



ASp
la revue du GERAS

79 | 2021
Certification linguistique

Multiplicité des approches à visée concrète, personnalisée et autonomisante en anglais de spécialité : Exemple en licence professionnelle droit du patrimoine

Using a wide range of pedagogical approaches to promote ESP learning related to Heritage, Property and Real Estate Law. Flipped classroom, real-world tasks and self-directed learning under scrutiny

Justine Paris



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/7174>

DOI : [10.4000/asp.7174](https://doi.org/10.4000/asp.7174)

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 9 mars 2021

Pagination : 95-112

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Justine Paris, « Multiplicité des approches à visée concrète, personnalisée et autonomisante en anglais de spécialité : Exemple en licence professionnelle droit du patrimoine », *ASp* [En ligne], 79 | 2021, mis en ligne le 09 mars 2021, consulté le 18 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/asp/7174> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.7174>

Ce document a été généré automatiquement le 18 mars 2021.

Tous droits réservés

Multiplicité des approches à visée concrète, personnalisée et autonomisante en anglais de spécialité : Exemple en licence professionnelle droit du patrimoine

Using a wide range of pedagogical approaches to promote ESP learning related to Heritage, Property and Real Estate Law. Flipped classroom, real-world tasks and self-directed learning under scrutiny

Justine Paris

Avant-propos

- 1 *L'approche, ou plutôt les approches par les tâches, sont largement diffusées en didactique des langues sous l'influence notamment de très nombreuses publications qui, depuis plus de trente ans, traitent, dans le monde anglophone, du Task Based Language Teaching (Ellis 2003, 2017 ; Long 1985, 2015 ; Nunan 1989, 2004), mais aussi à travers les travaux sur les différents types de tâches dans le milieu francophone (Demaizière & Narcy-Combes 2005 ; Guichon 2006 ; Nissen 2011). Au niveau des politiques éducatives européennes, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001) et son volume complémentaire (Conseil de l'Europe 2018) contribuent largement à la promotion de l'utilisation de tâches pour l'enseignement-apprentissage des langues dans le cadre de la perspective actionnelle.*
- 2 *Toutefois, les approches par les tâches ont parfois du mal à s'imposer dans les programmes officiels, ainsi que dans la pratique, comme le rappellent certaines études qui montrent la difficulté que les enseignants ont parfois à comprendre précisément ce qu'est une tâche et à concevoir des activités qui soient réellement des tâches, même après des formations qui accordent une place centrale à la notion (East 2015 ; Ellis 2012 ; Erlam 2015). Les raisons semblent diverses : l'inquiétude face au temps que demande la mise en œuvre de tâches, la place trop*

faible laissée à l'apprentissage de la langue, la crainte de perdre le contrôle sur la classe et la possible difficulté de combiner cette approche avec le « programme » à suivre dans le cadre d'un enseignement institutionnel avec un curriculum bien précis.

- 3 Dans ce contexte, l'article de Justine Paris est tout particulièrement intéressant car il rend compte d'une expérience d'enseignement-apprentissage de l'anglais par les tâches. Il donne ainsi un exemple concret de mise en œuvre d'une approche par les tâches et se révèle original par l'articulation entre différents types de tâches dans une visée de professionnalisation, dans une situation a priori assez difficile puisque le public-cible (des étudiants de L3 professionnelle en droit du patrimoine), d'une part, ne dispose pas de beaucoup de temps à consacrer à l'apprentissage de l'anglais, et, d'autre part, ne considère pas celui-ci comme une priorité et ne fait donc pas montre d'une grande motivation.
- 4 Le compte rendu met en lumière deux éléments qui ont permis de dynamiser le cours d'anglais et de motiver les apprenants :
 - la diversité des tâches choisies et élaborées en fonction de possibles besoins professionnels des étudiants, mais aussi des contraintes de la situation et d'un projet (extérieur au cours d'anglais) à mener par les étudiants ;
 - une articulation heureuse entre distanciel et présentiel, apprentissage hétéro- et autodirigé.
- 5 Le compte rendu présente également un intérêt particulier du fait qu'il relate la mise en œuvre de ce que nous appelons une « tâche ancrée dans la vie réelle » (Ollivier 2017 ; Ollivier & Projet e-lang 2018), autrement dit une tâche que les apprenants réalisent sur un site participatif en dehors du monde éducatif. Ce type de tâche est encore très peu répandu même si l'intérêt grandit pour l'apprentissage dans ce que certains nomment les « digital wilds » (Sauro & Zourou 2019) ou encore les « user-generated content affinity spaces » (Lammers et alii 2012), autrement dit l'apprentissage des langues en dehors de toute institution éducative à travers la participation informelle à des sites ouverts, notamment de fanfiction ou de jeux en ligne (principalement multi-joueurs). La recherche a largement montré l'intérêt de ce genre de participation pour l'apprentissage des langues : construction d'une identité d'usager des langues, développement d'une image positive de la langue cible et de ses usagers, transculturalité, apprentissage de la langue, authenticité et signification de l'usage de la langue cible. En parallèle, les spécialistes identifient plusieurs défis à surmonter si l'on veut intégrer la participation à des sites participatifs dans le monde éducatif, notamment dans l'enseignement-apprentissage des langues : la possible non-adhésion des apprenants aux valeurs de la communauté en ligne, le possible sentiment de vulnérabilité ou encore la difficulté pour les enseignants de structurer et de suivre le travail des apprenants. Cela conduit certains chercheurs à se montrer réticents face à ce genre de tâche en situation éducative et d'autres à appeler à faire preuve de raison et de réalisme.
- 6 Le présent exemple montre que les défis que ces difficultés représentent peuvent être relevés avec succès et qu'il est possible de réaliser, en cours de langues, des tâches qui impliquent une participation ponctuelle à des sites Internet ouverts et de s'adresser ainsi à un large public au-delà du monde éducatif dans le cadre d'une activité motivante, qui fait sens et permet le développement de compétences langagières à travers un usage authentique de la langue cible. L'auteur revient, à ce propos, sur certains bénéfices de telles tâches et sur l'accompagnement qui est possible (et souhaitable) dans le cadre protégé de l'espace éducatif faisant ainsi de la tâche ancrée dans la vie réelle une activité également ancrée dans le monde éducatif.
- 7 Le compte rendu constitue ainsi un retour d'expérience précieux pour tous les spécialistes des approches par les tâches, tout particulièrement s'ils s'intéressent à une extension de l'habituelle

typologie des tâches pour y inclure les tâches ancrées dans la vie réelle. (**Christian Ollivier**, Université de la Réunion)

