

---

# Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne

Mónica Fierro Porto et Lily Schofield

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11545>

DOI : [10.4000/rdlc.11545](https://doi.org/10.4000/rdlc.11545)

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Mónica Fierro Porto et Lily Schofield, « Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022, mis en ligne le 10 août 2022, consulté le 08 décembre 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/11545> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11545>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 décembre 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

---

# Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne

Mónica Fierro Porto et Lily Schofield

---

## Introduction

- 1 Les recherches actuelles en sciences de l'éducation et en sciences du langage font état d'une frontière entre apprentissage formel et informel qui se « dilue » (Silva et Brougère, 2016), encourageant à plutôt situer ces deux formes d'apprentissage, qui sont souvent distinguées, le long d'un continuum (Brougère et Bézille, 2007). Le développement des pratiques numériques a renforcé ce constat, puisqu'il créerait des formes d'apprentissage dites « hybrides » (Cristol et Muller, 2013 : 23). Ces évolutions, ainsi que les plus-values de l'apprentissage informel en termes de développement langagier, reconnues dans la recherche (Sockett, 2014; Dressmann et Sadler, 2020), font émerger la question de la reconnaissance de ces apprentissages dans le cadre institutionnel (Toffoli, 2020), notamment dans les dispositifs hybrides ou à distance.
- 2 Nous faisons ici une proposition de cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles, tel qu'il a été mis en place depuis 2017 dans un dispositif d'enseignement de l'anglais à distance en L1 Economie et Gestion (300 étudiants par an) à l'Université de Paris et qui regroupe trois cours de niveaux (B1 à B2). L'un des principes clés de notre dispositif est la reconnaissance explicite des pratiques informelles des étudiants et leur mise en lien avec le domaine professionnel étudié grâce, par exemple, à l'intégration des fictions à substrat professionnel et à l'interaction en ligne entre pairs. Cette didactique intégrant les pratiques informelles peut être décrite selon les quatre critères centraux du rôle de l'apprenant, de l'instrumentalisation des ressources, des compétences langagières travaillées et de l'évaluation, et ainsi être mise en lien avec la

perception de la valeur des tâches, de la compétence et de la contrôlabilité, trois facteurs clés de la motivation (Viau, 1994). La description de ce cadre pose la question de la préservation des qualités premières de l'apprentissage informel lors de sa formalisation, à laquelle nous apportons des éléments de réponse par le biais des représentations des étudiants, exprimées lors de questionnaires et d'entretiens, qui illustrent les effets de cette didactisation et les liens explicites faits entre l'enseignement suivi et les pratiques informelles des étudiants.

## Fondements et présentation du cadre : qu'entend-on par didactique intégrant les pratiques informelles ?

- 3 La distinction clé de la conception de ce dispositif est celle entre formel et informel : l'apprentissage formel a lieu dans le cadre d'une institution, où les objectifs d'apprentissage ne sont pas définis par l'apprenant et où le but final reste l'obtention d'une certification ou d'un diplôme. On entend par apprentissage informel « les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours » (Schugurensky, 2007 : 14), mais dans le cas de la didactique des langues, qui mène tout de même à un développement langagier de la L2. L'objectif principal des activités est le divertissement, bien qu'il puisse y avoir un apprentissage dont l'apprenant n'a pas forcément conscience (Sokkett, 2015). L'utilisateur de la langue est donc motivé par l'aspect divertissant des activités dont il choisit la nature, le lieu et le temps passé à les faire.
- 4 Ce dispositif se base sur l'instrumentalisation de contenus informels et donc authentiques, notamment les séries télévisées et films en anglais en ligne, pour les utiliser comme ressource pédagogique principale dans un contexte formel d'enseignement de l'anglais à l'université pour un contexte LANSAD (Langues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines). Il s'agit donc bien d'une intégration de contenus informels et de références aux pratiques informelles des étudiants hors de la classe, et nous ne prétendons pas à une mise en place de conditions pour un apprentissage informel au sein du dispositif. L'articulation entre ces deux formes d'apprentissage se traduit ici par une prise en compte de l'existence d'un apprentissage de l'anglais par le biais des activités de loisirs chez ces étudiants. Les pratiques et connaissances extérieures au cours sont valorisées et considérées au même titre que les connaissances empiriques disciplinaires, puisque les étudiants sont experts de la manière d'accéder aux contenus, des modalités d'interaction en ligne proposées (forum, chat asynchrone, vidéos de style « vlog », posts trouvés sur les réseaux sociaux), ainsi qu'experts en herbe du domaine d'étude abordé.
- 5 Notre proposition de didactique intégrant les pratiques informelles de l'anglais en ligne (Fierro Porto, 2022) se fonde sur les quatre piliers présentés ici : le rôle socioconstructiviste donné à l'apprenant, l'instrumentalisation des ressources — dans notre cas, la fiction à substrat professionnel — l'accent mis sur le sens langagier par rapport à la forme, et le choix d'une évaluation par les pairs constructive et bienveillante.

## Quel(s) rôle(s) pour l'apprenant ?

- 6 Le premier pilier de ce cadre DIPIAL (Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne) se fonde sur les principes du socioconstructivisme, selon lequel l'apprentissage serait le résultat des processus cognitifs et des actions des apprenants, leur permettant de construire leurs propres idées sur ce qui les entoure (Piaget, 1964). Le moteur principal de ce développement cognitif étant les interactions sociales (Vygotski, 1986), l'application de ces principes dans notre proposition didactique passe par la mise en place de tâches qui demandent aux étudiants d'utiliser la langue pour atteindre un objectif précis, et qui permettent aux apprenants de mobiliser leurs savoirs, ainsi que de se lancer dans des hypothèses sur la structure de la langue, afin que la réutilisation des structures nouvelles soit spontanée (Skehan, 1998).
- 7 Les tâches proposées dans chaque module sont de second niveau (Nonnon, 1998) : les étudiants reçoivent des objectifs-obstacle à résoudre en analysant les consignes données et en décidant par eux-mêmes des stratégies à mettre en place pour accomplir ces tâches. Nous choisissons les ressources mises à leur disposition sur l'environnement numérique d'apprentissage, et décidons d'un ou de quelques documents indispensables pour la réalisation de la tâche, mais laissons carte blanche aux étudiants d'en choisir d'autres (sur le web, notamment), de les adapter et de se les approprier. Puisque l'on intègre, valorise et reconnaît ces pratiques, ce cadre tient compte du principe de la centration sur l'apprenant, dont les connaissances et expériences préalables sont placées au centre de l'enseignement. Les tâches sont conçues de manière à ce que chaque étudiant puisse percevoir la valeur de la tâche, sa propre compétence à l'accomplir et la contrôlabilité (Viau, 1994), les consignes des tâches n'étant volontairement pas restrictives. Les apprenants s'appuient par ailleurs sur leurs pairs pour co-construire leurs connaissances. Les pratiques informelles des étudiants sont également intégrées au cours par le biais de leurs propres références au contenu qu'ils consomment hors du contexte formel (d'autres séries/films regardés informellement, artistes, références cultes, posts vus sur les réseaux sociaux, mêmes Internet, etc.), pour illustrer les exemples et arguments donnés lors de leur réalisation des tâches. Par conséquent, les étudiants ont un sentiment de contrôlabilité, tant vis-à-vis de la longueur attendue que des ressources à utiliser, choisies selon leur niveau d'aisance et de familiarité. Toutes les productions étudiantes sont publiées au sein des forums partagés du groupe-classe et permettent aux étudiants de se poser des questions, donner leur avis sur leurs productions, se comparer à et apprendre des autres. Les tâches sont accompagnées d'activités préliminaires, permettant aux étudiants de s'entraîner sur des points précis des documents proposés, afin de faciliter leur réutilisation lors des tâches. Enfin, des activités optionnelles sont mises à disposition pour les étudiants souhaitant approfondir leurs recherches sur le sujet.

