus quoi, je ne sais pas si tu vois

◦si si, je comprends

◦mais je pense que ça va se modifier à travers le temps, plus on va avancer parce que là c'est la première année, donc bon, moi, j'ai eu une petite période vague l'année dernière, bon, je vais pas dire, ça fait deux ans que j'ai passé mon bac maintenant, voilà, mais première année, bon, il y a beaucoup de gens qui sont pas encore, tu vois, assez mature, ils se rendent compte de ce que c'est les études, les machins, forcément il y a pas beaucoup de gens qui vont prêter intérêt à ça, je pense, du moins en première année, après je pense que ça peut être plus utile par la suite quand les gens seront un peu plus éveillé là-dessus quoi, mais voilà

◦je vois, ok

◦mais c'est bien de faire ça, c'est bien ce que tu fais, non, c'est bien d'ajouter ça quoi, je pense que c'est une bonne initiative, après bon, si ça prend vraiment trop de temps, fin, je sais pas

◦Maintenant que tu sais à quoi ressemble un cours en ligne, tu sais quels sont les avantages et les inconvénients de deux cours, d'ailleurs, est-ce que tu peux avant de faire la comparaison, quels sont les avantages et les inconvénients de ce cours en ligne ?

◦l'avantage c'est que, comment dire, on fait ça quand on a envie de le faire, et moi j'aime bien faire les choses quand j'ai envie de les faire, non, mais c'est vrai, quand j'ai des trucs forcés j'ai pas forcément la tête à, par exemple à des horaires de cours d'anglais à faire des cours d'anglais machin, ouais, ce qui est cool c'est ta liberté de faire ça quand on a envie de le faire, après pour le négatif je dirais que, fin en



anglais, la façon où on l'apprend c'est quand-même un truc d'échange, au niveau d'échange orale, on a moins forcément que dans des cours physiques. Après, comment dire, moi en soi j'ai bien aimé, je vais pas mentir, j'ai bien aimé parce que, comment dire, je suis dans mon truc, je suis chez moi, je fais le taf, je peux rechercher deux ou trois trucs après sur internet, fin, le travail je le fais mieux parce que je suis chez moi et je le fais à ma façon, fin, voilà, donc c'est là-dessus que j'aime bien moi, après pour le négatif, il y a le côté dialogue quoi

◦d'accord, est-ce que ça t'aurait plu d'avoir plus de productions orales, du coup, pour combler un peu ce vide de production et avoir par la suite une réponse, par exemple un enregistrement de ton tuteur qui, comme une interaction via les enregistrements, en avoir plus, par exemple ?

◦peut-être, mais ça enlève quand-même le charme, fin ça fait moins fluide, et c'est pas la même façon de parler à l'oral

◦tu penses plutôt au fait d'avoir un prof devant toi ou l'interaction avec tes camarades ou les deux ?

◦bah, en fait, c'est pas la même façon de parler à l'oral, vu que c'est moins fluide, donc je sais pas si vraiment ça fait progresser. Parler directement à quelqu'un et t'enregistrer et prendre ton temps, tu peux refaire une prise, c'est pas pareil, vraiment, s'il y a le premier jet, il y a un truc que tu fais, toi-même et tu as le temps de le faire, donc, c'est pas pareil, pour moi c'est pas le même, comment dire, le même travail oral quoi

◦d'accord, si je te demandais, du coup, on a des avantages et inconvénients dans les deux manières de fonctionner, quel serait pour toi, si tu pouvais choisir, quel serait pour toi un cours d'anglais idéal ?

◦fin, la meilleure façon, oui, genre un truc scolaire ?

◦en fait, tu peux choisir, tu sais déjà comment ça se passe en cours en ligne, tu sais comment ça se passe en cours en présentiel, maintenant, si t'avais le choix de design un peu ton cours, tu ferais comment, tu choisirais quoi ?

◦moi, je pense que s'il y a un gros problème que j'ai vu pendant tous les cours d'anglais de mon scolarité c'est que t'as une grande partie de grands timides et l'idée qu'il faut parler en anglais, ça peut m'arriver aussi, sont comme ça et du coup ça avance pas, donc je pense que idéalement ça serait des cours qui sont faits donc, en groupes d'affinités, c'est-à-dire avec des gens avec lesquels tu te sens bien, avec tes potes, tes machins, et moi je dirais plutôt un truc physique, peut-être aussi avec des devoirs, une plateforme aussi ça pourrait combiner les deux, quoi, comme ça à l'oral t'es avec des gens que tu connais, t'es à l'aise bon même si tu te fous de leur gueule, tu sais que c'est pas grave, mais des gens avec qui t'es à l'aise, tu peux très bien parler, bien échanger, bien machin

◦malgré les niveau ?

◦c'est vrai que ça peut être un peu frustrant d'être avec quelqu'un de beaucoup plus fort ou beaucoup plus nul que toi, ouais, non, par niveaux et par affinité, donc c'est assez quand-même compliqué à mettre en place, mine de rien

◦en tout le cas ça te plairait du coup d'avoir un mélange de deux, de présentiel et d'en ligne

◦ouais,ouais, non, je trouve ça pas mal moi, il y a pas de problème avec ça

◦et du coup, c'est quoi que tu mettrais en présentiel et quoi tu mettrais en ligne ?

◦moi en ligne je mettrais tout ce qui est grammaire, écrit, peut-être compréhension orale aussi, fin, et le reste, fin, tout ce qui est production orale justement, je le ferais en classe, je pense

◦d'accord, maintenant, j'aimerais que tu me dises ce que tu penses qui est ton niveau

◦bah, j'avais mon TOEFL moi, je sais pas si ça

°oui, j'ai vu  
(...)

[CO : B2, CE : B1-B2, PO : B2, PE : B1]

°est-ce qu'il y a d'autres choses, des sujets qu'on a n'a pas abordé sur lesquels tu aimerais donner ton avis ?

°non, non, ça va moi

**FIN**

## Annexe 16.14 Quibdó

◦La première chose que je veux te dire c'est que c'est anonyme, donc tu peux dire tout ce que tu veux, ceci n'a absolument aucune répercussions sur ta note donc la note

(...)

◦tu avais dit que tu regardais Revenge, je crois, comme série, tu la regardes toujours ?

◦oui, mais en français maintenant.

◦d'accord, et pourquoi ?

◦pourquoi j'ai changé de français à anglais ?

◦oui

◦parce que parfois je comprenais pas tous les mots et vu que c'était pas sous-titrés donc c'était un peu compliqué pour moi

◦c'est quelque chose qui sort chaque semaine, les nouveaux épisodes ?

◦c'est chaque semaine, c'est chaque week-end

◦et t'arrives à avoir le temps de le regarder doublé, ça arrive si vite que ça pour que tu arrives à le voir doublé avant de

◦non, non

◦donc tu préfères d'attendre qu'elle soit doublé que de le voir en anglais

◦ouais

◦ça te gêne de pas tout comprendre ?

◦en fait, je cherche pas à tout comprendre, en fait. Si on me parle anglais je vais comprendre automatiquement, peut-être parce que j'ai souvent tendance à lire beaucoup en anglais ou regarder des films en anglais, je regarde un peu de tout en anglais et vu que j'aime l'anglais donc, je sais pas, j'ai peut-être une adaptation rapide en fait à comprendre donc je comprends peut-être tout mais je traduis en fait vite dans ma tête, donc en gros les mots, les mots que j'ai pas compris j'arrive à les relier pour faire une belle phrase en fait.

◦d'ailleurs, juste par curiosité, tu as des origines, parce que ton nom de famille est anglophone

◦c'est de Saint-Martin, j'ai des anciens en fait, c'est pour ça

◦et tes parents du coup, parlent

◦ma mère un peu parce qu'elle a fait ses études à Saint-Martin, du coup, et voilà sinon j'ai de la famille là-bas à Saint-Martin donc parfois je vais à Saint-Martin

◦donc tu parles anglais avec eux ?

◦non, ils parlent français avec eux, je parle français mais quand je dois parler pour des marchands par exemple pour acheter des trucs, je parle en anglais

◦oui, c'était ça ma question, tu parles... d'accord. Tu penses que tu regardes plus ou moins qu'avant, des séries, fin, qu'en septembre ?

◦plus, ça je suis obligé parce que, pour mes études, je suis obligé de parler en anglais, surtout pour un économiste, on est obligé

◦les séries, tu regardes plus de séries en anglais qu'en septembre ?

◦en anglais, plus de films aussi, en fait que des films, des séries pas trop, que des films

◦est-ce que tu regardes des YouTubeurs ?

◦oui, anglais aussi

◦tu avais marqué, je sais plus, Ali-A, videogames, c'est quoi ça ?

◦j'ai écrit quoi ?

◦tu as mis "Watch Ali-A"

◦ah, c'est un joueur ok, des jeux vidéos

◦tu peux m'en parler un peu, je connais pas du tout

◦en fait, c'est un grand joueur américain de Call of Duty, et vu que je joue Call of Duty, du coup je regarde donc, les grands joueurs quoi

◦mais ça se passe comment, fin, il explique

◦il explique un peu tout, par exemple, quelle arme prendre, dans quel mode, pourquoi

◦des choses très spécifiques ?

◦oui, voilà, c'est sur comment jouer, il explique comment jouer pour les débutants, quelle arme utiliser dès le premier jeu, comment évoluer en ligue

◦et c'est sur YouTube ?

◦sur YouTube, oui

◦là c'est pas doublé

◦non

◦ça va pas trop vite ?

◦non, non, ça va, parce que, en fait, j'aime le jeu donc je me force à comprendre en fait, c'est un peu pour ça

◦et c'est sous-titré ?

◦non, c'est pas sous-titré

◦donc complètement en anglais ?

◦ils parle, c'est américain

◦et d'autres YouTubeurs, du coup, que tu regardes ?

◦en anglais, non, les autres sont des français. Sinon, j'écoute des musiques aussi, beaucoup de musique, James Blunt, et voilà

◦combien d'heures par jour, tu penses ?

◦je peux écouter toute la journée

◦c'est pas, pour la musique je cherche pas la traduction mais à force d'écouter, je comprends et je traduis dans ma tête

◦est-ce qu'il y a des aspects, ici on t'a demandé à un moment donné dans ton cours, pour toi apprendre l'anglais, ces aspects-là étaient importants, très importants, pas du tout importants, ça a un tout petit peu changé donc là c'est le premier que t'as fait, le deuxième et le troisième, tu les vois là. La tendance reste un peu similaire mais ici il y a des choses qui ont passé d'être moins importantes à plus importantes et notamment le côté comprendre ce qu'on écoute dans des séries téléés, dans des films, donc s'est devenu de pas trop important à plus important, pourquoi tu penses qu'il y a eu ce changement ?

◦par exemple, pour lequel ?

(...)

◦en fait, c'est tout ce qui est social, on dirait, tout ce qui est culture, rencontre des gens, etc., qui a pris le dessus, plus que

◦en fait, à la base j'aime tout ce qui est anglophone donc du coup, moi, c'est pour ça que j'ai mis "I would like to live in an English country". En fait, j'essaie de faire chaque année un voyage pendant les vacances dans chaque pays, parce que j'aimerais parler un peu de toutes les langues. Par exemple l'année dernière je suis allée à Londres, donc toujours, c'était en décembre, je suis allé avec mes amis 5 jours et je suis revenu, j'aime bien aimé, je me suis même dit que s'il le faut j'habiterais là-bas parce que j'ai vu la mentalité des gens en fait, c'est pas comme ici et j'aime bien, fin, je me sens bien, c'est tout.

◦est-ce que tu penses que le fait d'avoir des séries téléés dans les cours et de faire des trucs plutôt pratiques et pas forcément de l'anglais dur, de la grammaire, de trucs comme ça, ça a fait peut-être que tu changes d'avis par rapport à certains aspects ou pas forcément, fin, c'est plus ta vie personnelle qui a fait que ça change

◦oui, c'est plutôt personnel, parce que je suis déjà allé donc oui, j'ai vu comment ça se passait

◦est-ce qu'il y a des activités des cours qui t'ont permis de travailler des aspects que tu trouvais importants, par exemple ici, la grammaire t'avais dit qui était important

◦très important, oui

◦en fait, au fur et à mesure, en fait, au début quand j'ai commencé l'anglais en économie je comprenais pas parce que bah, c'était une nouvelle filière pour moi donc, j'ai dû tout réapprendre et au fur et à mesure, en fait, j'ai vu des choses qui revenaient, au premier semestre et deuxième semestre il y avait des mots qui revenaient donc comme je les connaissais déjà, dès qu'on me demande de faire un lexique, le petit lexique c'était combien, deux mots, deux-trois mots

◦le glossaire ?

◦oui, voilà

◦oui, deux mots par semaine

◦donc à force d'en faire, bah, j'ai appris comme ça

◦donc le glossaire tu l'as trouvé utile ?

◦ça m'a aidé, beaucoup

◦et tu faisais quoi avec le glossaire, fin, à part de le mettre, d'ajouter tes entrées

◦en fait, j'essayais de comprendre avant, parce que j'aime pas avoir un vocabulaire et que ça me sert à rien, en fait, donc j'essayais de chercher sur internet qu'est-ce que ça voulait dire, avoir des images si je comprenais pas, des vidéos même, comment ça se passait, par exemple "bond" au début je savais pas, donc j'ai cherché après j'ai vu que c'était une obligation

◦donc le glossaire t'a aidé pour la partie vocabulaire.

(...)

◦des activités en dehors de ton cours, tu m'as déjà dit que tu parles, quand tu voyages t'es un peu obligé de parler anglais, mais si on parlait par exemple des réseaux sociaux. Est-ce que tu fais des commentaires en anglais en ligne ?

◦pas en ligne mais je parle en fait avec mes amis en anglais

◦tes amis français ?

◦voilà, on parle en anglais directement et on reste qu'en anglais

◦et c'est des amis

◦de la Fac, en économie

◦on parle en anglais

◦pourquoi ?

◦bah, pour se remotiver un peu, ce sera plus facile après de parler

◦c'est génial ça, et vous avez un espèce de groupe Whats app ou un truc comme ça ?

◦non, c'est juste entre amis

◦et vous êtes combien à faire ça ?

◦je pense c'est avec deux personnes, deux amis

◦par curiosité, est-ce que tu connais les gens qui sont dans ton groupe ?

◦en anglais ?

◦pas tous, j'en connais peut-être 4, mais les autres

(...)

◦c'est pour ça qu'il y a pas beaucoup de commentaires, moi je faisais des commentaires à mes amis et c'est tout

◦et du coup, est-ce que ça vous a aidé un peu de vous présenter le semestre dernier quand je vous ai un peu obligés de vous présenter dans le forum ou pas vraiment

◦pas vraiment, non, c'est dans la Fac qu'on se rencontre, on se voit, on voit les noms et on arrive à mettre une image parce qu'on a un groupe Facebook donc on connaît tout le monde en fait

◦revenant à la questions des commentaires, quand tu regardes une vidéo, par exemple, sur Facebook et que le truc est en anglais, tu commentes

◦bah, oui, je suis obligé parce que sinon je me sentirais exclu si je parle en français il vont pas me répondre, donc oui

◦et tu es sur d'autres réseaux sociaux, du coup ?

◦c'est tout, c'est que Facebook, sinon quand je vais jouer c'est sûr mais c'est un jeu vidéo, c'est quand je joue par exemple à Call of Duty, je parle avec des étrangers et la plupart du temps ce sont des américains

◦et ça te plaît donc

◦oui, ça me plaît donc c'est pas un soucis

◦tu joues, tu écris des trucs sur Facebook

◦oui

◦ok, et le fait de faire ces activités-là, est-ce que ça t'aide à peut-être te lancer plus facilement à faire des commentaires dans ton cours ou pas ?

◦ce qui m'aide moi c'est vraiment c'est parler en fait, parler en anglais c'est, pour moi ce serait juste de parler naturellement

◦et dans l'autre sens, est-ce que ce que tu as pu apprendre ou pas, ce que tu as vu dans les cours t'a aidé d'une certaine manière dans tes activités en dehors du cours

◦non, pas vraiment, parce que c'est de l'économie et comme j'utilise pas de l'économie tout autour de moi donc c'est pas facile d'utiliser partout

(...)

◦ tu avais dit que tu n'as jamais pris un cours en ligne, donc, qu'est-ce que tu penses qui t'a manqué, t'as connu toute ton scolarité des cours en présentiel et maintenant t'es en cours en ligne. Qu'est-ce qui t'as l'impression qui manquait ?

◦ peut-être l'échange, c'est vraiment l'échange à l'oral avec tout le monde quoi, parce que moi j'aime beaucoup parler en fait, en fait je m'exprime mieux en parlant qu'en écrivant

◦est-ce que quand tu avais des cours en présentiel t'avais l'opportunité de parler autant que ça, tu pouvais du coup bien pratiquer l'oral quand tu avais tes cours en face-à-face

◦oui, bah, oui, à la fac ?

◦tes cours précédents

◦non, alors, en terminal c'était, en fait on faisait des dialogues, elle nous donnait un thème et on devait faire un dialogue, par exemple, un prisonnier et quelqu'un qui vient, un agent, qui vient l'interroger

◦d'accord, donc ce qui t'a manqué c'est la possibilité de parler

◦d'échanger

(...)

◦quoi d'autre t'a manqué, ou des inconvénients ?

◦on a peut-être un délais de remise, c'est une semaine, chaque semaine, et moi j'essaye de le faire le plus tôt possible parce après je sais que j'oublie en fait donc si j'ai pas de rappel, je sais que j'allais dépasser les délais et si je dépassais les délais je sais pas comment c'est compté donc je préfère ne pas, mais sinon parfois on a beaucoup de choses à faire à la maison, ce qui fait qu'on voit plus l'anglais et après y pense pas trop. Donc c'est pour ça que dès qu'il y a, c'est le mardi en général qu'elle le mettais et que je sais que c'est le mardi, bah, je fais tout de suite tout ce que je peux faire, et sinon, si c'est un écrit ou l'oral je l'écris sur mon agenda, comme ça je sais que je dois le faire sinon je le fais pas

◦donc c'était plutôt un inconvénient d'avoir tout ce temps-là ?

◦après ça prend pas beaucoup de temps donc c'est pas vraiment un inconvénient mais, plutôt, se rappeler c'est pas très facile, parce que c'est pas un cours qu'on a tout le temps qu'on va à la fac, donc en gros on doit se rappeler qu'il faut le faire sur son ordinateur quand on rentre chez nous, c'est pas facile

◦et du coup, les rappels que tu avais par semaine c'est pas suffisant, tu trouves pour pas oublier justement qu'il fallait le faire ?

◦les rappels

◦c'est-à-dire les messages que tu recevais à chaque fois de "eh, eh, attention, il faut le faire"

◦ah si, dès que je le reçois je le fais tout de suite, en fait, j'aime pas repousser parce que je sais que j'ai d'autres devoirs et j'ai mes fiches à faire pour les autres matières

◦et du coup, des aspects positifs du cours en ligne ?

◦on apprend beaucoup de vocabulaire économique, c'est surtout ça et bah, même en français ça nous aide après

◦d'accord, donc le vocabulaire de votre filière, quoi d'autre ?

◦les écoutes aussi, quand elle donne une petite vidéo et on doit mettre les mots qui manquent, ça, ça m'a beaucoup aidé pour la compréhension orale, voilà, c'était le plus important

(...)

◦comment tu t'organisais du coup, pour faire tes activités, parce qu'en fait, si je compare ta participation des deux semestres, ici, t'étais toujours dans les délais, t'étais comme on dit comme une montre suisse

◦parce qu'en fait, le début pour moi c'était pas habituel, donc du coup j'ai dû m'adapter parce que je devais me rappeler du coup, et vu que maintenant là, je me rappelle pour le deuxième semestre, donc là, je savais que je devais par exemple, dès que je voyais qu'il y avait les nouvelles leçons la semaine, je faisais par exemple le vocabulaire, la grammaire, en fait, tout ce qui allait vite, et après je mettais un rappel pour le lendemain ou dans deux jours après pour faire la production et du coup, j'ai quasiment tout fait

◦oui, t'as tout fait

◦ça m'a pas dérangé

◦c'était plus comme tu dis, une période d'adaptation

◦voilà, c'était nouveau pour moi, c'était la première fois

◦d'accord, est-ce que tu compares ton travail avec tes potes, en dehors du cours, ça veut dire est-ce que ça t'arrive par exemple avec les deux amis avec qui tu parles, de te dire "mince, est-ce que t'as fait le truc pour l'anglais"

◦même pas, parce qu'ils sont dans l'autre groupe, en fait moi je suis en hybride mais eux ils sont dans l'autre, je ne sais pas comment il s'appelle

(...)

◦donc du coup quand ils me parlent de TBS je me dis oulà mais t'as fait ça, on fait pas les mêmes choses, c'est drôle, donc on peut pas en parler

◦mais vous en parlez quand-même, fin, parce que là tu viens de me dire, ils te parlent de TBS et tu leur dit que tu fais pas ça, donc ça sort dans vos discussions

◦oui, mais il m'a dit juste qu'il a pas eu le temps de le faire mais c'est tout, il me dit pas

◦d'accord, alors quand tu commentes, quand tu fais des commentaires ou des remarques sur les travaux, sur les activités des autres, parfois ça peut-être bien, parfois ça peut-être juste "cool!" et c'est très rapide. Pourquoi ? Est-ce que t'as la flemme, est-ce que tu connais pas la personne, est-ce que t'as peur d'être jugé, est-ce que t'as oublié

◦la plupart du temps c'est parce que je connais pas la personne, mais après je regarde le travail un peu de tout le monde, par exemple, pour le PowerPoint, beaucoup le travail de tout le monde, et après je commente bah, ce que je trouve meilleur, le mieux expliqués, avec beaucoup d'exemples, beaucoup d'images aussi, et du coup, c'est comme ça que j'ai fait les miennes

◦donc c'est plus parce que tu connais pas vraiment les gens ?

◦voilà

◦donc on va passer au tutorat, encore une fois, aujourd'hui je suis pas ta tutrice, c'est quoi qui t'a plu le plus du tutorat ? S'il y a rien tu peux me le dire aussi

◦à part les vidéos de grammaire, c'est les petits points comme ça de grammaire que j'aime

◦et ce qui t'a moins plus ?

◦je vois pas

◦donc on avait dit les messages, que pour toi c'était pas assez, t'aurais aimé plus de rappels, on avait dit, les notifications par mail, est-ce que ça t'a soulé, est-ce que c'était beaucoup ?

◦les notifications de quoi



◦ que tu reçois par mail dans ton ENT

◦ tu vois pas ? En fait, à chaque fois que quelqu'un écrit quelque chose dans le forum

◦ ah oui, parce que j'étais abonné, on peut décider de pas s'abonner aussi. Moi, j'ai décidé de m'abonner parce que comme ça aussi ça me rappelait de faire le devoir

◦ ça te mettait la pression ?

◦ voilà, dès que je voyais que quelqu'un mettait le devoir, je le faisais tout de suite, donc c'est bien aussi comme rappel, mais ça dépend de si tout le monde le fait

◦ est-ce que ça t'a aidé d'une certaine manière d'avoir une relation différente avec ta tutrice, le fait de la voir chaque semaine sur une vidéo

◦ non, pas spécialement

◦ tu t'es pas senti peut-être plus intégré, plus proche de la tutrice ?

◦ oui, peut-être plus proche, oui, parce que comme ça on sait c'est qui, après on connaît pas plus donc, fin, on va échanger directement avec elle donc

(...)

◦ est-ce que les consignes ont été claires, tu savais ce qu'il fallait que tu fasses

◦ oui, je savais

(...)

◦ même de faire une rencontre avec tout le monde à la fac, même pas ? On rencontrerait tout le monde à la fac et après chacun fait son devoir à la maison, au moins une fois

◦ tu me suggères de le faire ?

◦ oui, au moins une fois, au début, au chaque semestre si ça change

◦ pour qu'on se rencontre avec son groupe, c'est ça ?

◦ voilà, ou chaque tutrice et un groupe

◦ d'accord, et qu'après ce soit en ligne

◦ voilà

◦ si tu devais imaginer un cours idéal après avoir vu les avantages et inconvénients de cours présentiels et en ligne, à quoi tu penserais ?

◦ avantages et inconvénients de

◦ si, là tu as eu de cours en présentiel, tu sais à quoi ça ressemble, c'est quoi le bon, le mauvais de ça, maintenant que t'as fait un an de cours en ligne, tu sais ce qui a de bon, ce qui a de mauvais, si tu devais penser à ok, je veux un cours en anglais cool, qui marche bien, à quoi tu penserais ?

◦ bah, déjà en présentiel ça m'aurait plutôt plu, j'aurais préféré en présentiel parce que bah, on peut échanger directement si on a pas compris quelque chose on peut demander tout de suite et après on peut faire les devoirs s'il le faut à la maison en ligne, c'est pas un soucis, c'est l'échange en fait

◦ un mélange de deux, du coup ?

◦ oui, et après on peut voir tout le monde aussi si on peut se rassembler

◦ donc tu suggères une rencontre

◦ oui, juste une ouais

◦ et ensuite des cours en ligne

◦ voilà

(...)

◦ t'as d'autres commentaires ?

◦ oui, peut-être, en fait, tout le monde aimerait savoir comment c'est noté, en fait, en anglais. Il a quelqu'un qui a posé la question ?

◦ je pensais que c'était toi mais apparemment non

◦ alors, c'est comme tu vois ici, tu avais activité 1, 2 et 3, c'est un peu comme ça qu'on les a divisé, c'était toujours dans cet ordre-là, je ne sais pas si t'as remarqué, mais dans tous les cas t'avais une première activité, fin, t'avais ta vidéo, ensuite t'avais une première activité qui était compréhension orale, donc soit des textes à trous, soit en prises vite fait, c'était jamais très compliqué pour voir ce que t'avais compris sur la vidéo. Ensuite t'avais une grosse activité, de production, notamment, parfois on était gentil parce que vous aviez fait un gros boulot la semaine d'avant donc on va tenter un truc plus simple, mais la plupart du temps, c'était des activités de production, donc soit orale, soit écrite. La compréhension orale vous l'aviez chaque semaine, la compréhension écrite normalement quand on vous propose de faire ces activités-là, vous avez des ressources à lire (...). Et ensuite t'avais activité 3, qui était la participation au glossaire. Les activités qui prennent le plus de poids c'est ça, pourquoi, parce que c'est la production (...)

◦ donc le plus gros c'est les oraux et le

le plus gros c'est la partie de l'activité 2, l'activité de production. Après, on prend en compte beaucoup de choses aussi, par exemple, les commentaires aux productions des autres.

**FIN**

## Annexe 16.15 Riohacha

◦So this anonymous, so if we use your answers you are going to appear as student 1, or 2, or 3, nobody is going to know who you are

◦ok

◦and second of all

◦you're going to change my voice?

◦no, they're not going to hear you actually, it's just me to be able to type everything down, they're going to read your answers

◦ok

◦and this has absolutely nothing to do with your grades, ok? Your grades are already sent to Bureau de licences so you can say whatever you want and I'm not your tutor today so you're free to express yourself. However, I would prefer, if we can like I told you before

◦parler en français

◦ to speak in French so if you think that you're not understanding you can just ask me again and I can translate it to English

◦or you can translate it into Chinese, I'm just joking

◦because I won't be able to understand a thing if we do it in Chinese. Or yeah, if you feel that you're not able to say what you wanna say then we'll switch to English once in a while but let's stay in French

◦normally I can

◦ok, perfect. Donc on va commencer avec quelques questions par rapport à ta pratique informelle de l'anglais, c'est-à-dire ce que tu fais en dehors des cours, en ligne, pour l'anglais, et ensuite on va parler de tes réponses dans le questionnaire que tu as fait avant le premier cours de TBS et celui de Wizard of Lies et Margin Call, etc., que tu as eu ce semestre, d'accord ? Donc ton expérience pendant le cours, ça devrait durer entre 40 et 45 minutes

◦yeah

◦est-ce que tu peux m'en parler d'abord de ce que tu fais en ligne en anglais en dehors de tes cours

◦Je regarde des séries anglaises, en fait c'est plutôt américaines, des séries, et j'ai 4 cours aussi parce que j'ai les cours en ligne qui parlent sur beaucoup de choses de la musique, je veux jouer l'ukulele donc il y a des cours sur ça et parfois en anglais et il y a d'autres cours aussi en anglais mais c'était sur l'économie, c'est sur mon spécialité, mais parfois je comprends pas il y a des parties que le prof dit sur le cours donc je vais chercher et je vais apprendre par moi-même et pour comprendre mieux, c'est plutôt ça, en fait, normalement il y a le cours c'était avec sous-titres, c'est pas complètement anglais sous-titrés anglais mais parfois il y a les deux sous-titres, deux lignes, une ligne c'est le chinois et une ligne c'est l'anglais, on peut comprendre mieux, et on peut apprendre aussi

◦d'accord, et si on parlait que des films, par exemple, ou des séries, tu regardes quoi ?

◦j'aime les films, en fait, tous les movies que vous avez tournés, fin, TBS and The Wizard of Lies and the one with the bank. En fait, j'ai tout regardé, j'ai trouvé les ressources sur internet et je les regarde

◦tu as regardé les trois-quatre films

◦ouais, parce qu'en fait j'ai trouvé une liste, c'était sur les 20 films que les étudiants d'économie doivent regarder et il y a tous les movies que vous mettez et il y a aussi le Loup de Wall Street, tout ça, et parfois je regarde aussi le GoT, and Revenger, c'est une autre Captain America, en fait je regarde tous les films dans ces séries, tout sur le héros, Ironman, Captain, il y a aussi des séries qui parlent un rôle dans ce film, par exemple un rôle il va apparaître dans ce film peut-être juste quelques minutes mais derrière il y a une organisation, there's a secret organization qui est le gouvernement américain qui sauve tous les problèmes. Il y a un grand patron, tout ça. Il y a quelques programmes sur les gens réels, qui est pas un film, les gens ils jouent pas ils juste comme eux-mêmes qui va participer dans le jeu

◦comme un reality show

◦ouais, ouais, c'est ça. Pour ça pas souvent, je regarde plutôt les movies et les séries parce que c'est plus intéressant

(...)

◦je regarde tout ça, c'est déjà pas mal, parce que je dois étudier aussi, je peux pas regarder tout le temps

◦tu es censée étudier, mais c'est très bien si ça te sert à pratiquer ton anglais, c'est génial. Donc du coup tu fais

◦en fait c'est plutôt pour la compréhension orale et parfois j'apprends quelques mots, quelque vocabulaire aussi, parce que je vais voir, je vais voir juste, pas parler avec eux, ça va être bizarre, donc pour l'anglais oral il y a quelques problèmes mais pour lire et pour comprendre c'est mieux toujours parce qu'on regarde, parce que j'ai toujours accepté l'information mais j'ai rarement retourné l'information donc la compréhension orale et l'écrit c'est assez mieux par ces façons, pour l'oral, par exemple, si vous regardez la vidéo et le rôle apparaît une fois, on ne peut pas parler avec eux, ce serait bizarre et ça va m'ennuyer

(...)

◦ok, est-ce que tu pourrais me donner des noms de ces, soit séries, soit films ou télé-réalités que tu regardes ? Tu m'as dit Avengers, GoT, quoi d'autre tu m'avais dit

◦Friends, you know, Rachel, yeah, Big Bang Theory with Sheldon

◦et maintenant il y a même une série sur Sheldon petit

◦I know, I know, mais j'ai pas encore regardé parce qu'il faut étudier. En fait, le film tout ça, je regarde beaucoup, en fait je sais pas vraiment leur nom anglais mais je sais leur nom chinois.

◦mais tu les regardes quand-même en anglais, on est d'accord

◦ouais, ouais, en anglais, oui, parce que je trouve que c'est bizarre si on le fait comme la voix chinoise ou en France, je regarde pas le VoF si c'est un movie anglais, parce que c'est très bizarre si j'entends, je regarde leur bouche et ils parlent mais ce qu'on entend c'est complètement différent donc ça va être, non, je peux pas, je pourrais pas. Je regarde souvent Vostf, en fait, je préfère les films sur le policier (...), CSI (...)

◦Combien de temps tu penses que tu passes par semaine ou par jour à regarder, soit l'ensemble des séries, des films, des documentaires en anglais ?

◦je crois 1-2 heures par trois jours, parce que je vais pas regarder très régulière, parce qu'il y a beaucoup d'épisodes (...), par exemple maintenant je suis en train de regarder un jour de Yale University, il parle sur la théorie des jeux, vous savez, game theory, c'était sur l'équilibre de Nash et tout ça, et il y a un professeur, je me souviens pas de son nom mais c'est un professeur de Yale University, so it's a, chaque épisode il a une heure, une heure ou un peu plus, il y a beaucoup de contenu pour apprendre donc je pouvais pas voir tous les jours parce que même pour les comprendre, pour noter ça, une vidéo d'une

heure et il faut comprendre parce que moi ma langue maternelle c'est pas anglais, c'est le chinois, je suis chinoise donc je pouvais pas tout noter en même temps quand j'entends donc il faut que je me repose et je vais noter, donc ça prend beaucoup de temps, je peux pas le faire tous les jours

(...)

◦aussi quand je regarde l'autre cours à l'Université, le Wizard of Lies, il y a des mots financier, parce que moi maintenant c'est L1, on n'a pas encore des cours sur le financier, et sur la bourse, il y a beaucoup de, par exemple, mortgage, en même temps je juste regarde l'explication, je pouvais pas comprendre très clairement donc je vais chercher, sur anglais, sur chinois et sur français, tout chercher et après je comprends et tout ça comme ça, il faut chercher, sinon, parce que l'explication de notre cours je pense n'est pas assez pour comprendre parce que c'était un peu compliqué, specially the, pour le marché financier

◦d'accord

(...)

◦oui, parce que pour notre L1, il y a pas beaucoup de cours financiers (...). En fait, j'ai lu un article de analyse, comment a eu lieu la crise financière de 2008, après je comprends tout ça (...)

◦la liste de 20 films dont tu m'as parlée que tous les étudiants d'économie devraient regarder, tu l'as cherché après avoir commencé le cours, c'est le cours qui t'a inspiré ou pas du tout ?

◦en fait c'est le cours qui m'a inspiré parce qu'en fait tous ces films c'étaient en milieu professionnel, pour une personne qui a pas une vaste connaissance, elle pouvait pas comprendre très clairement, ou peut-être il faut un peu d'effort pour trouver quel est l'intérêt sur ces films, mais c'était plutôt pour donc, il y a des films qui parlent très clairement donc tout le monde l'aiment donc tout le monde sait, tout le monde veut le voir (...)

◦tu avais dit que tu regardais aussi sur YouTube Brothers Green

◦John Green and Hank Green (...), ils parlent plutôt sur l'histoire et le domaine littéraire et le younger Green, Hank Green, donne des cours sur la science, et j'aime son cours de philosophie, il parle très intéressant donc j'ai tout suivi, il va de Socrate jusqu'à les contes, après il parle aussi d'une partie qui est combinée avec la philosophie mais un petit peu profond, quoi (...).

◦et là sur YouTube en regardant ces cours et d'autres vidéos que tu peux regarder en anglais, combien de temps tu penses que ça te prend par semaine ?