- 8 Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Consulté le 11/01/2021 <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
 - 9 Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Consulté le 11/01/2021 <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>>.
- DEMAIZIÈRE, F. & J.-P. NARCY-COMBES. 2005. « Méthodologie de la recherche didactique : Nativisation, tâches et TIC ». *Alsic* 8/1, 45-64. DOI: 10.4000/alsic.326.
- EAST, M. 2015. "Taking communication to task – again: What difference does a decade make?". *The Language Learning Journal*. 43/1, 6-19. DOI: 10.1080/09571736.2012.723729.
- ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- ELLIS, R. 2012. *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester : John Wiley & Sons.
- ELLIS, R. 2017. *Task-Based Language Teaching*. In LOEWEN, S. & M. SATO (dir.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York, Londres : Routledge, 108-125.
- ERLAM, R. 2015. "‘I’m still not sure what a task is’: Teachers designing language tasks". *Language Teaching Research* 20/3, 279-299. DOI : 10.1177/1362168814566087.
- GUICHON, N. 2006. *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- LAMMERS, J. C., CURWOOD, J. S. & A. M. MAGNIFICO. 2012. "Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research". *English Teaching: Practice and Critique*. 11/2, 44-58. Consulté le 11/01/2021 <<https://eric.ed.gov/?id=EJ973940>>.
- LONG, M. H. 1985. "A role for instruction in second language acquisition : Task-Based Language teaching. In HYLSTENSTAM, K. & M. Pienemann (dir.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters, 77-99.
- LONG, M. H. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester : John Wiley & Sons.
- NISSEN, E. 2011. « Variations autour de la tâche dans l’enseignement/apprentissage des langues aujourd’hui. » *Alsic* 14/1. DOI : 10.4000/alsic.2344.
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. Consulté le 11/01/2021 <https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843>.
- NUNAN, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. Consulté le 11/01/2021 <<http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>>.
- OLLIVIER, C. 2017. « Potentiel du web 2.0 – Vers une double authenticité avec des tâches ancrées dans la vie réelle ». *Alsic* 20. DOI : 10.4000/alsic.3052.
- OLLIVIER, C. & Projet e-lang. 2018. *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l’enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg, Graz : Éditions du Conseil de l’Europe. Consulté le 11/01/2021 <<https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>>.
- SAURO, S. & K. ZOUROU. 2019. "What are the digital wilds?" *Language Learning and Technology*. 23/1, 1-7. DOI : 10125/44666.

1. Introduction

10 Cette proposition de compte rendu incarne le premier volet d'un projet d'expérimentations pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais de spécialité dans une perspective autonomisante. Je reviens ici sur le dispositif mis en place dans le cadre du cours d'anglais pour les étudiants de troisième année de licence professionnelle en droit du patrimoine à l'université de Lorraine dont l'objectif est de faire progresser les étudiants en anglais tout en les familiarisant avec la langue-culture liée au droit du patrimoine. Chaque année, cette cohorte compte une trentaine d'étudiants au niveau de langue très hétérogène (A2 à B2 ; niveau majoritaire : A2-B1) pour qui l'anglais n'est pas d'une importance considérée comme « vitale » au regard de leur futur professionnel : ces derniers se destinent majoritairement à travailler dans la gestion de patrimoine immobilier en France. Le niveau de motivation par rapport à l'anglais est donc relativement bas : très peu d'étudiants ont à cœur d'améliorer, voire simplement d'entretenir ou de travailler leur anglais lors de chaque rentrée. La particularité de cette filière est l'organisation, fin mars, d'une vente aux enchères par les étudiants et leur responsable de diplôme tous les ans au milieu du second semestre sur le campus Droit de l'université. Ces derniers réalisent un appel aux dons où ils collectent jusqu'à 500 objets et gèrent tous les aspects organisationnels et logistiques de leur mise en vente et de la tenue de l'événement. Puis, dans le courant de la semaine suivante, ils entament un stage de fin d'année de trois mois. Les étudiants ne sont donc réellement disponibles qu'un semestre et demi dans l'année. Au regard de cette organisation, je décris ici un dispositif hybride en anglais de spécialité spécialement conçu pour s'adapter à la spécificité de cette filière en trois temps. Il fait tout d'abord appel à la classe inversée dans une perspective actionnelle, puis à la réalisation de tâches authentiques ancrées dans la vie réelle des étudiants et à du travail en auto-direction pour respectivement introduire la langue de spécialité, contribuer à la tenue de la vente aux enchères et promouvoir une personnalisation du parcours. Je reviens attentivement sur chacune de ces approches plus bas. Pour plus de clarté, le tableau 1 reprend toutes les informations sur le dispositif que je viens d'énoncer (de même que quelques précisions supplémentaires).

Tableau 1 : Récapitulatif des caractéristiques du dispositif

	Semestre 1	Semestre 2
Nombre d'heures TD	20hTD	20hTD
Nombre d'étudiants	20 à 30	20 à 30
Niveau des étudiants	A2-B2	A2-B2
Approche pédagogique	Classe inversée dans une perspective actionnelle	Tâches de la vie réelle, apprentissage autodirigé

Contenu pédagogique correspondant	Langue-culture de spécialité en droit du patrimoine	Contribution et préparation langagière à la vente aux enchères + Travail en autonomie en parallèle du stage de fin d'année
Modalité d'évaluation	Présentation orale, carte heuristique, test de vocabulaire	Envoi d'un message d'annonce international, simulation d'une conversation téléphonique + Carnet de bord
Partenariat avec un enseignant de droit du patrimoine	Non	Oui (vente aux enchères)

2. Premier semestre : la classe inversée dans une approche actionnelle pour dynamiser le cours de langue de spécialité (LSP)