## **Instrumentalisation : utilisation de la fiction à substrat professionnel comme principal support pédagogique**

- 8 En termes de ressources sélectionnées lors de la conception, notre cadre de didactique intégrant les pratiques informelles s'appuie sur la théorie de l'instrumentalisation de Rabardel (Folcher et Rabardel, 2004), qui s'intéresse à la médiation via l'usage d'artefacts dans laquelle l'apprentissage de l'homme impacte les interactions et modifie

l'artefact. Nous proposons une instrumentalisation, dans un cadre formel, des contenus utilisés lors d'activités informelles en ligne, à des étudiants ayant justement ces pratiques informelles en ligne en anglais. L'activité de visionnage de séries et films en anglais étant très répandue parmi nos étudiants, nous avons décidé de les exploiter dans un cadre plus formel et en ligne. Puisqu'il s'agit d'un public LANSAD, l'utilisation des Fictions à Substrat Professionnel (FASP) s'avérerait pertinente car elles situent « *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). La fiction à substrat professionnel présente l'avantage principal d'être un outil de médiation entre les étudiants et le domaine professionnel illustré, lui-même lié au domaine d'études des apprenants en anglais de spécialité. En effet, elle permet la représentation des discours spécialisés propres au domaine. Le succès des FASP audiovisuelles en anglais a motivé cette intégration au cadre formel et leur exploitation comme principale ressource pour la réalisation des tâches. Suite à une analyse de contenu d'une dizaine de films récents dans le domaine de la finance et de la banque, ainsi que des programmes en anglais pour étudiants en Économie et Gestion, nous avons sélectionné quatre films : *The Big Short*, *Margin Call*, *The Wizard of Lies* et *Rogue Trader*. Par la suite, notre étude a confirmé que l'instrumentalisation des FASP permet d'aborder des sujets propres à la discipline de spécialité des étudiants, de favoriser une réflexion critique sur le domaine représenté, et a un impact positif sur la motivation des étudiants. Cette intégration des FASP audiovisuelles en cours favorise la prise de conscience sur l'utilité de la pratique de visionnage pour l'acquisition incidente du vocabulaire, influençant donc les pratiques ultérieures des étudiants.

## Quelles compétences langagières sont travaillées ?

- 9 Nos cours sont entièrement à distance et asynchrones (modules hebdomadaires du lundi matin au dimanche soir), ce qui peut représenter un défi en termes de développement des compétences orales. Dans ce cadre de didactique intégrant les pratiques informelles, nous nous focalisons sur la conception de cours permettant de travailler l'oralité dans des formats distanciels, de manière à ce que les compétences orales et écrites soient travaillées de manière égale. La plateforme Moodle facilite la proposition de tâches permettant de développer la compréhension et la production écrites, notamment via des textes téléchargeables aux formats PDF ou PowerPoint, des liens vers des sites web, et le dépôt public ou privé de productions. La compréhension orale est proposée dans chaque module sous forme d'extraits de FASP, ou d'autres documents vidéo pertinents pour le thème travaillé, ainsi que d'enregistrements audios.
- 10 En termes de production orale, nous avons opté pour des tâches au format asynchrone, par le biais de l'enregistrement de clips audios et vidéos (seuls ou en binômes) et de narrations de PowerPoints, postés de manière publique sur le forum des groupes. En parallèle, des espaces non-formels, auxquels la participation était entièrement volontaire, ont été mis en place pour la pratique orale de la langue, sous la forme de cafés linguistiques par séances d'une heure, animés par des étudiants anglophones. Aucun enseignant ne participait à ces rencontres, permettant aux étudiants les plus motivés de développer leurs compétences d'interaction orale synchrone en anglais. Seul un petit nombre d'étudiants du dispositif ont participé à ces ateliers, mais les participants ont témoigné de leur intérêt et motivation en termes de développement de

leurs compétences langagières et d'interaction avec des étudiants d'autres cultures en anglais.