◦ça dépend, en fait, parce que c'est juste intéressant, c'est comme un loisir pour voir les Brothers Green, parce que j'aime l'histoire et les philosophes (...). Chaque épisode est juste 20 minutes donc c'est court.

◦si on devait faire un calcul de combien tu regardes tout ce que tu peux regarder

◦si on compte tout ça, comme séries et tout ça, je pense 1h par jour, parce qu'il y a beaucoup de vidéos en anglais très récentes et je peux comprendre, parce que vous savez, en Chine, on étudie, on met l'anglais comme un cours obligatoire depuis la primaire à l'école donc on peut comprendre l'anglais (...)

◦et quand tu regardes ces vidéos soit sur YouTube soit sur Weibo, est-ce que ça t'arrive de lire les commentaires qui sont au-dessous des vidéos

◦non, parce qu'en Weibo, c'es chinois, et sur YouTube je peux lire un peu, mais non, vous savez les gens quand ils parlent ils utilisent des mots d'internet, parce que dans chaque pays il y a des mots sur leur internet, il y a des mots utilisés, tout le monde dans ce quartier, dans ce pays le comprennent

◦comme des abréviations ?

◦mais les autres bah ils ne comprennent pas. Par exemple, quand je viens d'entrer à l'Université, il y a une camarade française qui m'a mise dans un groupe Facebook et ils vont souvent dire mdr, je tout le temps regarde parce qu'en ce moment on est pas très familiers, on vient de se connaître donc (...). Il y a aussi sur le Weibo, notre internet c'est 666, ça veut dire diable, mais nous dire ça, on croit pas, le chinois vous savez notre tradition depuis notre histoire on ne croit pas, on ne croit pas le dieu, on croit un autre dieu, on sait pas c'est diable, et on utilise ça pour dire c'est très super, quand quelqu'un qui a sauté depuis un immeuble, qui est arrivé sans casser sa jambe, il y a des gens qui font ça, c'est beaucoup, ça vient de France, et on va dire, ah 666\ . Mais si on dit ça à un américain et on n'explique pas même comme en ce moment, je vous dis et vous ne comprenez pas, mais le chinois comprennent tous. Même si le gens ne connaissent ce 666, ils vont comprendre parce que ça vient de la langue chinoise. Il y a beaucoup de gens donc parfois je vais lire les commentaires mais parfois je pourrais pas mais s'ils parlent normalement

◦et mis-à-part le fait de comprendre tout ce qu'ils disent, est-ce que c'est une habitude entre guillemets pour toi de regarder la vidéo sur YouTube ou Weibo, et de lire ce que les gens ont écrit ou pas forcément

◦si j'ai des questions je vais lire un peu, par exemple, il y a des questions, en fait, vous savez il y a des vidéos qui combinent trop pour former une autre vidéo qui parle d'autre chose, avec les sous-titres, en fait, il va juste utiliser le picture, la photo et la vidéo un peu mais il va combiner une histoire d'ailleurs, vous savez ce type-là, je sais pas. Et il y a des fois où je vois une scène qui m'intéresse mais je sais pas s'il bien de quel film ou ça vient de quelle vidéo ou quoi, là je vais regarder un peu, je vais demander ou je vais chercher parce que souvent les gens on le point commun et justement je vais pas demander, il y a quelqu'un qui a déjà commenté et je vais regarder et je vais trouver

◦et là quand tu dis tu demandes ça veut dire que tu poses ta question en ligne

◦oui, j'aime pas trop dire, faire des commentaires sur internet de moi-même, parfois j'utilise pour demander une question, il y a des parties où je vais savoir donc je vais demander

◦et quand tu l'écris, tu l'écris en anglais, ta question ?

◦oui, si c'est YouTube il faut, j'écris en anglais mais normalement je vais pas faire un jugement, si je n'aime pas je juste ne regarde pas mais je vais pas dire ah, c'est disgusting

◦d'accord, c'est juste pour poser des questions

◦et à quelle fréquence, tu penses, que tu postes de commentaires comme ça en anglais ?

◦très rarement, une fois par an, parce que normalement le moteur de recherche sauve la majorité de problèmes, il faut pas tout le temps poser des commentaires, parfois vous savez, il y a un nom de clavier, donc il ne comprend pas tous les mots, peut-être il lit pas toute ta phrase mais il va juste regarder un petit tiret et il va commencer à nous tracker à nous dire comment tu dis ça, je ne comprends pas, en fait, parfois je vois les commentaires et je pense la personne juste demande des questions pour dire la réalité, oui il y a des gens qui le commentaire est très mauvais, je ne sais pas pourquoi il le fait, il y a des gens toujours comme ça. Ou on dit une chose et il va dire le opposite, le contraire, mais en fait, il faut dire le contraire, il y a rien de mauvais

◦du coup tu es sur quels réseaux sociaux ?

◦moi je suis sur Weibo et Facebook, moi j'aime pas le Twitter, parce que je ne m'habitue pas trop pour l'interface de Twitter

(...)

◦des jeux vidéos aussi, tu disais que t'en jouais

◦ouais, je joue Assassin's Creed et Call of Duty

◦et là tu lis, je suppose en anglais

◦oui, non, je lis pas en anglais, ils parlent anglais, j'entends l'anglais mais j'ai des sous-titres mais parfois il faut pas voir les sous-titres, quand j'ai joué c'est très urgent, je vais pas, je veux comprendre, la majorité je peux les comprendre parce que vous savez Call of Duty et Assassin's Creed, il y a des mots c'est ancienne histoire d'italien ou d'autre pays, je ne sais pas, il faut regarder un peu

◦combien de temps tu joues par semaine ou par jour ?

◦(...) 1 heure par semaine (...)

◦Tu as dit que tu fais de recherches en anglais en ligne

◦ouais, parce qu'il y a des choses qu'il y a pas sur le moteur de recherche chinois, donc il faut chercher sur Google

◦t'as plus de choix, c'est ça ?

◦oui, j'ai plus de choix, spécialement pour les choses ici européennes ou américaines. Parce que Google je crois c'est le meilleur moteur de recherche pour l'anglais, même pour le français, mais pour nous les chinois, on a notre moteur de recherche local en Chine, c'est le plus, pour faire des recherches sur la Chine, il y a des choses qu'il y a pas sur Google (...)

◦on t'a posé une question sur ce qui est d'être bon en anglais et tes réponses ont très peu changé, sauf pour trois aspects, donc la communication qui a monté un peu en importance, par contre, le vocabulaire est devenu très important et l'accent qui était important pour toi avant est devenu pas important du tout. Pourquoi le fait d'avoir un bon accent pour toi est passé d'être quelque chose d'important avant de prendre les cours, et à la fin de ton année, tu as dit qu'avoir un bon accent pour être bon en anglais c'était pas vraiment important.

◦je comprends pas votre question, vous pouvez redire

◦d'accord, la question qu'on t'a posé c'était what does it mean to you to be good at English ? Dans les options il y avait pas mal de choses, il y avait la grammaire, le vocabulaire, etc., et une des options c'était avoir un bon accent.

◦oui, je l'ai choisi

◦d'accord, et au premier semestre, avant de commencer les cours, tu avais dit que c'était quelque chose d'important, sauf qu'à la fin, donc après le cours de Wizard of Lies, tu as dit que c'est pas du tout important pour être bon en anglais d'avoir un bon accent. Pourquoi tu penses qu'il y a eu ce changement ?

◦non, en fait, c'était parce que c'est les différentes questions. Pour moi je pense que si on parle bien anglais, avoir un bon accent, en fait, je voudrais avoir un très bon accent sur une langue étrangère, par exemple en français, parce que j'ai une amie française qui me dit ah mais t'as un accent très bizarre mais elle me dit que je peux le comprendre, parce que j'ai pensé toujours que la communication c'est le plus important pour une langue, j'apprends une langue pour communication donc j'ai l'accent, je pense si un jour je me dis que je parle très bien anglais c'est, je pense, avoir un très peu d'accent chinois pour avoir un bon accent comme un pays comme ayant vivre dans un pays Angleterre. Donc je pense c'était important mais je ne pense pas que je sois obligée d'avoir un très bon accent

◦d'accord, donc t'es pas obligée d'avoir un bon accent pour être bon en anglais

◦ouais, donc je vais être très contente si j'ai un bon accent et s'il y a une personne avec un très bon accent mais qui n'a pas langue maternelle d'anglais, je vais penser elle parle très bon anglais, mais je vais pas penser qu'il y a une personne qui parle anglais mais il a un peu accent de soi-même je vais pas penser ah il parle très mal anglais, c'est pour ça. Oui, parce que le plus important c'est la communication

◦ok, quelle est ta motivation pour apprendre l'anglais, c'est quoi qui te motive à apprendre l'anglais ?

◦c'est pour comprendre, c'est pour, en fait la meilleure motivation pour moi pour l'anglais c'est pour voyager, et lire des livres, je sais il y a beaucoup de livres, par exemple, de l'utilitarisme, il y a un livre sur ça, je veux bien le lire mais c'est en anglais, il y a des interprétations aussi mais je pense il est toujours, parfois il y a des choses mal expliquées (...)

◦maintenant, comment se passaient tes cours d'anglais au lycée ? Qu'est-ce que vous travaillez au lycée, c'étaient des activités de quel type ?

◦ok, c'était les activités, on a les cours au lycée, on reste depuis 7h au lycée à 22h, on a des pauses de temps en temps

◦au lycée ?

◦ouais, on a le matin, les cours commencent à 8h mais avant 8h on a des révisions sur moi-même t'es obligé d'arriver dans la salle, il y a pas le prof, tu vas faire n'importe quoi, tu peux lire, tu peux aussi dormir mais si tu dors il y a le prof qui peut arriver. Et les cours commencent officiellement à 8h, et jusqu'à 11h45 parce qu'on a une pause de 30 minutes, les cours c'était 40 minutes, entre les deux cours on a 10 minutes de pause, et on a une grande pause de 30 minutes et on va sortir dans le playground et on va faire des activités, faire du sport, parfois. Et après à 12h40 c'est la pause pour manger, pour déjeuner et pour tout ça, et après par contre les deux heures ou, j'oublie un peu, les deux heures ou une heure et jusqu'à 17h pour dîner et après on va rentrer de 18h30 jusqu'à 22h il y a deux ou trois cours, il y a des pauses aussi, il y a quelqu'un qui a le prof qui vont charger, on va faire ce qu'on va faire pour l'étude

◦et à 22h vous rentrez chez vous ?

◦à 22h, si on habite proche on rentre chez vous, si on habite un peu loin, au lycée chinois et même à l'Université chinoise on a un appartement pour les 3-4 personnes pour habiter ensemble dans une chambre. L'anglais c'est un cours obligé donc tous les jours on a au moins un cours d'anglais, et parfois on a un peu comme un manuel, c'était combiné, on tourne quelques unités et chaque unité on parle sur un sujet, et simuler quelques situations de la vie quotidienne, tu dois apprendre une phrase et savoir comment on utilise cette phrase dans la vie, et après, parce qu'au lycée on va faire des phrases plus longues, des articles, ou quoi, même la communication c'était les dialogues, c'était un peu plus compliqué et on va tourner tout ça et après une partie qui parle du vocabulaire, parce qu'on apprend les langues de manière régulière depuis la primaire donc le prof au lycée savait qu'est-ce que tu avais déjà appris (...)

◦et vous aviez des productions orales ?

◦oui, on fait des productions orales, c'était plutôt par exemple, on lit et après on va lire les paroles et après parfois le prof nous demande des questions en anglais. Et parfois on va faire juste un petit théâtre, c'est juste deux personnes

◦jeux de rôles

◦ouais, ouais

◦tu avais dit que tu aimais toutes ces activités-là mais que tu n'aimais pas trop la grammaire

◦oui, je pense que la grammaire c'est important, mais j'aime pas quand-même parce que ça m'ennui, mais il faut, je pense, la grammaire, sinon on sait pas comment organiser, et maintenant parce que mon étude et dans un domaine plus professionnel, et il y a des phrases très longues, si je sais pas grammaire en fait, je peux pas le séparer, parce que le type de la langue c'est différent



◦maintenant par rapport aux cours que t'as eu en ligne, tu avais dit que les cours étaient cool et motivant, que c'était bien pour la culture, pour faire les exercices quand et où tu voulais, que c'était drôle mais que tu étais un peu trop éloignée, fin, isolée, de tes camarades et que parfois c'était un peu répétitif

◦répétitif, oui, c'était parce que le cours, on apprend le cours par le film, parfois parce qu'on pouvait pas communiquer avec tous les camarades, et l'autre question c'est parce qu'on fait tout le temps, les choses, je pense c'était un peu répétitif, on fait tout le temps

◦les exercices, tu veux dire ?

◦oui, les exercices, en fait, le truc tu mets le mot, tout le temps tu mets le mot

◦c'était la même dynamique, tu veux dire ?

◦ouais, parce que moi, en fait, quand j'apprends l'anglais au lycée on sait, on a une liste de vocabulaire comme vous avez dit et on apprend d'abord au mémoire tout le vocabulaire, après on va apprendre plus profond cet article et on va apprendre une phrase (...)

◦ce semestre vous aviez une petite vidéo de grammaire chaque semaine, est-ce que déjà cette partie grammaire t'a plu, tu l'as trouvé utile ou pas, comment tu l'as vécu

◦je les trouvais un peu inutiles, parce qu'il y a pas une logique, c'est-à-dire, c'est pas logique le combiné, il y a très peu de lien avec le cours qu'on apprend, parce que nous on apprend la grammaire, on a une idée et puis un vocabulaire, on la phrase, stick to the phrase, on a le dialogue, la façon d'organiser une phrase et puis on a le grammaire, c'est des combinés, on apprend la théorie et puis on peut regarder l'exemple (...). C'est un peu difficile pour mémoire et pour utiliser.

◦d'accord, est-ce que le fait de voir la tête de ta tutrice, tes tutrices, a changé quelque chose pour toi, dans le sens où tu sentais que ton enseignante, tutrice était plus présente ou plus accessible ou ça n'a pas changé ?

◦non, pour moi, en fait, je suis plus réalité, regarde parler, ça pour moi c'est pas très important, mais quand-même je suis contente de l'avoir, en fait, pour apprendre je préfère le contenu de cours, qu'est-ce qu'elle va me donner, qu'est-ce qu'elle va m'expliquer, qu'est-ce qu'elle va me faire savoir, pour moi c'est le plus important

◦d'accord, donc t'aurais peut-être préféré d'avoir une partie explicite de grammaire

◦non, en fait, je dis que si elle présente ou présente pas c'est indifférent pour moi mais le contenu (...)

◦est-ce que le forum t'a permis d'interagir avec les autres, le forum où tu publiais tes activités, tes productions

◦non, en fait, c'était un peu, non, j'ai pas communiqué souvent ça parce tout le monde publiait juste le devoir et c'est pour le prof, c'est pas pour nous, et puis on commentait sur le devoir. Parce que tout le monde veut le voir (...)

◦et ça te dérangerait que les autres voient ce que tu écris, ce que tu commentes ?

◦c'est pas dérangé, c'est comme je n'aime pas commenter dans les réseaux sociaux, même je commentais sur un camarade, seulement elle peut voir, mais je ne peux pas voir ça réaction, je sais pas si elle est contente ou pas contente, même peut-être j'ai juste dit quelque chose pas très logique, peut-être parfois je me suis mal expliquée et ça va créer quelque chose de pas très bon pour notre relation, je n'aime pas commenter, juste pour dire ah, très bien (...). On est tous camarades, on est tous apprendre, on n'a pas le même niveau, on n'est pas le prof, parce que le prof sait plus que nous, nous, ce qu'on sait c'est le même, mais comme ça si on se met à une place plus haut et commenter une autre, ou juger, non, je pense c'est pas possible

◦est-ce que tu comparais ton boulot, tes devoirs avec les productions des autres ?

◦oui, oui, oui, ça on fait, spécialement pour le ppt, parce que si c'est une production écrite ce serait trop long, mais le ppt, parce que je voudrais voir la logique des autres personnes, parce que si vous avez déjà vu mon ppt, je préfère mettre un plan et puis chaque page je vais former une structure comme une pyramide, c'est quelque chose comme ça, c'est plus facile de voir (...). Parfois j'aime aussi apprendre la logique des autres, pour s'améliorer

◦comment tu t'organisais pour faire tes activités ? T'avais activité 1 qui était compréhension orale, activité 3 qui était le glossaire et activité 2 qui était la production majeure. Est-ce que tu aimais le glossaire déjà ?

◦oui, je pense, parce que premièrement il y a du vocabulaire, mettre dans une phrase on peut mieux comprendre. Parfois on apprend du vocabulaire c'était on met un synonyme, ça c'est mieux parce que c'est comme le dictionnaire anglais-anglais ou français-français, c'était comprendre une langue par ses langues, ça j'aime. Ce que je n'aime pas c'est seulement le truc où c'est juste combiner les choses, tout ça, c'était un peu inintéressant et parfois, il y a des questions, parce que je pense ça, je comprends, mais l'explication je comprends pas. Et je vais voir pourquoi, parce qu'il y a un mot, j'ai déjà compris mais je vais voir l'expression, eh pourquoi c'est différent que ce que je sais et je vais le chercher, tout ça, ça, ça va, je pense

◦et comment tu t'organisais du coup pour faire tes activités, est-ce que, bon, tu savais que les cours démarraient en début de semaine, lundi ou mardi et que ça fermait le dimanche. Est-ce que tu te connectais tout de suite le mardi pour faire tes activités, est-ce que tu le faisais plutôt en fin de semaine, ou tu te connectais pour voir ce qui avait à faire et tu le faisais après, est-ce que tu faisais activité 1, 2, 3, ou d'abord 1, 3 et après 2, comment tu le faisais ?

◦moi, j'ai pas trop l'habitude de faire le mardi, je préfère, ça dépend si cette semaine j'ai pas trop de choses à faire, je vais le faire tout de suite ou très tôt la semaine. Mais si j'ai beaucoup de choses à faire ou si je travaille parce que je travaille chaque soir et après je pense, après travailler 4 heures qu'on rentre et c'est le soir, vous voulez pas faire quelque chose, juste vous voudrez dormir

◦et du coup, est-ce que tu fais les activités dans l'ordre, 1, 2, 3 ou tu faisais d'abord celle qui te demandait moins de temps et ensuite

◦ouais, je fais ce qui demande moins de temps, c'est plus facile, et après je vais, oui, parce qu'en fait, tout le cours, celui je pense utile je vais pas juste laisser la page, je vais oublier, je vais mettre un Word dans mon ordi. Parfois je vais le réviser et il y a des activités pour combiner le mot, en fait, si je me souviens plus, je pense ah

◦tu copiais ce qui était dans ton cours d'anglais et tu le mettais dans un Word

◦oui parce que j'ai l'imprimer parce que j'aime le papier, et parfois il y a des mots, si vous voulez, où je pense qu'il faut réviser, si je regarde tous les papiers et après je vais refaire l'exercice. Oui, parce qu'il y a, on met le verbe, on combine le verbe, tout ça, les phrases, parfois je vais revenir pour tout faire, mais parfois c'est pas souvent (...)

◦est-ce que tu peux me dire quelles sont les avantages et les inconvénients de ce cours en ligne cette année ? Donc ce qui était bien et ce qui n'était pas bien

◦en fait c'était bien c'est parce que c'est plus libre, on peut apprendre n'importe où n'importe quand, le temps et les horaires on peut choisir comment je, parce que parfois il y a le travail, il y a des choses, beaucoup à faire, mais comme ça si c'est un cours en salle, il faut aller dans la salle ou dire ah prof je vais pas, comme ça on va rater le cours, on va être punis. Et si c'est en ligne on peut choisir notre temps, c'est mieux. Les inconvénients c'est que premièrement on pouvait pas lire, on pouvait pas communiquer avec un peu avec le prof

◦tu savais comment communiquer avec ton tuteur, t'avais son mail ou ?

◦non, j'ai pas, je sais qu'on peut lui demander sur le forum mais premièrement taper, par exemple aujourd'hui, notre communication, notre dialogue, si je vous taper ou on communiquait par le clavier, ce serait trop de choses, et moi j'ai beaucoup des erreurs mais quand j'écris, je n'aime pas, je vais chercher, ah si, si c'est féminin ou masculin, ça prend beaucoup de temps. Donc si c'est comme ça, je préfère que je demande

(...)

◦dernière question, maintenant que tu connais, t'as fait ton scolarité non seulement au lycée qui est déjà différent à la vie universitaire mais aussi en Chine, donc dans un pays qui fonctionne différemment comme tu viens de m'expliquer, mais maintenant tu connais aussi comment se passe un cours en ligne et avec des avantages et des inconvénients, bien sûr. Si on te demandais de penser à ton cours idéal d'anglais, de langue, tu penserais à quoi, à quel format, comment tu aimerais vivre ça, ton cours idéal

◦en fait, je pense c'est par étapes, en fait anglais pour les différents niveaux, pour les gens dans différentes étapes, différents stages de l'anglais il faut des façons différentes. Par exemple, si pour le gens qui sont faibles, il faut qu'on parle plus de grammaire, vocabulaire, et il faut donner, les profs, donner un peu de ressources pour lire pour que le gens puissent avancer un peu plus loin. Et après qu'on fasse plus de communication, organiser les phrases plus compliquées, et on regarde, on accepte l'information plus difficile, et tout après si le gens comprennent toute la grammaire et ils peuvent organiser leurs phrases on va leur faire parler un peu plus les choses plus compliquées, les problèmes sociaux, le culturel, ou aller chercher un autre qu'on connaissait pas pour le présenter à un autre personne (...). Je pense qu'apprendre une langue c'est pour apprendre la logique de cette langue, et l'histoire derrière ces langues et la pensée et la société derrière ces langues et pas juste apprendre ces langues

◦mais du coup, si tu devais réfléchir au format, est-ce que tu préférerais d'avoir quelque chose toujours en présentiel ou est-ce que tu te pencherais pour quelque chose plutôt en ligne ou quelque chose entre les deux, comment tu le verrais ?

◦non, c'est entre ligne et dans salle

◦voilà, donc t'as connu le format face-à-face, en présentiel, maintenant t'as connu le format en ligne, est-ce que dans le cours que tu souhaiterais avoir, comment tu le verrais

◦en fait, je pense un peu les deux c'est mieux, parce que le grammaire par exemple, avec le vocabulaire le cours comme ça on veut tous le faire en ligne, parce que les personnes peuvent apprendre avec son propre rythme, mais il y a des choses comme parler, comme la production oral, comme les questions, en fait, le prof s'il peut arriver, on peut entendre, comment aussi il peut aider les étudiants avoir un bon accent, et corriger quelques mauvaises habitudes quand on parle une langue étrangère, mais ça il faut que le prof serait présent, mais il y a une autre partie, comme je vous ai déjà dit, en ligne c'est mieux, parce que si vous arrivez et vous parlez tout le temps de grammaire, il y a, au moins moi je pense, ah je peux apprendre chez moi, il faut pas que j'arrive ici pour apprendre, pour celui-ci, parce qu'il y a différents niveaux, le prof ne peut parler pour le meilleur niveau et pour les plus faibles. Donc tout le monde n'est pas satisfait quand on parle comme ça, mais cette partie-là si on la met en ligne c'est mieux, parce qu'on apprend, mais il y a des parties plus profondes pour discuter, oui, parce qu'une autre culture on pense le prof c'est pas juste un passage pour transférer les connaissances, c'est aussi un prof, doit aussi aider les étudiants, les jeunes pour former leur personnalité, leurs valeurs, et pour leur faire comprendre la culture et pour aider former leur idée, leur rêves

**FIN**

## Annexe 16.16 Rionegro

◦ ceci est complètement anonyme, comme je l'ai mis dans le mail, ta note elle est déjà prête donc ça n'a absolument rien à voir avec ta note (...)

◦ d'accord

◦ donc j'aimerais tout d'abord que tu m'en parles de ce que tu fais en anglais en dehors de tes cours

◦ alors bah déjà il y a les séries, maintenant je regarde, fin depuis que j'ai commencé l'université je fais que regarder des séries tout le temps donc je mets tout en anglais, vraiment je mets que la VO et ça m'arrive de mettre des sous-titres des fois donc c'est principalement des séries mais aussi j'ai un dictionnaire d'anglais fin qui m'avait conseillé ma prof de terminal

◦ physique ou ?

◦ physique, du coup ça m'arrive de le lire, d'ailleurs je m'étais fixé comme objectif que pendant ces vacances j'allais encore le retravailler

◦ le dictionnaire ?

◦ fin oui, j'allais revoir les mots que je comprenais pas ou d'autres mots fin, essayer d'enrichir mon vocabulaire, aussi ça m'arrive de parler anglais avec mon père, parce que mon père il travaille à Air France dans le côté international, du coup, il me corrige et moi j'essaie de m'améliorer avec lui, et d'autre que ça j'ai de la famille, j'ai beaucoup de famille à Chicago, fin même au Mexique mais là-bas je parle avec eux

◦ t'as des origines latino-américaines ?

◦ mexicaines et sinon espagnol

◦ et tu parles espagnol ?

◦ je parle espagnol, oui

◦ excellent

◦ vous aussi ?

◦ oui, je suis colombienne

◦ et vous êtes prof d'anglais, en France

◦ oui

◦ d'accord, non ça se fait et donc bah de temps en temps je vais à Chicago et vu que j'ai pas vraiment envie de parler espagnol avec eux, j'essaie vraiment d'approfondir mon anglais, donc vraiment je fais le maximum pour parler en anglais avec eux donc voilà je pense c'est un plus pour moi, je pense que tout le monde l'a pas donc c'est vraiment quelque chose de bien pour moi et bon, après ça c'est autre chose mais sur mes jeux vidéos je mets maintenant tout en anglais, mais vraiment fin, tous les paramètres en anglais pour vraiment m'habituer à regarder l'anglais, à écouter l'anglais parce que c'est quelque chose de primordial et je sais que ça me servira forcément plus tard et c'est la clé pour réussir aussi

◦ ok, on va commencer par les séries, tu regardes quoi actuellement, déjà tu avais dit tout à l'heure que tu regardes beaucoup depuis que tu es à la fac mais est-ce que tu le faisais avant ?

◦ pas autant

◦donc ça a commencé à la fac

◦ça a commencé à la fac, bah en fait avec les transports vu que j'avais 1h30 de transports, j'ai commencé vraiment à regarder de plus en plus et alors comme série, je pense que j'ai fait tout Netflix en une année, bah j'ai fait Riverdale, Stranger Things, après il y a La Casa de Papel mais c'est en espagnol, Teen Wolf aussi, c'est une série de loups garous, Suits, ça j'ai regardé mais j'attends encore la prochaine saison sur Netflix, j'ai regardé aussi Under the Dome, je suis en train de voir Perdu dans l'espace, c'est tout nouveau ça, alors comme autre série, j'en ai fait plein en fait donc mais je m'en souviens plus vraiment des noms. Stranger Things je sais pas si je l'ai dit

◦et combien de temps tu penses que tu regardes par semaine des séries en VO ?

◦par semaine, en semaine de cours ou en semaine de vacances comme je suis actuellement ?

◦bah tu peux me dire les deux, du coup

◦en semaine de cours, vu que j'allais à peu près 4 fois par semaine à la fac, je vais regarder à peu près 2h30 par jour dans les transports donc 2, 2h30 fois 4, et en semaine de vacances, alors là c'est je pense le triple, bah pour vous dire, j'ai déjà regardé toute une saison entre hier et aujourd'hui mais c'est parce que je suis en vacances, mais sinon c'est je dirais une dizaine d'heures par semaine

◦en semaine de vacances ?

◦ah non non, en semaine de vacances je fais beaucoup plus, je peut faire jusqu'à 20 heures, mais après il y a un moment où je sors quand-même et je me modère

◦et tu les regardes sous-titrés ou ?

◦toujours, fin, je mets toujours en VO sous-titré français pour voir, fin pour essayer de relier la parole aux mots et voilà

◦tu mets pas anglais sous-titré anglais ?

◦non, je fais pas encore ça, mais je compte dès que j'aurais un niveau un peu plus approfondi en anglais, m'y mettre, il faut vraiment me forcer

◦d'accord, quand tu entends la série est-ce que tu arrives quand-même à comprendre la plupart des mots ?

◦la plupart de mots oui, je dirai 9/10 de mots c'est vrai que j'ai des mots des fois, c'est des mots qui ont, qui se ressemblent beaucoup entre eux fin, il y a des mots très ressemblants mais qui veulent pas dire la même chose, ça peut être genre avec une lettre de changé ça peut vraiment changer tout le sens du mot donc c'est vrai que des fois j'ai du mal surtout dans les, je sais qu'en anglais dès qu'on ajoute up à la fin ça peut changer tout le mot ou give up fin plein de choses comme ça donc il y a vraiment des mots qu'en ce moment j'essaie de mieux maîtriser mais j'ai oublié votre question en fait

◦si tu les regardais sous-titré anglais

◦ça m'arrive, oui, je comprends 9/10 comme j'ai dit

◦ok, tu choisis tes séries en fonction du thème que la série traite ou c'est parce que tu les vois sur Netflix tu les regardes, c'est quoi qui te pousse à regarder une série et pas une autre ?

◦en premier c'est le thème, après je suis pas, fin j'aime pas trop tout ce qui est feu de l'amour, fin, tout ce qui est trop réaliste, je préfère vraiment mettre, je préfère vraiment le mode science fiction, comme Stranger Things, Teen Wolf ou autre, donc je me dirige beaucoup plus vers ces séries-là mais c'est vrai

qu'il y a d'autres séries qui ont fait un gros buzz on va dire, comme La Casa de Papel et après j'ai commencé à regarder et ça m'a plu mais c'est principalement par rapport au thème

◦et du coup là tu mentionnes une série en espagnol, donc c'est pas la langue qui va te faire choisir la série que tu regardes

◦non, c'est vraiment le thème, après sachant que trois quarts des séries sont américaines donc c'est obligé que j'écoute en anglais quoi

◦d'accord, tu avais mentionné que tu allais beaucoup sur YouTube, que tu regardais beaucoup de choses en anglais sur YouTube

◦oui, depuis quelque temps j'ai développé une passion pour regarder des vidéos sur la physique en anglais, mais c'est vraiment, je sais pas ce qui m'a pris, mais un jour je suis tombé sur une vidéo au hasard et je me suis dit bah ça a l'air cool et c'est intéressant même si je comprends pas vraiment la physique, fin je suis très mauvais en physique mais vu qu'ils vulgarisaient, ils le rendaient accessible, j'ai bien aimé et du coup et j'ai vraiment commencé à regarder beaucoup plus de vidéos en anglais et même après des vrais YouTubeurs en anglais, fin, de grosses personnalités aussi qui font des vidéos, fin voilà j'aime vraiment beaucoup plus le côté anglais de YouTube que maintenant français, même si français je suis encore un petit peu de choses

◦d'accord, et là pareil c'est parce que le contenu est souvent disponible en anglais ou parce que tu veux pratiquer ton anglais ?

◦de quoi, pour mon choix de vidéo ?

◦oui, quand tu suis par exemple des YouTubeurs en anglais

◦bah, si je suis ça passe pour le thème, si un thème me plaît pas bah je regarderai pas mais si je vois que le thème me plaît et que la langue me plaît, fin la langue c'est l'anglais, bah je vais m'intéresser et je vais regarder, mais je mets les sous-titres en français quand-même pour essayer de comprendre un petit peu

◦les YouTubeurs ?

◦oui, il y a un service sur YouTube qui permet de traduire directement

◦et combien de temps tu penses que tu regardes ces vidéos sur YouTube ?

◦c'est vrai que je suis beaucoup plus à l'aise sur Netflix donc vraiment c'est, par semaine je dirais, peut-être 2 heures max, vraiment je suis beaucoup moins sur YouTube que sur Netflix, que sur les séries

◦d'accord, est-ce que ça t'arrive de lire les commentaires, par exemple sur la physique il y a le YouTubeur qui poste sa vidéo et au-dessous il y a pas mal de gens qui écrivent leurs avis

◦j'aime bien regarder tout ce qui est commentaire YouTube, ça permet de voir tous les avis qui divergent donc c'est intéressant, après c'est vrai que pour les commentaires je préfère regarder plus de reportages, fin de reportages qu'on peut trouver sur National Geographic et après des fois il y a des droits de diffusion sur YouTube et que je regarde et je préfère regarder les commentaires de ce côté-là parce que c'est vrai que les personnes qui regardent National Geographic c'est vraiment des personnes un peu plus, qui vraiment, qui ont un avis critique un peu plus développé du coup c'est vrai que je préfère regarder sur des vidéos un peu plus développées en fait, un peu plus approfondies

◦combien de temps tu passes à lire ces commentaires ?

◦je dois regarder à peu près 4 minutes par vidéo quoi

◦c'est pas mal en fait, tu défiles pendant 4 minutes et tu lis

◦en fait peut-être toutes les 3 minutes en fait, donc oui, c'est vrai que c'est bon

◦est-ce que tu commentes ?

◦jamais

◦jamais ?

◦je pense j'ai jamais commenté une vidéo de ma vie, je sais pas pourquoi mais, je sais pas pourquoi, j'ai pas d'explication à ça peut-être, peut-être que comme dans certains thèmes je suis pas, pas cultivé mais, pas assez connaisseur du thème pour pouvoir vraiment commencer à polémiquer, c'est vrai que j'y vais pour voir un petit peu les avis qui divergent, fin, un petit peu les avis de tout le monde mais vraiment je mets pas mon avis parce que je suis pas encore assez calé sur ces thèmes-là pour me permettre de donner mon avis, parce que ce serait forcément pas critiqué mais c'est pas, très, très, très subjectif et ce sera pas, il y pas vraiment d'objectif en fait

◦d'accord, je comprends, les jeux vidéos, parce qu'apparemment tu commentais, fin tu écrivais, tu interagis avec des gens dans des plateformes

◦en fait, bah, fin j'ai un jeu mais je pense vous avez peut-être entendu parler de Fortnite, c'est un jeu qui fait un petit peu le buzz en ce moment

◦Fortnite ?

◦Fortnite, yes, c'est depuis 10 mois et vraiment quand je suis sur des parties ou même sur un autre jeu, c'est vraiment de plus parler d'anglais possible parce qu'après c'est vrai que souvent je vois que des polonais, des russes, d'espagnols, et vu que la langue commune c'est l'anglais bah je me force à parler anglais et je me suis beaucoup amélioré en anglais grâce à, fin, en communiquant avec eux justement, et c'est ce que je fais encore aujourd'hui, c'est ce que je ferai encore un peu de temps, je pense

◦et c'est un vocabulaire lié au jeux spécifiquement ou c'est des commentaires que tu pourrais utiliser

◦non, pas que le jeu, ça va vraiment au-delà du jeu, on va dire c'est dans ces jeux-là que j'ai appris comment, c'est que ça veut dire de just give up, fin c'est abandonner fin, des trucs comme ça, des mots comme ça donc il y a vraiment pas, il y a pas vraiment de limites en fait au langage on dirait geek, fin au gamers, ça a vraiment, c'est large en fait, en tout cas j'essaie d'élargir

◦et tu te poses la question par exemple, ah mince je dois écrire I don't wanna give up ou j'en sais rien, est-ce que tu te dis, ça s'écrivait comme ça ou plutôt comme ça, j'ai le doute, j'attends, je regarde ou

◦non, non, bah après en pleine partie je vais quand-même attendre la fin de la partie et après s'il y a vraiment quelque chose qui me chamboule je vais regarder sur internet ou dans le dictionnaire, en vrai c'est vrai que je l'utilise plus vraiment fin, en fait, ce que j'ai moi c'est pas un dictionnaire c'est un livre avec plein de mots dépendants des thèmes, il y a le thème de la nature donc il y aura plein de mots avec des termes de la nature donc c'est pas vraiment un dictionnaire mais sinon le vrai dictionnaire anglais je l'utilise pas parce que je suis vraiment passé au dictionnaire en ligne donc c'est beaucoup plus rapide et beaucoup plus, voilà, je pense que vous connaissez linguee

◦oui

◦je vais beaucoup plus sur linguee donc dès que je comprends pas un mot j'attends la fin de la partie, si vraiment un mot me paraît important et que je pourrais m'en servir au quotidien, je vais directement le voir sur internet

◦d'accord, combien de temps tu penses que tu passes, déjà à jouer à ces jeux vidéos par semaine

◦par semaine, en semaine de cours ou en semaine de vacances ?