2.1. Contenu et organisation des séances

- 11 Au premier semestre (20 h TD, 2 h par semaine sur 10 semaines), je me suis concentrée sur un apport en anglais de spécialité organisé autour de trois types de patrimoine :
- le patrimoine naturel et culturel, soit l'ensemble des biens universels communs de type œuvres architecturales ou monuments (la Tour Eiffel, par exemple) ; traditions, rituels, us et coutumes (la Marseillaise, par exemple) et sites naturels (la baie du Mont-Saint-Michel, par exemple) ;
 - le patrimoine individuel, soit l'ensemble des biens que possède un particulier (biens mobiliers, immobiliers et financiers) ;
 - le patrimoine professionnel, soit l'ensemble des biens qu'utilise ou dont dispose une entreprise dans l'exercice de son activité industrielle, commerciale, artisanale, agricole ou libérale.
- 12 Deux séances sur chacune de ces thématiques ont été proposées aux étudiants pour un apport notionnel, lexical, pragmatique et socio-culturel autour du droit du patrimoine dans divers pays anglophones. Afin de pallier l'hétérogénéité de niveaux des étudiants et leur permettre d'être actifs en cours et à même de réaliser des tâches concrètes dans une perspective actionnelle, les séances se sont déroulées en classe inversée (Bahlai *et alii* 2019 ; Ferreira 2015 ; Lebrun *et alii* 2016 : 129 ; Lecoq & Lebrun 2016 : 5 ; Lin *et alii* 2018). Dans la maquette précédente (2013-2017) où le cours ne comptait que 10 h TD pour toute l'année réparties sur les deux semestres et où j'avais expérimenté des séances de 2 h en présentiel, j'avais alors constaté qu'il était difficile de motiver les étudiants et de susciter leur participation dans les diverses activités proposées, même en prévoyant une tâche finale par séance et en changeant de thème chaque semaine (la réalisation des micro-tâches préparatoires à la tâche finale de fin de séance se révélait

souvent laborieuse). Avec le passage à 40 h TD dans la maquette 2018-2022 dont le présent dispositif est issu (20 h TD par semestre), le recours à l'hybridation et à la classe inversée m'a paru présenter un grand potentiel pour dynamiser le cours. J'ai ainsi transposé les micro-tâches de chaque séance du dispositif de l'ancienne maquette en activités préparatoires à réaliser à distance avant de se présenter au cours, et j'ai réservé la réalisation de la tâche finale au temps de cours. Par exemple, la tâche finale d'une des séances sur le droit du patrimoine des sociétés consistait à demander aux étudiants de rédiger un bail professionnel type en anglais pour l'ouverture d'une boutique dans un centre commercial. Afin de les préparer à la réalisation de cette tâche, le travail préparatoire à distance comportait tout d'abord un travail de compréhension de l'oral grâce à des questions de compréhension sur une vidéo YouTube introduisant la notion de patrimoine professionnel (*Commercial Real Estate Investing for Dummies*) afin de bien saisir les caractéristiques spécifiques de ce type de patrimoine. Réalisée grâce à la fonction TEST de Moodle qui permet des activités interactives et autocorrigées, la correction de ce travail apparaissait après chaque réponse formulée par les étudiants. Toujours dans le cadre du travail préparatoire à distance, les étudiants avaient ensuite un travail de compréhension de l'écrit à réaliser sur la base du guide du locataire en centre commercial de l'État du Victoria en Australie par le biais de questions sur la structure, le lexique et le contenu d'un bail commercial dans cette partie du monde anglophone (*Victoria Retail Leasing in Shopping Centres - The Essentials*). Cette activité était réalisée sous forme de fiche d'activité à imprimer, que les étudiants devaient apporter en cours pour une rapide correction en classe entière en vue de la rédaction de leur propre bail. Cela permettait de s'assurer qu'ils avaient bien en tête les sections qui composent un bail commercial standard, le type d'informations devant y figurer et la façon dont ces dernières étaient mises en mot d'un point de vue linguistique. Les deux tâches préparatoires (activité Moodle et fiche d'activités) étaient accompagnées également d'un lexique final rassemblant le vocabulaire clé précédemment travaillé qu'il était conseillé de maîtriser pour le présentiel de façon à être préparés du point de vue du lexique et à pouvoir s'exprimer avec aisance. Ainsi, l'heure de travail préparatoire à distance à réaliser librement au cours de la semaine précédant le cours permettait à chacun de travailler à son rythme et de se préparer selon son niveau, et l'heure en présentiel permettait à chacun de mettre en pratique le contenu travaillé à distance.

2.2. Évaluations

- 13 En termes d'évaluation pour ce premier semestre, j'ai opté pour deux travaux en groupe. À la suite de deux séances sur le patrimoine naturel et culturel, j'ai demandé aux étudiants de réaliser une présentation orale par groupe de trois sur un élément de patrimoine d'un pays anglophone de leur choix inscrit à l'UNESCO – en insistant sur sa spécificité (dont les raisons de son inscription à l'UNESCO), les risques et les menaces qui pèsent sur ce site et les mesures prises pour le préserver. Afin de ne pas perdre de temps en présentiel, les étudiants ont dû se filmer et déposer leur enregistrement sur Moodle. De nombreuses salles informatiques du campus Droit équipées de vidéoprojecteurs étaient à leur disposition de même que les salles de conversation des différents centres de ressources en langues (CRL) de l'université de Lorraine. Deux séances méthodologiques ont été organisées pour préparer ce travail. La première, avant que les étudiants ne commencent leur production, a permis de travailler les

techniques de présentation orale en anglais. Deux semaines plus tard, le temps de produire un premier brouillon de présentation, les étudiants ont dû se présenter au cours avec leur production dans le but de l'améliorer du point de vue de l'expression. Pour ce faire, j'ai présenté dix ressources en ligne : deux dictionnaires bilingues (Wordreference et Linguee), un dictionnaire unilingue (MacMillan), un dictionnaire de synonymes pour varier le lexique (Thesaurus), cinq sites internet pour revoir les règles de grammaire de base (le site du British Council, EnglishPage, Better-English, English-zone et Anglaisfacile) et le *Corpus of Contemporary American English* (COCA) pour effectuer des recherches de collocats, et étudier l'usage et la combinaison des éléments lexicaux. Passant ensuite de groupe en groupe pour aider les étudiants à utiliser chacune de ces ressources, j'ai parcouru des passages de leur production pour les aider à repérer des maladresses et voir comment y remédier à l'aide des dix ressources présentées. Puis, j'ai mené un travail sur les différentes prononciations possibles des voyelles et du « th » en anglais en m'appuyant sur des termes présents dans leurs productions écrites et en utilisant divers sites en ligne qui proposaient l'écoute de plusieurs prononciations possibles de chacun de ces termes (Fonetiks, Wordreference, Reverso et PlayPhraseMe). Les étudiants ont ensuite été encouragés à parcourir leur production à la lueur de ces observations, de même qu'à vérifier la prononciation d'éventuels mots transparents dont la prononciation serait potentiellement délicate. Ils ont également pu réaliser des présentations blanches pour certains passages afin de recevoir un retour personnalisé sur leur prononciation.