## Comment évaluer lorsque l'on didactise l'informel ?

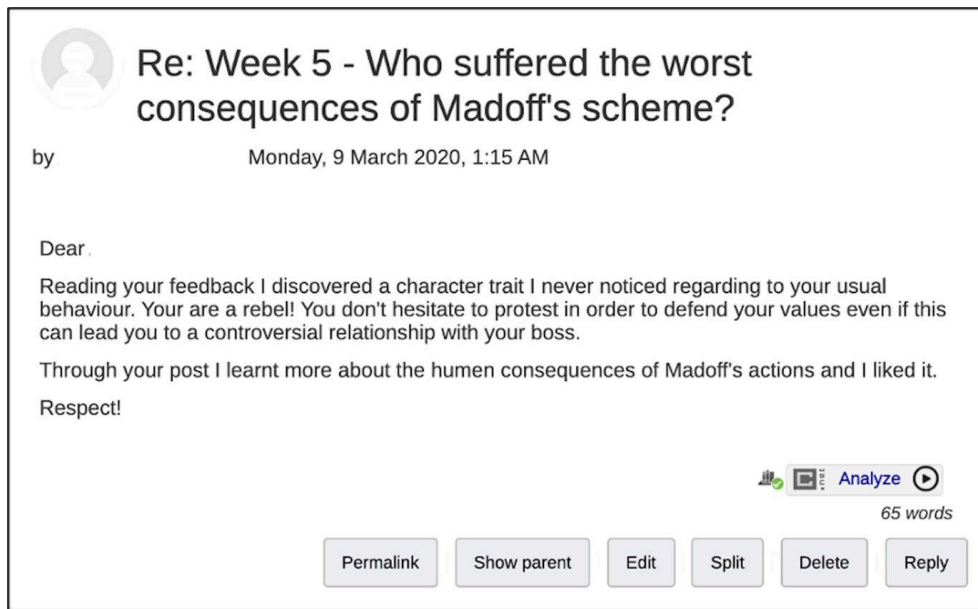
- 11 Notre cadre de didactique intégrant les pratiques informelles privilégie l'évaluation formative, fondée sur deux principes : la prévalence du sens sur la forme et la maîtrise progressive des compétences travaillées. En effet, nous proposons une approche d'apprentissage implicite de la grammaire, proche de l'acquisition lors des pratiques informelles, et dans ce sens, nous évaluons le message appris et transmis, comme en contexte informel, plutôt que de tenir compte uniquement de la justesse des productions langagières. La prise d'initiative par les étudiants pour la réalisation de la tâche, la réutilisation des concepts appris, ainsi que la progression tout au long des modules et de l'année sont particulièrement valorisées. Les activités de préparation aux tâches représentent une partie moins conséquente de la note finale (entre 40 et 50%) et consistent notamment en la réalisation de tests autocorrigés sur la plateforme Moodle, afin de vérifier la compréhension orale des extraits vidéo présentés — les étudiants ne pouvaient pas valider la matière en n'ayant pas régulièrement publié leurs productions. Ces tâches de production à poster publiquement pour leurs pairs représentent la plus grande partie de la note et les activités optionnelles sont, par définition, non-évaluées.
- 12 Ce système est complété par l'évaluation par les pairs, proche de ce qui se fait spontanément lorsqu'ils participent à des blogs ou échangent sur les réseaux sociaux. Elle est réalisée dans chaque module par tous les étudiants, de manière publique, sur le forum de leur groupe. La participation des étudiants est la clé dans la création d'une dynamique de groupe et pour la co-construction des connaissances, surtout grâce aux interactions sur le forum : les étudiants voient, se comparent, s'auto-évaluent et apprennent, comme ils le font naturellement en contexte informel, d'où l'importance accordée à leur avis en tant qu'évaluateurs dans l'évaluation sommative de l'enseignant en fin de semestre. L'apport des étudiants est évalué selon leur participation sur le forum et leurs échanges pertinents sur les tâches réalisées, dans le but de valoriser leurs opinions et interactions en tant qu'utilisateurs de la langue, comme en contexte informel. Une interaction régulière, même si elle était associée à un niveau de langue plus faible, pouvait être mieux valorisée que la participation sporadique d'un étudiant présentant un niveau plus élevé. Nous avons découvert que, malgré le manque de pratique en termes d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, les échanges sur le forum ont été utiles pour l'apprentissage par les pairs. Ce type d'évaluation favorise l'autonomisation de l'apprenant qui s'approprie les attentes à chaque niveau de son apprentissage et mène une réflexion critique qui lui permettra de mieux gérer son temps et d'évaluer ses compétences en ayant confiance en son jugement. Toutefois, le rôle de l'enseignant reste primordial puisqu'il assure un climat de confiance et de bienveillance, indispensable pour ces évaluations publiques et en ligne. Par ailleurs, il s'agit bien d'un enseignement dans un contexte formel et les étudiants suivent le cours dans le but de valider une matière de leur diplôme : ils ont donc pleinement conscience que l'enseignant est là pour les noter et les évaluer.

## Mise en œuvre du cadre DIPIAL dans notre dispositif

- 13 Il convient à présent d'illustrer ces quatre piliers par des exemples de leur mise en œuvre concrète au sein de notre dispositif, mis en place en première année de licence Économie et Gestion à l'Université de Paris depuis 2017.

### L'apprenant comme co-constructeur du savoir et évaluateur

Figure 1 - Exemple d'un message à l'attention d'un autre étudiant sur le forum de la plateforme Moodle




L'exemple (Figure 1) illustre le rôle de personne-ressource que peuvent avoir les étudiants au sein du dispositif. Les étudiants peuvent en apprendre davantage sur le contenu du cours — ici les conséquences de l'escroquerie de Bernard Madoff — mais également sur leurs pairs et leur personnalité.

Figure 2 - Exemple de deux réponses d'étudiante à une même production


by - Friday, 6 March 2020, 10:57 AM

Thanks for sharing with us the details of Madoff's charges, I was curious to know for what charges he had been sentenced, it always fascinates me to see the addition of charges.

 Analyze 33 words

Permalink Show parent Edit Split Delete Reply

---



### Re: Week 5 - Who suffered the worst consequences of Madoff's scheme?

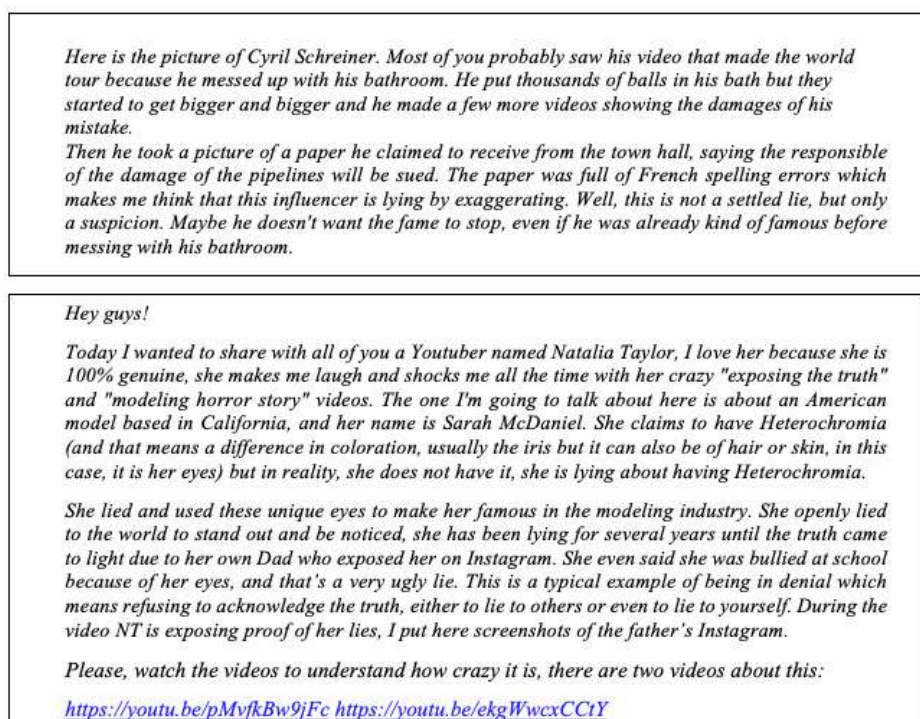
by - Sunday, 8 March 2020, 9:14 PM

Hi,

I do not agree with you, especially on this point " I agree with what my colleagues said because in economics even if the consequences are bad or good, the actors take purely financials decisions.". Indeed, I think that the question is not about if the decision is a financial one not but if the consequences of contributing to a Ponzi scheme are. Then, I'm convinced that the fact of loosing money has more serious consequences such as emotional and family ones and that's why we consider the financial results as important.

- 14 Ces deux messages (Figure 2) montrent une interaction entre étudiants sur le ton de l'humour. Une dynamique de groupe se crée au sein de cet espace public, les pairs échangeant entre égaux, bien que certains ne se connaissent pas en présentiel, puisqu'ils ne suivent pas les mêmes enseignements. Les deux étudiants, en réponse à la production d'un même camarade, n'appréhendent pas le fait de donner leurs avis, bien qu'ils soient en désaccord avec la production initiale sur certains points. Ils proposent une critique constructive sur le fond de la production, de manière argumentée. Ces trois exemples issus du même groupe-classe au sujet d'une même tâche font état d'une véritable atmosphère informelle dans le cadre du rendu d'une production, permettant à chacun d'adopter le rôle de co-évaluateur avec aisance.