◦les deux

◦ en semaine de cours je vais prendre 3 heures peut-être, en semaine de vacances je peux le doubler facilement donc je pense, ouais, 7-8 heures, oui, sur la semaine

◦ ça va être difficile peut-être de calculer je le sais, mais essaie d'imaginer un jour, combien de temps tu dédies à écrire, des commentaires, interagir par écrit avec les autres joueurs

◦ j'ai pas compris votre question

◦ oui, parce que ça pas été clair, tu es en train de jouer et tu joues pendant on va dire une heure, pendant cette heure combien de temps en fait, est-ce que c'est 5 minutes, 10 minutes, 15 minutes, tu les dédies à écrire, à interagir par écrit avec les autres joueurs ?

◦ par écrit ou par vocal ? Parce que moi c'est beaucoup plus par vocal que par écrit, on a des micros à nous du coup on peut communiquer avec les autres, c'est pour ça que je préfère

◦ oh, ça j'avais pas compris

◦ non, mais à l'écrit vraiment c'est 5 secondes parce que vraiment on fait tout à l'oral, fin quand on est en plein jeu on va vraiment pas écrire, on va vraiment pas perdre du temps à écrire du coup on active un bouton qui nous permet de détecter le son de notre voix et de communiquer directement avec les autres

◦ et tu peux choisir avec qui tu communique ou ça va à tout le monde

◦ tu peux choisir, on peut choisir oui, avec les gens qu'on communique, donc c'est pour ça, trois quarts des personnes avec qui je joue c'est des mecs européens mais pas forcément français, fin j'ai aussi des albanais comme amis maintenant, j'ai des russes, j'ai des polonais, j'ai des suédois, fin ça va vraiment partout en fait donc on va dire sur une heure de jeu, le temps que je consacre à parler je dirais facilement 35 minutes

◦ 35 minutes à parler en anglais ?

◦ ah je suis une pipelette moi, dès que je commence je m'arrête pas moi, même si c'est pour dire n'importe quoi je le dis quand-même

◦ d'accord, et là tu te poses pas la question est-ce que c'est correct, incorrect, est-ce que la prononciation ?

◦ non, quand-même, quand-même, quand je dis fin, dans le sens n'importe quoi c'est je suis un petit peu fou mais je fais quand-même attention aux mots et au sens que je donne à la phrase

◦ est-ce que tu as un contact avec ces gens par d'autres canaux

◦ ceux vraiment avec qui je joue depuis longtemps, bah je les ai sur Twitter donc je leur parle de temps en temps ou sur Instagram aussi, mais je n'ai pas vraiment beaucoup, vraiment de proches, c'est vraiment des personnes avec qui je joue depuis plus de 3 ans et qu'on a vraiment lié une amitié, sinon le reste c'est juste quand je vais me reconnecter, on s'appelle et on joue ensemble, et c'est tout

◦ d'accord, là tu viens de m'apprendre quelque chose, je savais pas qu'on pouvait dans ce jeu

◦ c'est vieux ça maintenant, ça fait longtemps que ça existe ce système-là, peut-être 6-7 ans que ça existe

◦ d'accord, et tu joues depuis 7 ans ?

◦ oui

◦ excellent, et qu'un seul jeu du coup, Fortnite ?



- ah plusieurs jeux, fin, c'est une multitude de jeux mais celui, fin, le dernier auquel j'ai joué, c'est vraiment Fortnite
- d'accord, la recherche sur le web, apparemment c'est quelque chose que tu fais beaucoup en anglais, pourquoi ? Pourquoi pas en français ?
- je préfère en fait, pour moi je suis dans l'objectif d'améliorer mon anglais donc dans tous les cas il faut que je parle anglais, il faut que je pratique donc quand je me dis, il faut vraiment que je m'exerce à le faire, à faire tout en anglais, j'ai vraiment essayé par plusieurs moyens pour le moment et bah je compte encore continuer mais si je peux faire quelque chose en anglais, bah je le ferais, si je peux éviter de le faire en français ça me va
- d'accord, quel résultat tu as quand tu fais une recherche sur videogames, par exemple, en français ou en anglais, tu sais quelle différence tu vas avoir en termes de résultats que tu vas trouver
- en fait moi, fin dans ma barre YouTube déjà je me mets dans la région américaine, du coup ça me met tout les flux vidéos américains et anglais, du coup, bah j'aurais tout ce que je suis en fait là-bas donc, en fait, il y aura plus aucun lien avec ce que j'ai déjà pu voir en Europe, fin à part quelques similitudes, c'est vrai que dès qu'on migre vers un autre serveur, un serveur NS, serveur Nord-américain, bah on a vraiment tout le flux qui américain en fait, du coup on est, on tombe que sur des trucs anglais, ce qui est pas si mal, d'ailleurs
- c'est super intéressant, et tu le fais parce que tu veux pratiquer l'anglais
- oui
- pas forcément parce que tu penses que tu vas trouver quelque chose de différent
- je mets en avant le côté langue parce que je pense que c'est indispensable et il faut absolument que, moi j'ai la chance d'être bilingue déjà avec l'espagnol donc je me dis qu'il y a pas tout le monde qui l'a donc si je peux vraiment essayer d'être trilingue il faut tout que je fasse
- (...)
- tu avais mentionné Seagull apparemment, c'était un YouTubeur ?
- non, ça c'est un joueur mais, je pensais pas que vous alliez le retenir, sur le coup, je me suis dit je le dis ça va passer tout seul mais non, mais c'est juste un très bon joueur qui parle anglais c'est tout il y a pas plus que ça avec lui
- et tu, tu le suis comment ?
- alors ça c'est encore autre chose, c'est sur une plateforme de visionnage de vidéos, ça s'appelle Twitch donc bah c'est juste des personnes qui jouent, fin, des professionnels, fin pas forcément de professionnels mais en tout cas dans ce cas-là c'est un professionnel, qui joue devant des milliers des personnes qui regardent en direct et il peut être depuis chez lui et ça m'arrive de regarder, je regarde pas, je dois être à une heure par semaine maximum, c'est vrai que vu que j'ai pas une très bonne connexion, j'ai pas vraiment y mettre toute ma connexion à regarder ça donc, je me mets maximum grande maximum 1 heure par semaine, que ce soit vacances ou hors vacances
- attends, donc tu regardes les joueurs jouer
- c'est ça, c'est un peu bizarre, oui
- ah non, non, j'essaie juste de comprendre parce que je connais pas la dynamique, et le mec il parle en même temps, il explique

°bah en fait il doit animer pour pas que ce soit, voilà pour pas qui, voilà, il faut vraiment qu'il anime donc il parle en anglais et forcément à force d'écouter des gens parler en anglais, bah ça entraîne l'oreille, je pense mais vraiment quand je dis lui, je regarde, fin sur cette plateforme j'y suis vraiment que très très peu, c'est vraiment, je l'ai mis parce que je pensais pas que vous alliez me le sortir maintenant mais du coup non, je regarde très très peu cette personne

°d'accord, tu avais dit dans ton questionnaire, on t'avait posé la question c'est quoi pour toi d'être bon en anglais (...). À la fin du deuxième cours la culture est passée d'essentielle à importante et tout le reste est devenu essentiel (...)

°alors je vais vous expliquer, au début de l'année vraiment je suis arrivé, de base je voulais faire un DUT, donc du coup je suis arrivé ici quand-même pas par défaut mais je suis arrivé presque début du premier semestre et donc bah pour moi au début fin, même si je connaissais les bienfaits de l'anglais, pour moi bon je sais que le vocabulaire c'était essentiel puisque si on n'a pas le vocabulaire on pourra pas communiquer avec les gens et même si on a pas un très bon accent, le fait d'avoir le vocabulaire c'est déjà pas mal, c'est même très bien déjà donc, en fait je pense il y a eu une initiation au début de l'année donc, et même de mon côté personnel avec mon père ou, j'ai fait plusieurs voyages avec lui professionnels pour lui du coup je me suis vraiment rendu compte que partout il fallait tout connaître, il fallait vraiment être très bon en anglais donc bon même si la culture j'ai toujours mis un petit peu en dessous puisque même s'il faut s'adapter à la culture, le fait de pouvoir communiquer avec les autres et de se faire comprendre c'était déjà la base, et que la culture vraiment ça venait par la suite parce que la culture ça s'apprend pas en peu de temps, il faut vraiment que ce soit sur une dizaine d'années, c'est très long, ça peut être très long donc, je pense qu'à la fin toute est essentiel en fait pour se faire comprendre, pour bien vivre là-bas, moi je sais que j'ai envie de vivre au Canada, dans le côté anglais, du coup, je sais qu'il faudra que je m'adapte à la culture, pour ça je dois me faire comprendre, que je comprenne les autres vraiment, pour moi, en fait il y a une initiation tout au bout de l'année avec les voyages personnels que j'ai pu faire de mon côté et avec mon père, même dans ce que je veux faire plus tard, je veux être directeur marketing donc je sais que j'ai pas vraiment de travail dans le, fin en France, donc si j'ai besoin de m'exporter il faudrait que je maîtrise tout à la perfection, du coup, je me suis vraiment rendu compte qu'il faut vraiment que tout soit acquis pour vraiment exceller dans ce qu'on va faire, donc oui, c'est pas, j'ai pas tout mis au hasard, même s'il y a quelques questions, j'avoue, quand j'ai vu qu'il y avait 25 pages j'ai fait aïe aïe aïe, je me suis dit bon, à la fin ça allait un peu vite

°c'était pas si long finalement c'est juste que ça prend énormément de place dans

°en fait je me suis dit ça va me prendre 5 minutes, on va cocher 3-4 trucs et à la fin non, c'est vrai que les questions essentielles vraiment j'ai vraiment répondu sincèrement et honnêtement, comme je vous dit il y a vraiment eu une montée on va dire en puissance tout au long de l'année et voilà

°d'accord, il y avait une autre question par rapport à tes motivations (...). Donc en gros ce changement-là, c'est plus important le boulot, la note est moins important et le son de la langue est intéressant, pourquoi ?

°bah je pense que maintenant avec le processus de mondialisation on a tous besoin de l'anglais donc et pour trouver un très bon boulot vraiment bien payé dans ce qu'on aime faire bah il faut maîtriser la langue donc pour moi l'anglais est essentiel pour le boulot, moi étant donné que j'ai envie de vivre pas forcément en France mais dans un pays anglophone où je vais être obligé de savoir parler anglais, donc c'est pour ça que j'ai mis le job. Le son, bah même si on dit que l'accent français est sexy je, voilà, c'est quand-même important de se faire comprendre, les notes c'est vrai que, c'est pas vraiment motivant de voir des notes, après moi j'ai déjà eu on va dire, j'ai déjà fait plusieurs fin, moi mon père il travaille à Air France du coup j'ai le droit des colonies de vacances, et j'ai eu des colonies où je partais en Angleterre et j'étais dans une classe et j'étais, à la fin j'étais diplômé d'un niveau, et donc je sais que les notes ça compte pas, ça te montre à peu près où est ton niveau mais ça te montre pas vraiment ce que tu peux faire, pour moi les notes c'est plus décourageantes qu'autre chose, en fait, pour moi le principe de cours en ligne c'est pas quelque chose de bon, fin pour moi je suis pas vraiment conquis par cette idée, parce que pour moi quand on est chez soi on est tenté par plein de choses et même moi le premier, tout peut nous perturber chez soi donc pour moi les cours en ligne ça sera jamais mieux qu'un cours physique parce que les cours physique on est forcé d'être là et le fait que ce soit encadré bah on est vraiment concentré sur ce qu'on fait, ah oui, d'ailleurs, sur le cours ce que je trouve en général c'est le principe du

forum je trouvais pas ça super, en fait pour moi il fallait beaucoup plus faciliter l'échange entre une personne qui sait parler anglais et une personne qui est moins forte en anglais et pas forcément entre les étudiants même si par la suite on va avoir besoin de ce travail mais le fait d'avoir fait parler entre les étudiants, même si deux étudiants n'étaient pas très forts, ça permettait pas de voir leurs erreurs, mais pour moi même si les cours en ligne ne seront jamais des cours physiques à Descartes, je sais pas

◦on va en parler en détail justement des forums, et de chaque partie, t'inquiète pas

◦j'étais hors du sujet, d'accord

◦non, pas du tout, j'entends, c'est bien, mais on le reprendra de toute manière. Donc d'accord, donc ce qui te motive le plus c'est d'avoir un bon niveau pour trouver par la suite un bon boulot

◦et même fierté personnelle parce que c'est une fierté de pouvoir parler anglais et de se faire comprendre dans une langue qui n'est pas la nôtre

◦d'accord, comment se passaient tes cours à l'école ?

◦comment ça, en anglais ?

◦oui, en anglais

◦en anglais avant la fac, bah j'étais plutôt un bon élève, parce que j'ai toujours essayé de lancer la discussion, donc j'ai toujours été dans le 14-15 de moyenne, la seule fois où j'étais en dessous c'est parce que j'avais pas vraiment travaillé à ce moment-là mais sinon j'ai toujours été un élève plutôt sérieux, qui essaie vraiment de lancer des sujets avec la prof, pas forcément avec les autres camarades, c'est vrai que j'aime pas trop parler avec les autres camarades puisque souvent bah, s'il y a quelque chose de faux, comme j'ai dit ça va pas forcément nous permettre de s'améliorer donc c'est pour ça que je préférais lancer le sujet avec la prof qui elle vraiment pouvait nous aider sur l'accent et sur le vocabulaire en même temps donc voilà, sinon j'ai toujours été un élève, en anglais plutôt bon même

◦d'accord, et comme activités c'est quoi que tu aimais le plus en cours ?

◦d'anglais, je pense c'est l'échange, c'est quand, en fait c'est, il y avait une prof qui nous permettait de préparer un sujet, et de son côté elle aussi préparait quelque chose et après on débattait avec elle, du coup ça nous, du coup on devait se prendre au tac au tac, ça nous forçait à réfléchir et donc à élaborer une réponse, même si on avait pas vraiment prévu une question qu'elle nous a posée, donc c'est vraiment plus l'échange avec la prof

◦d'accord, donc production orale

◦production orale, oui, beaucoup plus

◦et ce que tu aimais le moins ?

◦expression écrite, non c'est pas ça, il y a quoi déjà comme matières, attends il y a production orale, production écrite

◦compréhension orale et compréhension

◦il y a expression écrite aussi et expression orale, je pense c'est attends, c'est quoi quand on entend l'anglais et qu'on doit le retranscrire ?

◦ça c'est compréhension orale, fin listening

◦bah alors c'est listening ouais, que j'aimais le moins parce qu'on nous mettait des interviews où on comprenait pas grande chose, le haut-parleur était de mauvaise qualité donc on comprenait rien et voilà, c'est ça. L'expression écrite et la production orale c'est vraiment ce que je préfère le plus dans tout, parce

que ça, d'un côté quand on débat avec la prof ça nous oblige à réfléchir et quand on écrit en revoyant ce qu'on a écrit on se rend compte de ce qu'on a mal fait et du coup on recorrige juste après

◦d'accord, je vois, tu avais dit de manière très générale que ça avait été cool de travailler avec des séries et des films, que ça te motivait, que la grammaire ne t'avait pas manqué, que c'était à peu près bien sauf pour la culture

◦pour apprendre la culture d'un pays, il y a pas, j'ai pas vraiment vu de rapport parce que, après c'était vraiment des, en fait je trouvais que les séries étaient plutôt bien pensées, vraiment sur le thème de l'économie et ça pouvait nous servir plus tard, même si j'ai envie de me réorienter dans un domaine différent, ça c'est autre chose, mais fin, on voyait vraiment le côté capitaliste, fin, de la culture américaine ou des autres pays, mais on voyait pas vraiment la culture sur d'autres angles

◦c'est-à-dire ?

◦en fait ce que je veux dire c'est que là on a vraiment vu de côté des banques et des grands patrons mais on a pas vraiment vu ce qui se passait à côté de la, du peuple ou autres, vraiment c'était pas assez approfondi sur

◦donc tu aurais aimé peut-être quelque chose de moins centré sur ta filière et qui touche de manière plus générale la culture ?

◦après le truc c'est que moi je peux pas être aussi objectif puisque, à côté j'aime pas, je voulais pas vraiment rester dans cette filière-là donc moi ce que je dis c'est vraiment pour, de manière plus générale donc pour certaines personnes qui sont vraiment focalisés sur l'économie, c'était bien pour eux de connaître ce côté-là mais après pour des personnes comme moi qui en prenant un peu de recul se sont dit que ça leur convenait peut-être pas, de faire de l'économie, surtout des maths, bah, j'aurais préféré quelque chose de plus ouvert, bon après ça dépend des goûts et des couleurs de chacun. En fait, je pense qu'on aurait dû commencer un petit peu du côté du peuple et après, fin au premier semestre un petit peu un côté beaucoup plus urbain, et après au deuxième semestre voir un petit peu le côté beaucoup plus professionnel dans le monde des banques ou autre

◦ok, tu avais dit dans ton questionnaire que la grammaire ne t'avait pas manqué mais je te redemande, est-ce qu'elle t'a manqué ?

◦la grammaire, non, j'ai jamais aimé la grammaire même si c'est important fin, je connais quelques bases mais c'est vrai que je suis pas fan de la grammaire dans tous les, même en français j'aime pas la grammaire donc, non, ça m'a pas manqué

◦d'accord, est-ce que tu regardais les capsules vidéos, les petites vidéos

◦pas tout le temps, c'est vrai, mais ça m'est arrivé de temps en temps quand je voyais des bannières sympa, fin des miniatures sympa je regardais mais c'est vrai que je regardais une fois sur trois, j'ai pas fait plus

◦et qu'est-ce que tu penses de ces vidéos ?

◦vous parlez du Grammar Time, ah ok, non, ça je l'ai vu, généralement bah (...). Honnêtement le truc de grammaire vu que je comprenais pas grande chose j'ai un petit peu mis au hasard donc c'est, voilà j'ai un petit peu mis au hasard, parce que c'est vrai que je voyais pas vraiment la différence entre les phrases, entre les différentes propositions avec une lettre qui changeait encore une fois donc, voilà, pour moi c'est qui est compliqué c'est vraiment les nuances dans les phrases, des petits mots qui peuvent changer complètement le sens de la phrase et voilà

◦d'accord, du coup là ces vidéos de grammaire tu les as toutes regardées ?

◦je crois que tous, oui, j'ai dû faire tous les tests, je pense

◦ok, est-ce qu'elles étaient longues, ennuyeuses ?

◦pour la grammaire c'est vrai que, en plus c'est vrai que c'était pas très très fun, je le faisais par, on va dire par, je le faisais parce que je sentais que je devais le faire, parce qu'il y a un côté dans ma tête qui me disait il faut vraiment que tu le fasses, c'est important, mais l'autre côté c'était c'est super, c'est super, c'est pas intéressant, ça m'intéresse vraiment pas donc je le faisais sans vraiment le faire en fait, c'était vraiment, je survolais on va dire

(...)

◦comment t'as trouvé la partie glossaire du semestre dernier ?

◦c'est une bonne idée en soi mais difficile d'accès avec le site, c'est vrai que je me disais pas, pour voir un nouveau mot je vais pas aller sur le site de Descartes, me connecter, ouvrir un glossaire et après rechercher mon mot, pour moi c'était pas assez accessible

◦c'est plus facile d'aller sur Wordreference ou autre

◦10 fois plus facile, pour moi il aurait fallu, bon après je pense pas que ce soit faisable mais faire une application très accessible, très simple à utiliser, vraiment on rentre dedans directement, on met une lettre et on trouve directement le mot, c'est vrai que pour moi le glossaire à part mettre, je faisais, je mettais mes mots mais je suis pas allé voir une seule fois tellement c'était, ça me prenait du temps et c'était pas assez productif pour moi

◦d'accord, et même, quand tu étais déjà sur la plateforme, que tu étais déjà sur Moodle, c'était pas plus simple de juste cliquer dans le glossaire, vu que tu étais déjà sur la plateforme

◦alors c'est vrai que moi j'ai jamais fait ça, fin, déjà de base j'ai vraiment, j'ouvre Moodle une fois par, vraiment une fois par mois, fin c'est une chance que j'ai vu votre message deux jours après ou fin, vraiment, je suis vraiment allé par hasard, je me suis dit qu'est-ce qui se passe, fin à la fac, mais les fois où j'étais connecté, non, comme j'ai dit j'ai mon livre avec les thèmes, je regardais le thème et je regardais ce que j'avais

(...)

◦est-ce que tu as eu la sensation d'être mis en situation, par exemple au deuxième semestre on va dire quand on vous demande de ok maintenant c'est vous le spécialiste vous allez expliquer telle ou telle chose à votre client ou quand vous avez écrit la lettre à Justin Bieber par exemple, ou c'était quand-même quelque chose d'artificiel pour vous ?

◦pour moi c'était totalement artificiel, pour moi c'est aucune mise en situation, parce qu'il y a plein de moyens pour ne pas faire le truc sérieusement, non mais fin, je l'ai fait sérieusement mais je sais que si j'avais eu ça à faire une année avant je l'aurais peut-être pas fait de la même façon et pour moi vraiment, c'était beaucoup plus artificiel qu'une mise en situation

◦d'accord et quand tu dis pas le faire sérieusement tu parles, fin tu penses à quel

◦je veux dire, pour celui de vocabulaire bah je veux dire, bah taper des trucs sur internet et voir la définition, ou vraiment aller sur le dictionnaire voir à quoi ça rime, vraiment juste après c'est pas un copier-coller mais après, ou on devait réfléchir sur le sens du mot et à quoi ça peut signifier

◦d'accord et pour les activités 2, du coup, de production

◦ça je trouvais que c'était une pré-mise de la mise en situation, mais c'était pas encore quelque chose qui nous obligeait vraiment à penser beaucoup plus par nous-mêmes et à développer, comment dire, fin, nous mettre en difficulté pour nous forcer à parler anglais. Pour moi c'est juste une pré-mise, c'était un petit aperçu de comment ça pouvait se passer mais c'était pas encore ce que je recherchais en termes de mise en situation

- d'accord, et qu'est-ce que t'aurais imaginé comme mise en situation réelle entre guillemets, un exemple si tu peux ?
- bah c'est le même que je prends depuis tout à l'heure, c'est toujours le même, pour moi on a pas vraiment beaucoup de possibilités, soit des échanges avec des personnes d'autres universités d'autres pays ou alors c'est encore avec vous ou avec d'autres personnes en anglais, d'autres professeurs en anglais
- donc quand tu parles de mise en situation, pour toi c'est implicite que c'est en face-à-face et que tu parles avec quelqu'un, donc de l'oral, c'est ça ou je me trompe ?
- de mon âge ?
- non, quand tu dis mise en situation, est-ce que pour toi ça renvoie automatiquement à quelque chose qui se passe à l'oral donc une interaction ou ça pourrait être aussi d'autres activités ?
- ça pourrait être à l'écrit, ça pourrait être à l'écrit mais dans un contexte beaucoup plus professionnel, on va dire, je sais pas, on va dire, votre employeur en anglais vous envoie une lettre de motivation, vous envoie quelque chose, et il faut que vous le fassiez très vite en anglais, là c'est une vraie mise en situation et pour moi c'est l'oral qui marche le plus, on va dire le fait d'aller dans un pays et de voir, de nous mêler à la population locale en étant obligé de parler anglais, ça c'est une bonne mise en situation mais ce qu'on a nous, fin, avec les moyens à Descartes, le plus facile de le faire avec la prof, bah avec vous ou autre, vraiment de faire, pas des battles mais des débats où on doit répondre assez vite
- d'accord donc là, je reprends ton exemple, tu dis motivation, CV, tu réponds par écrit à cet appel, fin à ce CV, voilà, et dans les activités que t'as retrouvées, il y avait pas ça, il y avait pas ?
- il y avait toujours ce côté un petit peu artificiel en fait, il y a pas de pression, en fait pour moi fin, je pense qu'on apprend beaucoup avec la pression, fin je pense que même fin, les gens en général, apprennent beaucoup avec la pression, donc là il y a pas vraiment de pression donc vraiment c'était beaucoup plus en mode relax, on fait, je prends mon temps, je regarderais mille fois sur le dictionnaire avant de le faire, je regarderai plein de trucs, donc il y a moins de réflexion en fait, intérieure
- d'accord, donc si on reprend, mise en situation, quelque chose de réelle pour toi, implique soit interaction, soit que le document de base soit authentique
- authentique et assez pression on va dire
- d'accord et qu'il y a une espèce de cadrage
- pour moi il faut que ce soit bien cadré, oui, il faut que ce soit vraiment, parce que si on a trop de libertés bah ça va nous donner trop de libertés et on va pouvoir faire n'importe quoi en fait
- d'accord, mais là tu parles du cours ou des activités du coup
- non, pour les activités je parle, l'activité où on va dire préparer un débat sur ce thème-là et on débattera la semaine prochaine ou autre
- ok, est-ce que ces activités 2 t'ont permis de progresser ou pas spécialement ?
- ça dépend, parce que des fois je demandais de conseils à mon père donc forcément en lui demandant des conseils bah j'ai appris à, fin, grâce à lui, et pas vraiment par moi-même donc c'est vrai que l'activité m'a poussé à aller voir mon père pour en apprendre un peu plus donc ça c'est le côté positif mais sinon je pense pas que j'aurais fait tout ce travail de recherche par moi-même si j'avais pas plus de pression, en fait
- d'accord, donc soit avec l'aide de ton père ou pas, le fait d'avoir fait ses activités tu penses que

◦ en fait mon père a toujours été derrière moi en fait, pour l'anglais, du coup ça m'a poussé à m'y intéresser beaucoup plus donc dès que j'ai un problème je lui demande, mais en fait, des fois il me donne la réponse mais il m'explique pourquoi c'est ça et pas seulement la réponse et bah, il dit pas je vais tout faire, je te donne juste l'idée vers laquelle tu dois te diriger et tu essaies vraiment de le faire par toi-même donc il me guide beaucoup on va dire, mais je pense que ça devrait un peu plus venir du cours, de nous guider que par mon père, parce que s'il y a des personnes qui n'ont pas, fin, le même père que moi, bah il vont avoir plus de mal et ils seront pas guidés comme moi j'ai été donc voilà

◦ et si tu bah, on va juste imaginer ce cas-là, si tu n'avais pas un père aussi dédié à ton éducation et que tu devais par toi-même retrouver les moyens pour faire ces activités

◦ ce serait dur, je pense qu'à un moment ou un autre je me serais rendu compte de l'importance de l'anglais mais c'est vrai que dès le début il m'a fait connaître l'importance de l'anglais, donc, je pense sans lui j'aurais mis beaucoup plus de temps, je pense, je serais encore, je pense encore cette année, je serais encore un peu un mode j'ai le temps, ça va, l'anglais ça s'apprend facilement, je verrais plus tard ou autre

◦ d'accord, et je suis désolée, je continue à te poser la même question, imaginons qu'il y avait pas ton père et que t'avais les mêmes activités qui t'étaient proposées, est-ce que tu penses que c'était des activités propices pour que tu fasses de recherches pour que tu t'apprennes à mobiliser certaines compétences qui te permettent de les réaliser ou c'était juste des activités qui sans ton père ne t'auraient rien appris, en fait, est-ce qu'elles ont été utiles pour apprendre ou pas

◦ l'activité 2 quand-même un peu, parce que bon, comme j'ai dit c'était une pré-mise de mise en situation donc dans tous les cas il y avait un peu de recherche à faire et dans la recherche on allait apprendre des trucs, on allait apprendre des nouvelles choses donc, pour moi l'activité 2 c'est plutôt, pour moi c'est le plus intéressant en fait, donc ça, c'était l'activité qui nous menait beaucoup plus à la réflexion en fait que l'autre

◦ maintenant on va parler un petit peu sur

◦ aussi je voulais dire, pour l'activité 1 c'était une vidéo, on devait réécrire

◦ ce semestre oui, le semestre dernier non, le semestre dernier c'était des questions de compréhension (...).

◦ en fait, moi je pense pas que c'était la bonne solution en fait, fin la bonne chose à faire, parce que c'est vraiment on va dire du copier-coller de ce qu'on entend mais pour moi je pense ça aurait beaucoup plus, il aurait fallu nous demander nos propres résumés de ce qu'on a compris en l'écoutant plusieurs fois, comme ça c'était pas seulement un mot qu'on devait chercher mais c'est le sens de la phrase en général, le sens des mots, la place des mots et pas seulement un mot, et même s'il y a un mot qu'on trouve pas la bonne orthographe avec le contexte de la phrase qu'on aura trouvé et la réflexion qu'on aura déjà faite avant ça nous aurait permis de trouver pas instinctivement mais logiquement ce mot donc pour moi il faudrait plus abandonner ce côté de mettre, du faire du copier-coller un petit-peu de ce qu'on a entendu et ce qu'on doit écrire et vraiment beaucoup plus privilégier la compréhension en faisant, en nous demandant un résumé, faites un résumé de ce cours-là, fin, faites un résumé de tout ce que vous avez compris ici

◦ et ce serait pas trop long après si tu avais une production à faire pour la première activité, pour la deuxième

◦ en fait ça c'est autre chose ça, c'est, après on a envie d'apprendre l'anglais ou on a pas envie d'apprendre l'anglais, après, je pense que le cumul des deux, ça ferait un peu plus d'une heure, après je pense qu'il faudrait un petit peu, il faudrait rendre disponible un exercice tel jour de la semaine et après ne plus le rendre disponible pour qu'on puisse pas rendre les devoirs en retard parce que souvent je me disais oui, je le mettrais en retard, ça va quand-même compter et tout ça donc je pense qu'il faudrait le mettre on va dire un lundi, on dit mercredi les notes sont bouclées, c'est zéro ou c'est une note en général, et après à partir de mercredi on commençait le deuxième et troisième exercice, alors on aurait été obligé de vraiment beaucoup se préoccuper de ce qu'on doit faire et de vraiment beaucoup plus réfléchir, en fixant

un délai et ne permettant pas un délais supplémentaire, même si j'ai eu le droit un jour à un délai de retard, ça c'est sûr

(...)

◦on va passer au forum, tu avais dit à la fin du premier cours que ça t'avait un tout petit peu aidé à tout, mais à la fin de ce semestre tu avais dit que ça t'aidait beaucoup à te comparer ton travail avec les travaux des autres, à faire tes devoirs avec moins de restrictions et surtout tu avais dit que ça t'aidait beaucoup à connaître les membres de ton groupe

◦j'ai peut-être un peu exagéré sur ce que j'ai dit là

◦ok, j'aimerais bien que tu m'en parles

◦parce que pour moi le forum c'était vraiment, c'était pas un calvaire ou c'était vraiment compliqué d'accéder mais vraiment je voyais pas vraiment l'utilité d'un forum où on poste une réponse, on sait pas quand la personne l'a lu, on sait pas quand est-ce qu'elle va répondre, pour moi il aurait fallu un chat en ligne, vraiment où, mais pas où tout le monde parle en même temps, vraiment, c'est vraiment personnalisé, parce que je pense pas que la communication entre les étudiants à notre niveau soit encore très bon pour nous, même s'il peut y avoir de très bonnes personnes qui parlent anglais, pour moi, le forum c'était un calvaire, j'avais vraiment pas envie d'y aller, c'était le pire moment que je pouvais faire

◦tu peux m'expliquer, ok, c'était un calvaire mais parce qu'il y avait trop de choses et tu te perdais, parce que t'avais pas envie de lire ce que les autres avaient fait et tu étais obligé de le faire, ou parce que tu voyais pas où il fallait que tu bosses, fin, c'était un calvaire, pourquoi ?

◦en fait, je pense que le site était trop fourni et quand on remplit partout ça fait un peu brouillon, en fait, après là j'ai vu qu'ils ont refait le site il y a peu, en fait, j'ai oublié votre question en fait là

◦oui, en gros j'aimerais savoir, tu as dit, tu as utilisé le mot calvaire, ce qui est marrant et donc c'était dur d'aller sur le forum, j'aimerais que tu m'expliques avec des exemples pourquoi c'était aussi chiant pour toi d'y aller

◦quand on va dire, une fois j'ai envoyé vers le dernier jour et du coup, non non, un jour j'ai envoyé 2 ou 3, non attends, je sais plus quand, j'ai envoyé un certain jour et quand je voulais revoir la réponse pour voir si des gens m'avaient répondu et j'ai dû défiler jusqu'à tout en bas pour voir mon truc du coup c'était long et j'avais vraiment on va dire la flemme de le faire, donc je pense que peut-être un système où notre message revient en premier tout en haut de la page avec les réponses pour chaque individu indépendant de leur code ENT, le fait de tout doit slider vers le bas et tout en bas, ne pas trouver

◦donc c'est l'accès qui n'est pas facile

◦l'accès est pas facile, il est facile mais il est pas non plus super compliqué, en fait, après moi j'ai des solutions, pour moi il faudrait que le message que l'expéditeur a envoyé soit d'une autre couleur pour qu'on puisse facilement le reconnaître, parce que moi il y avait quelqu'un d'autre qui s'appelait Rionegro x, un autre Rionegro, du coup moi je voyais, je cherchais P, P, P, ah Rionegro ah non, c'est pas toi, on va encore en bas, du coup je pense qu'il faudrait que le message qu'on a mis en premier tout en haut et avec une couleur un peu différente, parce qu'à mon avis si c'était tout en haut et qu'on mettait un petit peu une couleur un peu flashy on saurait que c'est le nôtre depuis le début et ça aurait été plus facile d'accès de voir les réponses avec des autres

◦bon si t'es à l'ordi ça se résout assez facilement avec control F, tu cherches ton nom et voilà

◦ah oui, ça non, je sais pas, ça j'ai fait jamais ça

◦mais je comprends, j'entends très bien ce que tu me dis et Moodle malheureusement ne propose pas cette fonctionnalité pour mettre des couleurs différentes selon la personne mais je pense qu'il y a peut-être quelque chose à faire pour faire remonter les discussions ça c'est possible. D'accord, donc l'accès qui était chiant, quoi d'autre ?