- 14 En guise d'évaluation pour les séances sur le patrimoine individuel et le patrimoine professionnel, j'ai opté pour une évaluation conjointe. Toujours par trois, les étudiants ont dû réaliser une carte heuristique sur un sujet de droit du patrimoine individuel ou professionnel d'un pays anglophone de leur choix (par exemple, sur les droits des locataires au Royaume-Uni, ou comment devenir propriétaire d'une maison en Australie lorsque l'on est de nationalité française, ou encore sur la marche à suivre pour louer un local commercial dans des centres commerciaux aux États-Unis, etc.). Afin de préparer les étudiants à ce travail, j'ai organisé une séance méthodologique pour introduire le concept de carte heuristique, que j'ai définie comme étant un schéma récapitulatif ou une représentation arborescente de toutes les données sur un thème (ou un sujet précis) qui met en lumière les liens et la hiérarchie entre les différents éléments qui les composent. Pour plus de clarté, voici, en figures 1 et 2, deux exemples de cartes heuristiques réalisées par des étudiants dans le cadre du cours.

Figure 1: Carte heuristique sur ce qu'il faut savoir pour louer un bien immobilier en Nouvelle Zélande

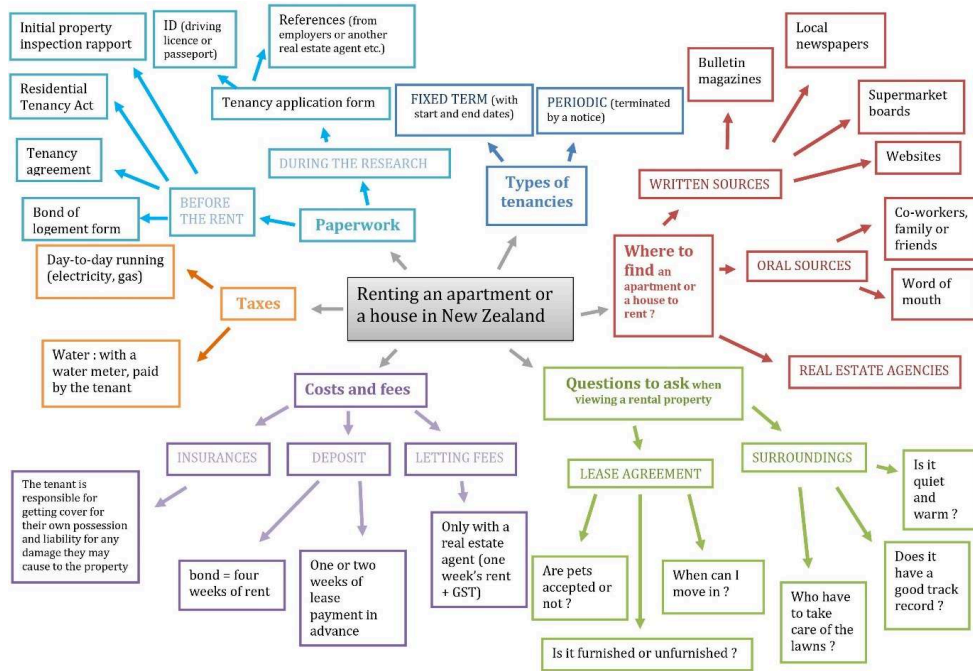
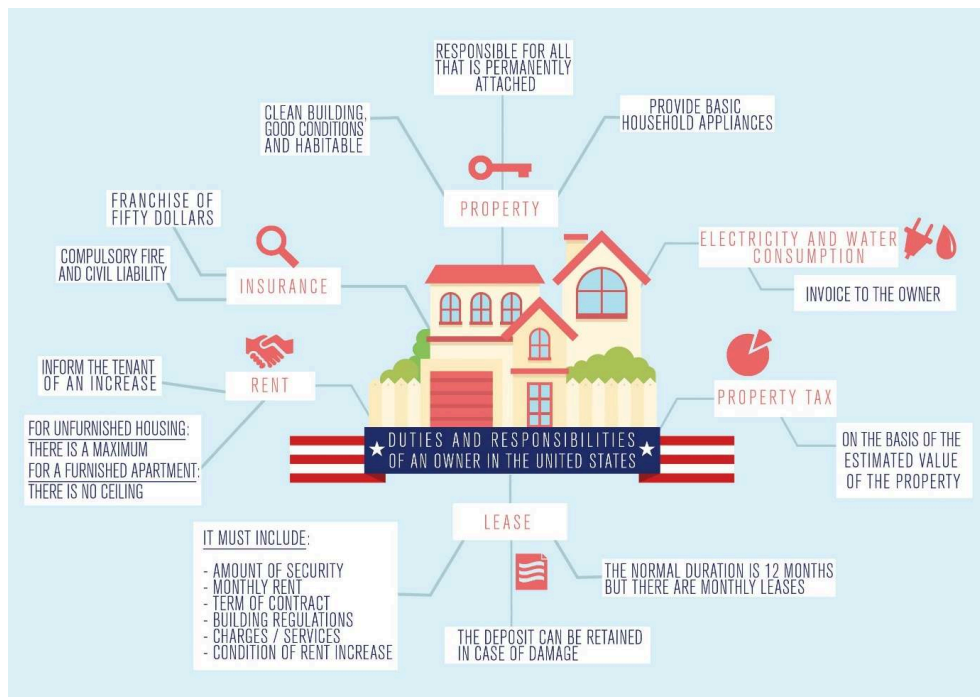


Figure 2 : Carte heuristique sur les droits et les devoirs des propriétaires aux États-Unis



15 Nous avons ensuite étudié plusieurs cartes heuristiques en français sur des sujets concrets afin que les étudiants saisissent précisément le concept de carte heuristique (par exemple, sur la préparation d'une brioche, les différents climats sur terre, le métier de plombier, ou encore les verbes modaux en anglais). Puis nous avons élaboré une carte heuristique en classe entière ayant pour thème « apprendre une langue

étrangère » où j'ai reporté les idées des étudiants au tableau. Enfin, les étudiants ont dû réaliser une carte heuristique sur la base du script de l'activité de compréhension de l'oral qu'ils avaient eu à réaliser avant de se présenter au cours. L'enregistrement mettait en scène une avocate anglaise qui explique à son client la marche à suivre pour acquérir une maison en Espagne en quinze étapes. Nous avons alors mis en commun les différentes possibilités d'entrées pour réaliser une carte heuristique sur le contenu de ce document et discuté de l'utilisation de différentes tailles d'écriture et couleurs possibles afin de regrouper, présenter et hiérarchiser l'information dans chacun des cas.