Figures 3 et 4 - Intégration des pratiques informelles des étudiants par le biais de leurs productions



- 15 En encourageant la mise en lien explicite entre les connaissances préalables ou les expériences personnelles des étudiants et le contenu du cours, nous notons une prise de conscience de leurs activités informelles dans un but d'apprendre en anglais. Bien que cela constitue la consigne de l'activité, les étudiants sont capables d'aller chercher parmi leurs pratiques informelles : rapporter des exemples de posts vus sur leurs réseaux sociaux en anglais, donner des exemples de contenus issus de leurs pratiques informelles (chansons, YouTubeurs qu'ils apprécient, etc.) dans lesquels on retrouve un exemple concret de l'un des types de mensonges abordés dans le cadre du module de la semaine, et ils suggèrent même à leurs pairs de consulter leurs ressources (Figures 3 et 4). L'intégration de l'informel passe donc tant par les choix de l'enseignant-concepteur que par ceux des apprenants qui y prennent plaisir et ne ressentent pas de perte de valeur de ces pratiques pour autant. Ce partage suscite une discussion au sujet des activités informelles, tout en restant pleinement pertinent pour le thème travaillé, illustrant ainsi une frontière entre formel et informel « diluée » (Silva et Brougère, 2016) et une forme d'apprentissage « hybride » (Cristol et Muller, 2013), favorisée ici par le recours au numérique.

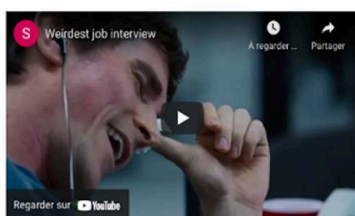
### Instrumentalisation de la FASP dans les activités de compréhension et tâches de production

- 16 Au début du cours et de chaque module, la tutrice explique sous forme de capsule vidéo le fonctionnement du cours et des tâches à réaliser. Vers la fin du temps imparti pour le module hebdomadaire, la tutrice publie un message sur le forum de chaque groupe, servant de rappel du délai et des consignes.

Figure 5- Exemple d'activité de compréhension orale à partir d'extraits de fiction à substrat professionnels

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 2. Changes in offices

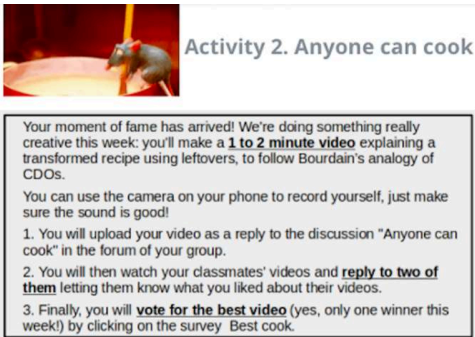
Things in the working world have changed incredibly in the last 50 years as this next reading with photographs shows. If you talk to someone over 50 years old now, perhaps they can tell you more information.

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!

- 17 Les fictions à substrat professionnel de ce dispositif d'enseignement sont utilisées sous la forme de courts extraits (entre 45 secondes et 2 minutes), parfois de montage de plusieurs extraits pour le cours de niveau B2, sans sous-titres, qui traitent du thème spécifique travaillé dans le module hebdomadaire (Figure 5). La compréhension orale est évaluée à travers ces extraits, par le biais de quiz (questions fermées et ouvertes) autocorrigés par la plateforme Moodle. La contrôlabilité du contenu se traduit ici par la possibilité pour les étudiants de visionner ces ressources autant de fois qu'ils le souhaitent. La FASP, étant un outil de représentation d'un domaine et d'un environnement professionnel particulier, se révèle être une manière pertinente de concilier l'intégration des pratiques informelles des étudiants et une véritable réflexion sur les évolutions du monde professionnel ou les questions morales, éthiques ou comportementales s'y rapportant.

Figure 6 - Exemple de tâche de production orale



**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 ;)

- 18 Cette sélection d'activités de production orale illustre les différentes formes que prend le travail de cette compétence de manière asynchrone et en ligne. Les enregistrements de prises de parole aux formats vidéo (Figure 6) et narrations PowerPoint (Figure 7) sont publiés au sein du forum de chaque groupe-classe, facilitant la co-évaluation entre pairs, mais permettant également la découverte de la voix et du visage de leurs interlocuteurs jusque-là masqués derrière un nom et un prénom. Bien que certains étudiants se connaissent dans le cadre de leurs cours en présentiel, cela n'est pas constamment le cas, et la publication de ces enregistrements permet une certaine levée de l'anonymat, renforçant la dynamique de groupe. Par ailleurs, le recours aux différents outils informatiques nécessaires pour ces productions donne lieu à un travail sur des compétences non-langagières, utiles pour les études et la future vie professionnelle des apprenants. L'enseignant-tuteur modélise toujours la tâche et intègre cet exemple aux consignes, de manière à prévenir les difficultés de compréhension possibles liées au format distanciel, et à démystifier l'activité en elle-même, en cas d'appréhension.

Figure 7 - Exemple de tâche de production écrite



*In your opinion, who has suffered the worst consequences of Madoff's Ponzi scheme: the investors or his family? Which consequences do you think are worse: the financial consequences or the emotional ones?*



**1) Give arguments** to support your opinion and **reply** to other people's answers to **defend** your point of view. The arguments will need to be illustrated with examples from **outside sources you found online**.

- Find "**proof**" of the consequences of Madoff's scheme **online**.
- Use the examples you found to **illustrate your point of view** in your argumentative text.
- You should use a minimum of **three sources**, and they should be of **different types** (article, picture, extract from a documentary, extract from an interview, comment on a video etc.)
- **Post your most interesting source as a link or screenshot on the class wiki**. Remember that you are also allowed to **use the sources that other people posted** on the wiki.

• 2) **Reply** to **one person's production** on the forum to say whether or not you agree with them and why!

- 19 En incluant la référence aux pratiques extérieures des apprenants dans les consignes des tâches de production (Figure 7), ce dispositif didactique intégrant des pratiques autour de l'informel (le visionnage des séries/films et réseaux sociaux, notamment, ainsi que la référence à d'autres contenus de leur choix) reconnaît et valorise explicitement ces contenus, permet aux étudiants de créer des liens entre leurs connaissances préalables et le contenu inédit du cours, et assure par ailleurs une variété dans les ressources extérieures, favorisant ainsi la découverte de nouveaux contenus proposés par leurs pairs, sur le thème travaillé. Par ailleurs, le fait de laisser les étudiants choisir les contenus auxquels ils font référence permet de reproduire la liberté laissée lors de leur apprentissage informel et d'améliorer leur perception de la contrôlabilité de la tâche.