◦pour moi le site était chiant en lui-même en fait

◦essayons de rester que sur le forum

◦sur le forum déjà pour l'accès au forum on a toujours notre nom de groupe, des fois il y a plein de cases inutiles vraiment qui remplissent toute la page et du coup, pour faciliter l'accès à notre forum et qu'on puisse directement cliquer dessus sans vraiment, sans s'ennuyer à devoir voir toutes les autres forums, il faudrait qu'il y ait une sélection qui soit faite on va dire, je suis membre du groupe fourtissimo, et qui ait que ce groupe-là qui soit affiché pour moi et pas les autres, parce qu'ils étaient barrés

(...)

◦après il y avait le message un peu décalé qu'on te répondait ou autre

◦exactement

◦bon après ça c'était pas, ça c'était plutôt bien sur le coup fin, que le message soit décalé, mais fin, à part ce que j'ai dit tout à l'heure sur le fait de slider tout en bas pour notre réponse et de pouvoir se tromper il y pas vraiment d'autres choses qui m'énervaient sur le forum, mais c'est vrai que juste ces deux choses-là ça m'a quand-même pas mal agacé et ça m'a suffit pour me

◦d'accord, et quand tu postais quelque chose sur le forum, tes devoirs de la semaine, est-ce que ça t'arrivait d'aller lire, aller voir ce que les autres avaient fait

◦quand on me le demandait, des fois, fin, le devoir nous demandait de donner un avis sur d'autres diaporamas ou autre, c'est à ce moment-là que je le faisais, mais par moi-même fin, quand il était pas mentionné de donner un avis sur les autres, je n'allais pas le faire

◦d'accord, donc tu te disais pas je vais voir ce que l'autre Rionegro a fait, par exemple ?

◦en fait, pour moi je me suis dit, je connais pas leur niveau en anglais, si je vais voir que je vois une phrase qui me paraît bien mais en fait qui est fausse, je vais l'ancrer en moi et après ça va pas être bon pour, c'est pour ça que j'ai pas vraiment envie de, fin si ça avait été on dirait, je sais pas, une personne confirmé en anglais, vraiment une personne qui avait un très très bon niveau, j'aurais plus la curiosité d'y aller, mais c'est vrai que à notre niveau j'étais pas vraiment tenté d'aller voir les autres

◦d'accord, donc ce que tu as écrit sur le questionnaire comme quoi tu comparais ton boulot avec les autres

◦ça j'ai dû le faire un peu vite ça

◦ok, par rapport à connaître les autres membres de ton groupe ou interagir avec les autres membres de ton groupe via le forum, comment tu as vécu ça

◦alors, je sais plus ce que j'ai mis mais, j'ai connu personne, vraiment je suis allé voir aucune de ces personnes-là en vrai, j'ai posté deux commentaires où, pour donner mon avis sur leur travail mais c'est vrai que ça m'a pas rapproché plus des autres, fin, j'ai tissé aucune relation avec quelqu'un ou autre avec le forum

◦est-ce que tu commentais le boulot des gens que tu connaissais seulement ou ça t'es arrivé de commenter le travaux des gens que tu connaissais pas

◦de base je connaissais presque personne, même de mon groupe je connaissais personne donc, je me suis pas dit, ah bah tiens, je le connais je vais aller le voir, non, je suis aller les voir à peu près au hasard, fin aux noms qui me sonnaient bien et après bah, je suis allé, j'ai vu leur boulot mais sinon non, pour des personnes que j'ai connais non

◦et t'as pas interagi par la suite avec ces personnes

◦pas du tout, non, pas une seule fois

◦est-ce que les gens ont commenté tes devoirs ?

◦plusieurs fois mais j'ai vraiment donné suite en fait, j'ai trouvé pas vraiment une grande utilité en fait à leur répondre

◦et t'avais pas le sentiment de mince, quelqu'un m'a écrit, je dois répondre

◦souvent c'était plus de messages well done, bien joué, super, good work et tout ça donc bon ok, d'accord, fin il y a pas vraiment des sujets débats qui relançait la conversation pour qu'on puisse relancer vraiment un sujet entre celui qui m'a écrit et moi, c'est vraiment une réponse qui n'attendait pas forcément d'autre réponse

◦est-ce que ça te faisait quelque chose d'avoir des commentaires des autres

◦en fait, tout le temps que j'ai eu des commentaires je les ai pas vraiment lus, parce que moi je pars encore du principe qu'ils pouvaient faire des erreurs, peut-être qu'ils vont me corriger sur quelque chose qui était vrai donc pour moi c'est vraiment je, je suis assez méfiant à ce niveau-là en fait donc j'ai pas vraiment eu de, de commencer à apprendre des mauvaises choses ou fin, des choses fausses, du coup, je faisais pas vraiment gaffe à ce qu'ils m'écrivaient, je demandais sinon à mon père à côté si c'était bon ce que je faisais ou autre mais vraiment pas des gens de la fac, en fait tout ce qui est relié avec des personnes de mon niveau je ne demandais pas

◦ok, enfin, tu avais dit que c'était pas juste avec les gens qui publiaient en temps

◦ah ça revient toujours à ce que j'ai dit c'est le fait qu'il y ait pas de sanction ou un encadrement plus strict ça permet des retards et pour moi les retards c'est bah, en fait pour moi quand on est en retard c'est qu'on a possiblement pas envie de le faire donc si on le fait ça va être au dernier moment on va dire ah il faut que je le fasse donc je vais le faire mais on va pas le faire sérieusement donc pour moi il fallait vraiment pas mettre échappatoire, il fallait que ce soit bien encadré, il y a un devoir, on travail, on réfléchit par nous-mêmes et on rend à l'heure, pas de retard, à part s'il y a un cas exceptionnel vraiment ça peut arriver qu'il y a un problème pour quelqu'un mais il faudrait des justificatifs ou il faudrait au moins le prouver, sinon si on donne une deuxième chance à tout le monde, tout le temps c'est pas bon, fin, je sais que moi ça m'est arrivé une fois une journée en retard donc je sais qu'à ce moment-là je me suis dit bon je le ferais au dernier moment, c'est bon c'est pas grave mais pour moi il faudrait pas laisser de retard en fait

◦du coup, ce serait le côté négatif mais dans ce que tu as répondu il y a un côté un peu positif parce que t'as moins de restrictions pour faire tes devoirs ou je me trompe

◦comment ça ?

◦c'est ce que tu avais écrit, en fait, il y avait moins de restrictions, le forum te permettait de faire tes devoirs avec moins de restrictions temporaires

◦ah dans le sens où on est un peu plus dans notre boulot en fait, fin, en fait on nous donnait un sujet sur lequel travailler et on pouvait facilement ouvrir le sujet vers un autre débat tout en restant sur le sujet, donc vraiment il y avait une petite liberté intérieure qui permettait d'ouvrir beaucoup de sujets polémiques ou autre et bah voilà c'était ça

(...)

◦est-ce que les rappels étaient suffisants, tu avais un rappel soit les lundis soirs soit les mardis vers midi pour te dire que les cours, la section était ouverte, que tu pouvais commencer à faire les activités et t'avais un deuxième rappel, soit vendredi soir soit dimanche pour te dire tic tac pour avez plus trop le temps

◦pour être honnête je savais même pas qu'il y avait des rappels, je n'ai jamais été au courant qu'il y avait des rappels

◦t'as jamais reçu de mails, du coup ?

◦je sais pas, parce qu'en fait j'ai à peu près 600 mails que j'ai pas lus, en fait c'est des mails fin, formation étudiante

◦t'as pas un redirectionnement de ton compte ENT à ton mail perso ?

◦non, en fait, vu que je vais très peu sur le Moodle Paris Descartes, j'y vais de temps en temps et dès que je vois un prénom important ou fin, autre chose que l'administration qui me dit oui, il y a une grève à ce moment-là, association étudiante ou autre, j'ai dû recevoir 400 mails comme ça minimum, dès que j'ai vu votre nom j'ai dit ça c'est un truc important du coup j'ai regardé mais sinon c'est vrai que pour, fin, quand j'ai eu des profs qui me posaient des questions ou autre je répondais mais sinon c'est vrai que j'étais même pas au courant qu'il y avait des rappels, après la première fois j'ai vu à peu près vers quel jour ça commençait le, fin, les dates, j'essaie de le faire le plus vite possible parce que moi j'aime bien, j'aime pas être en retard en fait, je suis pas quelqu'un qui aime faire tout au dernier moment, du coup j'ai voulu tout faire dès le début et dès les 2-3 premiers jours tout était fait normalement, à part une fois qui est exceptionnel

◦juste pour être précis, tu ne les voyais pas parce que t'allais pas sur ton ENT les voir mais ils sont arrivés quand-même les mails ou pas

◦je sais pas, du coup je sais pas

◦d'accord, du coup, comment tu t'organisais, maintenant que tu me dis que tu essayais de le faire vite entre les 2-3 premiers jours, comment tu t'organisais pour faire tes activités, donc tu savais déjà que ça commençait soit le lundi soit le mardi, t'allais directement chercher ce qui avait à faire, est-ce que tu le faisais une fois tu te connectais tout d'un coup ou tu faisais le plus simple ou le plus compliqué avant, comment tu t'organisais

◦je faisais tout d'un coup en fait, je faisais alors, dès que c'était le mardi, fin le mardi soir je regardais comment c'était en fait, parce que j'avais pas cours le mardi, du coup je regardais juste comment ça se passait, soit je le faisais le mardi ou je répondais au questionnaire ou le texte à trous, ou alors je le faisais le jeudi mais très tôt le matin, mais je faisais tout d'un trait

◦et activité 1-2-3 ou d'abord 1-3 après 2, ou 1-2, fin comment

◦alors je suis un peu vieilleux, je fais toujours du haut vers le bas, toujours 1-2-3

◦d'accord, et tu savais combien de temps ça te prenait à peu près chaque semaine de le faire

◦ça me prenait, en le faisant bien, une heure et quelque

◦d'accord, donc tu te connectais et tu savais que t'allais tout faire en une heure et demie, deux heures

◦après vu que j'ai pas eu des restrictions après je me suis dit ça peut me prendre plus de temps, ça peut me prendre moins de temps, ça revient au même, je me suis pas dit il faut que je le fasse en une heure et demie et après je passe à autre chose, c'est vraiment comme je le sentais et comment ça se passait

◦d'accord, tu as dit aussi que le deuxième semestre était aussi compliqué que le premier semestre mais qu'il était moins varié, est-ce que tu es toujours d'accord avec ça

◦dans quel sens moins varié, alors, dans le sens, peut-être économique, tout tourne autour de l'économie mais après ça c'est un petit peu subjectif, parce que moi comme j'ai dit je suis pas vraiment entré dans ce milieu-là c'est pour ça que je suis en réorientation mais c'est vrai que tout le temps économie, bonds, fin, tout ça, bankruptcy, pour moi il fallait un petit peu sortir de ces thèmes un petit peu que des banques

et se mettre vers un autre milieu de l'économie, je sais pas encore lequel, j'ai pas vraiment réfléchi à ça mais fin, le faire un premier semestre sur les banques parce que c'est essentiel et un deuxième semestre sur un autre milieu qui utilise de l'économie

◦ok, et quand tu dis que c'était aussi compliqué que celui du premier semestre

◦j'ai un peu exagéré, ça je pense c'était vers les dernières questions je pense

◦et du coup tu penses que c'était plus simple, plus compliqué

◦en vrai pour moi l'année en soit était assez simple, à part des fois il y avait certains mots assez compliqués ou sinon c'était pour, même des fois pour les tests à trou, il y avait des mots fin, avec une sonorité qui changeait, le mot était complètement différent et surtout que le système ne donnait pas une deuxième chance, c'était pas oui, je te prend la lettre quand-même même si elle est fausse, non, c'est pas du tout ça, il te met zéro direct mais, ouais, mais sinon c'était assez sympa en fait, l'année, j'ai un petit peu exagéré parce que j'étais fatigué, c'était à la fin, mais voilà

◦du coup, si tu devais comparer le premier et deuxième semestre, est-ce que c'était plus ou moins compliqué ?

◦je me souviens plus du premier

◦tu te souviens pas du premier ?

◦je peux te rappeler les activités si tu veux

◦je veux bien

◦tu avais des activités de glossaire que tu as, t'as fait 10, t'as fait une petite introduction où tu as dit que tu jouais au piano, que tu habitais en banlieue et que tu regardais beaucoup Suïts, t'avais Subprimes comme activité, invited expert

◦ça c'était cool ça, subprimes, ça je me rappelle, ça c'était cool

◦ok, t'avais aussi Credit S.O.S. Broadcast où tu étais un locuteur radio en gros et t'avais Anyone can cook, la vidéo de cuisine, je me rappelle pas si tu l'as mise ou pas

◦j'aimais pas vraiment montrer ma tête sur le coup, j'étais pas en grand fan de montrer ma tête surtout que j'ai fait une connerie en plein vidéo, fin, je me suis mis à côté ou je sais plus quoi, non, non, c'était cool, fin, je trouvais que c'était une meilleure mise en situation, parce qu'on devait vraiment expliquer, en fait c'était une bonne et mauvaise mise en situation puisque d'un côté on était obligé de réfléchir mais d'un autre côté c'était une recette donc c'était vraiment pour énumérer on pouvait dire add sugar, suivant step, je sais pas mais, add water, je sais pas vraiment, c'était une recette donc c'était pas vraiment très très élaboré comme sujet donc c'est assez controversé en fait Anyone can cook

◦d'accord, tu avais ensuite la lettre à Justin Bieber

◦je pensais, je me suis dit que c'était à quelqu'un d'autre puisque je n'aime pas cette personne, je me suis dit c'est quelqu'un d'autre, je ne me fies pas au nom

◦d'accord, donc tu t'es senti quand-même impliqué dans l'activité, si t'as dû

◦c'était Selena Gomez qui envoie, alors c'est vrai que je me suis encore pris par le côté subjectif c'est que vu que j'aime pas ces deux personnes-là, je me suis dit super, il faut que je le fasse sur ces deux personnes-là et du coup c'est, attends, il fallait juste faire une lettre pour expliquer quoi déjà

◦parce que Bieber voulait investir dans des subprimes ou quelque chose comme ça et Selena essayait de lui dire non, c'est pas une bonne idée mais du coup comme Selena n'était pas entre guillemets une experte

dans la finance, Bieber ne voulait pas lui croire et c'était à vous comme experts de lui expliquer, de lui dire s'il fallait ou pas

◦ah non, ça dans le texte c'était intéressant, mais après je pense qu'il aurait fallu mettre des personnes un peu plus dans ce milieu-là ou des personnes un peu plus sérieuses fin, plus charismatiques que ces personnes-là puisque je pense, même si c'est pas grande chose de le dire comme ça, c'est deux noms on s'en fout un petit peu, mais on aurait choisi deux personnes un peu plus côtés

◦mais tu te souviens pourquoi il y avait Selena Gomez du coup dans, pourquoi c'est elle qu'on a choisit ?

◦parce qu'ils étaient ensemble, non, je sais pas quoi

◦oui, mais en fait, la vidéo de la semaine-là, c'était un extrait du film où il y avait un mec super connu en économie, un prof, etc., qui expliquait avec Selena Gomez un concept économique

◦d'accord

◦et c'est pour ça qu'on a choisi Selena Gomez, c'était pas au pur hasard en fait c'était grâce au film fin, c'est du film qui nous venait, c'était pour ça, mais d'accord, j'entends

◦non, mais c'était pas mal sinon, ça forçait un peu à réfléchir, après c'est vrai que je me souviens plus vraiment de comment j'ai procédé mais je me souviens que je me suis un peu creusé les méninges avec celle-ci et que ça aurait aidé que ce soit quelqu'un d'autre que ces deux-là

◦ok, maintenant en termes de réseaux sociaux, tu es sur quoi ?

◦alors, je suis sur Instagram et Whatsapp et très peu sur Facebook

◦d'accord, Instagram, Whatsapp, Facebook

◦Facebook j'y vais pas vraiment en fait, je l'ai mais j'y vais dessus une fois, une fois par mois, fin, maximum, donc réellement on peut dire Instagram et Whatsapp puisque je communique avec ma famille qui est notamment au Chicago ou au Mexique là-bas

◦d'accord, est-ce que sur ces réseaux sociaux tu regardes soit des vidéos, sur des textes, des memes, n'importe, en anglais ?

◦sur Twitter je, non, sur Instagram non plus, sur Whatsapp bah, je regarde les vidéos qu'on m'envoie en anglais de ma famille, mais sinon non

◦est-ce que ça t'arrive d'avoir des vidéos qui défilent dans ton fil d'actualité qui sont en anglais et qui durent pas longtemps et que tu regardes quand-même ou pas vraiment

◦ah si des fois oui, si, si, fin, des fois quand c'est oui, un militaire retrouve son chien après quelques mois d'absence fin en anglais, je sais pas des fois, c'est sur mon fil d'actualité, je me dis bon, j'ai rien à perdre et après je regarde, mais c'est vraiment le peu des fois que je vais sur Facebook que je le fais

◦d'accord, et quand tu regardes ces vidéos est-ce que tu lis aussi les commentaires ?

◦juste la vidéo

◦et combien de vidéos par jour tu penses que tu peux regarder ?

◦alors ça ça dépend de la période, parce qu'il y a des moments où je vais pas du tout regarder, je vais rien faire, et des périodes où je vais un petit peu m'en faire, allez, 7-8 d'affilé et après voilà fini, après c'est des vidéos d'une minute, une minute trente donc ça va, tu vois

◦ok, est-ce que ça t'arrive sur Twitter, Instagram ou autre d'écrire en anglais ?

- je poste jamais, je n'écris, je suis pas dans le côté, je publie jamais, à part des photos rien d'autre
- et les photos elles viennent jamais accompagnées de texte ?
- non, je suis pas, je mets jamais des petites citations à côté en anglais ou autre, ça c'est pas moi
- ou hashtags, un mot, rien
- non, jamais, juste, je mets juste la localisation et la photo, point barre
- d'accord, ton tuteur, est-ce que le fait, bon, le semestre dernier vous aviez une vidéo que j'avais posté tout au début me présentant, c'est moi votre tutrice, voici votre cours, d'ailleurs, je sais pas si tu l'as regardé
- si si, je l'ai regardé au début, oui
- mais après il y avait plus rien, ce semestre vous avez eu une vidéo, donc la vidéo de grammaire, chaque semaine où vous voyez la tête de vos tutrices. Est-ce que ça changeait quelque chose pour toi, dans le sens où tu te sentais peut-être un petit peu plus accompagné ou c'était juste des vidéos que tu voyais comme ça
- alors, c'est vrai que sur le côté ça m'a pas vraiment marqué
- tu savais que c'était ta tutrice qui faisait ça, ou pas ?
- je m'en doutais, je m'en doutais, en fait au début je pensais juste que c'était des vidéos qu'on avait, fin qui étaient faites il y a deux ans et que vous remettez tout le temps, ou alors pour moi c'était juste du copier-coller chaque année et vous remettez ça. C'est pour ça qu'au début je faisais pas vraiment gaffe, je me suis dit bah, tout le monde l'a vu donc, il y a pas vraiment eu d'approchement ou autre avec
- et t'as pas remarqué qu'il y avait un feedback en fait qu'on te donnait chaque semaine avec ces vidéos ?
- comment ça feedback ?
- en fait, les vidéos étaient faites, on l'a fait aussi pour TBS, en fait on prenait vos productions de chaque semaine, on repérait les fautes les plus fréquentes et on prenait ça et on l'expliquait dans la capsule de grammaire de la semaine d'après. C'était une manière de vous donner du feedback
- vous m'apprenez quelque chose, j'étais pas au cou, j'ai pas remarqué, non
- parce que tu les as pas vu peut-être toutes ou
- j'ai vu la plupart mais
- ou peut-être que c'était pas bien clair dans la vidéo que c'était vos fautes
- ou alors c'est des fautes que d'autres ont commises et pas moi donc je me suis pas senti concerné, c'est vrai qu'après chaque production écrite, mon père venait quand-même voir si, fin, ce que j'avais fait donc, souvent il y a avait très peu de fautes, presque pas de fautes dans mes productions
- mais du coup t'avais pas remarqué
- j'avais pas remarqué, non
- d'accord, est-ce que tu te sentais suivi, abandonné, quelque chose entre les deux, par ton tuteur ?

◦alors, ça va en fait, ça sur le côté c'est un petit peu, c'est au milieu, parce que le fait que, une fois bon, le jour où j'avais été en retard, vous m'avez dit il faut, ce serait super que tu le postes cette semaine que tu n'aies pas zéro et tu me l'envoies, là je me suis dit bon, il y a quelqu'un derrière donc je l'ai envoyé quand-même, et c'est vrai qu'avec les réponses sur le forum et autre j'ai senti qu'il y avait un suivi derrière quand-même et que c'était pas on vous, faites ça et on se revoit à la fin du semestre, non, sur le coup, c'est vrai que je suis bien, j'ai suivi quand-même un suivi, un réel suivi

◦d'accord, est-ce que les activités de production orale ont été suffisantes ? Je sais pas si tu te souviens, le semestre dernier t'en as eu deux

◦Anyone can cook

◦ça c'était la vidéo, c'était la deuxième et tout au début dans la deuxième semaine tu as eu un enregistrement sur mortgage bonds, je sais pas si tu te souviens, c'était une minute ou deux, tu t'enregistrais, tu l'as fait

◦ah oui, oui

◦ce semestre t'en as eu qu'une, un enregistrement, est-ce que ça t'a paru suffisant, t'aurais aimé en avoir plus ?

◦alors ça, pour moi c'était pas super en fait, parce que, après moi j'aime pas ré écouter ma voix donc je déteste, je déteste regarder le chrono et dire, ralenti, ralenti, il faut que ça fasse un peu plus de temps, prend plus ton temps, pour arriver pile à la bonne minute, mais je suis pas fan de la production orale comme ça, mais, c'était, je pense c'était une bonne initiative, fin, quelque chose de pas mal, il y aurait peut-être en fallu faire un ou deux de plus et au lieu de, fin on retire une expression écrite d'un autre truc, fin, d'une autre semaine pour ajouter ça ou autre

◦est-ce que c'est une bonne manière du coup, parce que tu avais mis que t'aimais beaucoup parler dans les cours que t'avais au lycée, que le speaking c'était la chose qui t'intéressait le plus, est-ce que du coup ça comblait un peu ou ça remplaçait un peu ces, les productions orales que tu pouvais avoir

◦alors non, puisque pour moi, j'aime l'oral quand il y a une réponse directe, quand il y a vraiment un échange, mais là c'était, je m'enregistre et j'ai une réponse par écrit de 5-10 lignes dans 15 jours, et c'est pas vraiment ce que j'aimerais

◦si la réponse avait été à l'oral ou plus rapide, genre le même jour

◦le même jour, ça aurait été mieux, c'est vrai que ça aurait été mieux, mais rien ne remplace un réel face-à-face, débat ou autre, mais ça aurait été mieux, c'est vrai, un feedback plus rapide

◦d'accord, tu avais mentionné au début que le fait de faire les choses en ligne te rendait un peu distrait et que du coup tu faisais d'autres choses que tu n'étais pas censé faire, peut-être, fin, t'étais distrait. Maintenant ça m'a fait penser, est-ce que le fait justement d'être un peu distrait te force par exemple, si le sujet était subprimes et que tu vas chercher sur Investopedia, par exemple, ce que c'est subprime, et ça te fait aller sur un autre site toujours en anglais ou tu lis encore, fin tu peux aller un peu moins mais toujours en anglais, d'autres choses et finalement ça nourrit ta réflexion ou ça te fait peut-être consulter plus de documents en anglais ou c'est pas ça ou quoi tu pensais

◦vous dites qu'on est distrait ?

◦non, c'est toi qui m'as dit tout à l'heure que vous étiez un peu distraits, que vous partiez un peu dans d'autre chose, donc j'aimerais savoir, si j'ai bien compris ce que tu veux dire par distrait, mais j'aimerais aussi te demander, est-ce que le fait d'aller voir d'autres choses sur internet, tu cliques sur un lien qui t'envoie sur un autre et puis un autre, mais ça reste toujours, sauf si je me trompe, des choses en anglais et un peu liées au sujet dont on parle, donc c'est pas forcément l'activité que tu devais faire mais c'était

◦oui, c'est un approfondissement sur d'autres thèmes ou fin, sur des passerelles de ce thème-là, mais quand je dis distrait c'est on est pas aussi concentré que quand on est en cours, fin dans un cours physique et je sais pas, moi je préfère être encadré qu'on me donne trop de liberté parce que je sais que j'abaisserais ma charge de travail et c'est vrai que d'avoir des cours en ligne ça permet un petit peu d'aller dans tous les sens et d'être moins concentré que dans un cours physique

◦d'accord, est-ce que tu peux me dire quels seraient les avantages et les inconvénients que tu as trouvés dans ce cours en ligne

◦en général ou dans en particulier dans celui-là ?

◦dans les cours en ligne

◦de Descartes

◦oui

◦bah c'est, j'ai un inconvénient mais c'est général, c'est, ce sera jamais aussi efficace qu'un cours physique

◦parce que ?

◦bah la concentration, l'encadrement, l'échange direct, le fait d'avoir quelqu'un en face de nous, de plus à l'écoute, fin, quand on a une personne en face de nous il y a vraiment, il y a pas de lien intime mais il y a vraiment une connexion qui se fait, donc

◦avec le prof ?

◦avec le prof, oui, voilà, c'est ça, donc on se sent beaucoup plus suivi, on sent qu'il y a quelqu'un qui est là vraiment, à tout moment, on peut dire en cours je comprends pas un truc, je peux lever la main, demander et après il vient m'expliquer pourquoi c'est ça, c'est vrai qu'en ligne c'est plus compliqué, le feedback est plus long, vous avez sûrement d'autres personnes aussi avant à répondre, donc c'est ce côté-là, alors, un autre inconvénient, fin avantage des cours en ligne c'est l'accessibilité, pas forcément avec le Moodle d'avant mais c'est vrai que ça nous libère du temps, on peut le faire à la maison, si on est quelqu'un de sérieux en soit bah on va vraiment prendre le temps de le faire donc ça nous, ça nous occupe pas vraiment la journée, un autre avantage de cours en ligne, non, je trouve pas beaucoup, là je suis pas, pour moi il y a beaucoup plus d'inconvénients que des bons points, je suis très critique là, je suis vraiment, bon après je vois pas vraiment d'autre avantage des cours en ligne, dans les inconvénients de cours en ligne, bah manque de proximité, fin, une manque de proximité avec le prof, avec d'autres camarades même si c'est moins important pour moi mais il faut quand-même qu'il y ait une relation avec les autres, quand-même

◦donc en gros, si je comprends bien, les inconvénients pour toi c'était l'interaction avec le prof et tes camarades de classe, en gros, ce qui est du coup l'avantage des cours en présentiel, et comme avantage

◦l'accessibilité et la facilité

◦l'accessibilité et la flexibilité entre guillemets. OK, d'autres choses ?

◦alors, pour moi, je veux dire mon cours parfait on va dire en anglais

◦c'était ma dernière question, si tu devais design un cours d'anglais idéal, ce serait quoi ?

◦mon cours d'anglais idéal c'est, déjà, on a un livre comme j'ai le mien à la maison avec des thèmes et des définitions, on a on va dire une semaine sur deux, on a des horaires de passage pour un débat on va dire de 15 minutes, parce qu'il faut quand-même le temps de débattre, sur un thème précis où on peut vraiment échanger en face-à-face avec le prof, ensuite il y a un moment dans le cours où on pose toutes les questions qu'on n'a pas compris, tout ce qui est grammaire ou autre, et après ce serait surtout de l'écoute, beaucoup d'écoute, c'est-à-dire, regarder des films on va dire assez compliqués on va dire en anglais, parce que le fait d'écouter de l'anglais, en fait, si au début du cours on a commencé à réfléchir,



donc on a mis notre cerveau en mode travail et on est forcé à réfléchir, à se poser la question et à débattre, ça va forcément nous conditionner pour la suite donc à la fin on sera bien concentré, voilà, après dès qu'on écouterait l'anglais on pourra faire des parallèles avec ce qu'on a pu faire auparavant et donc on écouterait tranquille, fin on écouterait bien, on pourra voir les distinctions sonores et donc, attends, je vais refaire ma journée, un débat, ensuite un film, après film un petit moment pour ce qu'on n'a pas compris, et à la fin un moment de prononciation puisque c'est vrai qu'on a pas un très très bon, une très très bonne prononciation nous les français, du coup il faudrait un moment de prononciation ou qu'on ait des mots où on essaie vraiment de mieux de les prononcer ou de trouver fin, la bonne prononciation, ça serait mon cours parfait, et physique bien sûr

◦d'accord, donc tout ça que tu viens de décrire se passerait en présentiel, en face-à-face

◦non, c'est juste la partie débat qui est en face-à-face, et après le reste se fait en cours, parce qu'après on va pas mettre un élève pas professeur quand-même, fin, un professeur par élève

◦donc la partie débat en face-à-face et tout le reste

◦en groupe, en physique

◦ah donc tout en présentiel et juste la partie débat en face-à-face

◦avec ?

◦avec la prof

◦seulement ?

◦seulement la prof ou quelqu'un d'autre qui est extrêmement calé ou fin, avec des ressortissants étrangers ou autre, ce qui sera sûrement jamais réalisable

◦mais du coup la partie regarder un film aussi en présentiel ?

◦non, ça pas forcément, ce serait plutôt du travail personnel en fait, travail à la maison ou vraiment, bon c'est ce que je fais déjà mais, ça, non, ça on peut vraiment le mettre beaucoup plus à la maison ou en cours en ligne ou sur une partie, regardez des films chez vous ou autre et la partie prononciation, ce que vous avez pas compris et débat en cours

◦d'accord, donc une partie d'activité dans une partie du cours en ligne, une partie d'activité en groupe et un petit moment seul avec le prof

◦avec le prof, oui

◦d'accord, est-ce que, maintenant que tu mentionnes la partie de parler avec un natif, est-ce que tu étais au courant qu'il y avait des cafés linguistiques à Malakoff ?

◦non, je n'avais pas la moindre, à Malakoff, dans Descartes ?

◦à Malakoff

◦non, j'étais pas au courant

◦d'accord, parce qu'on avait posté dans le cours de TBS, ça s'appelle Coffee Your Language, ça te dit quelque chose ?

◦non, je pense pas, peut-être que oui, c'est pas un logo avec une tasse de café et un fond bleu, non ? J'avais vu, ouais

◦donc voilà c'est ça qu'on fait, je sais pas si tu connais Boyce

°ah oui, Boyce, oui, oui

°bah c'est Boyce qui l'anime avec Gabrielle et comme tu sais c'est deux américains, et c'est un moment pour discuter, tous les vendredis de 13 à 14, bon là on a arrêté parce que c'est les vacances mais dans tous les cas, bon on va arrêter parce que ça sert plus à rien, merci beaucoup

°ça a été combien de temps là ?

°1h30

°ah c'était 45 minutes

**FIN**

## Annexe 16.17 San Andrés

◦Comme je t'avais dit dans le mail, c'est un entretien complètement anonyme et si tes réponses sont utilisées tu apparaîtras comme étudiant 1, 2 ou 3, n'importe, on saura pas qui tu es, donc tu peux te lâcher, aujourd'hui je ne suis pas ta tutrice, ta note elle est déjà prête et ça n'a absolument rien à voir avec ta note. Ce sera notamment des questions par rapport à ce que t'as répondu dans ton questionnaire

◦ah oui

(...)

◦j'aimerais que tu me parles des activités que tu fais en anglais en dehors du cours

◦alors moi je regarde un peu trop les séries, vraiment beaucoup, et je regarde toujours en anglais parce que c'est vraiment la vérité parce que j'aime pas quand la bouche elle change avec les mots

◦quand on entend quelque chose qui match pas

◦qui match pas, je vous le dis même l'année dernière quand je regardais des trucs en espagnol, je regardais en espagnol même si je comprenais pas très bien, parce que j'aime pas que ça match pas, donc en anglais je regarde beaucoup de séries, des films que en anglais, sinon, j'ai jamais fait de cours particuliers ni rien, je pense dans toute ma vie, j'ai fait que des cours à l'école. J'ai passé l'IELTS aussi pour l'Angleterre et c'était assez dure mais je pense que j'ai eu une bonne note à la fin, c'était bien ça, on a eu plusieurs tests oral et écrit et audio aussi. Sinon, qu'est-ce que je fais d'autre à part les séries, je connais personne d'anglais donc je parle pas vraiment avec des gens, la musique, surtout la musique, et voilà

◦d'accord, donc on va les prendre une par une. La musique, combien de temps tu penses que tu passes par jour à écouter de la musique en anglais

◦par jour, si c'était par exemple un jour d'école ou un jour où je suis chez moi

◦on peut faire une estimation d'un jour où tu vas à l'école et un jour où t'es chez toi

◦ok, donc si je vais à l'école ça doit être, bon tout le trajet donc 30 minutes, puis tout le trajet retour donc 30 minutes, 1 heure et j'écoute pas pendant l'école parce qu'on est avec des gens donc. Sinon quand je suis chez moi toujours, je mets toujours de la musique en fond, après ça me permet pas trop d'écouter les paroles parce que des fois je travaille en même temps, mais sinon j'aime beaucoup la musique

◦est-ce que quand tu as plus de temps, est-ce que tu regardes les paroles vraiment de

◦ah oui oui, toujours, je les écoute surtout en fait, mais je regarde aussi des fois, je comprends pas donc je vais regarder les paroles

◦d'accord, donc tu écoutes et si tu comprends pas tu vas chercher ce que ça veut dire

◦euh, oui

◦pas systématiquement

◦pas systématiquement mais si je trouve que la chanson elle est super bien, je vais aller chercher les paroles pour voir c'est quoi vraiment qu'est-ce qu'elle dit

◦d'accord, très bien. Séries, qu'est-ce que tu regardes en anglais

◦Friends, toujours, même si je regarde toujours, fin je répète, je répète chaque fois, je connais même les paroles par coeur, je pense, je regarde maintenant, je regardais Suits avant, maintenant j'ai arrêté, je trouve qu'il y a beaucoup de, fin, s'est devenu très compliqué donc j'ai arrêté, je sais pas pourquoi, en fait, c'est juste que chaque semaine je regardais un épisode de Suits et dès que je suis venue à Paris j'ai oublié, du coup je les ai pas rattrapés les épisodes donc je me suis arrêté à la saison 6

◦tu t'en es arrêté où d'ailleurs

◦saison 6, je pense, j'ai pas vu la saison 7

◦c'est la toute dernière mais elle n'est pas encore sur Netflix, j'ai l'impression

◦ah d'accord, moi je regarde pas sur Netflix, je regarde sur streaming et sinon j'adore

(...)

◦je regarde aussi New Girl, je sais pas si vous connaissez, c'est super drôle, j'ai tout fini, sinon je regarde plein, plein de choses, c'est une liste interminable, Reign aussi, je viens de commencer c'est avec la reine de Scotland c'est génial aussi, et pour l'instant c'est tout ce que je regarde parce qu'il y a pas, ah je regardais une série qui s'appelait Jane the Virgin, c'est une telenovelas

◦excellent

◦excellent, oui, j'adore

(...)