2.3. Bilan du premier semestre : réception du dispositif par les étudiants

- 16 Afin d'évaluer la réception de ce dispositif par les étudiants, j'ai soumis un questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) aux cohortes 2017-2018 et 2019-2020 (n=32 au total, les deux cohortes confondues). Il en est ressorti que la majorité des étudiants a trouvé le cours intéressant et le travail à distance préparatoire utile pour pouvoir suivre le cours en présentiel (28/32). Une grande majorité a également apprécié travailler l'anglais à l'aide des thématiques exclusivement liées au droit du patrimoine et a trouvé les séances thématiques utiles (29/32). Les séances méthodologiques destinées à préparer et à améliorer les évaluations ont également été grandement appréciées par une majorité d'étudiants (29/32). Enfin, deux tiers d'entre eux (21/32) ont trouvé que le cours leur avait permis de participer, d'être actifs et de pratiquer la langue autant qu'ils le souhaitaient. Ces résultats ont été confirmés dans les questions à réponses ouvertes de l'EEE : à la question leur demandant ce qu'ils avaient apprécié le plus au sein du cours, neuf d'entre eux ont mentionné l'apport en langue de spécialité sur le droit du patrimoine – mettant en avant le vocabulaire et les thèmes abordés spécifiques aux domaines du patrimoine et de l'immobilier, de même que le fait d'avoir pu travailler sur des lieux classés au patrimoine mondial de l'UNESCO et en apprendre davantage sur le droit du patrimoine d'autres pays. Six autres étudiants ont mis en avant le travail préparatoire à la maison qui leur avait permis d'être opérationnels pour le temps de cours et de préparer la séance en avance. Enfin, cinq autres ont déclaré avoir particulièrement apprécié les activités d'interaction orale en paires ou en petits groupes à chaque séance. Les réponses à la question ouverte à propos de ce qu'ils avaient apprécié le moins sont plus individuelles : un étudiant ayant mis en avant le manque d'anglais lié à la vie courante ; un autre, le travail en groupe ; encore un autre, la quantité de travail requise par les activités préparatoires à distance ; et deux autres, le fait que le temps de cours réduit à 1 h par semaine était trop court. Cinq étudiants auraient cependant voulu que le dispositif propose encore plus d'oral et cinq autres ont trouvé la correction de certaines activités préparatoires à distance trop rapide, trop succincte ou trop laborieuse. Visiblement, le lien entre le travail préparatoire à distance et les activités mises en œuvre sur le temps de cours n'a pas toujours été très clair et mériterait d'être plus finement explicité à l'avenir.

3. Second semestre : contribution à la vente aux enchères et apprentissage autodirigé

3.1. Le cours de langue au service de la vente aux enchères : tâches ancrées dans la vie réelle des étudiants

- 17 Au second semestre (20 h TD également), la première partie du dispositif a été consacrée à la vente aux enchères de mars qui représente, chaque année, un travail important pour les étudiants et leur responsable de diplôme. Lors de ma toute première année d'intervention dans cette filière, j'ai vu l'assiduité des étudiants chuter à compter de mi-février. Il m'est très vite apparu qu'un dispositif comme celui du premier semestre demandant tant d'investissement de la part des étudiants sur tout le semestre ne tiendrait pas et qu'il fallait à la fois les libérer rapidement et rendre le cours d'anglais le plus utile possible au vu du contexte d'apprentissage qui caractérise le second semestre dans cette filière, à savoir l'organisation de cette vente aux enchères. Les quatre premières séances du dispositif du second semestre ont ainsi été consacrées à cet événement. Sur les conseils du responsable du diplôme, je me suis concentrée sur deux volets : d'une part, la rédaction d'un message d'annonce en anglais en classe entière à diffuser sur différents réseaux internationaux pour faire de la promotion pour la vente et, d'autre part, un entraînement aux interactions téléphoniques afin de préparer les étudiants à interagir au téléphone en anglais avec de potentiels clients non-francophones pendant le déroulé de la vente. La classe inversée ne faisant plus sens au regard de ces tâches à réaliser en groupe entier, j'ai opté pour un retour au présentiel et donc à des séances de 2 h pour favoriser des temps d'échange et de collaboration.
- 18 Concernant le message d'annonce, les étudiants ont commencé par faire une veille des réseaux et des groupes internationaux dans le domaine des enchères où poster leur annonce. Ces derniers ont centralisé le fruit de leur recherche dans un wiki collaboratif sur Moodle à l'issue de la première séance. Lors des deux séances suivantes, nous avons réfléchi à la structure et au contenu d'un message de promotion en classe entière et par groupe de cinq, les étudiants ont dû rédiger une à deux phrases pour chacune des catégories retenues (salutations, présentation du comité d'organisation de la vente et de l'objet du message, informations sur la vente et son fonctionnement, formule de politesse finale et signature commune). Chaque groupe devait reporter sa proposition dans un autre wiki collaboratif sur Moodle pour une mise en commun en classe entière. Après corrections et études de chacun des énoncés proposés pour la première catégorie, les étudiants ont dû faire des choix (voire fusionner plusieurs propositions pour optimiser le fond et la forme de leur message). Cette procédure a été répétée pour chacune des quatre autres catégories jusqu'à obtention du message d'annonce dans sa forme finale. À l'issue de la deuxième séance consacrée à ce travail, les étudiants ont posté leur message d'annonce en se répartissant les divers contacts, réseaux et sites internet repérés lors de la toute première séance du semestre. En termes d'évaluation pour cette partie du cours, je me suis alignée sur le système de notation mis au point par le responsable de diplôme qui se chargeait d'évaluer, entre autres, les compétences organisationnelles des étudiants liées à la vente. Il s'agissait d'une note globale de classe entière : les étudiants se sont ainsi vu attribuer la note de 20/20 en cas de participation de tous et de diffusion de l'annonce en anglais dans le temps imparti,

15/20 si une minorité s'était reposée sur les autres, 10/20 si seule la moitié de la classe s'était investie, 05/20 en cas de mauvaise volonté générale ou peu d'investissement et 0/20 si aucun travail n'avait été réalisé. Cette note de classe entière a compté pour 20 % de la note finale du second semestre.