Figure 8 - Exemple de tâche associant production écrite et orale


*You are working for a major bank in a branch overseas, and you learn that some new colleagues are joining your team from the United Kingdom. Your boss puts **you** in charge of training them on some important communication skills so that they can quickly fit into their new role.*

**"How to lie and get away with it"**



**"Welcome to our ethical bank"**

**Either PowerPoint should include an audio recording in one of the first slides to present the bank's "mission statement" or philosophy.**

**To do this, use the "Enregistrer le diaporama" fonction on PowerPoint →** 


- 20 Le format numérique du cours rend possible la combinaison des compétences de production écrite et orale au sein d'une même tâche (Figure 8), en parallèle d'un travail sur des compétences pertinentes pour les études et l'avenir professionnel des étudiants, telle que la formation de collègues, la prise de parole en continu lors d'un discours, la prise de position autoritaire ou l'utilisation de techniques de communication spécifiques.

## Évaluation par les pairs et par l'enseignant

- 21 L'évaluation dans le cadre DIPIAL prend la forme d'une évaluation formative de la part de l'enseignant-tuteur et des pairs, par le biais de la co-évaluation, combinée à une évaluation sommative, donnant lieu à la note demandée dans le cadre des modalités d'évaluation en première année de licence. Cette note finale accorde une importance particulière à la progression des étudiants, leur participation aux échanges et co-évaluations entre pairs et leur prise d'initiative et créativité lors de la production des tâches demandées. L'évaluation n'est donc pas focalisée sur les erreurs de langue, mais bien sur le message transmis et le réemploi des concepts du module.


Figure 9 - Exemple d'une consigne guidant le feedback entre pairs au format audio

**Activity 1 (part 1) - Choose your favourite recording from last week and post an audio comment on it!**



To start off this week, **go back to last week's forum** where everyone posted their recordings, **choose your favourite one** and **post an audio reply** explaining why you liked it and which aspects made the person sound like an authoritative figure. You can also give some **constructive criticism or suggestions** to make the recording even better!

The audio should be about **30 seconds long** and should be posted **directly into the forum** with the "add file" function.



- 22 L'évaluation tient également compte de la volonté de partager ses connaissances avec ses pairs et de leur proposer un retour sur leur travail. En parallèle, le retour des pairs peut présenter une nouvelle occasion de travailler la production orale (Figure 9), tout en proposant un retour constructif. Les étudiants ont le choix de la production pour laquelle ils laissent un retour, parmi toutes celles publiées pour la semaine, illustrant à nouveau l'aspect de contrôlabilité présent dans le dispositif.

## Perception de ces quatre critères du cadre DIPIAL par les étudiants

- 23 Dans le cadre de cette étude, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 36 étudiants, en complément de questionnaires remplis en début et fin de chaque semestre de l'année. Les données concernent les 192 étudiants ayant rempli le questionnaire pré-cours et post-cours. Quelques données quantitatives sont proposées ici afin de dégager quelques tendances générales et étayer les données déclaratives, basées sur les ressentis et représentations des étudiants, recueillis par le biais des entretiens. L'illustration de la perception de cette didactique intégrant les pratiques informelles par les étudiants du dispositif se focalise sur les propos rapportés lors des entretiens, dont l'échantillonnage fut sélectif, en fonction des éléments de réponse des questionnaires que nous souhaitons approfondir auprès de certains étudiants.

## Perception de leur rôle en tant qu'apprenant

- 24 Au sein de ce dispositif DIPIAL, les étudiants reconnaissent pouvoir apprendre par leurs pairs, ainsi qu'adopter un rôle d'évaluateur.

### Utilisation des pairs comme modèle

- 25 Concernant les différentes utilisations que les étudiants ont eues du forum de discussion, 91% de l'ensemble des étudiants interrogés par le biais des questionnaires ont trouvé que le forum a été très utile pour comparer leurs productions avec celles des autres, et 80% pour apprendre grâce au groupe.
- 26 « *Moi je trouve que c'est plutôt une bonne chose de pouvoir **comparer son travail** <sup>1</sup>(...) ça nous apprend un peu sur les autres, de voir la manière dont ils ont construit leur argumentation. »  
« **On avait plus de liberté** pour mettre vraiment ce qu'on voulait. »*
- 27 Ces témoignages issus des entretiens semi-directifs laissent supposer que l'aspect public du partage des productions donne un rôle de modèle aux pairs, ce qui peut compenser les doutes ou les incompréhensions vis-à-vis des consignes, l'aspect flexible et libre de ces dernières pouvant parfois déstabiliser les étudiants. À la lecture ou à l'écoute des productions, les apprenants peuvent en apprendre davantage sur le thème travaillé, mais également sur leurs pairs, renforçant ainsi la dynamique de groupe recherchée.
- 28 Concernant la possibilité de comparer leurs productions aux autres, les étudiants interrogés déclarent :
- 29 « *Pour les diaporamas, **quand j'ai vu ceux des autres**, ils avaient l'air trop bien (...) **ça motive à bien travailler**, quand tu vois que tout le monde se donne un peu (...) il faut se donner. »*
- 30 « *Mais en sachant que d'autres personnes pouvaient voir ce qu'on allait mettre, on avait aussi un peu l'esprit de se dire "Bon, bah, je vais quand même (...) **essayer de faire un truc bien, encore mieux parce que ça va être public** et que tout le monde va pouvoir le voir" »*
- 31 Les paroles de ces deux étudiants illustrent le fait qu'en complément de cette fonction de modèle, le fait de comparer les productions semble être un levier de motivation : les étudiants veulent bien faire puisqu'ils ont pleinement conscience d'être lus et évalués par leurs semblables.

### Conscience du regard des autres et appréhension de la critique

- 32 Lorsque les étudiants sont questionnés sur l'aspect public des productions, ils déclarent :
- 33 « *Je trouve qu'il y a une notion de partage, où les gens étaient **hyper bienveillants** envers nous, toujours. Il y avait jamais de gens désobligeants qui avaient des critiques, qui sont pas forcément constructives et qui servent à descendre l'autre (...) **toujours dans le but de nous faire évoluer.** »*
- 34 « *Que le fait que les autres élèves, ils le voient, ça permet d'**engager un dialogue.** »*
- 35 « *J'ai essayé de laisser des **commentaires constructifs** et surtout de, **d'apporter quelque chose.** »*
- 36 Chez ces trois étudiants interrogés, cette conscience d'être lu et les retours reçus par leurs pairs sont décrits de manière globalement positive par les étudiants interrogés,

qui y voient un véritable échange permettant d'évoluer et progresser, en accord avec les théories socioconstructivistes. Cependant, cela est associé à une certaine appréhension :