◦How I met your mother aussi, je trouve que c'est super drôle, j'ai fini aussi, ah j'ai commencé une série mais j'ai pas du tout aimé, c'est Black Mirror

◦ah oui, c'est fort ça

◦ah ouais, moi je peux pas

◦combien d'épisodes t'as réussi à voir

◦trois

◦il était traumatisant, j'y pense aujourd'hui et j'ai envie de pleurer

◦moi aussi, des fois j'y pense le soir et je me dis qu'est-ce qui se passe dans le vie. J'ai vu le premier et il m'a fallu un mois pour regarder encore les deux autres, et les deux autres je pense que ça allait mieux que le premier mais bon c'était quand-même horrible et j'ai plus regardé parce que j'aime pas, même si peut-être ça représente la réalité du monde je trouve que c'est un peu choquant et on n'as pas besoin de ça dans la vie, on a déjà assez de choses. Sinon, c'est tout ce que j'ai regardé pour l'instant, après sinon au lycée je regardais beaucoup beaucoup de séries, voilà, c'est tout. Et je pense que les premières séries que j'ai regardées en anglais c'était Disney Channel aussi quand j'étais petite donc c'est avec ça que j'ai appris l'anglais

◦et au Maroc du coup c'était en anglais aussi

◦ah non, oui, je pouvais changer, c'était en français mais je pouvais changer, en fait, mon père il est taiwanais et ma mère elle est marocaine donc quand j'étais petite j'habitais à Shanghai, en Chine et là-bas j'ai appris l'anglais juste avec les dessins animés

◦tu parles chinois aussi, du coup

- ouais, et après donc je suis partie au Maroc parce que ma mère elle devait rentrer, et j'ai fait tout mon collège et mon lycée au Maroc et là je suis à Paris
- donc tu parles arabe, anglais, chinois, français
- espagnol un peu et je faisais allemand aussi. En fait, j'aime beaucoup les langues
- wow, excellent
- ouais, et c'est dommage que j'ai arrêté parce qu'au lycée je faisais beaucoup de langues, je faisais espagnol, allemand, anglais, et chinois je connaissais un peu, je sais pas très bien lire et écrire mais je peux parler, et voilà, et je voulais recommencer de cours de chinois cette année, si j'ai le temps. Parce qu'en fait cette année je trouve que j'ai jamais le temps et ça m'énerve
- du coup, les séries quand tu les regardes, tu m'as dit c'est toujours en VO parce que t'aimes
- ouais, des fois je mets les sous-titres quand c'est un peu compliqué
- voilà, c'est ma question, donc tu mets des sous-titres quand t'arrives pas à comprendre
- voilà, surtout quand c'est un accent british ou quelque chose où ils ont un accent bizarre, je mets des sous-titres, Par exemple dans Reign je comprends pas très bien ce qu'ils disent des fois et donc je mets les sous-titres pour voir et quand ils utilisent des termes assez compliqués, même Suits, je pense que je mettais les sous-titres parce que les fois parce que des fois ils utilisaient des termes assez compliqués, des trucs juridiques, économiques et tout ça (...) et sur streaming des fois c'est difficile de mettre des sous-titres donc des fois je regarde pas, je regarde sans sous-titres
- et quand tu les mets c'est des sous-titres en anglais ou dans une autre langue
- non, en anglais, moi je trouve que quand on met les sous-titres en français on regarde trop les sous-titres et après on peut pas regarder les gens ce qu'ils disent, du coup je préfère mettre en anglais
- combien d'heures du coup tu regardes des séries en anglais par semaine ou par jour
- par jour ça devrait être, bah le soir, donc une heure le soir, un peu le matin, quand j'ai école, je pense ça devrait être une heure le soir, quand j'ai pas école ça doit être trois heures, par jour, du coup 3x7, 21
- est-ce que ça t'arrive de faire des marathons, de te dire par exemple, bon, c'est le week-end, je vais faire jusqu'au réveil
- ça m'arrive beaucoup, ça m'arrive qu'avec les séries qui sont très intrigantes donc j'ai envie de finir, mais sinon si c'est des séries normales non
- d'accord, donc 3h par jour à peu près
- quand j'ai pas école
- sinon une heure
- oui
- ok, tu avais dit que tu regardais aussi des YouTubeurs
- ah oui, oui, j'adore
- d'accord, tu peux m'en parler un petit peu

◦oui, les YouTubeurs je trouve, fin, moi je connaissais pas ça avant, ça fait un an, un truc comme ça, que je regarde, et je regarde surtout les trucs des filles, il y a plein de filles qui ont montré leur maquillage, des trucs comme ça

◦je regarde aussi

◦et je trouve, en fait, j'aime bien je trouve parce que c'est assez, ça fait passer le temps, et voilà c'est tout ce que je regarde. Sinon je regarde des trucs avec les célébrités quand ils sont sur des Talk Shows, des trucs comme ça je regarde, mais sinon c'est tout

◦et ces YouTubeurs est-ce que tu les cherches en fonction des thèmes qui t'intéressent ou c'est juste qu'ils sont passé dans ton fil d'actualité

◦c'est surtout par rapport aux thèmes parce qu'après quand je cherche les thèmes bah après ils sortent dans mon fil d'actualité du coup c'est un cercle vicieux je pense

◦donc tout d'abord tu va chercher un thème qui t'intéresse, sur YouTube directement

◦sur YouTube, ouais

◦et tu t'abonnes tout de suite

◦non, je m'abonne très rarement, que pour les trucs que je trouve qui sont importants et que je dois voir, chaque vidéo quand elle sort je dois la voir, du coup, je dois avoir 4 abonnements, un truc comme ça, c'est juste les chanteurs que j'aime bien ou les YouTubeuses que j'aime bien

◦et c'est anglais, du coup, à chaque fois

◦ouais, toujours en anglais

◦et c'est sous-titré ou pas

◦non, je trouve jamais des sous-titres sur YouTube

◦et tu comprends tout ce qu'ils disent

◦euh, oui, ça dépend, par exemple, je suis abonnée à un groupe de musique et ils font plein de, ils prennent en vidéo les concerts qu'ils font et voilà, et eux ils sont anglais, et donc des fois je comprends pas très bien ce qu'ils disent, mais avec leur accent, sinon les filles, toutes les filles qui montrent tout ça, ça c'est facile à comprendre, c'est les gens de les États-Unis et en plus elles parlent très lentement donc je trouve que c'est facile

◦elles s'appellent comment déjà

◦le groupe ?

◦les YouTubeurs

◦il y en a une qui s'appelle Roxette, une autre qui s'appelle Bethany

◦ça me dit quelque chose

◦oui, elles font des vidéos mais super stylé, c'est toujours des couleurs, surtout quand elles font des trucs, elles font plein de choses, et sinon, c'est tout les deux filles que je regarde. Sinon il y a les groupes de musique et les chanteurs

◦et combien de temps à peu près tu penses que tu passes à regarder ces YouTubeurs par semaine ou par jour

◦je pense par semaine plutôt parce qu'ils sortent pas des vidéos chaque jour donc je regarde pas tout le temps et des fois je regarde pas les vidéos quand elles sortent donc par semaine je dirais deux heures, je pense, ou trois heures, peut-être

◦ok, est-ce que ça t'arrive quand tu regardes la vidéo d'aller voir dans les commentaires ce que les gens ont écrit

◦ah, toujours, je regarde même les commentaires avant de regarder la vidéo, parce que des fois ça m'arrive, et j'en ai parlé à une amie aussi, elle m'a dit ça lui arrive aussi, mais des fois par exemple, pas que dans les séries, ah il y a une série que j'ai pas mentionnée, qui s'appelle The Fosters aussi, que je regarde, bah des fois il y a des trucs qu'il y a que moi que je remarque et j'ai envie de voir si les gens ils remarquent aussi et donc je regarde toujours les commentaires avant de regarder la vidéo

◦et est-ce que tu vas loin dans les commentaires, fin, tu lis beaucoup ou tu t'arrêtes au deuxième-troisième commentaire

◦je m'arrête à la page qui me donne, je vais pas faire plus fin, des fois il y a un bouton pour mettre plus mais j'y vais pas

◦tu regardes dans ton portable

◦non, sur mon ordinateur

◦et combien de temps tu passes à peu près à lire ces commentaires-là, pour une vidéo

◦pour une vidéo, deux minutes, si la vidéo est bien

◦donc deux minutes plus le temps de visionnage, deux minutes juste à lire les commentaires

◦ah non, non, je trouve c'est un peu beaucoup, euh, non, une minute

◦à lire des commentaires

◦oui, parce qu'en fait je le lis très très rapidement, je vois, je vois, je vois, et si je vois un qui m'intéresse, je vais voir les gens qui ont répondu à ce commentaire

◦et c'est des commentaires du coup, en anglais, écrits en anglais

◦oui, des fois il y a des français qui parlent aussi, ça dépend, il y a plein de gens, des fois il y en a qui parlent en français et des fois il y en a qui parlent en anglais et des fois c'est des langues que je comprends pas donc

◦ça t'arrive de commenter

◦euh, non, jamais

◦tu ne publies

◦si, des fois je publie, des fois, oui, oui, c'est vrai, par exemple des fois les YouTubeuses elles disent "ouais, est-ce que vous pouvez nous proposer autre chose", parce que quand je commente je me dis ça va me servir à rien parce qu'ils vont pas me voir, ils vont pas le voir dans tous les cas, surtout quand c'est des chanteurs, c'est des célébrités, ils vont pas aller voir les commentaires, donc quand c'est des YouTubeuses des trucs comme ça elles disent "proposez-nous ce qu'on peut faire comme vidéo" des fois je poste et je dis "ouais, is very good, bla bla"

◦donc tu postes en anglais, du coup

◦ouais, ouais, ouais, parce que c'est des, sinon elles comprennent pas

◦d'accord, tu avais dit aussi que tu faisais tes recherches sur le web en anglais

◦oui, ça m'arrive tout le temps

◦d'accord

◦parce que je trouve qu'il y a plus de possibilités en anglais qu'en français, c'est-à-dire, par exemple, si je vais chercher peut-être un article, comment, par exemple, perdre du poids, il y en a plus en anglais qu'en français et je trouve qu'il y en a qui sont plus, en fait il y en a plus en anglais dans la mesure où il y en a qui sont plus adaptés à ce que je veux rechercher et en français y en a peut-être 1 ou 2, qui sont larges et en anglais je trouve qu'il y a plus de possibilités. Je pense que les gens aux États-Unis ils postent beaucoup et donc, voilà

◦d'accord, donc il y a plus de choix

◦ouais

◦les achats en ligne, tu disais que tu achetais beaucoup, si je me trompe pas

◦les achats, oui, j'achète beaucoup mais comme c'est des trucs qui se font livrer ici j'achète que localement, j'achète pas à l'international

◦donc ça se passe en français, du coup

◦ouais ouais ouais

◦des échanges sur Whatsapp ou Facebook en anglais ?

◦non, je pense pas, peut-être avec ma famille. La famille de mon père mais on se parle pas beaucoup. Non, pratiquement qu'en français, mais tous mes amis sont pas anglais donc

◦c'est quoi James Corden, déjà, que tu avais mentionné

◦ah oui, il est super drôle, c'est un animateur, fin, ceux qui présentent les shows et à chaque fois il ramène une célébrité et c'est connu, c'est le gars qui fait Carpool Karaoke

◦ah, oui, bien sûr

◦il est anglais

◦ah je savais pas qu'il s'appelait comme ça

◦si si, c'est très très drôle

◦oui, j'en ai regardé plusieurs aussi avec Beyonce

◦ouais, ouais, il a ramené plein de gens, il a même ramené Michelle Obama à un moment

◦ouais, il est fort. On va passer à la première question de ton questionnaire et c'est, ce qui est pour toi d'être bon en anglais (...). Tout est resté à peu près pareil except pour l'accent qui est passé de très important à peu important, d'avoir un bon accent. Est-ce que tu as peut-être une explication pour ce changement ?

◦moi j'ai toujours pensé que l'accent c'est pas très important, je sais pas pourquoi j'ai mis très important, c'est bizarre, peut-être j'ai pas très bien compris mais l'accent pour moi c'est pas, tant qu'on comprend, ça va, à part peut-être Scotland que moi je comprends pas leur accent



◦donc c'était une erreur

◦ouais, ouais, ouais, j'ai toujours pensé que l'accent c'est pas important

(...)

◦j'aimerais que tu me dises comment se passaient tes cours d'anglais, ce que la prof te proposait en cours, comment se passait un cours typique à l'école

◦à l'école, en fait, j'avais plusieurs profs et il y en avait pas beaucoup que j'aimais bien, parce que je trouve que l'anglais c'est super important surtout l'année dernière au lycée il y avait, fin, on était plusieurs cultures, c'est-à-dire qu'il y avait pas que des français et il y avait beaucoup des marocains, il y avait aussi des gens qui venaient de l'étranger. Et nos profs elles donnaient pas trop d'importance à l'anglais, je pense, j'avais une super bonne prof quand j'étais en seconde c'est ma première année de lycée, et ce qu'on traitait c'était de, on traitait des cas actuels, dans la vie courante et donc à chaque fois on avait un article par exemple en anglais qu'on devait analyser, et ça je trouve que c'est super intéressant et on avait plusieurs exposés, des trucs comme ça à faire. Alors que l'année dernière comme on était surtout focalisé sur le bac, c'était surtout, vous savez l'année dernière pour le bac on avait 4 thèmes, mythes et héros, espace et échange, du coup on était plutôt focalisé sur ça, on allait pas très loin et c'était pas super cool. Mais sinon la méthode c'était la même, il y avait un prof qui venait, nous parler des choses, on participait tous, pratiquement, après on avait contrôle, voilà

◦et la chose qui te plaisait le plus de tes cours c'était quoi ?

◦je pense que c'était, en anglais, le fait de pouvoir parler en anglais, qu'on parle tous anglais, quoi, ça change un peu de

◦la partie speaking

◦oui, la partie speaking

◦d'accord, on va juste finir avec la partie réseaux sociaux. Est-ce que tu es souvent sur Facebook ?

◦ouais, Facebook, oui

◦est-ce que tu as peut-être des petites vidéos qui défilent comme ça sur des hacks sur des vêtements, maquillage, etc.

◦ah oui, des fois j'en vois, mais pas tout le temps, fin, je vois toujours les vidéos des gens que j'aime sur Facebook comme tout qui est comme ça James Corden, des trucs comme ça, mais les hacks j'en vois souvent, c'est vrai que maintenant j'en ai vu plusieurs, mais je regarde jamais, fin, je zappe

(...)

◦et sur, je sais plus déjà les réseaux sociaux sur lesquels tu es

◦moi je suis sur Whatsapp, Snapchat aussi, Instagram des fois et il y en a d'autres réseaux sociaux mais juste avec ma famille qui est en Chine parce que ça s'utilise que là-bas ça s'appelle WeChat

◦et sur Instagram, par exemple, est-ce que ça t'arrive d'écrire hashtag et des trucs en anglais quand tu postes quelque chose

◦ah j'écrivais toujours ça avant, maintenant j'écris plus parce que je trouve qu'en fait, avant j'avais un compte qui n'était pas privé et après je l'ai changé et j'ai mis privé comme ça il y a que mes amis qui peuvent voir mes photos parce que je me suis dit c'est mieux, et avant je mettais toujours hashtag, hashtag, hashtag parce que je trouvais que c'était bien, quand on appuie sur le hashtag on peut trouver plein de photos, et donc voilà

◦et ces hashtags c'était en anglais ou en français ou

◦c'était en anglais, ouais

◦pourquoi le choix de le faire en anglais

◦parce que je pense que quand on le fait en anglais tout le monde comprend, donc c'est mieux comme ça quand plusieurs personnes peuvent le voir et comprendre

◦maintenant, on va passer aux cours que tu as eu. C'était un peu accidenté le premier semestre mais bon, le deuxième semestre ça a été, t'as fait toutes tes activités, t'as fait huit entrées dans le glossaire, t'as fait toutes les productions jusqu'à Justin Bieber et t'as fait tous les tests donc en gros t'es une bonne élève

◦ah merci

◦mais j'aimerais quand-même avoir ton avis par rapport à ce qui a marché ou pas marché, donc je vais reprendre tes questions mais si tu as changé d'avis ou si tu penses que t'a juste rempli trop vite et que tu n'es plus d'accord avec ça tu me le dis

◦ouais, ouais, je vous le dis

◦donc, en gros tu as dit que c'était cool d'utiliser des séries téléés et des films dans ce cours et que le cours était motivant. Donc, est-ce que ça t'as ennuyé de travailler avec le même film ou série pendant 6 mois

◦ah non, je pense pas que ce soit un problème, surtout quand on a fait Suits c'était super intéressant à chaque fois il y avait des trucs différents. Peut-être pour TBS comme je connaissais pas le film, des fois je comprenais pas très bien ce qui se passait et je voyais pas c'était qui les characters lors que dans Suits je connaissais tous, j'étais super à l'aise. Mais sinon, moi je trouve que c'était bien de prendre un film parce que si on change aussi, si on fait que changer, changer, changer, après on serait un peu perdu donc vu que c'était toujours le Ryan Gosling et tout ça, bah, on pouvait voir, fin, je trouve que c'était assez bien d'avoir qu'un seul film

◦est-ce que ça t'a manqué de ne pas avoir une partie grammaire explicite avec des exercices typiques, classiques comme t'avais je suppose dans ton cours à l'école

◦euh, je pense que pour moi personnellement, oui, mais pour les autres je pense pas, parce que personne n'aime la grammaire, sauf moi l'année dernière j'étais bien en grammaire, même à l'école tout le temps, et donc j'aimais bien avoir le petit test, et je trouve que c'était rapide aussi à faire donc c'était le truc le plus simple à faire, et donc j'aimais bien moi tout ce qui c'était grammaire et je trouve que c'était bien aussi de refresh un peu à chaque fois mais sinon comme on regarde toujours des séries, je pense que notre grammaire elle est à point

◦les séries t'aident du coup dans le côté

◦ah oui, oui, beaucoup, je pense que c'est comme ça que j'ai appris l'anglais, fin, j'ai appris à bien parler l'anglais, on est devenu comme eux, c'est-à-dire, qu'on questionne pas c'est ce qu'on dit pour nous c'est juste comme ça en français, vous voyez ce que je veux dire

◦je comprends très bien ce que tu veux dire. Est-ce que, avant que je te pose la question, je suis juste curieuse, comment tu t'es rendue compte que ça t'aidait en fait, que tu apprenais comme ça sans te poser des questions

◦je pense, quand j'ai commencé à comprendre pratiquement tout ce qu'ils me disaient, et aussi je voyais que, il faut aussi voir aussi les gens avec nous, par exemple, moi mes amis, surtout mes amis, j'ai un ami aussi qui regarde beaucoup de séries, elle aussi elle n'a jamais pris des cours particuliers d'anglais ni rien, tous nos profs n'étaient pas super donc on avait pas de profs excellents qui allaient nous faire apprendre l'anglais comme ça et comme on regardait toujours ça, toujours tout le temps, des fois c'était

pas bien, nos parents ils nous crient dessus mais bon c'est pas grave, bah, personnellement je pense que j'ai commencé à savoir que je savais parler anglais entre guillemets, quand je pouvais, par exemple, quand on me posait une question et que je pouvais répondre correctement, c'est-à-dire sans bégayer et sans devoir trouver le bon verbe ou à ce qu'il est bien conjugué ça partait fluidement et donc j'y pensais même pas à un moment parce que c'est sûr que dans nos têtes on doit se dire "est-ce que I have, est-ce qu'on devrait dire I had", non, et des fois ça partait comme ça, genre, sans y penser, c'est comme ça que je me suis dit, c'est bon, l'anglais c'est ok, fin, c'est ok, pratiquement, surtout pour la grammaire aussi, à part pour le vocabulaire c'est sûr que j'aurais jamais un vocabulaire aussi développé que les gens qui sont, qui parlent anglais depuis qu'ils sont jeunes, mais pour la grammaire je pense que c'est fin, ça m'a beaucoup aidé

◦d'accord, du coup, ce semestre en fait, on a eu des petites capsules de grammaire chaque semaine qui reprennaient un peu les petites fautes que vous aviez commis pendant la semaine. Est-ce que ces vidéos, déjà est-ce que tu les as regardés ?

◦ah oui, c'est vous qui parlait dans les vidéos, oui, oui

◦est-ce que tu as compris qu'il y avait un feed-back qui était donné dans ces vidéos ?

◦ah non, je pensais que c'était juste des thèmes chaque semaine, je pensais pas que c'était par rapport à ce qu'on avait fait comme erreur entre guillemets

◦ok, est-ce que les vidéos ont comblé un peu ce vide de je travaille pas la grammaire mais j'ai quand-même ces vidéos là qui m'aide ou c'était juste une vidéo comme une autre

◦au début moi je regardais les vidéos parce que je pensais que ça allait nous aider pour les exercices et puis après je savais pas que c'était facultatif donc je pensais qu'on avait un truc à faire avec ça parce que je comprenais pas très bien au début et moi je trouvais que ça pouvait combler oui, mais en fait comme on est chez nous, sur l'ordinateur, on est pas forcé à regarder ce genre des choses alors que quand on était à l'école par exemple, la prof elle nous forçait à faire les exercices de grammaire ça pouvait nous aider encore plus, on était, fin, on était vraiment dans un cadre scolaire et donc on travaillait plus la grammaire que maintenant

◦donc du coup, est-ce que le format comme ça vidéo pour t'expliquer la grammaire te convient ou t'aurais préféré un format plus traditionnel avec l'exercice comme ça

◦non, je pense que c'est pas le format qui pose problème, au contraire il est bien, c'est même plus moderne entre guillemets, mais le problème c'est que c'est un peu triste de dire ça mais on est jamais motivé s'il y a pas quelqu'un derrière nous qui nous dit allez-y faites le truc sinon bla bla bla, il y a pas de menace entre guillemets, fin pas menace mais des trucs comme ça et donc quand on est pas motivé on regarde pas et on est super flemmard et donc voilà

◦et est-ce que si tu avais le choix d'avoir ces vidéos-là qui deviennent obligatoires avec des questions qu'on te pose par la suite, ou ne pas l'avoir du coup pour pas vous forcer à faire ça, tu préférerais quoi

◦je pense qu'on devrait tous, fin, normalement on aurait tous dit non parce qu'on aimerait tous moins de travail mais après c'est vrai que quand on n'a pas le temps c'est mieux de ne pas l'avoir et de finir juste avec les activités mais après, fin, personnellement si j'étais en licence simple, que en économie, j'aurais plus de temps et j'aurais bien aimé perfectionner mon anglais et donc ça aurait été une bonne chose, surtout en économie c'est important

◦pour résumer la question, est-ce que c'est nécessaire d'avoir une partie grammaire ou pas

◦ah oui, parce que c'est comme ça que le gens ils savent si on parle anglais ou pas correctement, si on va chez un par exemple dans un entretien et on sais pas parler correctement l'anglais et on fait des fautes de grammaire, je pense que c'est pas super bien vu

◦d'accord. Le semestre dernier on n'avait pas ces capsules vidéos, ce semestre t'as vu la tête de ta tutrice et tu l'as vu chaque semaine

◦ouais

◦est-ce que ça changeait quelque chose pour toi en fait, de voir qui la personne était dans le sens où elle était plus accessible ou que tu pouvais la déranger plus facilement, ou non, c'était juste ma prof qui faisait une vidéo mais il y avait pas forcément ce lien qui se créait

◦la vidéo, en fait, je pense qu'on sait que vous êtes accessible parce que vous nous répondez toujours sur le forum et c'est super bien et peut-être que la vidéo elle l'a été, oui, surtout on sait qu'à chaque semaine il y a une vidéo, ça veut dire que vous avez fait des efforts pour nous apprendre la grammaire et vous voulez qu'on fasse ça et oui, je pense que oui, c'est important. Par contre, la personne ça change pratiquement rien, je pense, parce qu'on sait pas comment elle est, genre la personne ne change pas comment on va penser de notre tuteur, fin, physiquement

◦d'accord, donc c'est pas parce que tu sais à quoi la personne elle ressemble qui va te donner l'impression que c'est un vrai cours, qu'il y a quelqu'un derrière

◦ah, ah oui, d'accord, si on pose la question comme ça oui, je trouve que ça aide, ça veut dire qu'on peut voir la personne avec qui on correspond et donc on peut se dire que c'est réellement un cours d'anglais, voilà, où il y a quelqu'un qui nous parle, c'est pas que l'ordinateur

◦d'accord, qu'est-ce que t'as pensé du tutorat, est-ce que tu t'es sentie suivie, abandonnée, entre les deux, comment tu l'as vécu

◦du tutorat ?

◦voilà, de tes tuteurs

◦moi ce semestre j'ai trouvé que vous étiez super présente, vraiment beaucoup parce que le semestre dernier je parlais à personne pratiquement, j'envoyais des mails à Monsieur xxx et il répondait mais très tard, je suis sûr qu'il est occupé parce que c'est lui qui a fait tout ça, fin, c'est lui qui a eu l'idée de faire tout ça, je pense, mais par rapport au premier semestre, oui, vous êtes beaucoup plus présente et en plus, quand je parlais aux gens de ma classe, parce que les gens de ma classe vous les aviez au premier semestre, je suis la seule moi et deux personnes à vous avoir ce semestre-là, et donc quand je leur disais, moi, je comprends pas en anglais, fin, je ne sais pas quoi faire, il y a personne machin et tout, et eux ils me disaient non, Mónica elle est toujours là, elle nous dit quoi faire, bla bla et tout, et moi je me disais comment ça se fait, moi je connais, fin, je sais pas qui c'est, je, voilà, donc vous avez été super super présente, vraiment, objectivement

◦d'accord, est-ce que tu sentais que tu avais un feed-back, c'est-à-dire que tu faisais des activités et qu'elles étaient lues

◦ah oui, oui, quand on postait sur le forum les élèves ils répondaient toujours et moi je répondais aux élèves et je pense c'est parce que vous disiez comment on bla bla bla, et donc ça aidait beaucoup parce que les gens ils regardaient nos vidéos et moi je regardais les vidéos de gens parce que si vous nous aviez pas dit ça je pense j'aurais juste posté et sortir du forum, et donc je regardais des vidéos, les vidéos des gens qui ont posté avant moi et oui, ça aidait beaucoup, surtout pour la vidéo Cooking bla bla, tout ça, ouais, j'avais regardé toutes les vidéos pour voir ce que les gens ils faisaient

◦et du coup maintenant que tu mentionnes le forum, tu avais dit d'interagir avec les autres, de comparer ton travail avec les travaux des autres et de get to know the others. Donc si tu peux m'en parler un petit peu de ça, comment ça s'est passé ton interaction sur le forum

◦moi, en fait, j'avais surtout vu, quand c'était des formats assez extravagants, c'est à dire c'était pas un texte ou quelque chose comme ça, par exemple quand les gens ils faisaient des audios, moi j'écoutais l'audio pour voir si j'avais fait la même chose surtout c'est par rapport à ça, pour voir si

◦avant de faire ta production ?

◦en fait, non, des fois j'oubliais donc je postais et je me dis, ah mince, je ne sais pas si les gens ils ont fait comme moi, je voulais voir si j'étais pas à côté de la plaque et donc j'allais écouter surtout les audios, à un moment il fallait faire un audio pour expliquer un texte et donc je me suis dit est-ce que j'ai fait trop parce que moi j'avais fait trois et quelques minutes et il fallait faire deux minutes et je me suis dit comment comment ça se fait que les gens ont réussi à faire ça en une minute et donc j'écoutais tout ce qu'ils disaient et ça m'a aidé pour voir si j'avais fait le bon travail, parce que les gens ils travaillent, fin, surtout les gens qui postaient avant moi c'était des gens qui étaient très ponctuels et donc ça me permettait de voir ce qu'ils faisaient eux

◦d'accord, est-ce que ça t'es arrivé de modifier ton travail en fonction de ce que tu as trouvé, à ce que t'as vu

◦jamais, vraiment jamais, je n'ai jamais modifié, à part quand il y avait un problème technique et donc j'ai dû remettre un autre truc mais non, jamais, par rapport à ce qu'ils ont fait les autres ?

◦oui

◦ah non

◦par exemple, tu te dis j'ai fait ça mais finalement t'allais voir et tu te dis, non, peut-être j'ai mal compris la consigne ou ce serait peut-être mieux de faire comme telle ou telle a fait

◦j'ai jamais fait ça mais surtout parce que je pense j'ai jamais eu un problème de consigne, donc j'avais toujours compris à peu près ce qu'il fallait faire, j'ai jamais donc eu l'occasion de me tromper donc de dire ah je vais faire comme ce qu'elle a fait elle, non, j'ai jamais changé. À part peut-être, en fait j'avais fait un audio super long à un moment et je me suis dit est-ce que je devrais en faire un plus court et après je me suis dit non, c'est bon, j'ai fait tout ça c'est pas la peine et donc j'avais juste posté ça. Parce que j'ai vu les gens justement, j'avais vu ce qu'ils avaient fait

◦d'accord. Est-ce que tu as commenté les travaux de ceux que tu connaissais ?

◦ouais, surtout, c'est surtout il y avait deux ou trois personnes qui postaient toujours avant moi, je pense sur le forum ont est pas beaucoup donc

◦vous étiez 30 normalement mais pas beaucoup qui interagissaient

◦ah oui, d'accord, ok, donc les premiers qui interagissaient c'était pratiquement toujours les mêmes personnes, des fois il y avait une autre personne, c'était surtout les trois premiers et donc à chaque fois je commentais leur vidéo parce que je me rappelais toujours de leurs prénoms, je les voyais souvent donc voilà

◦est-ce que t'as pu communiquer ou interagir avec eux au-delà du forum ou ça s'arrêtait là

◦ah non, ça s'arrêtait là, je leur ai jamais parlé en dehors parce que je voyais qui c'est même à la fac je savais pas qui c'était parce que c'était pas de gens de ma classe ni rien et donc je savais pas qui c'était, alors que je pense que pour le premier groupe, fin ceux que vous avez au premier semestre, à chaque fois ils se parlaient entre eux, je me rappelle ils se disaient est-ce que t'as fait ça, es que tu l'as mis sur le forum et tout, parce qu'ils avaient les mêmes consignes et donc on se connaît tout dans notre classe mais comme moi j'étais avec des gens que j'avais jamais vu, je leur parlais jamais

◦d'accord, tu ressentais quoi quand quelqu'un commentait ton travail

◦moi j'aimais bien c'est comme quand on commente une photo sur Facebook, des choses comme ça, surtout quand ils aimaient bien, j'aimais bien quand ils commentaient

◦d'accord, c'était toujours de commentaires positifs ou t'avais des commentaires

◦c'était toujours positif, des fois c'était assez simple, moi aussi des fois je commente des trucs assez simple, fin, il y a pas quelque chose de, it's a good job, bla bla bla, tu as bien expliqué machin, ou sinon, mais des fois, ah un jour j'avais fait une vidéo, justement pour cooking, j'avais fait un montage avec une musique parce que j'aime bien faire ça et ils avaient fait des commentaires, fin, ils avaient écrit des trucs super gentils donc j'étais super contente

◦d'accord, donc tu retrouves ce sentiment que tu peux retrouver dans un réseau social, par exemple

◦oui, exactement, oui

◦ok, est-ce que le format, la manière dont le forum est fait, te permet justement de te sentir à l'aise pour poster des choses peut-être plus décontractées, c'est-à-dire, est-ce que tu te poses la question par exemple quand tu vas poster ou quand t'allais poster de te dire, non, je vais peut-être pas poster ça c'est trop, c'est pas sérieux, je vais plutôt aller sur ce côté-là ou tu vas juste écrire comme tu écrirais dans un réseau social

◦moi j'écris, fin, je poste sans me poser la question parce que je poste pas des trucs super à côté de la plaque non plus mais aussi parce que je connais pas trop les gens et peut-être que la première fois que j'ai posté, parce que moi j'étais même pas dans le truc au premier semestre donc la première fois que j'ai posté je voyais que les gens étaient super à l'aise donc je me suis dit, ils sont cool, je poste ce que je veux et aussi quand je connaissais pas les gens c'était un plus aussi parce que je me disais pas, ah il va me voir ou quelque chose, du coup, j'ai juste posté, voilà, ouais, je m'en fichais un peu de ce qu'il va dire ni rien donc je postais

◦c'est aussi l'ambiance un peu décontractée que t'as remarqué qui t'a permis

◦ouais, j'ai remarqué que c'était super fin, les gens ils portaient comme ça et ils commentaient aussi des trucs super gentils, mais pas de gens qui aller critiquer forcément ce qu'on faisait, non non, pas du tout donc c'était super cool, surtout les gens qui étaient dans mon forum, je trouve qu'ils étaient super bien

◦ok, est-ce que les rappels qu'on postait dans les forums et que tu recevais je suppose par mail étaient suffisants

◦je trouve qu'il y en avait beaucoup donc c'était bien sauf que moi, personnellement j'ouvre jamais ma boîte mail, c'est ça le problème et j'aurais préféré qu'on mette ça sur ma boîte mail à moi sauf qu'en fait, comme on a une boîte mail école bah, je reçois ça ni sur mon ordi ni sur mon téléphone, je dois rentrer sur l'ENT puis appuyer sur messagerie pour voir et j'ai pas ce réflexe, j'ai remarqué qu'il y a plein de gens qui regardent toujours et il m'envoient toujours des photos par exemple, la salle a été déplacée, ah moi, un jour je suis venue en cours et il y avait pas cours, tellement je regarde pas ma boîte mail, c'est un problème, je sais, et à chaque fois je me dis oh mon dieu mais tu dois regarder à chaque fois, et j'oublie à chaque fois et les gens ils sont super au taquet avec moi en classe ils regardent tout le temps, ils savent tout le temps quand la salle est changée, quand est-ce que c'est l'examen, je sais jamais rien, heureusement qu'on a un groupe Facebook sinon je serais mais totalement, peut-être qu'un jour, un jour j'aurais examen, je serais chez moi, non, mais c'est vraiment ça, je regarde jamais jamais donc à chaque fois que je regarde bah, je vois tout ce qui est posté et je me dis, ah mais ça c'était il y a longtemps, pourquoi est-ce que j'ai pas regardé, faudrait qu'on se rappelle de regarder plus notre boîte mail, parce qu'il y a des trucs super importants qui sont postés

◦donc du coup tu n'as pas conscience peut-être que tu recevais un message le lundi pour te dire que la section était ouverte

◦non, j'avais jamais, j'aurais bien aimé qu'on ait ça sur notre boîte mail mais à Descartes ils nous mettent une nouvelle adresse et donc on est pas habitué

(...)