- 19 En ce qui concerne l'introduction aux conversations téléphoniques, j'ai consacré une séance au lexique et à la phraséologie spécifique de ce type de discours. Par équipe, les étudiants se sont adonnés à diverses activités interactives sur Moodle sur le discours téléphonique en anglais, une tâche de compréhension de l'oral simulant une conversation téléphonique et divers scripts de conversations téléphoniques à compléter sur la plateforme en ligne 7speaking. Les étudiants ont ensuite dû extraire les mots et expressions qui leur paraissaient les plus utiles dans tous ces supports pour une prise d'appels aisée en anglais lors de la vente. Les divers relevés ont fait l'objet d'une mise en commun en classe entière et d'une sélection pour élaborer un lexique indicatif de référence, restreint et organisé que les étudiants au téléphone lors de la vente pourraient avoir sous les yeux. En guise de conclusion, une activité de *speed questioning* a permis de mettre ce lexique en application : j'ai demandé à trois étudiants de se porter volontaires pour jouer le rôle de preneurs d'appels pendant la vente et aux autres étudiants d'inventer trois questions à leur poser comme s'ils étaient des clients potentiels (sur le déroulement ou le fonctionnement de la vente, sur les produits mis en vente et leurs options expédition, etc.). La séance ayant lieu en salle informatique, chaque preneur d'appel avait accès au site internet de la vente répertoriant les objets mis aux enchères de même qu'au lexique de référence précédemment élaboré. Les mains prises et dos à dos avec leurs camarades se succédant d'un preneur d'appel à l'autre, ces derniers ont dû répondre à une cinquantaine de questions comme s'ils étaient en situation. En termes d'évaluation, dans la lignée de cet exercice, les étudiants ont dû enregistrer une simulation de conversation téléphonique de trois minutes en binômes. L'un devait jouer le rôle d'un acheteur potentiel souhaitant des renseignements sur la vente, et l'autre devait jouer le rôle d'un membre organisateur de la vente et renseigner son client. Cette évaluation a compté pour 30 % de la note finale du second semestre.

3.2. Travail autodirigé : recentrage sur besoins et objectifs personnels pendant le stage

- 20 La vente aux enchères marquant la fin de la période de cours pour les étudiants de L3 professionnelle droit du patrimoine, ces derniers font leurs premiers pas sur leur lieu de stage dès la semaine suivante. Dans ces conditions, réussir à aménager les 20 h TD d'anglais prévues dans la maquette entre mi-janvier et fin février, avant que l'organisation de la vente n'accapare les étudiants, s'est révélé particulièrement délicat. Proposer un grand volume d'heures d'anglais sur une très courte période ne m'a pas paru être une option pédagogiquement optimale, surtout au vu du niveau de langue élémentaire de la majorité des étudiants (A2-B1). J'ai alors décidé de mettre en place un parcours de travail personnalisé en autonomie à distance en parallèle du stage pour que chacun puisse travailler sur ses besoins personnels en anglais, à son rythme et dans le temps. Les quatre dernières séances, soit huit heures, ont été retirées du présentiel et consacrées à ce travail personnel à distance. Afin de responsabiliser les étudiants le plus possible et de promouvoir un apprentissage autodirigé, je leur ai laissé « carte blanche » en termes de contenu et d'organisation pour ces huit heures de travail en

autonomie à recenser et à analyser dans un carnet de bord. Pour cet élément, je me suis inspirée d'un dispositif autonomisant expérimenté par Anne Chateau, Peggy Candas et Hélène Zumbihl dans le cadre d'un dispositif pour des étudiants de première année de master en psychologie (Candas & Chateau 2014, 2015 ; Chateau & Zumbihl 2010, 2011 et 2012 ; voir Molle *et alii* 2019 pour une description plus récente du dispositif). Dans le cadre du dispositif pour les étudiants de L3 professionnelle en droit du patrimoine, ces derniers ont utilisé le carnet de bord interactif de la plateforme EDolang – à savoir la plateforme numérique fédératrice des trois CRL de l'université de Lorraine (Bailly & Chateau 2018 ; Chateau *et alii* 2017 ; Molle *et alii* 2019 : 10). Cette plateforme permet aux étudiants de l'université, entre autres, de gérer toutes les activités qu'ils réalisent en CRL, que ce soit la participation à un service (atelier de langue, conversation avec un natif, entretien conseil) ou la consultation d'une ressource sur place ou à distance (se référer à Molle *et alii* 2019 pour une présentation détaillée du fonctionnement des CRL de l'université de Lorraine et d'EDolang). En cas de participation à un service ou de consultation d'une ressource, une entrée automatique se crée dans le carnet de bord de l'étudiant indiquant la date, l'heure et la durée passée sur cette activité. L'étudiant a également la possibilité de créer des entrées manuelles pour toute activité réalisée en dehors des CRL (par exemple, s'il participe à un café des langues en ville, s'il correspond avec un partenaire tandem, ou s'il regarde des films en version originale sur leur temps libre). Ce carnet de bord permet donc à l'apprenant de conserver toute trace de sa pratique des langues – qu'elle soit formelle, non-formelle ou informelle, et de nature institutionnelle ou libre. Dans le cadre de notre dispositif, j'ai accepté l'intégralité des pratiques possibles pour les huit heures de travail en autonomie (en présentiel en CRL, à distance via EDolang, ou autre). Pour chaque séance de travail personnel à distance, les étudiants devaient rédiger une entrée dans leur carnet de bord expliquant précisément ce qu'ils avaient fait et comportant une partie réflexive du point de vue de leur apprentissage (ce qu'ils ont aimé / moins aimé, trouvé facile/difficile, les possibles raisons de leurs difficultés et les moyens qu'ils ont envisagés / mis en œuvre pour y remédier). Afin que les étudiants ne se sentent pas perdus et qu'ils puissent être à même de prendre en main ces huit heures et les mettre à profit, j'ai procédé à deux séances de préparation pour les aider à organiser leur travail.

- 21 La première séance a été l'occasion de faire un recentrage sur soi : à la manière du dispositif de master en psychologie cité précédemment, j'ai tout d'abord demandé aux étudiants de rédiger une rubrique *English and me* dans leur carnet de bord afin de faire une rétrospective sur leur apprentissage de l'anglais jusqu'alors. Puis, à l'aide d'un certain nombre de ressources (grilles de niveau du CECRL, questionnaire du portfolio européen et une liste de repérage interactive), les étudiants ont dû s'autoévaluer en anglais afin d'avoir une idée de leurs forces et faiblesses. Sur la base de ces deux premières étapes, je leur ai demandé de faire un point sur leurs besoins personnels pour progresser en anglais (par exemple, travailler l'expression écrite, acquérir du vocabulaire spécialisé, etc.), et sur leurs envies personnelles afin de ne pas oublier la notion de plaisir (par exemple, regarder des films et séries). Enfin, sur la base de ces quatre étapes, je leur ai alors demandé de se fixer un à trois objectifs d'apprentissage à accomplir pour les huit heures en autonomie (par exemple, pouvoir s'exprimer avec aisance, pouvoir regarder des séries et films sans sous-titres, etc.) et de réfléchir à un programme prévisionnel pour la répartition des huit heures. Chacune de ces étapes a donné lieu à une entrée de carnet de bord rédigée en 20-30 minutes en cours que les étudiants pouvaient modifier et actualiser en tout temps par la suite, même au cours de