- 37 « Je trouvais que c'était compliqué le forum (...) j'avais un petit problème avec ça, dans le sens où **il y a cette peur d'être jugé par les autres**, parce qu'on sait pas si c'est bien ce qu'on fait (...) mais en même temps, j'avais **pas trop l'impression de pouvoir donner pleinement un avis super critique**, vu que (...) fallait **pas trop paraître méchant** aux yeux de tout le monde, fallait pas trop dire non plus, que ce que le camarade a fait. »
- 38 « Je pense **qu'imposer la critique, ça peut être pas mal** aussi (...) Parce que des fois, on n'ose pas trop, **parce qu'on veut pas (...) brusquer les gens**, ou qu'ils le prennent mal, alors que là, si tout le monde doit relever un point positif et relever un point négatif, ou dire que lui, il aurait fait les choses autrement, ça serait mieux. »
- 39 Lors des entretiens, l'aspect public des messages de co-évaluation a été associé à une hésitation face à la critique constructive de leurs pairs, justement perçus comme leurs égaux, comme le suggèrent les deux exemples ci-dessus. Plusieurs étudiants expriment une vraie volonté de proposer un feedback sincère, accompagnée d'une peur de paraître malveillants, et d'un manque de légitimité pour proposer des pistes d'amélioration. Ceci montre que les apprenants se prennent au jeu, qu'une dynamique de groupe existe, malgré une interaction parfois autocensurée.

## Perception de la valorisation et reconnaissance de leurs pratiques informelles

### Le support filmique comme ressource attrayante et abordable, correspondant à leurs pratiques

- 40 Les propos des étudiants interrogés confirment la présence quasi-systématique du visionnage de films et séries en anglais parmi leurs activités informelles. De surcroît, 93% des étudiants ont trouvé que le cours était amusant, et 89% d'entre eux ont défini les FASP plus spécifiquement comme amusantes, une tendance qui s'est retrouvée dans les entretiens. Cette tendance générale se retrouve dans les témoignages des étudiants :
- 41 « Le fait que ce soit des films, **c'est plus attrayant**, parce que déjà, les jeunes ils regardent souvent des films, des séries, donc ils vont se dire "Bon, ça va, c'est un truc tranquille", que si tout de suite on a des documents, les élèves ils vont voir ça, ils vont dire "Oh non, pas envie de lire" (...) je pense que c'est quand même peut-être mieux des films qui représentent bien la réalité, par contre. (...) Faut pas que ce soit trop de la fantaisie. »
- 42 « Dans la vie de tous les jours, je pense que tous les étudiants sont concernés par ça (...) donc **ça motive tout le monde**. »
- 43 « Pour des étudiants un peu de notre âge, je sais que c'est bien d'avoir des films un peu plus récents, et comme *The Big Short* c'est un film **relativement récent avec des acteurs connus** de surcroît. »
- 44 De surcroît, les citations ci-dessus montrent que cette activité est définie comme attrayante lors des entretiens, illustrant une motivation face à son intégration au contexte formel. Les ressources sélectionnées sont également reconnues comme actuelles, en cohérence avec celles consommées par les apprenants dans leur temps libre et conséquemment perçues comme familières et plus abordables :

- 45 « Avant de faire le cours, je regardais déjà mes séries en anglais (...) quand je suis arrivée devant le film, **j'ai pas été surprise, j'ai pas perdu tous mes moyens, j'étais déjà habituée.** (...) ça fait que quand on arrive sur une vidéo et qu'on a déjà, **on est déjà un petit peu familiarisé** avec tout ça, c'est plutôt pratique. »
- 46 « Par rapport aux films déjà (...) je les regarde en anglais, donc **j'étais pas trop perdue.** »
- 47 Ce sentiment de familiarité ressenti face aux supports filmiques intégrés est souvent associé à un sentiment de facilité. Il n'y a pas d'appréhension face à la nouveauté des concepts présentés, puisque le support employé pour les introduire est déjà connu :
- 48 « 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, enfin, les séries, toujours des films... j'avais **pas vraiment l'impression de travailler** en fait. »
- 49 En revanche, cette proximité entre les activités du dispositif et les pratiques réelles des interrogés mettent en avant un point de vue, certes minoritaire, que cela ne peut constituer une activité pédagogique, puisqu'il s'agit d'un contenu qu'ils n'associent pas naturellement au contexte formel. Cela dit, 21% des étudiants disent avoir regardé le film *The Big Short* (l'une des ressources utilisées) suite à son introduction en cours, 43% disent que le cours leur a donné envie de le voir mais qu'ils ne l'avaient pas encore fait, et 13% disent qu'ils l'avaient vu avant le cours, illustrant ainsi d'une part, une correspondance à leurs pratiques informelles, et d'autre part, leur réelle appréciation des ressources choisies. De surcroît, leur appréciation de l'instrumentalisation de l'informel en cours a suscité des changements dans les pratiques informelles des étudiants (32%), dans leur perception de l'apprentissage de l'anglais (49%) et dans leur confiance dans leur niveau de langue suite au cours (71%).

### Vision des FASP comme un outil informel d'apprentissage

- 50 Il paraît justifié, étant donné ces pratiques de visionnage avérées, de les exploiter à travers des supports filmiques spécifiques, définis comme pertinents pour des étudiants en anglais de spécialité (Petit, 2000). En effet, cette pertinence semble reconnue par les personnes interrogées :
- 51 « Je trouvais que les séries étaient plutôt bien pensées, vraiment **sur le thème de l'économie** et ça pouvait **nous servir** plus tard. »
- 52 « 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. »
- 53 Par ailleurs, plus de 70% des étudiants ont trouvé les ressources pertinentes du point de vue du vocabulaire présenté, du réalisme des situations, de la représentation de la culture professionnelle et de l'utilité pour travailler la compétence de compréhension orale. Cette pertinence et cette utilité sont confirmées ci-dessus, notamment pour sa représentation du domaine étudié et pour ses représentations jugées réalistes. Cette utilité paraît particulièrement liée au lexique et aux discours spécialisés présentés dans les extraits sélectionnés :
- 54 « En étudiant *The Big Short*, je me suis rendu compte que le **vocabulaire économique** était très important et que par exemple il fallait le maîtriser (...) **c'est justement grâce à ces cours et grâce au films que j'ai compris que le vocabulaire c'était très important.** »

- 55 « *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**. »*
- 56 « *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. »*
- 57 Nous notons donc dans les trois témoignages ci-dessus une prise de conscience des affordances de cette activité de visionnage de la part des étudiants, tant pour leur apprentissage langagier que pour le développement de leurs compétences professionnelles. Les étudiants font un lien explicite entre le lexique et les thèmes présentés dans ces fictions :
- 58 « *Dans les trois films qu'on a étudiés, il y avait **des liens avec des cours de macroéconomie ou d'économie des marchés**, par exemple. »*
- 59 En effet, les concepts abordés dans le cadre de leurs enseignements en licence d'économie et gestion, nouvelle illustration de la pertinence de l'intégration de ces contenus, que cela soit vis-à-vis du développement de compétences langagières professionnelles ou privées.