◦comment tu t'organisais du coup pour faire tes activités, t'avais compris je suppose vite fait que tous les lundis soirs ou mardi vers midi t'avais une nouvelle section qui était ouverte

◦ouais, oui, oui, je me rappelle, en fait, moi le problème c'est que je m'organise pas très bien, je suis pas très organisée, personnellement, et donc j'oublie tout le temps qu'il y a un délai et donc à chaque fois je le faisais soit le week-end et des fois je voulais le faire le lundi, et après je vois que vous avez pas encore posté parce que vous postez les lundis et je me dis, ah ok, je le ferai cette semaine après j'oublie et donc je dois le faire le samedi ou dimanche soir et c'est galère. Mais sinon je pense que ça va, à part quand, pendant la période d'examen, c'est là où je galère le plus où j'ai mes examens plus ça, mais sinon dans les périodes normales ça va, je peux le poster un jour avant ou des trucs comme ça

◦d'accord, est-ce que tu t'organisais pas exemple en fonction de soit de la difficulté ou de la longueur ou de ce qui te plaisait le plus en termes d'activités, par exemple, je faisais l'activité 1 d'abord parce que c'était plus simple et je revenais après faire la 2 parce que c'était plus long, ou je m'assoiais et je faisais 1, 2, 3 d'un coup ou je faisais la 3 et puis la

◦Ouais, non, je faisais toujours la une et la trois, parce que c'était le truc sur le forum donc je devais pas aller chercher autre chose, c'était toujours sur le forum, je finissais ça et après je voyais l'activité deux et dans ma tête je me dis, voilà si c'est long je la ferai après, si c'est pas très long je peux la faire maintenant mais je commençais toujours par le questionnaire puis economic glossary

◦ok, 1, 3 et ensuite la 2. Ok, est-ce que le glossaire a été utile pour toi

◦personnellement pas trop, parce que je regardais jamais ce que les gens ils postaient donc je mettais mes mots à moi et c'est tout. Après oui, le fait de chercher sur internet et donc après de lire la définition et la remettre, oui, ça va, je pense, mais après c'est que les mots que je cherchais moi donc je voyais pas les autres ce qu'ils faisaient

◦donc tu utilisais pas par exemple le glossaire plus tard pour une autre activité par exemple, ça t'arrivait pas d'aller chercher dans le glossaire

◦ah non, jamais

◦donc tu postais et tu revenais plus jamais

◦ouais, j'avais oublié que c'était une possibilité, en fait, de revenir et de reprendre les mots, ah j'avais complètement oublié

◦ok. Tu avais que les cours en ligne prenaient moins de temps que si vous étiez dans un cours présentiel

◦ouais

◦c'est quoi qui te donne cette impression

◦c'est surtout parce que c'est fragmenté, par exemple moi ce que je faisais c'était des fragments à chaque fois, je revenais dessus, je passais pas trop de temps sur chaque activité à part peut-être la deux, et comme c'était assez fragmenté on passait pas beaucoup de temps alors que si on est dans une classe ça aurait été une heure et une heure ça passe très lentement et donc je pense qu'on a plus l'impression que c'est plus long, même si techniquement c'était peut-être la même quantité de travail, on a l'impression que c'est plus long dans une classe que sur Moodle

◦et plus long parce qu'on perd plus de temps, parce qu'on passe plus de temps sur une activité en présentiel

◦je pense que quand c'est les devoirs maison c'est comme quand on est un cours et qu'on nous donne un devoir maison, on fait beaucoup plus rapidement que si c'était un contrôle, par exemple sur table, dans une classe, parce qu'à la maison on est plus à l'aise, on est rapide avec tout ce qui est ordi, tout ce qui est Google, machin, donc ouais, ça va plus vite, on est plus habitué à ce genre de choses, je pense

◦est-ce que tu regardais les parties optional links et fun part

◦ah non

◦pourquoi

◦euh, la première j'avais regardé et puis après je me suis dit que ça me prenait du temps, à part quand ça m'aidait pour les activités et il y a des fois, ah oui, j'avais regardé parce que j'avais pas très bien compris et donc ça m'avait aidé parce que je pense c'était un article qui parlait donc de ce qu'on devait dire dans l'activité deux et ça ça m'avait aidé, mais sinon quand c'était des activités que je comprenais, que j'avais pas besoin d'aller chercher plus, je regardais pas

◦tu as dit que le deuxième semestre TBS était plus varié mais que le premier semestre était plus flexible

◦ouais, je pense parce que moi je faisais que le vocabulary, je pense c'est pour ça, et aussi TBS je pense que c'était plus compliqué que Suits, niveau technique anglais, et il fallait mieux comprendre, fallait comprendre c'est quoi Mortgage, moi je savais pas ce qui c'était, même si j'avais déjà entendu ce que c'était, et donc c'était plus difficile à comprendre que le premier semestre, et Suits il parlait juste, fin, c'était super intéressant Suits aussi, mais c'est juste que les vidéos étaient plus courtes, ah non, peut-être pas, oui, les vidéos étaient plutôt courtes, ouais, et puis c'était des scènes de la série que je connaissais déjà donc j'étais plus à l'aise avec ça, et voilà, c'est tout

◦donc c'est le niveau d'anglais, aussi le vocabulaire un peu technique, économique, et est-ce que les activités en elles-mêmes, ce qu'on te demandais de faire tu trouvais que c'était aussi plus compliqué ou pas forcément que le premier semestre

◦je pense que oui, parce qu'au premier semestre je me rappelle on devait juste remettre les mots que Harvey et Mike disaient dans la série, et c'était assez facile parce que comme on regarde beaucoup de séries et on retient un peu ce qu'ils disent, on met juste les mots, on voit que c'est cohérent avec la phrase. Alors que TBS je pense c'était des trucs en mode, on associe un mot à un autre, par exemple, ça j'aimais bien ça, c'était quand on donnait une définition et il fallait qu'on mette le mot et qu'il y avait plusieurs possibilités, il y avait pas ça dans le premier semestre, le premier semestre il fallait juste remplir les trous avec les mots qu'ils disaient dans la série et l'autre c'était plus, fallait plutôt réfléchir, par exemple élasticité, à un moment il y avait elasticity et genre on avait fait ça en cours et il fallait se référer à ce qu'on avait fait en cours en économie, donc je pense c'était plus basé sur ce qu'on faisait en cours, en vrai cours en amphi qu'au premier semestre. Suits il y avait pas aucun rapport, nous, il y avait un rapport c'est sûr, mais c'est-à-dire que c'était plus basé, le deuxième semestre était, plus basé sur le cours, je me rappelle il y avait élasticité on l'avait fait en cours, des microeconomy, il y avait des mots comme ça, il y avait la définition, juste à côté et donc c'était plus en rapport. Et c'était plus dur aussi

◦d'accord, tu as dit aussi que le premier semestre t'avais aidé à comprendre comment le deuxième semestre fonctionnait

◦ah oui, oui, ça c'est sûr, déjà je savais qu'il y avait 3 activités à faire même si j'avais pas à accéder aux deux, fin, à l'activité 2, je savais qu'il y avait 3 activités, je savais que ça se basait sur des vidéos donc c'était plus facile à manipuler, par exemple au premier on savait pas comment faire ou je savais pas moi si je pouvais revenir ou repartir sur le site ou si, en fait, j'étais un peu perdue, mais au deuxième semestre j'ai compris comment ça fonctionnait, je pense et donc c'est bon

◦d'accord, est-ce que tu as vu après le cours ou pendant TBS ?

◦ah non, j'ai pas regardé

◦ça te donnait envie de le voir

◦en fait, c'est pas le fait qu'on le fait en anglais, Suits on l'a fait et moi j'aime toujours, pas le fait qu'on l'ait fait en cours ni rien, c'est que le film ne m'a pas trop trop intéressé, même si je savais qu'il y avait des bons acteurs, qu'il était bien réputé le film, c'est juste que ça m'intéresse pas trop tout ce qui est épargne et investissement, et voilà



◦ok, on t'avait demandé aussi si ta perception par rapport à l'anglais, l'apprentissage de l'anglais avait changé et t'avais dit oui, et t'as donné comme exemple ça m'a fait rire t'as dit, I watched Suits and I read a book about financial investment Park Avenue. C'est vraiment ça qui t'a donné envie de

◦ouais, ouais, ouais, en plus je le lis toujours, je le lis souvent quand je suis dans l'avion, mais, j'ai l'impression que c'est le même scénario et qu'ils l'ont copié de ce livre parce que c'est un avocat qui est comme Mike qui était très pauvre entre guillemets par rapport à, il s'est marié avec une femme dont le père a une grande grande entreprise et ils ont un problème, c'est-à-dire ils ont eu, avec le crash, je crois que c'était pendant Wall Street, je sais pas sûre, mais avec le crash économique ils ont eu un problème dans l'entreprise et donc l'avocat qui était pauvre à la base devait les aider et c'était des trucs comme ça et c'était financier, vraiment, en plus il est en anglais et donc je comprends pas très bien mais bon, ah non, pardon, c'est pas lui qui est en anglais, non, il est en français mais il est traduit de l'anglais et c'était exactement ça c'était le même scénario j'ai l'impression

(...)

◦on t'a demandé si tu te sentais plus confident par rapport à ton niveau d'anglais et tu as dit a lot, par rapport à, fin, après les cours, tu peux m'en parler un petit peu de ça

◦more confident je pense surtout parce que sur le forum, bah, comme le feedback était que positif, aussi je voyais que par exemple, des fois je postais des trucs et les gens ils aimaient bien, fin, ils aimaient beaucoup, et donc je me disais, wow, peut-être que voilà, ils aiment bien, ils me disaient, à un moment il y en a une qui m'a dit que j'avais un bon niveau d'anglais, du coup je trouvais que c'était bien, aussi pour les vidéos comme je comprenais assez facilement, peut-être pas trop trop dans TBS mais plus dans Suits, comme je comprenais assez facilement ça m'a donné un peu plus de confiance en moi

◦super, ok, maintenant on arrive vers la fin. Est-ce que tu peux me dire quels sont pour toi les avantages et les inconvénients de ces cours en ligne

◦déjà les avantages c'est qu'on a plus de temps pour faire les activités vu qu'on a une semaine, alors que si on était dans une classe peut-être qu'on aurait pas beaucoup le temps, même si on a, peut-être qu'on aurait deux fois cours par semaine, des trucs comme ça, euh, je pense c'était plus flexible aussi, surtout avec vous, par exemple, moi des fois quand je rendais des fois en retard, vous avez quand-même commenté mon travail même si c'était un jour en retard et je vois plusieurs gens qui répondent très très en retard et par exemple dans une vraie classe ce serait pas le cas si on rendait pas le jour même je pense on aurait eu zéro, et aussi je pense que ça nous a plus aidé, parce que dans une vraie classe je pense pas qu'on aurait pas travaillé sur Suits ni sur les vidéos, c'est donc, le fait d'avoir les séries et le film ça nous a plus motivé, en quelque sorte, et aussi la vérité je trouve que c'est plus fatiguant d'aller à l'école et d'aller se poser devant une classe, même si ça a beaucoup d'avantages des fois, c'est plus fatiguant et c'est bien qu'on soit chez nous, qu'on soit à l'aise, qu'on fasse les trucs à notre rythme, donc voilà. Après les inconvénients je trouve qu'on est pas, et ça c'est de notre faute, clairement, on est pas assez au taquet, c'est-à-dire que s'il y a pas quelqu'un pour nous pousser derrière on va jamais le faire, vous voyez ce que je veux dire

◦oui

◦et donc si on a pas le stress ou la pression, moi ça m'arrive tout le temps, par exemple j'ai mes examens fin de la semaine prochaine et je sais que là ça va, mais deux jours avant je serai mais en stress total et je vais regretter d'être sortie cette semaine parce qu'il faisait beau, et j'aurais regretté de rester chez moi et de regarder des séries à la place de travailler et donc comme on est pas poussé à être dans une classe et par exemple, les TD, on a des TD, il y a des profs qui font pas l'appel donc qui nous notent pas présent et on voit très bien qu'il y a plein de gens qui viennent pas, parce qu'ils sont pas motivés parce ce qui est encadré et ce qui est scolaire. Il y a plein de gens qui viennent pas il y a un garçon je pense on l'a jamais vu et donc, comme il y pas ce cadre scolaire on est peut-être un peu motivé, ce qui devrait pas être le cas normalement, mais, fin, je ne sais pas pourquoi on est comme ça, mais on est pas super motivé. Sinon, quoi encore, aussi peut-être quand il y avait les activités on avait toujours un feed-back, ça c'était bien, mais comme on connaissait pas nos notes, on sait pas vraiment si on devait avoir peut-être, si on

devrait peut-être plus se focaliser sur ça, sur la grammaire ou sur le vocabulaire et donc comme on a la note jusqu'à la fin du semestre, et bah, on pouvait pas trop avoir de vision sur ce qu'on faisait

◦d'autres inconvénients ?

◦euh, non, peut-être au premier semestre mon tuteur n'était pas super présent (...). Ah oui, peut-être parce qu'aussi je connaissais pas trop les gens, fin, en fait, ça a ses avantages et ses inconvénients, on était plus à l'aise parce qu'on connaissait pas vraiment la tête des gens du coup on pouvait dire ce qu'on voulait, mais aussi des fois peut-être que si on voulait en parler on pouvait pas trop, à part peut-être avec, ah j'avais une personne de ma classe qui était dans le même, fin, qui avait la même tutrice et les autres ils avaient tous Lily et donc ils parlaient tous de ça et nous on savait pas de quoi ils parlaient donc, même au premier semestre, moi, je faisais rien vu que j'étais pas inscrite, je faisais que les activités, il y avait des filles qui disaient, oui, est-ce que vous avez fait le PowerPoint, vous avez fait la note vocale, et moi dans ma tête je me disais mais qu'est-ce qui se passe, comment ça il y a une note vocale, il y a un PowerPoint, d'autres me disaient il faut faire une vidéo, quoi, il y a une vidéo, donc voilà, j'avais pas trop de contact avec les autres et voilà c'est tout

◦j'ai oublié de te demander, est-ce que les activités de production orale comme du coup l'enregistrement et la vidéo que t'as faites étaient suffisantes ou tu aurais aimé avoir plus de productions de ce style au long du semestre

◦moi je trouve que c'est bien d'avoir un speaking, mais après aussi, le truc c'est que je pense qu'on avait, c'était assez proportionnel ce qu'on avait, tout ce qui c'était writing, speaking, on avait toujours les vidéos donc on fait écouter, mais moi, fin, personnellement j'aime beaucoup speaking donc je préférerais avoir plus de trucs comme ça que, mais après je trouve aussi que le writing c'est important et de lire le texte et de le refaire ça peut être pénible des fois mais, c'est moins fun mais c'est important, donc moi j'aurais plus aimé speaking pour le fun, mais niveau technique je pense que c'est bien aussi d'avoir des textes aussi, on n'en avait pas beaucoup non plus, c'était juste, chacun c'était assez proportionnel, dans les trucs

◦d'accord, maintenant ma dernière question, pendant toute ton scolarité t'as eu des cours traditionnels, en face-à-face avec un prof et tes camarades et maintenant c'est la première fois que tu fais un cours en ligne mais t'as vu pendant un an comment se passe un cours en ligne. Si tu devais penser, si c'était à toi de design ton cours d'anglais idéal, tu penserais à quoi

◦euh, c'est assez difficile de penser à ça, je pense que j'aurais fait, déjà l'idée du forum je l'aurais gardé, c'est super avec les gens, j'aurais plus, peut-être faire des trucs par groupes, parce qu'en anglais je me rappelle on faisait beaucoup de choses par groupes, après il y en a d'autres qui vont dire non, on préfère être seul, mais en anglais je trouve que c'est bien d'interagir avec des gens, aussi economic glossary je l'aurais pas fait parce que moi personnellement je suis jamais repartie sur le site à part quand je voulais mettre des mots, moi j'aimais beaucoup les activités 1, je trouvais que c'était pas le plus intéressantes parce que c'était la deux, mais le plus constructives entre guillemets, et voilà, je pense que c'est un bon design en tout cas mieux de ce que j'aurais pensé, mais c'est tout je pense

◦et en termes du cadre, en fait, en gros, tu as la possibilité du face-à-face, tu as la possibilité de cours en ligne, est-ce que tu aurais plus tendance à repartir dans ta vision de cours qui est idéal et qui est bien, plutôt tendance de partir dans un cours en face-à-face comme t'as connu ou plus vers un cours en ligne ou comment en fait

◦en fait, moi je trouve les cours en ligne c'est une bonne idée, sauf que je trouve que l'anglais c'est quand-même une matière importante qu'on laisse un peu de côté, comme on a jamais cours pratiquement, fin, on a jamais cours traditionnellement comme un cours d'économie, rien, et c'est comme si elle était en option, alors qu'elle l'est pas, on a une note et tout ça, et donc je pense que si on avait un cours plutôt normal on serait plus, on aurait plus donné de l'importance à l'anglais parce qu'on serait tous là, en fait, on serait consacrés une heure totalement que à l'anglais, et je dis pas qu'on fait, que quand on part en cours on fait que ça, non, il y en plein de gens qui parlent, on est tous pratiquement éparpillés, mais en ligne je pense que ce serait plutôt pour une option ou pour quelque chose qu'on veut faire nous et voilà. Donc anglais je trouve que c'est super important et c'est mieux de le faire traditionnellement

◦d'accord, est-ce que tu envisagerais la possibilité de faire le cours en présentiel et garder quand-même un côté en ligne ou tu préférerais que ce soit complètement en présentiel

◦non, bah, non, je pense que le fait que ce soit en ligne est aussi important, peut-être que si on était en présentiel on pourrait par exemple, par exemple en fait, moi, j'ai une amie qui est à Amsterdam qui fait des cours d'événementiel et donc ce qu'ils font ce qu'ils ont cours en classe et puis après leurs assignments ils doivent leur remettre en ligne. C'est-à-dire qu'ils ont cours avec, ils leur donnent toutes les informations, tout ça, et puis après ils ont un délais pour rendre leur truc en ligne. Et je lui ai dit mais est-ce que t'as jamais d'examen, elle m'a dit non, à chaque fois il faut que le rende en ligne et donc elle fait ses devoirs chez elle, comme ce qu'on fait là, sauf que l'apprentissage il est plutôt fait en cours

◦d'accord, donc un format comme ça te plairait

◦ouai

◦t'as d'autres commentaires, des sujets que j'ai pas touché que tu aimerais mentionner, des questions peut-être sur ton cours

◦non, je pense pas, ah oui, est-ce que c'est que cette année ou l'année prochaine on aura ça aussi

◦l'année prochaine ce sera des cours en présentiel, donc t'auras un cours traditionnel avec un prof en face-à-face

(...)

◦en fait, surtout nous en double licence je pense que ça nous arrange plus, parce qu'on a trop de cours et nous rajouter encore un cours dans notre emploi du temps ça aurait explosé donc c'est bien qu'on l'ait chez nous

◦je vais arrêter l'enregistrement, merci beaucoup

**FIN**

## Annexe 16.18 Santa Marta

◦Comme je t'avais dit dans le mail, c'est un entretien complètement anonyme et si tes réponses sont utilisées tu apparaîtras comme étudiant 1, 2 ou 3, n'importe, on saura pas qui tu es, donc tu peux te lâcher, aujourd'hui je ne suis pas ta tutrice, ta note elle est déjà prête et ça n'a absolument rien à voir avec ta note. Ce sera notamment des questions par rapport à ce que t'as répondu dans ton questionnaire

◦ah oui

(...)

◦j'aimerais que tu me parles des activités que tu fais en anglais en dehors du cours

◦alors moi je regarde un peu trop les séries, vraiment beaucoup, et je regarde toujours en anglais parce que c'est vraiment la vérité parce que j'aime pas quand la bouche elle change avec les mots

◦quand on entend quelque chose qui match pas

◦qui match pas, je vous le dis même l'année dernière quand je regardais des trucs en espagnol, je regardais en espagnol même si je comprenais pas très bien, parce que j'aime pas que ça match pas, donc en anglais je regarde beaucoup de séries, des films que en anglais, sinon, j'ai jamais fait de cours particuliers ni rien, je pense dans toute ma vie, j'ai fait que des cours à l'école. J'ai passé l'IELTS aussi pour l'Angleterre et c'était assez dure mais je pense que j'ai eu une bonne note à la fin, c'était bien ça, on a eu plusieurs tests oral et écrit et audio aussi. Sinon, qu'est-ce que je fais d'autre à part les séries, je connais personne d'anglais donc je parle pas vraiment avec des gens, la musique, surtout la musique, et voilà

◦d'accord, donc on va les prendre une par une. La musique, combien de temps tu penses que tu passes par jour à écouter de la musique en anglais

◦par jour, si c'était par exemple un jour d'école ou un jour où je suis chez moi

◦on peut faire une estimation d'un jour où tu vas à l'école et un jour où t'es chez toi

◦ok, donc si je vais à l'école ça doit être, bon tout le trajet donc 30 minutes, puis tout le trajet retour donc 30 minutes, 1 heure et j'écoute pas pendant l'école parce qu'on est avec des gens donc. Sinon quand je suis chez moi toujours, je mets toujours de la musique en fond, après ça me permet pas trop d'écouter les paroles parce que des fois je travaille en même temps, mais sinon j'aime beaucoup la musique

◦est-ce que quand tu as plus de temps, est-ce que tu regardes les paroles vraiment de

◦ah oui oui, toujours, je les écoute surtout en fait, mais je regarde aussi des fois, je comprends pas donc je vais regarder les paroles

◦d'accord, donc tu écoutes et si tu comprends pas tu vas chercher ce que ça veut dire

◦euh, oui

◦pas systématiquement

◦pas systématiquement mais si je trouve que la chanson elle est super bien, je vais aller chercher les paroles pour voir c'est quoi vraiment qu'est-ce qu'elle dit

◦d'accord, très bien. Séries, qu'est-ce que tu regardes en anglais

◦Friends, toujours, même si je regarde toujours, fin je répète, je répète chaque fois, je connais même les paroles par coeur, je pense, je regarde maintenant, je regardais Suits avant, maintenant j'ai arrêté, je trouve qu'il y a beaucoup de, fin, s'est devenu très compliqué donc j'ai arrêté, je sais pas pourquoi, en fait, c'est juste que chaque semaine je regardais un épisode de Suits et dès que je suis venue à Paris j'ai oublié, du coup je les ai pas rattrapés les épisodes donc je me suis arrêté à la saison 6

◦tu t'en es arrêté où d'ailleurs

◦saison 6, je pense, j'ai pas vu la saison 7

◦c'est la toute dernière mais elle n'est pas encore sur Netflix, j'ai l'impression

◦ah d'accord, moi je regarde pas sur Netflix, je regarde sur streaming et sinon j'adore

(...)

◦je regarde aussi New Girl, je sais pas si vous connaissez, c'est super drôle, j'ai tout fini, sinon je regarde plein, plein de choses, c'est une liste interminable, Reign aussi, je viens de commencer c'est avec la reine de Scotland c'est génial aussi, et pour l'instant c'est tout ce que je regarde parce qu'il y a pas, ah je regardais une série qui s'appelait Jane the Virgin, c'est une telenovelas

◦excellent

◦excellent, oui, j'adore

(...)

◦How I met your mother aussi, je trouve que c'est super drôle, j'ai fini aussi, ah j'ai commencé une série mais j'ai pas du tout aimé, c'est Black Mirror

◦ah oui, c'est fort ça

◦ah ouais, moi je peux pas

◦combien d'épisodes t'as réussi à voir

◦trois

◦il était traumatisant, j'y pense aujourd'hui et j'ai envie de pleurer

◦moi aussi, des fois j'y pense le soir et je me dis qu'est-ce qui se passe dans le vie. J'ai vu le premier et il m'a fallu un mois pour regarder encore les deux autres, et les deux autres je pense que ça allait mieux que le premier mais bon c'était quand-même horrible et j'ai plus regardé parce que j'aime pas, même si peut-être ça représente la réalité du monde je trouve que c'est un peu choquant et on n'as pas besoin de ça dans la vie, on a déjà assez de choses. Sinon, c'est tout ce que j'ai regardé pour l'instant, après sinon au lycée je regardais beaucoup beaucoup de séries, voilà, c'est tout. Et je pense que les premières séries que j'ai regardées en anglais c'était Disney Channel aussi quand j'étais petite donc c'est avec ça que j'ai appris l'anglais

◦et au Maroc du coup c'était en anglais aussi

◦ah non, oui, je pouvais changer, c'était en français mais je pouvais changer, en fait, mon père il est taiwanais et ma mère elle est marocaine donc quand j'étais petite j'habitais à Shanghai, en Chine et là-bas j'ai appris l'anglais juste avec les dessins animés

◦tu parles chinois aussi, du coup

- ouais, et après donc je suis partie au Maroc parce que ma mère elle devait rentrer, et j'ai fait tout mon collège et mon lycée au Maroc et là je suis à Paris
- donc tu parles arabe, anglais, chinois, français
- espagnol un peu et je faisais allemand aussi. En fait, j'aime beaucoup les langues
- wow, excellent
- ouais, et c'est dommage que j'ai arrêté parce qu'au lycée je faisais beaucoup de langues, je faisais espagnol, allemand, anglais, et chinois je connaissais un peu, je sais pas très bien lire et écrire mais je peux parler, et voilà, et je voulais recommencer de cours de chinois cette année, si j'ai le temps. Parce qu'en fait cette année je trouve que j'ai jamais le temps et ça m'énerve
- du coup, les séries quand tu les regardes, tu m'as dit c'est toujours en VO parce que t'aimes
- ouais, des fois je mets les sous-titres quand c'est un peu compliqué
- voilà, c'est ma question, donc tu mets des sous-titres quand t'arrives pas à comprendre
- voilà, surtout quand c'est un accent british ou quelque chose où ils ont un accent bizarre, je mets des sous-titres, Par exemple dans Reign je comprends pas très bien ce qu'ils disent des fois et donc je mets les sous-titres pour voir et quand ils utilisent des termes assez compliqués, même Suits, je pense que je mettais les sous-titres parce que les fois parce que des fois ils utilisaient des termes assez compliqués, des trucs juridiques, économiques et tout ça (...) et sur streaming des fois c'est difficile de mettre des sous-titres donc des fois je regarde pas, je regarde sans sous-titres
- et quand tu les mets c'est des sous-titres en anglais ou dans une autre langue
- non, en anglais, moi je trouve que quand on met les sous-titres en français on regarde trop les sous-titres et après on peut pas regarder les gens ce qu'ils disent, du coup je préfère mettre en anglais
- combien d'heures du coup tu regardes des séries en anglais par semaine ou par jour
- par jour ça devrait être, bah le soir, donc une heure le soir, un peu le matin, quand j'ai école, je pense ça devrait être une heure le soir, quand j'ai pas école ça doit être trois heures, par jour, du coup 3x7, 21
- est-ce que ça t'arrive de faire des marathons, de te dire par exemple, bon, c'est le week-end, je vais faire jusqu'au réveil
- ça m'arrive beaucoup, ça m'arrive qu'avec les séries qui sont très intrigantes donc j'ai envie de finir, mais sinon si c'est des séries normales non
- d'accord, donc 3h par jour à peu près
- quand j'ai pas école
- sinon une heure
- oui
- ok, tu avais dit que tu regardais aussi des YouTubeurs
- ah oui, oui, j'adore
- d'accord, tu peux m'en parler un petit peu

◦oui, les YouTubeurs je trouve, fin, moi je connaissais pas ça avant, ça fait un an, un truc comme ça, que je regarde, et je regarde surtout les trucs des filles, il y a plein de filles qui ont montré leur maquillage, des trucs comme ça

◦je regarde aussi

◦et je trouve, en fait, j'aime bien je trouve parce que c'est assez, ça fait passer le temps, et voilà c'est tout ce que je regarde. Sinon je regarde des trucs avec les célébrités quand ils sont sur des Talk Shows, des trucs comme ça je regarde, mais sinon c'est tout

◦et ces YouTubeurs est-ce que tu les cherches en fonction des thèmes qui t'intéressent ou c'est juste qu'ils sont passé dans ton fil d'actualité

◦c'est surtout par rapport aux thèmes parce qu'après quand je cherche les thèmes bah après ils sortent dans mon fil d'actualité du coup c'est un cercle vicieux je pense

◦donc tout d'abord tu va chercher un thème qui t'intéresse, sur YouTube directement

◦sur YouTube, ouais

◦et tu t'abonnes tout de suite

◦non, je m'abonne très rarement, que pour les trucs que je trouve qui sont importants et que je dois voir, chaque vidéo quand elle sort je dois la voir, du coup, je dois avoir 4 abonnements, un truc comme ça, c'est juste les chanteurs que j'aime bien ou les YouTubeuses que j'aime bien

◦et c'est anglais, du coup, à chaque fois

◦ouais, toujours en anglais

◦et c'est sous-titré ou pas

◦non, je trouve jamais des sous-titres sur YouTube

◦et tu comprends tout ce qu'ils disent

◦euh, oui, ça dépend, par exemple, je suis abonnée à un groupe de musique et ils font plein de, ils prennent en vidéo les concerts qu'ils font et voilà, et eux ils sont anglais, et donc des fois je comprends pas très bien ce qu'ils disent, mais avec leur accent, sinon les filles, toutes les filles qui montrent tout ça, ça c'est facile à comprendre, c'est les gens de les États-Unis et en plus elles parlent très lentement donc je trouve que c'est facile

◦elles s'appellent comment déjà

◦le groupe ?

◦les YouTubeurs

◦il y en a une qui s'appelle Roxette, une autre qui s'appelle Bethany

◦ça me dit quelque chose

◦oui, elles font des vidéos mais super stylé, c'est toujours des couleurs, surtout quand elles font des trucs, elles font plein de choses, et sinon, c'est tout les deux filles que je regarde. Sinon il y a les groupes de musique et les chanteurs

◦et combien de temps à peu près tu penses que tu passes à regarder ces YouTubeurs par semaine ou par jour

◦je pense par semaine plutôt parce qu'ils sortent pas des vidéos chaque jour donc je regarde pas tout le temps et des fois je regarde pas les vidéos quand elles sortent donc par semaine je dirais deux heures, je pense, ou trois heures, peut-être

◦ok, est-ce que ça t'arrive quand tu regardes la vidéo d'aller voir dans les commentaires ce que les gens ont écrit

◦ah, toujours, je regarde même les commentaires avant de regarder la vidéo, parce que des fois ça m'arrive, et j'en ai parlé à une amie aussi, elle m'a dit ça lui arrive aussi, mais des fois par exemple, pas que dans les séries, ah il y a une série que j'ai pas mentionnée, qui s'appelle The Fosters aussi, que je regarde, bah des fois il y a des trucs qu'il y a que moi que je remarque et j'ai envie de voir si les gens ils remarquent aussi et donc je regarde toujours les commentaires avant de regarder la vidéo

◦et est-ce que tu vas loin dans les commentaires, fin, tu lis beaucoup ou tu t'arrêtes au deuxième-troisième commentaire

◦je m'arrête à la page qui me donne, je vais pas faire plus fin, des fois il y a un bouton pour mettre plus mais j'y vais pas

◦tu regardes dans ton portable

◦non, sur mon ordinateur

◦et combien de temps tu passes à peu près à lire ces commentaires-là, pour une vidéo

◦pour une vidéo, deux minutes, si la vidéo est bien

◦donc deux minutes plus le temps de visionnage, deux minutes juste à lire les commentaires

◦ah non, non, je trouve c'est un peu beaucoup, euh, non, une minute

◦à lire des commentaires

◦oui, parce qu'en fait je le lis très très rapidement, je vois, je vois, je vois, et si je vois un qui m'intéresse, je vais voir les gens qui ont répondu à ce commentaire

◦et c'est des commentaires du coup, en anglais, écrits en anglais

◦oui, des fois il y a des français qui parlent aussi, ça dépend, il y a plein de gens, des fois il y en a qui parlent en français et des fois il y en a qui parlent en anglais et des fois c'est des langues que je comprends pas donc

◦ça t'arrive de commenter

◦euh, non, jamais

◦tu ne publies

◦si, des fois je publie, des fois, oui, oui, c'est vrai, par exemple des fois les YouTubeuses elles disent "ouais, est-ce que vous pouvez nous proposer autre chose", parce que quand je commente je me dis ça va me servir à rien parce qu'ils vont pas me voir, ils vont pas le voir dans tous les cas, surtout quand c'est des chanteurs, c'est des célébrités, ils vont pas aller voir les commentaires, donc quand c'est des YouTubeuses des trucs comme ça elles disent "proposez-nous ce qu'on peut faire comme vidéo" des fois je poste et je dis "ouais, is very good, bla bla"

◦donc tu postes en anglais, du coup



◦ouais, ouais, ouais, parce que c'est des, sinon elles comprennent pas

◦d'accord, tu avais dit aussi que tu faisais tes recherches sur le web en anglais

◦oui, ça m'arrive tout le temps

◦d'accord

◦parce que je trouve qu'il y a plus de possibilités en anglais qu'en français, c'est-à-dire, par exemple, si je vais chercher peut-être un article, comment, par exemple, perdre du poids, il y en a plus en anglais qu'en français et je trouve qu'il y en a qui sont plus, en fait il y en a plus en anglais dans la mesure où il y en a qui sont plus adaptés à ce que je veux rechercher et en français y en a peut-être 1 ou 2, qui sont larges et en anglais je trouve qu'il y a plus de possibilités. Je pense que les gens aux États-Unis ils postent beaucoup et donc, voilà

◦d'accord, donc il y a plus de choix

◦ouais

◦les achats en ligne, tu disais que tu achetais beaucoup, si je me trompe pas

◦les achats, oui, j'achète beaucoup mais comme c'est des trucs qui se font livrer ici j'achète que localement, j'achète pas à l'international

◦donc ça se passe en français, du coup

◦ouais ouais ouais

◦des échanges sur Whatsapp ou Facebook en anglais ?

◦non, je pense pas, peut-être avec ma famille. La famille de mon père mais on se parle pas beaucoup. Non, pratiquement qu'en français, mais tous mes amis sont pas anglais donc

◦c'est quoi James Corden, déjà, que tu avais mentionné

◦ah oui, il est super drôle, c'est un animateur, fin, ceux qui présentent les shows et à chaque fois il ramène une célébrité et c'est connu, c'est le gars qui fait Carpool Karaoke

◦ah, oui, bien sûr

◦il est anglais

◦ah je savais pas qu'il s'appelait comme ça

◦si si, c'est très très drôle

◦oui, j'en ai regardé plusieurs aussi avec Beyonce

◦ouais, ouais, il a ramené plein de gens, il a même ramené Michelle Obama à un moment

◦ouais, il est fort. On va passer à la première question de ton questionnaire et c'est, ce qui est pour toi d'être bon en anglais (...). Tout est resté à peu près pareil except pour l'accent qui est passé de très important à peu important, d'avoir un bon accent. Est-ce que tu as peut-être une explication pour ce changement ?

◦moi j'ai toujours pensé que l'accent c'est pas très important, je sais pas pourquoi j'ai mis très important, c'est bizarre, peut-être j'ai pas très bien compris mais l'accent pour moi c'est pas, tant qu'on comprend, ça va, à part peut-être Scotland que moi je comprends pas leur accent

◦donc c'était une erreur

◦ouais, ouais, ouais, j'ai toujours pensé que l'accent c'est pas important

(...)

◦j'aimerais que tu me dises comment se passaient tes cours d'anglais, ce que la prof te proposait en cours, comment se passait un cours typique à l'école

◦à l'école, en fait, j'avais plusieurs profs et il y en avait pas beaucoup que j'aimais bien, parce que je trouve que l'anglais c'est super important surtout l'année dernière au lycée il y avait, fin, on était plusieurs cultures, c'est-à-dire qu'il y avait pas que des français et il y avait beaucoup des marocains, il y avait aussi des gens qui venaient de l'étranger. Et nos profs elles donnaient pas trop d'importance à l'anglais, je pense, j'avais une super bonne prof quand j'étais en seconde c'est ma première année de lycée, et ce qu'on traitait c'était de, on traitait des cas actuels, dans la vie courante et donc à chaque fois on avait un article par exemple en anglais qu'on devait analyser, et ça je trouve que c'est super intéressant et on avait plusieurs exposés, des trucs comme ça à faire. Alors que l'année dernière comme on était surtout focalisé sur le bac, c'était surtout, vous savez l'année dernière pour le bac on avait 4 thèmes, mythes et héros, espace et échange, du coup on était plutôt focalisé sur ça, on allait pas très loin et c'était pas super cool. Mais sinon la méthode c'était la même, il y avait un prof qui venait, nous parler des choses, on participait tous, pratiquement, après on avait contrôle, voilà

◦et la chose qui te plaisait le plus de tes cours c'était quoi ?