leurs huit heures de travail à distance. Au terme de cette première séance de préparation, les étudiants avaient une idée précise et concrète de l'organisation et de la répartition de leurs huit heures. Par exemple, un étudiant a choisi de travailler les expressions types de l'anglais du droit en général pour un usage plus idiomatique de la langue (2 h), puis de travailler sa compréhension de l'écrit afin de gagner en vitesse de lecture (3 h) et de revoir ses verbes irréguliers au vu de leur fréquence en anglais (3 h). Un autre a tout misé sur la production : lire de courts articles de presse et en faire le résumé pour travailler son expression écrite (4 h) et discuter avec des anglophones de toutes zones géographiques via le site internet Conversation Exchange afin de gagner en aisance orale (4 h).

- 22 La deuxième séance de préparation a consisté en une visite découverte de l'un des CRL de l'université de Lorraine afin de s'assurer que les étudiants ne soient pas à court d'idées en matière de ressources vers lesquelles se tourner pour la poursuite de leurs objectifs. Une documentaliste du CRL a procédé à une visite des lieux puis à une présentation du catalogue, des ressources physiques et numériques accessibles en CRL et à distance depuis EDOLang, de même qu'une sélection d'ouvrages et d'outils pour travailler chacune des cinq compétences linguistiques en anglais général ou en anglais du droit du patrimoine. Les étudiants ont eu le reste de la séance pour essayer d'évaluer quelles ressources parmi toutes celles présentées pouvaient leur être utiles au regard de chacun des objectifs qu'ils s'étaient fixés lors de la séance précédente. À l'issue de cette seconde séance de préparation, les étudiants étaient normalement prêts à amorcer leur travail en autonomie au lendemain de la vente aux enchères. Ils ont eu six semaines pour réaliser leurs huit heures (bénéficiant des deux semaines de vacances de printemps en plus des quatre semaines retirées du présentiel). Chaque semaine, je commentais les carnets de bord de chacun d'entre eux afin de les suivre, les accompagner à distance, les encourager et les aider à s'organiser en cas de difficultés. Pour plus de clarté, un extrait de carnet de bord commenté se trouve en figure 3.

Figure 3 : Extrait d'un carnet de bord commenté

Date	Titre	Commentaire apprenant	Commentaire enseignant
26/02/2019 10h22	perso needs	I have deficiencies concerning the oral comprehension, so I think I need to listen more often videos in English. Moreover, I have difficulties in the English syntax and English grammar, so I need to do more exercises to improve myself.	Ok, that's pretty clear!
26/02/2019 10h44	perso wishes	Concerning my personal wishes, I would like to speak English fluently so I can make myself understood and understand others in foreign countries.	Ok! If you want to improve your fluency, have a look at the conversations that we offer at the CLYC [CRL]. You'll find them on EDOLang in "des services pour progresser" => "conversations" ;)
26/02/2019 11h06	perso objectives	Work the grammar in English, enrich my vocabulary and watch videos.	Ok! Do you know more or less how many hours of each (GRAM / VOCAB / VIDEOS) you will do for your 8 hours? About 4 hours for watch videos and 4 other hours for the grammar and enrich my vocab.
24/04/2019 13h12-14h12	TED*	I watched a video on the TED website " the history of human emotions". I listened to the video once translated into French to understand what the woman was talking about, then a second time translated into English to identify the words I didn't understand and translated them: pinpoint: point de repère, crowd: foule, to grab: saisir, leisure time: temps libre, argues: arguments, smuggling: contrebande, feverish: fièvre, well being: bien être. I had more difficulty understanding what the woman was saying in English because she used more specific words about her subject.	Great!! Maybe you could try to watch the episode of a TV series as well, if you want to try to practice everyday language ;)
24/04/2019 22h03-22h48	BBC Podcasts	I listened to a BBC podcast "America's friends" the topic was about politics in America. I tried to summarize in French what I had understood, but it was very difficult for me to understand everything because there was no picture or subtitle in English or French to help me. Indeed, there was a lot of political vocabulary. But I think podcasting is a good way to improve my English.	Yeah, you're right, but maybe try to focus on easy topics first ;). Things are not fun when they're too difficult ;).

23 Ce travail en auto-direction a été évalué à l'aide du carnet de bord au regard de quatre critères : les huit heures de travail demandées ont été effectuées (2 points), présence de toutes les entrées demandées (8 points), qualité de l'autoréflexivité (10 points) et adéquation entre les objectifs fixés, le programme élaboré et les activités effectivement réalisées (5 points). Notons que le contenu des activités réalisées par les étudiants n'a pas été évalué ; seuls le respect des consignes et les compétences d'apprendre à apprendre l'ont été ici. Ce travail a compté pour 50 % de la note finale du second semestre (soit 50 % de travail personnel à distance et 50 % de contribution et de préparation à la vente aux enchères).

3.3. Bilan du second semestre

24 Ce semestre a ainsi été pensé bien différemment du premier dans le but s'adapter à la spécificité logistique de la filière des étudiants, à savoir la vente aux enchères et le stage de fin de semestre. Le mot d'ordre a donc été la flexibilité, que ce soit au niveau de l'organisation du cours que des tâches proposées aux apprenants. Ce semestre a également été davantage tourné vers l'extérieur de la salle de cours et a proposé un double ancrage (Ollivier 2017) : un ancrage dans la vie réelle allant au-delà de l'institution et du contexte d'apprentissage de la langue (que ce soit par la diffusion d'un message de promotion pour la vente aux enchères ou le travail personnel pour améliorer son propre anglais), mais inclus dans la situation d'enseignement-apprentissage des étudiants (la vente aux enchères faisant partie des prérequis pour l'obtention du diplôme, de même que le carnet de bord pour la validation du cours d'anglais). On observe ainsi également une double authenticité : celle des tâches et celle de la situation d'apprentissage (l'étudiant est à la fois apprenant et usager de la langue [Ollivier 2017]). Car même si les tâches sont évaluées dans le cadre du cours, les

destinataires du message des étudiants se trouvaient en dehors du milieu universitaire (futurs confrères potentiels) et le fruit de leur travail en auto-direction les a servis eux-mêmes (car ce n'est pas leur niveau de langue qui a été évalué par le carnet de bord, mais leur capacité à organiser, analyser et prendre de la distance avec leur apprentissage de l'anglais). Une grande partie de l'enjeu du cours lors de ce second semestre s'est donc trouvée en dehors de l'espace pédagogique du cours de langue.