## Perception de l'évaluation

### Ressenti sur l'enseignant comme évaluateur à distance

- 60 Concernant le rôle joué par l'enseignant en soi, les étudiants déclarent :
- 61 « *Si, c'est clairement bien suivi parce que (...) quand je posais des questions à ma tutrice ça répondait directement donc c'était pratique (...) oui, **je me sentais suivie**. »*
- 62 « *Vous reveniez sur vraiment tous les points, ce qu'on avait voulu mettre en lumière, si on avait essayé de faire un petit truc un peu plus original, **vous revenez vraiment en détail**. »*
- 63 « *Par exemple, au lycée, on demandait des informations directement quand on voyait le prof et après, fin on n'avait pas moyen de le contacter alors que c'est vrai qu'avec ce cours-là toute la semaine, vous répondiez assez rapidement donc c'était plus simple, fin, je trouvais que **vous étiez un peu plus disponible**. »*
- 64 Les trois étudiants cités ci-dessus ont un avis très positif dans l'ensemble, soulignant notamment sa réactivité, son accessibilité et ses retours détaillés. La disponibilité accrue de cet enseignant est comparée à la référence la plus proche de ces étudiants en première année universitaire, celle du professeur de lycée, comme il est illustré ci-dessous :
- 65 « *Je pense qu'on a vraiment **besoin de la présence d'un professeur**, parce que là, il nous manque un peu cette figure qui va nous encadrer, qui va nous dire "Non, c'est faux ce que t'as dit, il faut pas dire comme ça", **quelqu'un qui nous corrige aussi en live** quand on parle, que ce soit dynamique. »*
- 66 Toutefois, nous notons une volonté d'une présence physique d'un enseignant dans le cadre de ce dispositif. Cela dit, il semblerait que cela concerne surtout la correction langagière.

## Apprentissage par les pairs

- 67 Les apprenants reconnaissent avoir pu apprendre de leurs pairs, et même leur avoir transmis de nouveaux éléments, par le biais de leurs références à leurs connaissances et expériences préalables au cours :
- 68 « *Il y a une fille qui a fait un PowerPoint sur la banque éthique et qui a fait quelque chose d'assez remarquable, et je lui avais dit d'ailleurs que **j'avais appris beaucoup plus de choses alors que moi-même j'avais traité le sujet.*** »
- 69 « *C'était mieux comme ça, parce que quand un étudiant, il expliquait un cours à l'autre, **sachant que lui il a compris, forcément, moi je vais comprendre, si j'avais pas compris (...)** du coup, ça m'aidait à assimiler les choses un petit peu mieux.* »
- 70 « *Et peut-être qu'en regardant le mien, **ils ont appris, parce que j'ai mis des choses que je trouvais personnelles (...)** il y a des moments où **on a pu apprendre à plusieurs gens.*** »
- 71 Il semble donc que la variété de ressources créée par cette intégration de pratiques informelles personnelles ait pu renforcer l'échange de connaissances.

## Quel ressenti sur l'évaluation en soi ?

- 72 Concernant les tâches conçues pour l'évaluation, les étudiants interrogés affirment :
- 73 « *Le fait qu'on doive réaliser peut-être des petites vidéos, des PowerPoints, et cetera, **ça nous entraîne si plus tard**, on devra faire vraiment des présentations pour présenter, je sais pas, **un projet** ou quelque chose comme ça **au travail.*** »
- 74 Les tâches ont permis une projection vers l'avenir professionnel, laissant supposer que les ressources créées, les outils numériques mis à profit, et les compétences langagières et extra-langagières travaillées sont jugés utiles par les apprenants. Bien qu'il y ait une différence dans la valeur accordée aux deux formes d'évaluation du dispositif DIPIAL, les retours des pairs sur leurs productions et les commentaires de l'enseignant sont tous deux perçus comme importants, comme il est illustré ci-dessous :
- 75 « *Il y avait une différence (...) parce que (...) on se dit toujours que le prof a raison, mais après, **les commentaires des autres élèves, ils avaient leur importance**, mais ceux du prof, c'était quand même les plus importants à mes yeux.* »
- 76 « *J'ai bien aimé aussi le fait que vous répondiez à nos travaux, enfin, qu'on répond à nos travaux parce justement c'était, **on avait un petit avis dessus.*** »
- 77 Les autres apprenants ont donc bien un rôle de co-évaluateur pouvant apporter des connaissances et un avis différents, mais adéquats. Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, ces quelques témoignages confirment une certaine volonté d'avoir un enseignant en présentiel, mais principalement du point de vue de l'évaluation :
- 78 « *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.* »
- 79 « *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.* »
- 80 Ce manque de présence et de suivi physique n'est donc pas noté pour les autres aspects du cadre de didactique intégrant les pratiques informelles, mais revient régulièrement

lorsqu'il s'agit de l'évaluation. Bien que 93% des étudiants affirment que le cours leur a permis d'apprendre où et quand ils le souhaitent, illustrant l'appréciation de la flexibilité du cadre spatio-temporel, 24% d'entre eux disent s'être sentis très isolés. 9% disent même que le format distanciel ne leur a pas convenu et qu'ils auraient préféré avoir des cours en présentiel.

## Conclusion

- 81 La didactique intégrant les pratiques informelles ne doit pas être confondue avec un « enseignement » de ces pratiques. Il s'agit de trouver des possibilités d'exploitation des contenus appréciés par les étudiants lors de leurs pratiques informelles en anglais ainsi que d'intégration de certaines attitudes propres à ces pratiques (recherche en autonomie, gestion du temps). Nous avons constaté que cette intégration permettait aux étudiants de contribuer au cours par des éléments en lien avec leurs pratiques. Cette dynamique en devient motivante et les tâches proposées encouragent l'apprentissage et l'évaluation par les pairs. Les étudiants réticents à cette intégration étant minoritaires, nous pouvons conclure qu'une didactique intégrant les pratiques informelles est bien possible et n'est pas un obstacle, ni à l'apprentissage en contexte formel, ni au plaisir de réalisation des pratiques informelles. Cela dit, le caractère distanciel et asynchrone du dispositif contribue aussi à la reproduction de ces attitudes liées à l'informel. Ce format est apprécié par la majorité des interrogés et l'absence d'un enseignement physique n'est pas perçue comme une barrière, mis à part lorsqu'il s'agit de l'évaluation.
- 82 Ainsi, de la même manière que les utilisateurs informels de l'anglais pourraient « avoir de nouvelles exigences par rapport à un cours dont l'objet est parfois l'obtention d'un diplôme ou d'une note » (Sockett et Kusyk, 2013), peut-être faudrait-il les sensibiliser à la manière dont l'enseignement s'adapte à ces nouvelles pratiques, non seulement en termes de contenus intégrés, mais aussi en termes de format, afin que leurs attentes évoluent.
- 83 Nos résultats pourraient refléter un certain manque d'expérience par rapport à la co-évaluation ou à l'accent mis sur le sens d'un message, plutôt que sur la correction grammaticale, bien que cela soit l'un des critères centraux d'une tâche en didactique des langues. Pour rassurer ces jeunes utilisateurs de la langue étrangère, nous pourrions imaginer l'ajout de créneaux synchrones à ce dispositif, leur permettant de poser des questions de manière privée. Cependant, lors des entretiens, face à la suggestion d'un créneau régulier, les étudiants semblaient plutôt privilégier l'aspect asynchrone et la gestion personnelle de leur temps à cette possibilité d'un accompagnement en présentiel. Ce même dilemme est retrouvé lors de la proposition de créneaux présentsiels pour la pratique de la production orale. La possibilité pour les étudiants de gérer leur temps semble toujours primer sur les propositions synchrones d'amélioration des faiblesses du dispositif, ce qui pourrait être interprété comme le signe d'une autonomisation et d'un développement de stratégies d'apprentissage résultant du caractère asynchrone du dispositif (évaluation du temps requis par activité, du niveau de difficulté, division du travail sur la semaine...).
- 84 En termes de biais et de limitations de cette étude, nos résultats se basent sur des ressentis et donc sur des données d'ordre subjectif. Les conclusions faites devraient donc être prises avec prudence puisque la généralisation pour ce public spécifique a été