◦je pense que c'était, en anglais, le fait de pouvoir parler en anglais, qu'on parle tous anglais, quoi, ça change un peu de

◦la partie speaking

◦oui, la partie speaking

◦d'accord, on va juste finir avec la partie réseaux sociaux. Est-ce que tu es souvent sur Facebook ?

◦ouais, Facebook, oui

◦est-ce que tu as peut-être des petites vidéos qui défilent comme ça sur des hacks sur des vêtements, maquillage, etc.

◦ah oui, des fois j'en vois, mais pas tout le temps, fin, je vois toujours les vidéos des gens que j'aime sur Facebook comme tout qui est comme ça James Corden, des trucs comme ça, mais les hacks j'en vois souvent, c'est vrai que maintenant j'en ai vu plusieurs, mais je regarde jamais, fin, je zappe

(...)

◦et sur, je sais plus déjà les réseaux sociaux sur lesquels tu es

◦moi je suis sur Whatsapp, Snapchat aussi, Instagram des fois et il y en a d'autres réseaux sociaux mais juste avec ma famille qui est en Chine parce que ça s'utilise que là-bas ça s'appelle WeChat

◦et sur Instagram, par exemple, est-ce que ça t'arrive d'écrire hashtag et des trucs en anglais quand tu postes quelque chose

◦ah j'écrivais toujours ça avant, maintenant j'écris plus parce que je trouve qu'en fait, avant j'avais un compte qui n'était pas privé et après je l'ai changé et j'ai mis privé comme ça il y a que mes amis qui peuvent voir mes photos parce que je me suis dit c'est mieux, et avant je mettais toujours hashtag, hashtag, hashtag parce que je trouvais que c'était bien, quand on appuie sur le hashtag on peut trouver plein de photos, et donc voilà

◦et ces hashtags c'était en anglais ou en français ou

◦c'était en anglais, ouais

◦pourquoi le choix de le faire en anglais

◦parce que je pense que quand on le fait en anglais tout le monde comprend, donc c'est mieux comme ça quand plusieurs personnes peuvent le voir et comprendre

◦maintenant, on va passer aux cours que tu as eu. C'était un peu accidenté le premier semestre mais bon, le deuxième semestre ça a été, t'as fait toutes tes activités, t'as fait huit entrées dans le glossaire, t'as fait toutes les productions jusqu'à Justin Bieber et t'as fait tous les tests donc en gros t'es une bonne élève

◦ah merci

◦mais j'aimerais quand-même avoir ton avis par rapport à ce qui a marché ou pas marché, donc je vais reprendre tes questions mais si tu as changé d'avis ou si tu penses que t'a juste rempli trop vite et que tu n'es plus d'accord avec ça tu me le dis

◦ouais, ouais, je vous le dis

◦donc, en gros tu as dit que c'était cool d'utiliser des séries télés et des films dans ce cours et que le cours était motivant. Donc, est-ce que ça t'as ennuyé de travailler avec le même film ou série pendant 6 mois

◦ah non, je pense pas que ce soit un problème, surtout quand on a fait Suits c'était super intéressant à chaque fois il y avait des trucs différents. Peut-être pour TBS comme je connaissais pas le film, des fois je comprenais pas très bien ce qui se passait et je voyais pas c'était qui les characters lors que dans Suits je connaissais tous, j'étais super à l'aise. Mais sinon, moi je trouve que c'était bien de prendre un film parce que si on change aussi, si on fait que changer, changer, changer, après on serait un peu perdu donc vu que c'était toujours le Ryan Gosling et tout ça, bah, on pouvait voir, fin, je trouve que c'était assez bien d'avoir qu'un seul film

◦est-ce que ça t'a manqué de ne pas avoir une partie grammaire explicite avec des exercices typiques, classiques comme t'avais je suppose dans ton cours à l'école

◦euh, je pense que pour moi personnellement, oui, mais pour les autres je pense pas, parce que personne n'aime la grammaire, sauf moi l'année dernière j'étais bien en grammaire, même à l'école tout le temps, et donc j'aimais bien avoir le petit test, et je trouve que c'était rapide aussi à faire donc c'était le truc le plus simple à faire, et donc j'aimais bien moi tout ce qui c'était grammaire et je trouve que c'était bien aussi de refresh un peu à chaque fois mais sinon comme on regarde toujours des séries, je pense que notre grammaire elle est à point

◦les séries t'aident du coup dans le côté

◦ah oui, oui, beaucoup, je pense que c'est comme ça que j'ai appris l'anglais, fin, j'ai appris à bien parler l'anglais, on est devenu comme eux, c'est-à-dire, qu'on questionne pas c'est ce qu'on dit pour nous c'est juste comme ça en français, vous voyez ce que je veux dire

◦je comprends très bien ce que tu veux dire. Est-ce que, avant que je te pose la question, je suis juste curieuse, comment tu t'es rendue compte que ça t'aidait en fait, que tu apprenais comme ça sans te poser des questions

◦je pense, quand j'ai commencé à comprendre pratiquement tout ce qu'ils me disaient, et aussi je voyais que, il faut aussi voir aussi les gens avec nous, par exemple, moi mes amis, surtout mes amis, j'ai un ami aussi qui regarde beaucoup de séries, elle aussi elle n'a jamais pris des cours particuliers d'anglais ni rien, tous nos profs n'étaient pas super donc on avait pas de profs excellents qui allaient nous faire apprendre l'anglais comme ça et comme on regardait toujours ça, toujours tout le temps, des fois c'était

pas bien, nos parents ils nous crient dessus mais bon c'est pas grave, bah, personnellement je pense que j'ai commencé à savoir que je savais parler anglais entre guillemets, quand je pouvais, par exemple, quand on me posait une question et que je pouvais répondre correctement, c'est-à-dire sans bégayer et sans devoir trouver le bon verbe ou à ce qu'il est bien conjugué ça partait fluidement et donc j'y pensais même pas à un moment parce que c'est sûr que dans nos têtes on doit se dire "est-ce que I have, est-ce qu'on devrait dire I had", non, et des fois ça partait comme ça, genre, sans y penser, c'est comme ça que je me suis dit, c'est bon, l'anglais c'est ok, fin, c'est ok, pratiquement, surtout pour la grammaire aussi, à part pour le vocabulaire c'est sûr que j'aurais jamais un vocabulaire aussi développé que les gens qui sont, qui parlent anglais depuis qu'ils sont jeunes, mais pour la grammaire je pense que c'est fin, ça m'a beaucoup aidé

◦d'accord, du coup, ce semestre en fait, on a eu des petites capsules de grammaire chaque semaine qui reprennaient un peu les petites fautes que vous aviez commis pendant la semaine. Est-ce que ces vidéos, déjà est-ce que tu les as regardés ?

◦ah oui, c'est vous qui parlait dans les vidéos, oui, oui

◦est-ce que tu as compris qu'il y avait un feed-back qui était donné dans ces vidéos ?

◦ah non, je pensais que c'était juste des thèmes chaque semaine, je pensais pas que c'était par rapport à ce qu'on avait fait comme erreur entre guillemets

◦ok, est-ce que les vidéos ont comblé un peu ce vide de je travaille pas la grammaire mais j'ai quand-même ces vidéos là qui m'aide ou c'était juste une vidéo comme une autre

◦au début moi je regardais les vidéos parce que je pensais que ça allait nous aider pour les exercices et puis après je savais pas que c'était facultatif donc je pensais qu'on avait un truc à faire avec ça parce que je comprenais pas très bien au début et moi je trouvais que ça pouvait combler oui, mais en fait comme on est chez nous, sur l'ordinateur, on est pas forcé à regarder ce genre des choses alors que quand on était à l'école par exemple, la prof elle nous forçait à faire les exercices de grammaire ça pouvait nous aider encore plus, on était, fin, on était vraiment dans un cadre scolaire et donc on travaillait plus la grammaire que maintenant

◦donc du coup, est-ce que le format comme ça vidéo pour t'expliquer la grammaire te convient ou t'aurais préféré un format plus traditionnel avec l'exercice comme ça

◦non, je pense que c'est pas le format qui pose problème, au contraire il est bien, c'est même plus moderne entre guillemets, mais le problème c'est que c'est un peu triste de dire ça mais on est jamais motivé s'il y a pas quelqu'un derrière nous qui nous dit allez-y faites le truc sinon bla bla bla, il y a pas de menace entre guillemets, fin pas menace mais des trucs comme ça et donc quand on est pas motivé on regarde pas et on est super flemmard et donc voilà

◦et est-ce que si tu avais le choix d'avoir ces vidéos-là qui deviennent obligatoires avec des questions qu'on te pose par la suite, ou ne pas l'avoir du coup pour pas vous forcer à faire ça, tu préférerais quoi

◦je pense qu'on devrait tous, fin, normalement on aurait tous dit non parce qu'on aimerait tous moins de travail mais après c'est vrai que quand on n'a pas le temps c'est mieux de ne pas l'avoir et de finir juste avec les activités mais après, fin, personnellement si j'étais en licence simple, que en économie, j'aurais plus de temps et j'aurais bien aimé perfectionner mon anglais et donc ça aurait été une bonne chose, surtout en économie c'est important

◦pour résumer la question, est-ce que c'est nécessaire d'avoir une partie grammaire ou pas

◦ah oui, parce que c'est comme ça que le gens ils savent si on parle anglais ou pas correctement, si on va chez un par exemple dans un entretien et on sais pas parler correctement l'anglais et on fait des fautes de grammaire, je pense que c'est pas super bien vu

◦d'accord. Le semestre dernier on n'avait pas ces capsules vidéos, ce semestre t'as vu la tête de ta tutrice et tu l'as vu chaque semaine

◦ouais

◦est-ce que ça changeait quelque chose pour toi en fait, de voir qui la personne était dans le sens où elle était plus accessible ou que tu pouvais la déranger plus facilement, ou non, c'était juste ma prof qui faisait une vidéo mais il y avait pas forcément ce lien qui se créait

◦la vidéo, en fait, je pense qu'on sait que vous êtes accessible parce que vous nous répondez toujours sur le forum et c'est super bien et peut-être que la vidéo elle l'a été, oui, surtout on sait qu'à chaque semaine il y a une vidéo, ça veut dire que vous avez fait des efforts pour nous apprendre la grammaire et vous voulez qu'on fasse ça et oui, je pense que oui, c'est important. Par contre, la personne ça change pratiquement rien, je pense, parce qu'on sait pas comment elle est, genre la personne ne change pas comment on va penser de notre tuteur, fin, physiquement

◦d'accord, donc c'est pas parce que tu sais à quoi la personne elle ressemble qui va te donner l'impression que c'est un vrai cours, qu'il y a quelqu'un derrière

◦ah, ah oui, d'accord, si on pose la question comme ça oui, je trouve que ça aide, ça veut dire qu'on peut voir la personne avec qui on correspond et donc on peut se dire que c'est réellement un cours d'anglais, voilà, où il y a quelqu'un qui nous parle, c'est pas que l'ordinateur

◦d'accord, qu'est-ce que t'as pensé du tutorat, est-ce que tu t'es sentie suivie, abandonnée, entre les deux, comment tu l'as vécu

◦du tutorat ?

◦voilà, de tes tuteurs

◦moi ce semestre j'ai trouvé que vous étiez super présente, vraiment beaucoup parce que le semestre dernier je parlais à personne pratiquement, j'envoyais des mails à Monsieur xxx et il répondait mais très tard, je suis sûr qu'il est occupé parce que c'est lui qui a fait tout ça, fin, c'est lui qui a eu l'idée de faire tout ça, je pense, mais par rapport au premier semestre, oui, vous êtes beaucoup plus présente et en plus, quand je parlais aux gens de ma classe, parce que les gens de ma classe vous les aviez au premier semestre, je suis la seule moi et deux personnes à vous avoir ce semestre-là, et donc quand je leur disais, moi, je comprends pas en anglais, fin, je ne sais pas quoi faire, il y a personne machin et tout, et eux ils me disaient non, Mónica elle est toujours là, elle nous dit quoi faire, bla bla et tout, et moi je me disais comment ça se fait, moi je connais, fin, je sais pas qui c'est, je, voilà, donc vous avez été super super présente, vraiment, objectivement

◦d'accord, est-ce que tu sentais que tu avais un feed-back, c'est-à-dire que tu faisais des activités et qu'elles étaient lues

◦ah oui, oui, quand on postait sur le forum les élèves ils répondaient toujours et moi je répondais aux élèves et je pense c'est parce que vous disiez comment on bla bla bla, et donc ça aidait beaucoup parce que les gens ils regardaient nos vidéos et moi je regardais les vidéos de gens parce que si vous nous aviez pas dit ça je pense j'aurais juste posté et sortir du forum, et donc je regardais des vidéos, les vidéos des gens qui ont posté avant moi et oui, ça aidait beaucoup, surtout pour la vidéo Cooking bla bla, tout ça, ouais, j'avais regardé toutes les vidéos pour voir ce que les gens ils faisaient

◦et du coup maintenant que tu mentionnes le forum, tu avais dit d'interagir avec les autres, de comparer ton travail avec les travaux des autres et de get to know the others. Donc si tu peux m'en parler un petit peu de ça, comment ça s'est passé ton interaction sur le forum

◦moi, en fait, j'avais surtout vu, quand c'était des formats assez extravagants, c'est à dire c'était pas un texte ou quelque chose comme ça, par exemple quand les gens ils faisaient des audios, moi j'écoutais l'audio pour voir si j'avais fait la même chose surtout c'est par rapport à ça, pour voir si

◦avant de faire ta production ?

◦en fait, non, des fois j'oubliais donc je postais et je me dis, ah mince, je ne sais pas si les gens ils ont fait comme moi, je voulais voir si j'étais pas à côté de la plaque et donc j'allais écouter surtout les audios, à un moment il fallait faire un audio pour expliquer un texte et donc je me suis dit est-ce que j'ai fait trop parce que moi j'avais fait trois et quelques minutes et il fallait faire deux minutes et je me suis dit comment comment ça se fait que les gens ont réussi à faire ça en une minute et donc j'écoutais tout ce qu'ils disaient et ça m'a aidé pour voir si j'avais fait le bon travail, parce que les gens ils travaillent, fin, surtout les gens qui postaient avant moi c'était des gens qui étaient très ponctuels et donc ça me permettait de voir ce qu'ils faisaient eux

◦d'accord, est-ce que ça t'es arrivé de modifier ton travail en fonction de ce que tu as trouvé, à ce que t'as vu

◦jamais, vraiment jamais, je n'ai jamais modifié, à part quand il y avait un problème technique et donc j'ai dû remettre un autre truc mais non, jamais, par rapport à ce qu'ils ont fait les autres ?

◦oui

◦ah non

◦par exemple, tu te dis j'ai fait ça mais finalement t'allais voir et tu te dis, non, peut-être j'ai mal compris la consigne ou ce serait peut-être mieux de faire comme telle ou telle a fait

◦j'ai jamais fait ça mais surtout parce que je pense j'ai jamais eu un problème de consigne, donc j'avais toujours compris à peu près ce qu'il fallait faire, j'ai jamais donc eu l'occasion de me tromper donc de dire ah je vais faire comme ce qu'elle a fait elle, non, j'ai jamais changé. À part peut-être, en fait j'avais fait un audio super long à un moment et je me suis dit est-ce que je devrais en faire un plus court et après je me suis dit non, c'est bon, j'ai fait tout ça c'est pas la peine et donc j'avais juste posté ça. Parce que j'ai vu les gens justement, j'avais vu ce qu'ils avaient fait

◦d'accord. Est-ce que tu as commenté les travaux de ceux que tu connaissais ?

◦ouais, surtout, c'est surtout il y avait deux ou trois personnes qui postaient toujours avant moi, je pense sur le forum ont est pas beaucoup donc

◦vous étiez 30 normalement mais pas beaucoup qui interagissaient

◦ah oui, d'accord, ok, donc les premiers qui interagissaient c'était pratiquement toujours les mêmes personnes, des fois il y avait une autre personne, c'était surtout les trois premiers et donc à chaque fois je commentais leur vidéo parce que je me rappelais toujours de leurs prénoms, je les voyais souvent donc voilà

◦est-ce que t'as pu communiquer ou interagir avec eux au-delà du forum ou ça s'arrêtait là

◦ah non, ça s'arrêtait là, je leur ai jamais parlé en dehors parce que je voyais qui c'est même à la fac je savais pas qui c'était parce que c'était pas de gens de ma classe ni rien et donc je savais pas qui c'était, alors que je pense que pour le premier groupe, fin ceux que vous avez au premier semestre, à chaque fois ils se parlaient entre eux, je me rappelle ils se disaient est-ce que t'as fait ça, es que tu l'as mis sur le forum et tout, parce qu'ils avaient les mêmes consignes et donc on se connaît tout dans notre classe mais comme moi j'étais avec des gens que j'avais jamais vu, je leur parlais jamais

◦d'accord, tu ressentais quoi quand quelqu'un commentait ton travail

◦moi j'aimais bien c'est comme quand on commente une photo sur Facebook, des choses comme ça, surtout quand ils aimaient bien, j'aimais bien quand ils commentaient

◦d'accord, c'était toujours de commentaires positifs ou t'avais des commentaires

◦c'était toujours positif, des fois c'était assez simple, moi aussi des fois je commente des trucs assez simple, fin, il y a pas quelque chose de, it's a good job, bla bla bla, tu as bien expliqué machin, ou sinon, mais des fois, ah un jour j'avais fait une vidéo, justement pour cooking, j'avais fait un montage avec une musique parce que j'aime bien faire ça et ils avaient fait des commentaires, fin, ils avaient écrit des trucs super gentils donc j'étais super contente

◦d'accord, donc tu retrouves ce sentiment que tu peux retrouver dans un réseau social, par exemple

◦oui, exactement, oui

◦ok, est-ce que le format, la manière dont le forum est fait, te permet justement de te sentir à l'aise pour poster des choses peut-être plus décontractées, c'est-à-dire, est-ce que tu te poses la question par exemple quand tu vas poster ou quand t'allais poster de te dire, non, je vais peut-être pas poster ça c'est trop, c'est pas sérieux, je vais plutôt aller sur ce côté-là ou tu vas juste écrire comme tu écrirais dans un réseau social

◦moi j'écris, fin, je poste sans me poser la question parce que je poste pas des trucs super à côté de la plaque non plus mais aussi parce que je connais pas trop les gens et peut-être que la première fois que j'ai posté, parce que moi j'étais même pas dans le truc au premier semestre donc la première fois que j'ai posté je voyais que les gens étaient super à l'aise donc je me suis dit, ils sont cool, je poste ce que je veux et aussi quand je connaissais pas les gens c'était un plus aussi parce que je me disais pas, ah il va me voir ou quelque chose, du coup, j'ai juste posté, voilà, ouais, je m'en fichais un peu de ce qu'il va dire ni rien donc je postais

◦c'est aussi l'ambiance un peu décontractée que t'as remarqué qui t'a permis

◦ouais, j'ai remarqué que c'était super fin, les gens ils portaient comme ça et ils commentaient aussi des trucs super gentils, mais pas de gens qui aller critiquer forcément ce qu'on faisait, non non, pas du tout donc c'était super cool, surtout les gens qui étaient dans mon forum, je trouve qu'ils étaient super bien

◦ok, est-ce que les rappels qu'on postait dans les forums et que tu recevais je suppose par mail étaient suffisants

◦je trouve qu'il y en avait beaucoup donc c'était bien sauf que moi, personnellement j'ouvre jamais ma boîte mail, c'est ça le problème et j'aurais préféré qu'on mette ça sur ma boîte mail à moi sauf qu'en fait, comme on a une boîte mail école bah, je reçois ça ni sur mon ordi ni sur mon téléphone, je dois rentrer sur l'ENT puis appuyer sur messagerie pour voir et j'ai pas ce réflexe, j'ai remarqué qu'il y a plein de gens qui regardent toujours et il m'envoient toujours des photos par exemple, la salle a été déplacée, ah moi, un jour je suis venue en cours et il y avait pas cours, tellement je regarde pas ma boîte mail, c'est un problème, je sais, et à chaque fois je me dis oh mon dieu mais tu dois regarder à chaque fois, et j'oublie à chaque fois et les gens ils sont super au taquet avec moi en classe ils regardent tout le temps, ils savent tout le temps quand la salle est changée, quand est-ce que c'est l'examen, je sais jamais rien, heureusement qu'on a un groupe Facebook sinon je serais mais totalement, peut-être qu'un jour, un jour j'aurais examen, je serais chez moi, non, mais c'est vraiment ça, je regarde jamais jamais donc à chaque fois que je regarde bah, je vois tout ce qui est posté et je me dis, ah mais ça c'était il y a longtemps, pourquoi est-ce que j'ai pas regardé, faudrait qu'on se rappelle de regarder plus notre boîte mail, parce qu'il y a des trucs super importants qui sont postés

◦donc du coup tu n'as pas conscience peut-être que tu recevais un message le lundi pour te dire que la section était ouverte

◦non, j'avais jamais, j'aurais bien aimé qu'on ait ça sur notre boîte mail mais à Descartes ils nous mettent une nouvelle adresse et donc on est pas habitué

(...)

◦comment tu t'organisais du coup pour faire tes activités, t'avais compris je suppose vite fait que tous les lundis soirs ou mardi vers midi t'avais une nouvelle section qui était ouverte

◦ouais, oui, oui, je me rappelle, en fait, moi le problème c'est que je m'organise pas très bien, je suis pas très organisée, personnellement, et donc j'oublie tout le temps qu'il y a un délai et donc à chaque fois je le faisais soit le week-end et des fois je voulais le faire le lundi, et après je vois que vous avez pas encore posté parce que vous postez les lundis et je me dis, ah ok, je le ferai cette semaine après j'oublie et donc je dois le faire le samedi ou dimanche soir et c'est galère. Mais sinon je pense que ça va, à part quand, pendant la période d'examen, c'est là où je galère le plus où j'ai mes examens plus ça, mais sinon dans les périodes normales ça va, je peux le poster un jour avant ou des trucs comme ça

◦d'accord, est-ce que tu t'organisais pas exemple en fonction de soit de la difficulté ou de la longueur ou de ce qui te plaisait le plus en termes d'activités, par exemple, je faisais l'activité 1 d'abord parce que c'était plus simple et je revenais après faire la 2 parce que c'était plus long, ou je m'assoiais et je faisais 1, 2, 3 d'un coup ou je faisais la 3 et puis la

◦Ouais, non, je faisais toujours la une et la trois, parce que c'était le truc sur le forum donc je devais pas aller chercher autre chose, c'était toujours sur le forum, je finissais ça et après je voyais l'activité deux et dans ma tête je me dis, voilà si c'est long je la ferai après, si c'est pas très long je peux la faire maintenant mais je commençais toujours par le questionnaire puis economic glossary

◦ok, 1, 3 et ensuite la 2. Ok, est-ce que le glossaire a été utile pour toi

◦personnellement pas trop, parce que je regardais jamais ce que les gens ils postaient donc je mettais mes mots à moi et c'est tout. Après oui, le fait de chercher sur internet et donc après de lire la définition et la remettre, oui, ça va, je pense, mais après c'est que les mots que je cherchais moi donc je voyais pas les autres ce qu'ils faisaient

◦donc tu utilisais pas par exemple le glossaire plus tard pour une autre activité par exemple, ça t'arrivait pas d'aller chercher dans le glossaire

◦ah non, jamais

◦donc tu postais et tu revenais plus jamais

◦ouais, j'avais oublié que c'était une possibilité, en fait, de revenir et de reprendre les mots, ah j'avais complètement oublié

◦ok. Tu avais que les cours en ligne prenaient moins de temps que si vous étiez dans un cours présentiel

◦ouais

◦c'est quoi qui te donne cette impression

◦c'est surtout parce que c'est fragmenté, par exemple moi ce que je faisais c'était des fragments à chaque fois, je revenais dessus, je passais pas trop de temps sur chaque activité à part peut-être la deux, et comme c'était assez fragmenté on passait pas beaucoup de temps alors que si on est dans une classe ça aurait été une heure et une heure ça passe très lentement et donc je pense qu'on a plus l'impression que c'est plus long, même si techniquement c'était peut-être la même quantité de travail, on a l'impression que c'est plus long dans une classe que sur Moodle

◦et plus long parce qu'on perd plus de temps, parce qu'on passe plus de temps sur une activité en présentiel

◦je pense que quand c'est les devoirs maison c'est comme quand on est un cours et qu'on nous donne un devoir maison, on fait beaucoup plus rapidement que si c'était un contrôle, par exemple sur table, dans une classe, parce qu'à la maison on est plus à l'aise, on est rapide avec tout ce qui est ordi, tout ce qui est Google, machin, donc ouais, ça va plus vite, on est plus habitué à ce genre de choses, je pense

◦est-ce que tu regardais les parties optional links et fun part



◦ah non

◦pourquoi

◦euh, la première j'avais regardé et puis après je me suis dit que ça me prenait du temps, à part quand ça m'aidait pour les activités et il y a des fois, ah oui, j'avais regardé parce que j'avais pas très bien compris et donc ça m'avait aidé parce que je pense c'était un article qui parlait donc de ce qu'on devait dire dans l'activité deux et ça ça m'avait aidé, mais sinon quand c'était des activités que je comprenais, que j'avais pas besoin d'aller chercher plus, je regardais pas

◦tu as dit que le deuxième semestre TBS était plus varié mais que le premier semestre était plus flexible

◦ouais, je pense parce que moi je faisais que le vocabulary, je pense c'est pour ça, et aussi TBS je pense que c'était plus compliqué que Suits, niveau technique anglais, et il fallait mieux comprendre, fallait comprendre c'est quoi Mortgage, moi je savais pas ce qui c'était, même si j'avais déjà entendu ce que c'était, et donc c'était plus difficile à comprendre que le premier semestre, et Suits il parlait juste, fin, c'était super intéressant Suits aussi, mais c'est juste que les vidéos étaient plus courtes, ah non, peut-être pas, oui, les vidéos étaient plutôt courtes, ouais, et puis c'était des scènes de la série que je connaissais déjà donc j'étais plus à l'aise avec ça, et voilà, c'est tout

◦donc c'est le niveau d'anglais, aussi le vocabulaire un peu technique, économique, et est-ce que les activités en elles-mêmes, ce qu'on te demandais de faire tu trouvais que c'était aussi plus compliqué ou pas forcément que le premier semestre

◦je pense que oui, parce qu'au premier semestre je me rappelle on devait juste remettre les mots que Harvey et Mike disaient dans la série, et c'était assez facile parce que comme on regarde beaucoup de séries et on retient un peu ce qu'ils disent, on met juste les mots, on voit que c'est cohérent avec la phrase. Alors que TBS je pense c'était des trucs en mode, on associe un mot à un autre, par exemple, ça j'aimais bien ça, c'était quand on donnait une définition et il fallait qu'on mette le mot et qu'il y avait plusieurs possibilités, il y avait pas ça dans le premier semestre, le premier semestre il fallait juste remplir les trous avec les mots qu'ils disaient dans la série et l'autre c'était plus, fallait plutôt réfléchir, par exemple élasticité, à un moment il y avait elasticity et genre on avait fait ça en cours et il fallait se référer à ce qu'on avait fait en cours en économie, donc je pense c'était plus basé sur ce qu'on faisait en cours, en vrai cours en amphi qu'au premier semestre. Suits il y avait pas aucun rapport, nous, il y avait un rapport c'est sûr, mais c'est-à-dire que c'était plus basé, le deuxième semestre était, plus basé sur le cours, je me rappelle il y avait élasticité on l'avait fait en cours, des microeconomy, il y avait des mots comme ça, il y avait la définition, juste à côté et donc c'était plus en rapport. Et c'était plus dur aussi

◦d'accord, tu as dit aussi que le premier semestre t'avais aidé à comprendre comment le deuxième semestre fonctionnait

◦ah oui, oui, ça c'est sûr, déjà je savais qu'il y avait 3 activités à faire même si j'avais pas à accéder aux deux, fin, à l'activité 2, je savais qu'il y avait 3 activités, je savais que ça se basait sur des vidéos donc c'était plus facile à manipuler, par exemple au premier on savait pas comment faire ou je savais pas moi si je pouvais revenir ou repartir sur le site ou si, en fait, j'étais un peu perdue, mais au deuxième semestre j'ai compris comment ça fonctionnait, je pense et donc c'est bon

◦d'accord, est-ce que tu as vu après le cours ou pendant TBS ?

◦ah non, j'ai pas regardé

◦ça te donnait envie de le voir

◦en fait, c'est pas le fait qu'on le fait en anglais, Suits on l'a fait et moi j'aime toujours, pas le fait qu'on l'ait fait en cours ni rien, c'est que le film ne m'a pas trop trop intéressé, même si je savais qu'il y avait des bons acteurs, qu'il était bien réputé le film, c'est juste que ça m'intéresse pas trop tout ce qui est épargne et investissement, et voilà

◦ok, on t'avait demandé aussi si ta perception par rapport à l'anglais, l'apprentissage de l'anglais avait changé et t'avais dit oui, et t'as donné comme exemple ça m'a fait rire t'as dit, I watched Suits and I read a book about financial investment Park Avenue. C'est vraiment ça qui t'a donné envie de

◦ouais, ouais, ouais, en plus je le lis toujours, je le lis souvent quand je suis dans l'avion, mais, j'ai l'impression que c'est le même scénario et qu'ils l'ont copié de ce livre parce que c'est un avocat qui est comme Mike qui était très pauvre entre guillemets par rapport à, il s'est marié avec une femme dont le père a une grande grande entreprise et ils ont un problème, c'est-à-dire ils ont eu, avec le crash, je crois que c'était pendant Wall Street, je sais pas sûre, mais avec le crash économique ils ont eu un problème dans l'entreprise et donc l'avocat qui était pauvre à la base devait les aider et c'était des trucs comme ça et c'était financier, vraiment, en plus il est en anglais et donc je comprends pas très bien mais bon, ah non, pardon, c'est pas lui qui est en anglais, non, il est en français mais il est traduit de l'anglais et c'était exactement ça c'était le même scénario j'ai l'impression

(...)

◦on t'a demandé si tu te sentais plus confident par rapport à ton niveau d'anglais et tu as dit a lot, par rapport à, fin, après les cours, tu peux m'en parler un petit peu de ça

◦more confident je pense surtout parce que sur le forum, bah, comme le feedback était que positif, aussi je voyais que par exemple, des fois je postais des trucs et les gens ils aimaient bien, fin, ils aimaient beaucoup, et donc je me disais, wow, peut-être que voilà, ils aiment bien, ils me disaient, à un moment il y en a une qui m'a dit que j'avais un bon niveau d'anglais, du coup je trouvais que c'était bien, aussi pour les vidéos comme je comprenais assez facilement, peut-être pas trop trop dans TBS mais plus dans Suits, comme je comprenais assez facilement ça m'a donné un peu plus de confiance en moi

◦super, ok, maintenant on arrive vers la fin. Est-ce que tu peux me dire quels sont pour toi les avantages et les inconvénients de ces cours en ligne

◦déjà les avantages c'est qu'on a plus de temps pour faire les activités vu qu'on a une semaine, alors que si on était dans une classe peut-être qu'on aurait pas beaucoup le temps, même si on a, peut-être qu'on aurait deux fois cours par semaine, des trucs comme ça, euh, je pense c'était plus flexible aussi, surtout avec vous, par exemple, moi des fois quand je rendais des fois en retard, vous avez quand-même commenté mon travail même si c'était un jour en retard et je vois plusieurs gens qui répondent très très en retard et par exemple dans une vraie classe ce serait pas le cas si on rendait pas le jour même je pense on aurait eu zéro, et aussi je pense que ça nous a plus aidé, parce que dans une vraie classe je pense pas qu'on aurait pas travaillé sur Suits ni sur les vidéos, c'est donc, le fait d'avoir les séries et le film ça nous a plus motivé, en quelque sorte, et aussi la vérité je trouve que c'est plus fatigant d'aller à l'école et d'aller se poser devant une classe, même si ça a beaucoup d'avantages des fois, c'est plus fatigant et c'est bien qu'on soit chez nous, qu'on soit à l'aise, qu'on fasse les trucs à notre rythme, donc voilà. Après les inconvénients je trouve qu'on est pas, et ça c'est de notre faute, clairement, on est pas assez au taquet, c'est-à-dire que s'il y a pas quelqu'un pour nous pousser derrière on va jamais le faire, vous voyez ce que je veux dire

◦oui

◦et donc si on a pas le stress ou la pression, moi ça m'arrive tout le temps, par exemple j'ai mes examens fin de la semaine prochaine et je sais que là ça va, mais deux jours avant je serai mais en stress total et je vais regretter d'être sortie cette semaine parce qu'il faisait beau, et j'aurais regretté de rester chez moi et de regarder des séries à la place de travailler et donc comme on est pas poussé à être dans une classe et par exemple, les TD, on a des TD, il y a des profs qui font pas l'appel donc qui nous notent pas présent et on voit très bien qu'il y a plein de gens qui viennent pas, parce qu'ils sont pas motivés parce ce qui est encadré et ce qui est scolaire. Il y a plein de gens qui viennent pas il y a un garçon je pense on l'a jamais vu et donc, comme il y pas ce cadre scolaire on est peut-être un peu motivé, ce qui devrait pas être le cas normalement, mais, fin, je ne sais pas pourquoi on est comme ça, mais on est pas super motivé. Sinon, quoi encore, aussi peut-être quand il y avait les activités on avait toujours un feed-back, ça c'était bien, mais comme on connaissait pas nos notes, on sait pas vraiment si on devait avoir peut-être, si on

devrait peut-être plus se focaliser sur ça, sur la grammaire ou sur le vocabulaire et donc comme on a la note jusqu'à la fin du semestre, et bah, on pouvait pas trop avoir de vision sur ce qu'on faisait

◦d'autres inconvénients ?