4. Conclusion

- 25 À travers ce compte rendu de pratique pédagogique, j'ai souhaité partager un retour d'expérience et ma conception de l'enseignement de la LSP que je conçois comme multi-approches et tributaire de la spécificité de chaque filière. La classe inversée associée avec l'approche actionnelle a permis d'introduire l'anglais du droit du patrimoine de manière dynamique, progressive et concrète, de même que de tenir compte de l'hétérogénéité de niveaux de langue entre les étudiants pour faire en sorte que chacun puisse être pleinement investi lors du temps de cours. Les tâches liées à l'organisation de la vente aux enchères ont permis de raccrocher le cours d'anglais et l'utilisation de la LSP au « monde réel », et par là même, d'élever la LSP au rang d'outil de communication plutôt que de simple objet d'étude. Enfin, le travail en autonomie a permis aux étudiants de donner leur touche personnelle au cours et de se focaliser sur leurs propres besoins langagiers en anglais. La variété des approches pédagogiques et la diversité des tâches et des activités du dispositif décrit dans ce compte rendu mettent en avant, selon moi, la nécessité d'une « gymnastique » permanente si l'on souhaite que le cours de LSP soit le plus personnalisé, autonomisant et efficace possible.

BIBLIOGRAPHIE

- BAHLAI, Oksana, Nataliya MACHYNSKA, Yuliia MATVIIV-LOZYNSKA, Olha SENKOYCH & Mariia VOLOSHYN. 2019. "Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom". *Advanced Education* 6/11, 55-59.
- BAILLY, Sophie & Anne CHATEAU. 2018. « Le projet EDOLang : un environnement propice à l'apprentissage de langues en autodirection ». In Gonçalves, A. R. & M. I. Orega (dir.), *Transformações, perenidades, inovações* E-Book UALG-ESEC, 299-310. <<http://www.linglite.pt/>>.
- CANDAS, Peggy & Anne CHATEAU. 2014. « Les émotions au cœur du processus d'autonomisation ? ». *Études en Didactique des Langues* 23-24, 11-23.
- CHATEAU, Anne, Sophie BAILLY & Valérie WILLIÉ. 2017. « Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 20/3. <<http://journals.openedition.org/alsic/3143>>.

- CHATEAU, Anne & Peggy CANDAS. 2015. « Tracking students' autonomization through emotion traces in logbooks ». *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5/3, 395-408. <<https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.3>>.
- CHATEAU, Anne & Hélène ZUMBIHL. 2010. « Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 13. <<https://doi.org/10.4000/alsic.1392>>.
- CHATEAU, Anne & Hélène ZUMBIHL. 2011. "From the logbook to the forum: How to reinforce collaborative learning for a better student's autonomy?". In GIMENO SANZ, A. (dir.), *New Trends in Computer-Assisted Language Learning : Working Together*. Madrid : Macmillan ELT, 69-74.
- CHATEAU, Anne & Hélène Zumbihl. 2012. "Learners' perceptions of the pedagogical relations in a flexible language learning system". *Computer Assisted Language Learning* 25/2, 165-179.
- FERREIRA, Alcino. 2015. Du MOOC au SPOC : classe inversée en langue de spécialité. In ENSTA Bretagne (France), Telecom Bretagne (France), Université de Bretagne occidentale (France) (dir.), *Innovat : Pourquoi et comment ? Actes du VIII^e colloque « Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur »*. Brest : Université de Bretagne occidentale, 546-553.
- LEBRUN, Marcel, Céline GOFFINET & Coralie GILSON. 2016. « Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets ». *Education & Formation* 306/2, 125-146.
- LECOQ, Julie & Marcel LEBRUN. 2016. « La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit ». *Cahiers du Louvain Learning Lab* 1. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- LIN, Chi-Jen, Gwo-Jen HWANG, Qing-Ke FU & Jing-Fang CHEN. 2018. "A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors". *Educational Technology & Society* 21/3, 117-131.
- MOLLE, Nicolas, Justine PARIS & Carine MARTIN. 2019. « D'un service transversal prestataire de services à une UFR décisionnaire de la politique des langues : exemple concret de la structuration d'une UFR Lansad à l'université de Lorraine et de ses impacts en termes de recherche et formations ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* 38/1. <<http://journals.openedition.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/apliut/6653>>.
- OLLIVIER, Christian. 2017. « Potentiel du web 2.0 - Vers une double authenticité avec des tâches ancrées dans la vie réelle ». *Alsic [en ligne]* 21. <<https://doi.org/10.4000/alsic.3052>>.

Sitographie

- <https://www.7speaking.com/fr/>
<https://www.anglaisfacile.com/>
<https://www.betterenglish.me/>
<https://www.britishcouncil.fr/>
<https://edolang.univ-lorraine.fr/fr/edolang>
<https://www.english-corpora.org/coca/>
<https://www.englishpage.com/>
<https://www.english-zone.com/>
<https://www.linguee.fr/>
<https://www.macmillandictionary.com/>
<http://phonetiquedufle.canalblog.com/profile/393993/index.html>
<https://www.playphrase.me/#/search>

<https://www.reverso.net/>

<https://www.wordreference.com/fr/>

INDEX

Keywords : blended learning, dual authenticity, flipped classroom, language learning autonomy development, LSP teaching methods, real-world tasks, self-access language centers (SALC), self-directed learning

Mots-clés : apprentissage autodirigé, autonomisation de l'étudiant, centres de ressources en langues (CRL), classe inversée, didactique des langues de spécialité, double authenticité, enseignement hybride, tâches ancrées dans la vie réelle de l'étudiant

AUTEUR

JUSTINE PARIS

Justine Paris est maître de conférences en linguistique anglaise et en didactique des langues à l'Université de Paris. Ses recherches portent sur la didactique en anglais de spécialité, le langage figuré en acquisition du langage L1/L2 ainsi que sur l'hybridation et la personnalisation des parcours dans le domaine de l'apprentissage des langues. Elle s'intéresse ainsi à la transformation des pratiques pédagogiques via le numérique et à l'usage des TICE en cours de langue qui permettent de mettre en place des modalités d'apprentissage sur mesure. Elle porte également un grand intérêt à l'autonomisation de l'étudiant et aux interactions entre le centre de ressources en langues (CRL) et la classe de langue, et par là même à la prise en compte des pratiques informelles des étudiants dans le cadre du cours de langue. justine.paris@univ-paris-diderot.fr