possible, mais toute applicabilité à un autre public devrait être faite avec précaution. De plus, il est à noter que les entretiens étaient d'ordre facultatif, il est donc possible que les étudiants les plus motivés aient répondu à la demande. Cela dit, ces étudiants n'étaient pas nécessairement ceux ayant obtenu les meilleures notes ou ayant le plus interagi dans le cadre du dispositif.

- 85 En termes de perspectives, ce cadre DIPIAL pourrait être adapté à d'autres contextes d'enseignement du LANSAD. En effet, de nombreux films et nombreuses séries télévisées visionnées de nos jours par les apprenants en âge d'étudier à l'université rentrent bien dans la catégorie de la fiction à substrat professionnel. L'instrumentalisation de celle-ci nous semble donc répliquable dans d'autres filières de l'anglais de spécialité autres que l'économie. Enfin, ce cadre et ses quatre principes pourraient créer un précédent pour la pertinence de la valorisation des pratiques informelles dans un contexte universitaire, et semblent confirmer la faisabilité d'enseigner l'anglais de spécialité par l'instrumentalisation des contenus tirés de l'informel. Pour compenser les lacunes principales relevées par les étudiants interrogés en termes de manque d'espaces d'interaction synchrone, une hybridation du dispositif serait envisageable, notamment par l'introduction de deux séances synchrones à distance, par exemple, pour l'introduction du cours et la présentation de la tâche orale finale.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, 117-160.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59.
- Dressman, M. et Sadler, R. W. (2020). *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley-Blackwell.
- Fierro Porto, M. (2022). *Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?* Thèse de doctorat, Université de Paris.
- Folcher, V. et Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. Dans P. Falzon (dir.). *Ergonomie* (pp.251-268). Presses Universitaires de France.
- Nonnon, E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières, *Repères*, 17, 55-86.
- Petit, M. (2000). Le paratexte dans la fiction à substrat professionnel. *Bulletin de la société de stylistique anglaise*, 21, 173-195.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Gonthier.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.

Silva, H. et Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères, *Synergies Mexique*, 6, 57-68.

Shehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan.

Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels dans l'apprentissage des langues. *Mélanges CRAPEL*, 36,128-136.

Sockett, G. et Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : Nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 32(1), 75-91.

Toffoli, D. (2020). *Informal Learning and Institution-wide Language Provision : University Language Learners in the 21st Century*. Palgrave Macmillan.

Toffoli, D., & 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.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Vygotski, L.S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

## NOTES

1. Les passages en gras sont un choix de l'auteur, afin de souligner les idées clé de ces témoignages.

---

## RÉSUMÉS

Cet article présente les fondements d'un dispositif d'enseignement de l'anglais en ligne en milieu universitaire pour des étudiants en Économie et Gestion, ainsi que des indices de la réussite du dispositif, fondés sur des témoignages d'étudiants, selon un cadre appelé DIPIAL (Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne). Les recherches en Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL) (Dressman et Sadler, 2020 ; Sockett, 2014 ; Toffoli, 2020) ont démontré que les pratiques informelles en ligne, telles que le visionnage de séries télévisées et de films (Toffoli et Sockett, 2010) sont très répandues parmi les étudiants, et que le recours à la fiction à substrat professionnel (Petit, 2000) comme support pédagogique serait utile pour l'acquisition de vocabulaire de spécialité. Il s'avère ainsi pertinent de tenir compte de ces activités informelles en contexte formel, puisqu'elles pourraient avoir un impact positif sur la motivation et l'autonomisation des étudiants. Le principe de notre dispositif consiste notamment en l'instrumentalisation et la didactisation des contenus utilisés par les étudiants lors de leurs pratiques informelles et sa conception tient compte du rôle d'utilisateur de la langue des étudiants, en valorisant l'interaction et l'apprentissage par les pairs.

This article presents the foundations of an online English course in a university context intended for Economics and Management students, as well as evidence of the course's success, based on

student testimonies, according to a framework called “Didactics Integrating Online Informal Practices”. Research in the Online Informal Learning of English (OILE) field (Dressman et Sadler, 2020 ; Sockett, 2014 ; Toffoli, 2020) has shown that informal online practices, such as watching TV series and films (Toffoli and Sockett, 2010) are widespread among students, and that the use of profession-based fiction (Petit, 2000) as a pedagogical resource would be a useful tool for the acquisition of specialist vocabulary. It therefore seems relevant to take these informal activities into account within a formal context, as they could have a positive impact on students' motivation and autonomy. The course's main principle is the instrumentalization and didactisation of the contents used by students for their informal practices in their spare time, and the course's design takes the students' role as language users into account, by valuing peer interaction and learning.

## INDEX

**Keywords** : OILE, Didactics Integrating Online Informal Practices, English for Specific Purposes (ESP), LANSOD, distance learning

**Mots-clés** : AIAL, didactique intégrant les pratiques informelles de l'anglais en ligne (DIPIAL), anglais de spécialité (ASP), LANSAD, enseignement à distance

## AUTEURS

### MÓNICA FIERRO PORTO

Université de Paris, laboratoire EDA

Mónica Fierro est docteure en Sciences du Langage à l'Université de Paris, où elle mène une recherche sur les applications didactiques et pédagogiques de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (DIPIAL). Elle a enseigné le FLE à l'Université Nationale de Colombie, l'espagnol à l'Université de Strasbourg et enseigne actuellement l'anglais à l'Université de Paris.

Monicafierroporto[at]gmail.com

### LILY SCHOFIELD

Université de Paris, laboratoire EDA

Lily Schofield est doctorante en didactique de l'anglais et maître de langue étrangère à Sorbonne Université, après avoir enseigné deux ans à l'Université de Paris. Elle enseigne l'anglais langue étrangère, le FLE et elle est chargée de cours en Sciences du Langage. Elle s'intéresse à l'intégration des pratiques informelles dans le contexte formel et ses effets sur la compétence de médiation.

lily.schofield[at]u-paris.fr