◦euh, non, peut-être au premier semestre mon tuteur n'était pas super présent (...). Ah oui, peut-être parce qu'aussi je connaissais pas trop les gens, fin, en fait, ça a ses avantages et ses inconvénients, on était plus à l'aise parce qu'on connaissait pas vraiment la tête des gens du coup on pouvait dire ce qu'on voulait, mais aussi des fois peut-être que si on voulait en parler on pouvait pas trop, à part peut-être avec, ah j'avais une personne de ma classe qui était dans le même, fin, qui avait la même tutrice et les autres ils avaient tous Lily et donc ils parlaient tous de ça et nous on savait pas de quoi ils parlaient donc, même au premier semestre, moi, je faisais rien vu que j'étais pas inscrite, je faisais que les activités, il y avait des filles qui disaient, oui, est-ce que vous avez fait le PowerPoint, vous avez fait la note vocale, et moi dans ma tête je me disais mais qu'est-ce qui se passe, comment ça il y a une note vocale, il y a un PowerPoint, d'autres me disaient il faut faire une vidéo, quoi, il y a une vidéo, donc voilà, j'avais pas trop de contact avec les autres et voilà c'est tout

◦j'ai oublié de te demander, est-ce que les activités de production orale comme du coup l'enregistrement et la vidéo que t'as faites étaient suffisantes ou tu aurais aimé avoir plus de productions de ce style au long du semestre

◦moi je trouve que c'est bien d'avoir un speaking, mais après aussi, le truc c'est que je pense qu'on avait, c'était assez proportionnel ce qu'on avait, tout ce qui c'était writing, speaking, on avait toujours les vidéos donc on fait écouter, mais moi, fin, personnellement j'aime beaucoup speaking donc je préférerais avoir plus de trucs comme ça que, mais après je trouve aussi que le writing c'est important et de lire le texte et de le refaire ça peut être pénible des fois mais, c'est moins fun mais c'est important, donc moi j'aurais plus aimé speaking pour le fun, mais niveau technique je pense que c'est bien aussi d'avoir des textes aussi, on n'en avait pas beaucoup non plus, c'était juste, chacun c'était assez proportionnel, dans les trucs

◦d'accord, maintenant ma dernière question, pendant toute ton scolarité t'as eu des cours traditionnels, en face-à-face avec un prof et tes camarades et maintenant c'est la première fois que tu fais un cours en ligne mais t'as vu pendant un an comment se passe un cours en ligne. Si tu devais penser, si c'était à toi de design ton cours d'anglais idéal, tu penserais à quoi

◦euh, c'est assez difficile de penser à ça, je pense que j'aurais fait, déjà l'idée du forum je l'aurais gardé, c'est super avec les gens, j'aurais plus, peut-être faire des trucs par groupes, parce qu'en anglais je me rappelle on faisait beaucoup de choses par groupes, après il y en a d'autres qui vont dire non, on préfère être seul, mais en anglais je trouve que c'est bien d'interagir avec des gens, aussi economic glossary je l'aurais pas fait parce que moi personnellement je suis jamais repartie sur le site à part quand je voulais mettre des mots, moi j'aimais beaucoup les activités 1, je trouvais que c'était pas le plus intéressantes parce que c'était la deux, mais le plus constructives entre guillemets, et voilà, je pense que c'est un bon design en tout cas mieux de ce que j'aurais pensé, mais c'est tout je pense

◦et en termes du cadre, en fait, en gros, tu as la possibilité du face-à-face, tu as la possibilité de cours en ligne, est-ce que tu aurais plus tendance à repartir dans ta vision de cours qui est idéal et qui est bien, plutôt tendance de partir dans un cours en face-à-face comme t'as connu ou plus vers un cours en ligne ou comment en fait

◦en fait, moi je trouve les cours en ligne c'est une bonne idée, sauf que je trouve que l'anglais c'est quand-même une matière importante qu'on laisse un peu de côté, comme on a jamais cours pratiquement, fin, on a jamais cours traditionnellement comme un cours d'économie, rien, et c'est comme si elle était en option, alors qu'elle l'est pas, on a une note et tout ça, et donc je pense que si on avait un cours plutôt normal on serait plus, on aurait plus donné de l'importance à l'anglais parce qu'on serait tous là, en fait, on serait consacrés une heure totalement que à l'anglais, et je dis pas qu'on fait, que quand on part en cours on fait que ça, non, il y en plein de gens qui parlent, on est tous pratiquement éparpillés, mais en ligne je pense que ce serait plutôt pour une option ou pour quelque chose qu'on veut faire nous et voilà. Donc anglais je trouve que c'est super important et c'est mieux de le faire traditionnellement

◦d'accord, est-ce que tu envisagerais la possibilité de faire le cours en présentiel et garder quand-même un côté en ligne ou tu préférerais que ce soit complètement en présentiel

◦non, bah, non, je pense que le fait que ce soit en ligne est aussi important, peut-être que si on était en présentiel on pourrait par exemple, par exemple en fait, moi, j'ai une amie qui est à Amsterdam qui fait des cours d'événementiel et donc ce qu'ils font ce qu'ils ont cours en classe et puis après leurs assignments ils doivent leur remettre en ligne. C'est-à-dire qu'ils ont cours avec, ils leur donnent toutes les informations, tout ça, et puis après ils ont un délais pour rendre leur truc en ligne. Et je lui ai dit mais est-ce que t'as jamais d'examen, elle m'a dit non, à chaque fois il faut que le rende en ligne et donc elle fait ses devoirs chez elle, comme ce qu'on fait là, sauf que l'apprentissage il est plutôt fait en cours

◦d'accord, donc un format comme ça te plairait

◦ouai

◦t'as d'autres commentaires, des sujets que j'ai pas touché que tu aimerais mentionner, des questions peut-être sur ton cours

◦non, je pense pas, ah oui, est-ce que c'est que cette année ou l'année prochaine on aura ça aussi

◦l'année prochaine ce sera des cours en présentiel, donc t'auras un cours traditionnel avec un prof en face-à-face

(...)

◦en fait, surtout nous en double licence je pense que ça nous arrange plus, parce qu'on a trop de cours et nous rajouter encore un cours dans notre emploi du temps ça aurait explosé donc c'est bien qu'on l'ait chez nous

◦je vais arrêter l'enregistrement, merci beaucoup

**FIN**

## Annexe 16.19 Sincé

◦Donc, c'est anonyme

◦ok

◦tu seras étudiant numéro 1-2-3, j'en sais rien, mais en tout cas ton nom n'apparaîtra pas donc tu peux te lâcher, je suis pas ta tutrice aujourd'hui et ça a absolument rien à voir avec ta note

◦d'accord

◦donc tu peux dire que ça n'allait pas du tout, que c'était voilà, et ta note sera la même

◦d'accord

◦t'as tout fait, t'es un bon élève, t'as tout tes devoirs, t'as tout fait dans le temps à peu près, etc., j'aimerais juste que tu me parles de ce que tu fais plus en détail, n'hésite pas à donner des détails. Donc, tu regardes des séries actuellement

◦ouais, je regarde pas mal des séries moi, bah, je regardais Suits, mais depuis le début

◦avant le cours ?

◦avant le cours, oui, oui, les sitcoms beaucoup, Friends, Big Bang Theory, How I met, je suis beaucoup dans les séries, ça m'intéresse énormément

◦et combien de temps tu penses à peu près tu regardes par semaine

◦là je, moins qu'avant mais en début d'année, je passais une heure par jour, je pense, au moins sur une série, oui

◦Suits, t'as continué à le regarder ?

◦Suits, oui, je continue à regarder, ouais

◦on en est où, d'ailleurs dans la série ? Parce que normalement Rachel va sortir

◦ouais, ça s'est prévu, Jessica est sortie déjà et Louis, Mike et Harvey qui dirigent, qui recommencent à zéro parce qu'ils ont fait une sorte de faillite, voilà

◦et tu regardes tout ça en anglais

◦ouais, tout anglais sous-titré français, souvent et anglais souvent

◦si tu trouves pas ?

◦si je trouve pas ou quand je regarde des épisodes que j'ai déjà vu par exemple de Friends je mets sous-titres anglais

◦des YouTubeurs ?

◦Youtubeurs non, pas tellement, je regarde pas trop, je suis pas trop sur YouTube moi

◦est-ce que ça t'a embêté d'avoir en cours ce que tu regardais de manière informelle ?

◦non, alors pas du tout, je trouve que c'est une bonne idée, parce que ça permet de sensibiliser, fin, on traite l'anglais avec des choses qu'on connaît tous donc c'est plus diversifiant donc c'est agréable. Après ce qui doit être frustrant c'est quand les personnes regardent la série et qu'ils connaissent pas et qu'ils ont envie de la découvrir et du coup ils savent pas trop comment s'adapter. Moi c'était pratique avec Suits parce que j'avais déjà vu tout ce qu'on a traité donc moi ça m'a fait plaisir après pour ceux qui voulaient voir la série parfois ça peut être plus délicat, parce qu'ils sont spoilés par le cours, en fait. Moi, j'ai pas du tout eu ça, parce que je connaissais tout mais je pense que ça peut arriver avec certaines séries et certaines personnes.

◦tu connais les gens

◦non, non mais en fait avec TBS j'ai voulu la commencer et je la commencerai d'ailleurs parce qu'il y avait des extraits mais c'est pas non plus des extraits forcément nécessaires pour toute la série fin, on peut le regarder sans, dans le désordre un peu, mais je pense que ouais, en fonction des moments qu'on choisit à montrer aux étudiants ça peut parfois être un spoiler

◦et t'as regardé du coup TBS

◦non, j'attends la fin de mes partiels pour le regarder

◦donc du coup t'as vu tous ces bouts, ça va être toujours intéressant, tu penses ?

◦ouais, ouais

◦si on prend celui-là et celui-ci, ça a pas beaucoup changé, c'est vrai, mais un petit peu quand-même donc ici par exemple, tu avais "avoir un vocabulaire" c'est passé d'important à absolument essentiel, tu avais "comprendre tout ce que j'entends" maintenant apparemment c'est moins important qu'avant

◦non mais je pense que c'est moins important parce que je comprends mieux en fait et ça me paraît moins essentiel et pour le coup le vocabulaire en fait je pense que c'est le plus important de tout, le vocabulaire, plus que la grammaire encore parce qu'on peut se comprendre avec des erreurs de grammaire et tout ça, on peut quand-même communiquer avec des personnes qui parlent la langue alors que si on manque de vocabulaire on peut pas avoir une discussion très enrichie et c'est plus facile de communiquer avec le vocabulaire et comme j'ai progressé en compréhension, ça me paraît moins important parce que c'est plus facile en fait, c'est plus ça pour moi, je pense

◦tu penses que ça a un rapport avec ce que tu as fait ce semestre ou pas ?

◦ouais, je pense que oui, mais ce semestre avec les cours, avec les films que je regarde je pense que j'ai plus progressé. Je pense que j'ai plus progressé en compréhension qu'en vocabulaire en fait cette année et voilà, donc ça c'est un point positif pour le coup, parce que c'est agréable, je comprends mieux

◦et en fait, on va prendre les motivations, on avait ça et ça, ça paraît, pas énormément de changement mais c'est intéressant quand-même, "sound", là tu vas me dire, est-ce qu'ici tu as pris cet aspect de "sound of the language" comme quelque chose, comme le rythme de la langue, la mélodie, ou plutôt comme quelque chose qu'on entend partout donc un peu omniprésent

◦bah, c'est vrai qu'à force de l'écouter on prend goût, je pense que c'est comme beaucoup de choses au début, au début le fait que la langue, c'est pas parce que c'était une belle langue ou pas que je voulais apprendre l'anglais ou travailler avec, juste parce que c'était essentiel, fin, aujourd'hui en 2018 on est obligé de parler anglais et aujourd'hui à force de l'écouter je la trouve de plus en plus belle parce que je la côtoie plus et je pense que ça me donne envie de l'apprendre plus en détail en fait, d'approfondir l'apprentissage

◦et l'anglais plutôt américain ou anglais

◦bah, moi je côtoie plus l'anglais américain mais l'anglais british est plus élégant et plus beau, je trouve

◦ici pareil, donc pour comprendre les séries télés et les films plus facilement, ça a augmenté, du coup, tu penses que c'est à cause de quoi

◦je pense que, en fait, j'aimerais passer l'étape où j'ai plus besoin des sous-titres pour regarder toutes les séries, tout ça, juste que ce soit fluide, que je regarde une série en anglais un peu comme si je la regardais en français si vous voulez, donc fin, pour des questions pratiques et agréables, quoi, si j'ai pas besoin de lire en plus de voir les images et d'écouter, c'est plus facile et plus agréable, je pense

◦est-ce que tu regardais le script des vidéos ?

◦ouais

◦à chaque fois ?

◦pas à chaque fois mais ça m'arrivait, oui

◦parce que tu comprenais pas ou parce que tu voulais juste être sûr que

◦pour, parfois il y avait des, comme c'était un vocabulaire un peu spécial, il y avait du vocabulaire que je connaissais pas trop, et puis même pour apprendre à lire, parce que ça c'est quelque chose qui est plus difficile, je trouve et l'écriture aussi, je pense que c'était important, fin, c'était un plus, plus pratique pour comprendre les vidéos et en même temps pour enrichir ma lecture en anglais et l'écrire aussi avec l'orthographe

◦est-ce qu'il y a d'autres choses que tu fais en anglais en ligne ?

◦j'écoute beaucoup de musique anglo saxonne, mais, ça dépend de ce que j'écoute mais souvent je fais attention aux paroles, d'autres moins. Par exemple, quand j'écoute The Beatles je fais beaucoup plus attention aux paroles parce que c'est plus facile à comprendre que quand j'écoute du rap, par exemple. Mais ça c'est important je pense, pour tout ce qui est accent et tout ça, c'est juste que ça rentre dans la tête et même si on comprend pas toujours on se familiarise avec la langue. Donc je pense que c'est important ça

◦réseaux sociaux

◦réseaux sociaux je suis pas trop sur, fin, j'ai des réseaux sociaux mais pas trop en lien avec l'anglais, je suis surtout avec mes potes et tout ça, fin, c'est pas trop pour tout ce qui est anglais et tout ça, ça me sert pas à grande chose pour ça

◦et ça t'arrive pas de voir des vidéos qui défilent dans ton mur, dans ton fil d'actualité ou pas, des petites vidéos soit pour faire des choses de cuisine, ou de hacks un peu différents

◦ah oui, oui, aussi, oui, oui, non, j'en vois, oui. J'en vois et je les regarde et c'est très agréable quand c'est pratique et tout ça, après c'est pas ce que je recherche sur les réseaux sociaux et c'est pas ce que je regarde le plus. Mais ouais, j'en vois assez régulièrement

◦ça t'arrive de lire les commentaires des gens ?

◦non, pas tellement, sauf si je trouve le sujet particulièrement intéressant, ou s'il y a un débat, si vous voulez, sur les vidéos de cuisine je vais pas regarder les commentaires parce que voilà mais dès que c'est plus avec une prise de position et d'opinion, là tout de suite je regarde plus déjà.

◦et ça t'arrive de commenter

◦non, je commente pas, je commente que pour notifier des amis ou quoi mais jamais pour donner un sentiment personnel

◦jamais en anglais j'imagine

◦non, je le fais pas en français

◦ok, comment se passaient tes cours à l'école, fin, au lycée

◦au lycée, très bien, j'ai toujours été un bon élève en anglais et non, ça s'est toujours très bien passé avec, moi, j'étais dans une école où on favorisait pas mal les exposés, les prises de parole orale, donc c'était plus l'oral que l'écrit en fait, et ça c'est plus stressant mais plus motivant aussi, c'est plus difficile mais plus enrichissant, je pense

◦et du coup, maintenant que tu connais, parce que t'avais pas fait des cours en ligne avant

◦non, pas du tout

◦qu'est-ce qui t'a le plus marqué ?

◦c'est la participation, le contact avec les autres, les prises de parole, parce que je pense que si j'ai beaucoup progressé sur la compréhension notamment, je pense qu'au niveau de la pratique j'ai pas régressé mais j'ai pas progressé en tout cas, je pense que je comprends mieux qu'avant, ça c'est sûr, mais je pense pas parler mieux qu'avant parce que tout ce qui est exposé, les interactions avec les élèves sur des questions ouvertes en cours et tout ça, je pense que ça c'est très important et pour moi ça c'est le gros point négatif du cours, et c'est un peu le seul mais je trouve ça dommage mais je vois pas trop comment on pourrait faire autrement, par contre

◦vous avez eu que deux activités de production, donc un enregistrement et une vidéo que tu as posté très récemment, la vidéo "anyone can cook", est-ce que tu penses qu'avec un peu plus de productions comme ça, ça pourrait compenser le manque de production

◦je pense que oui parce que, en fait c'est à ce moment-là que je me suis rendu compte que mon niveau n'avait pas progressé, je me suis rendu compte que j'étais pratiquement moins à l'aise à l'oral à ce moment-là qu'il y a 6 mois, ce qui est paradoxal parce que je parle anglais et que, fin, je pratique l'anglais, et je trouvais ça bizarre mais en même temps je pense que c'est le seul moyen de faire plus progresser les étudiants, de les forcer entre guillemets à parler plus

◦ça te gêne, par exemple, la vidéo que t'as dû faire

◦mais moi après je suis pas très à l'aise sur ça

◦qu'on te voit ?

◦ouais, autant parler tout ça, c'est le côté vidéo qui me gêne, et qui n'est pas essentiel non plus, fin, c'est plus le côté vraiment pratique de parler la langue qui est important, je pense, plus que le reste.

◦si la vidéo avait été privée, c'est-à-dire, pas partagée avec tout le monde dans un fourm mais envoyé seulement à ton prof

◦oui, c'est plus facile je pense, plus facile de faire un meilleur truc parce qu'il y a pas le regard des autres, c'est plus personnel donc on se lâche plus, je pense

(...)

◦la grammaire, est-ce qu'elle t'a manqué ?

◦euh, non, parce que c'est pas là où j'avais le plus de lacunes, ça a un peu manqué pour des personnes qui commencent entre guillemets l'anglais à ce moment-là parce qu'il y en a pas énormément mais moi comme j'avais plus de grammaire que de vocabulaire c'est le vocabulaire dont j'avais besoin et c'est ce que j'ai eu donc ça m'a pas manqué mais je pense que ça peut manquer à des personnes qui ont pas mal de lacunes à ce niveau-là. Moi, je suis pas très bon en grammaire mais meilleur en tout cas, et je pense qu'on pourrait en faire un peu plus, sur tout ce qui est conjugaison, le temps, le passé, la voix passive et



les choses comme ça, c'est des choses qui sont pas hyper compliqués mais, fin qui sont essentielles pour maîtriser la langue et je pense qu'on a pas trouvé. Après je ne sais pas si vous considérez qu'on l'a déjà vu avant ou pas mais

◦normalement vous l'avez tous vu

◦normalement on l'a tous, moi je sais que je l'ai vu, mais je sais pas le niveau des autres, du tout en fait, voilà. La grammaire c'est très important mais ça m'a pas manqué dans le sens où j'ai pas eu l'impression d'en avoir manqué, en fait, tout simplement, j'ai eu tout ce qu'il fallait pour réussir et m'amuser dans le cours, je pense

◦c'est ce qui m'intéressais savoir, si ça t'avait manqué ou pas

◦non, moi ça allait, parce qu'en plus c'est quelque chose de pas très intéressant à faire, la grammaire, de manière générale, non, non, ça m'a pas manqué

◦et est-ce que t'as regardé les vidéos Grammar Geek ?

◦je sais pas, je suis pas sûr du tout, je pense pas

◦tu sais ce que c'est ?

◦j'ai vu qu'il y avait la vidéo mais je pense pas avoir cliqué sur le lien

◦pourquoi ?

◦je sais pas, vous l'avez posté quand ?

◦chaque semaine, une vidéo par semaine

◦bah, honnêtement je pense que j'ai pas forcément dû avoir le temps ou quoi, mais non, je les ai pas regardés

◦d'accord, t'as vu quand-même que c'était ta tutrice qui les faisait

◦oui, ça j'ai vu, oui

◦est-ce que ça a changé quelque chose pour toi de voir la tête, fin de mettre une tête sur le nom de ta tutrice ?

◦oui, ça je pense, ça oui, parce que c'est important de savoir avec qui on échange en fait, ça rend le cours un peu plus humain et c'est pas qu'on ait l'impression qu'il y a que des robots parce que comme on voit pas les autres étudiants et qu'on voit pas, si on voit pas les étudiants et le prof on a l'impression de parler à une machine, en fait. Et je pense que le fait de vous voir vous c'est important pour le cours

(...)

◦t'avais pas la flemme de les regarder les vidéos de grammaire ?

◦non, pas spécialement, honnêtement non, parce que l'avantage de ce cours c'est que ça prend pas trop de temps donc, fin, ça prend moins de temps que si on avait des TD en classe et tout ça, donc non, c'est pas vraiment une question de flemme, c'est plus d'inattention, je pense, plus qu'autre chose

◦le glossaire, t'en a fait pas mal, je crois que t'as fait 8, t'avais compris comment il fallait faire ?

◦au début, en fait c'est que, j'ai vu à la 4ème semaine qu'il fallait le faire, je crois, j'avais pas vu au début et du coup après je les ai fait, oui, j'ai vite compris, c'est très claire pour le coup, ça marche bien, c'est efficace, c'est facile à faire

◦tu l'utilisais quand tu faisais tes activités ?

◦oui, je m'en suis servi quelques fois, pas tout le temps, mais ça m'est arrivé

◦d'accord, donc t'en vois l'utilité

◦oui, c'est utile

◦c'était ennuyeux ?

◦ah oui, par contre, c'est ennuyeux dans le sens où souvent les mots les plus importants étaient déjà pris par d'autres étudiants et du coup il fallait parfois rechercher des mots qu'on utilisait moins et qui étaient moins utiles pour remplir le glossaire mais non, c'est pas quelque chose de très amusant mais c'est pratique

◦tu as dit au début du semestre que ton niveau d'anglais était un certain selon le CECRL, tu te souviens de ça ?

◦je me souviens, parce qu'on a pas du tout fait ça au lycée, on a pas du tout étudié les niveaux en fait je sais pas, en fait je sais pas à quoi ça correspond les lettres du tout donc j'avais aucune idée

◦et tu pourrais me dire maintenant ton niveau

◦bah, je pense que j'ai un bon niveau, après je suis pas bilingue du tout et tout ça, je pense que j'ai un bon niveau, je sais pas ce que ça correspond par rapport aux lettres A1, B1 et tout ça

◦je vais te faire lire ça, juste par curiosité

◦je veux bien, ça m'intéresse. Je sais qu'on s'est jamais auto-évalué au lycée donc je sais pas du tout à quoi correspondent les différents niveaux

◦les forums, ça t'a permis normalement de

◦de savoir ce qu'il fallait faire, quand le rendre, ils étaient bien mis en forme les forums, c'était assez clair, c'est pratique

◦est-ce que les messages que tu recevais par semaine, de moi, c'était assez, c'était beaucoup

◦ça c'était bien parce que c'était pas trop long mais c'était clair. On savait ce qu'il fallait faire, très facilement, c'était clair et pas très compliqué. Moi, je recevais des notifications de ce que faisaient les autres étudiants, ça c'est un peu, c'est pas toujours nécessaire, à la fin ça fait beaucoup de mails qui arrivent comme ça, à des moments où on a pas vraiment envie de regarder les mails et tout ça donc, ces mails-là j'ai pas trop fait attention et j'en voyais pas toujours l'utilité, par contre, le mail de description, il est important celui-là, par contre, parce que ça nous permet, c'est un rappel, surtout, parce que sinon on y pense pas tout le temps sans le mail, sans le mail on peut facilement penser qu'on n'a pas de travail ou quoi, donc il est important le mail de présentation de la séance, plus que la participation des autres étudiants dans le cours

◦et dans ce cas, je comprends, mais du coup, pour la partie interaction tu as dit "un peu pour apprendre de mon groupe et voir ce que les autres faisaient et commenter le travail des autres"

◦non mais je regardais ce qu'ils faisaient, je regardais, je faisais attention à ce qu'ils faisaient, je commentais et tout ça, juste c'est le, en fait je le faisais au moment où moi je faisais mon travail, c'est-à-dire que je rendais mon, à la période où je me connectais sur l'ENT pour faire mon travail je le faisais et ensuite je regardais ce que les autres faisaient, mais ça j'avais pas besoin qu'on m'envoie des notifications pour le faire. C'est des choses qui se font instinctivement, c'est pas comme votre mail qui est important pour ne pas oublier de le faire, l'autre une fois qu'on est connecté on voit ce que font les autres, en fait. Alors que, en fait, votre mail il permet de se connecter et une fois qu'on est connecté on

est assez autonome, tout est très clair et voilà et on a pas forcément besoin de recevoir qui a fait quoi, on le regarde au moment où on est connecté, voilà

(...)

◦ je pense que je suis B2, moi. Entre B1 et B2, B2.

◦ et ça c'est la compréhension orale ?

◦ ouais

◦ là je suis B1... euh B2... B1

◦ c'est un peu la même chose que t'avais répondu avant, en fait. T'étais, je pense que t'as plus de réponses B2 maintenant, si je me trompe pas, oui, mais c'est un peu les mêmes réponses.

(...)

◦ ce semestre t'as pas eu d'exercices à trous, des "fill in the blanks", en tout cas beaucoup moins qu'au semestre dernier, déjà est-ce que tu l'avais remarqué ?

◦ ouais, ça j'avais remarqué

◦ ça t'a plus, ça t'a manqué

◦ oui, indifférent, c'était un exercice sympa à faire, intéressant mais, fin, mais j'ai très bien vécu sans

◦ et intéressant pourquoi ?

◦ c'est intéressant parce que là c'est pratique c'est qu'on travaille vraiment l'écrit et de l'écoute, avec la transcription ce qui est pratique et tout ça, on contextualise un peu le langage approprié dans des phrases concrètes avec un sens propre à la situation, ce qui est pratique

◦ est-ce que ça t'est arrivé de discuter avec tes amis, dehors de la plateforme, par exemple "est-ce que t'as fait ce truc d'anglais"

◦ ouais, ça on l'a déjà, en fait j'étais dans le même groupe qu'un bon ami à moi, et donc du coup on se tenait au courant d'où on en était, de ce qu'on faisait, de voilà, de si on avait rendu ci ou ça, et voilà

◦ et vous le faisiez dans quel contexte

◦ par message, au moment où on se connectait sur la plateforme en fait, "est-ce que t'as fait ça, comment t'as fait ou", voilà, en gros c'était ça

◦ donc via vos portables

◦ oui, en gros, oui, mais pas du tout avec la plateforme en tout cas

◦ est-ce que ça vous arrivait, tu peux me dire sans problème, de vous filer des réponses ou des devoirs ou

◦ euh, je crois qu'on l'a fait une fois, peut-être, mais une fois sur le vocabulaire, l'activité 3, c'est tout, mais sinon non, comme il est assez bon on n'a pas eu besoin et on était suffisamment bien organisés pour faire ça soi-même, en fait

◦ est-ce que t'as l'impression que ce cours était plus ou moins compliqué que celui du semestre dernier ?

◦ plus compliqué

◦pourquoi ?

◦parce que, je pense qu'on avait plus, les activités étaient plus longues, en fait, il y avait plus d'activités à faire qu'au premier semestre, tout simplement, mais avec monsieur X on faisait moins des choses, il y avait moins d'activités et les activités à faire elles demandaient moins de temps, en fait. Je pense que j'ai plus travaillé ce semestre-là.

◦et si tu compares le boulot que tu as fait ce semestre avec le boulot que tu fais dans un cours d'anglais au lycée, par exemple ?

◦bah, on travaille moins, parce qu'au lycée on fait une heure de cours et en plus de ça on doit travailler à la maison, encore 30 minutes-1 heure, donc au final on travaillait une heure et demie-2 heures, la matière, alors que là je devais travailler une heure moi, je pense, par semaine. Entre trois quart d'heure et une heure, je pense. Mais après, le temps qu'il durait il n'est pas fondamental, ce qu'il faut voir c'est la qualité de ce qu'on fait et tout ça et je pense là pour le coup c'était bien, je pense que c'était un niveau correcte, un bon niveau pour progresser, je pense. Je pense qu'en terme de temps j'ai moins travaillé qu'au lycée, mais que j'ai appris autant de choses facilement, voilà

◦c'était peut-être plus productif ?

◦plus productif et puis surtout qu'au lycée on apprenait le vocabulaire de base pour les situations lambda de "bonjour", des voyages et tout ça, là c'était du vocabulaire plus spécifique, plus compliqué et qui permet d'évoluer un peu, mais qu'on peut maîtriser que quand on a le vocabulaire de base, je pense, en fait

◦est-ce que ça t'a servi d'une certaine manière ou t'as pas eu l'occasion

◦ça m'a servi dans le sens où déjà retrouvé ces mots dans des vidéos et tout ça et je me dis "ah, tiens, je sais ce que ça veut dire maintenant" et voilà, mais après je l'ai pas employé forcément parce que je parle rarement en anglais avec des personnes

◦et tes lectures, par exemple, dans d'autres matières éventuellement, que tu puisses transposer ces termes

◦non, honnêtement, non, ça m'a surtout enrichi pour ma culture personnelle d'anglais et juridique, en fait, et ça me servira si je continue le droit ou l'économie et tout ça mais là dans l'immédiat ça m'a été encore, j'ai pas pu en voir les fruits, en fait

(...)

◦comment tu t'organisais pour faire les activités ?

◦bah, souvent je le faisais le dimanche, la majorité du temps, je pense, je le faisais le dimanche parce que le dimanche, moi je fais du foot en club et tout ça, et souvent en rentrant du foot c'était le seul travail qui me restait à faire et du coup je terminais en fait par l'anglais, et comme ça c'était une manière de terminer mon week-end de travail et commencer la semaine d'après, en fait, juste, le dimanche je faisais que de l'anglais, en fait, l'après-midi vers 16h-17h

◦c'est intéressant, mais c'était exprès, du coup, tu gardais le dimanche pour

◦ouais, ouais, je faisais tout, je savais que je devais le rendre le dimanche et tout le reste, il y avait moins de délais précis, c'est-à-dire que, il restait souvent des travaux plus longs à faire, donc je prenais plus d'avance, et ça je le savais très bien le temps que ça me prendrait à faire peu importe la semaine, je savais que j'en avais pour une heure, je savais que j'avais besoin d'être concentré mais pas forcément autant que si j'avais une dissertation à rendre ou quoi, et que du coup c'était le moment le plus opportun en fait pour faire ce devoir-là.

◦est-ce que ça t'a manqué de pas avoir un prof en face-à-face ?

◦bah, ça c'est comme les autres élèves autour de moi, c'est un tout, soit on est dans une classe avec un professeur et des étudiants et c'est agréable et c'est bien, mais à partir du moment où il y a pas les autres étudiants il y a pas un manque. Pour moi c'est un tout en fait, c'est soit tout seul face à son ordinateur, soit en classe avec d'autres étudiants et un prof

◦donc c'est l'interaction

◦oui, c'est l'interaction en général qui manque, moi je trouve

◦est-ce que tu connaissais les gens qui étaient dans ton groupe ?

◦non, j'en connaissais que un (...). En fait, peut-être qu'elle y ait, mais j'ai pas trouvé la liste des membres du groupe, ça je n'ai pas trouvé donc je ne savais pas qui était dans le même groupe que moi, et après en fonction des personnes qui participaient ils me disait rien, il y avait juste une personne que je connaissais. Pour vous dire que je savais même pas combien on était en fait dans le groupe, pour moi on était 15

◦donc du coup ça te motive pas forcément à interagir, fin, à commenter

◦non, bah, non, parce que déjà c'est toujours les mêmes personnes qui participaient, il y avait pas grand monde et on sait pas qui on a en face de nous, vraiment le point interaction c'est le vrai point un peu dommage, négatif du cours. Parce que sinon c'est très pratique, le fait de pouvoir le faire quand on veut, où on veut et de gérer son temps de le faire en plusieurs fois et tout ça, ça je trouve que c'est vraiment une très bonne idée parce que vraiment ça enlève les contraintes et on le fait quand on a envie mais juste le seul truc un peu dommage c'est l'aspect groupe, en fait, l'aspect qu'on retrouve à l'école, au lycée, à la fac, fin, le fait de créer des liens, un peu

◦et tu penses que si tu avais la possibilité de rencontrer ces gens, par exemple au début du semestre

◦ça pourrait être une bonne solution ça, je pense que ça peut être bénéfique, vraiment histoire d'avoir 2-3 noms, de savoir combien on est, et tout ça je pense que ce serait une bonne chose, et au moins avoir une liste avec les personnes qui y sont et tout ça, je pense que ça ce serait un plus pour le cours

(...)

◦jeux vidéos ?

◦non, je joue aux jeux vidéos mais c'est pas ce qui me permet de progresser en anglais. J'interagis pas, je joue juste avec des amis à la maison et c'est tout en fait

(...)

◦tu t'es senti suivi par ton tuteur ?

◦ouais, si parce que ce qui était pratique c'est quand on te contactait par exemple, on avait les retours assez rapidement et tout ça, et je me suis pas du tout senti abandonné, par contre, s'il y avait des questions t'étais très réactive, M X aussi avant et ça c'est pratique. Non, au niveau du suivi le seul truc qui manque par rapport à en classe c'est qu'on sait pas du tout nos moyennes, en fait, on sait pas du tout les notes qu'on a et, ça c'est le seul truc un peu dommage, quoi, c'est que, qu'on ait pas de notes c'est normal mais en fait, c'est ce que j'ai mis du temps à voir ce qui était pratique c'était les barèmes, en fait, en fonction des activités, mais le fait de pas savoir la note qu'on a, je trouve ça, pas la note finale mais d'avoir une idée, ça je pense que ça pourrait être bénéfique pour les étudiants de savoir où ils en sont, en fait

◦et là tu parles d'une note que vous recevrez ou d'un feed-back

◦les deux en fonction, quand on rentre par exemple bah là, sur Bieber, par exemple, on a tous posté et tout ça donc si on avait des questions, on demandait et on avait des réponses et tout ça mais une fois qu'on l'avait posté on savait pas vraiment ce qui allait, ce qui allait pas, si c'était en lien avec le sujet et tout ça, et c'est pas la même chose que quand on rend une copie à un professeur et qu'il me la rend la

semaine d'après avec une note et un commentaire, ça aussi, ouais, peut-être que ça pourrait être amélioré, juste un commentaire "revoir la grammaire" et voilà, par exemple, ça je pense que ça pourrait être bénéfique

◦maintenant que tu connais les deux types de cours, cours en présentiel et cours en ligne, ce serait quoi pour toi un cours d'anglais idéal ?

◦pour moi le cours idéal ce serait peut-être, je sais pas si c'est faisable, mais le cours en ligne il est très bien, je pense que ce serait un peu en ligne avec les mêmes conditions qu'on a, c'est-à-dire, rendre un truc à la semaine avec ce qu'il faut faire, vous avez une semaine pour le faire et voilà, et avec peut-être plus de justement de retour sur le travail et tout ça, fin, une note et un commentaire, et je pense que ce qui pourrait être pas mal c'est d'ajouter par exemple, une séance d'exposé mais dans une classe, en fait, peut-être, avec une séance sur 10 séances du cours, il y en a une qui serait en interaction justement, un exposé ou sur un débat où chacun prend la parole, dire ce qu'il a à dire là-dessus, ça je pense que ce serait le compromis un peu idéal entre l'avantage du cours en classe avec un moment, une interaction avec un professeur et des étudiants, et en même temps les avantages du cours en internet de le faire quand on veut, quand ça nous arrange et au rythme qu'on souhaite

◦d'accord, donc un peu un mélange entre les deux

◦ouais, voilà. Je ne sais pas si c'est faisable en fait, mais, juste une séance comme ça d'une heure avec un sujet d'actualité qui est annoncé et chacun participe et la participation serait une note, en fait, on noterait le niveau d'anglais aussi, le fait qu'une personne ait participé et voilà, ça pourrait être un compromis un peu

◦Merci beaucoup !

◦Avec plaisir

**FIN**