

**COURS D'ANGLAIS DE LA GESTION ET APPROCHE PAR
COMPÉTENCES : ÉTUDE DE CAS EN ÉCOLE UNIVERSITAIRE DE
MANAGEMENT**

Sophie Leray

IGR-IAE Rennes / Université de Rennes

Claire Chaplier 

UMR EFTS / Université de Toulouse

Mots clés

anglais de spécialité – approche par compétences – CECRL – compétences –
formation professionnalisante

Key words:

competency-based approach – CEFR – ESP – professional training – skills

Résumé

Cet article présente une recherche exploratoire-action menée à l'IGR-IAE de Rennes sur l'intégration de l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement de l'anglais de spécialité (ASP) de gestion. À partir d'un questionnaire administré à 53 étudiants, l'étude interroge l'articulation entre l'APC et le CECRL, en mettant en avant le rôle clé de l'enseignant de langue dans la construction de compétences transférables en contexte professionnel. Les résultats montrent que l'APC favorise la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être contextualisés, renforçant la cohérence curriculaire et la visibilité du cours d'anglais dans les blocs de compétences et de connaissances. L'article propose enfin des pistes pédagogiques pour une mise en œuvre interdisciplinaire et professionnalisante de l'anglais de spécialité.

Abstract

This article presents exploratory action research conducted at IGR-IAE in Rennes on the integration of the competency-based approach (CBA) into the teaching of English for Specific Purposes (ESP) in university business schools. Based on a questionnaire administered to 53 students, the study examines the relationship between the CBA and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), emphasising the key role of language teachers in building competencies that can be mobilized in a professional context. The results show that the CBA fosters the mobilisation of contextualised knowledge, know-how and interpersonal skills, reinforcing curricular coherence and the visibility of English courses in competency blocks. Finally, the article proposes pedagogical avenues for an interdisciplinary and professional approach to ESP.

Introduction

L'approche par compétences (APC) s'est progressivement imposée dans l'enseignement supérieur français, sous l'impulsion des exigences institutionnelles et européennes. La campagne HCERES 2023-2024 en atteste, en intégrant l'APC comme un levier central de structuration des formations. Cette évolution s'inscrit dans un cadre réglementaire défini par la loi Pénicaud (2018) et la création de France Compétences en 2019, renforçant l'alignement des certifications françaises sur les référentiels européens.

Face à cette transformation, les établissements d'enseignement supérieur repensent leurs cursus en blocs de compétences et de connaissances (BCC), intégrant ainsi une approche se voulant plus dynamique et professionnalisante. L'enseignant d'anglais de spécialité (ASP) ou en langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) peut jouer un rôle clé dans cette mutation, grâce à sa maîtrise des approches actionnelles et de l'organisation des apprentissages en compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) ainsi qu'une connaissance fine de l'assise disciplinaire des formations dans lesquelles le cours de langue s'insère (droit, histoire, culture, société...).

Nous nous appuyons sur la définition de Tardif (2006, p. 22) concernant la compétence comme étant « un savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

Cet article examine, à travers une recherche-action, l'APC comme levier pour l'enseignement de l'ASP de gestion, en prenant pour cadre une école universitaire de management (Institut de Gestion de Rennes-Institut d'Administration des Entreprises, IGR-IAE Rennes). Il s'interroge sur l'articulation entre l'approche du CECRL, bien connue des enseignants de langues, et l'APC, qui repose sur des référentiels variés et une mise en œuvre institutionnelle. Nous défendons l'idée que l'ASP, en s'intégrant aux BCC, contribue à une formation plus cohérente et professionnalisante. En adoptant une démarche interdisciplinaire et systémique (Morin, 2008 ; Nancy-Combes, 2012), cet article propose des pistes pédagogiques pour favoriser l'intégration de l'APC en ASP, en clarifiant ses apports pour les étudiants, les enseignants et les institutions.

1. Contexte

1.1. L'APC au niveau institutionnel

L'APC se veut le reflet des évolutions sociétales et économiques, articulant les besoins du marché du travail avec l'adaptation des formations. Elle ne se limite pas aux compétences strictement professionnelles, mais intègre aussi les compétences transversales (outils, savoir-être, esprit critique) (France Compétences, 2021).

Le rapport de France Compétences de 2021 est un texte majeur dans la formalisation de l'APC en France : il présente les spécificités du cadre national français en regard du Cadre Européen des Certifications (CEC). À l'échelle européenne, l'APC s'inscrit dans le CEC adopté en 2005, qui vise à harmoniser les diplômes et à repenser l'enseignement en fonction des résultats d'apprentissage. En France, sa mise en œuvre s'est accélérée avec la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013¹, suivie par la loi Pénicaud de 2018², instaurant France Compétences comme organisme centralisateur des certifications. Cette restructuration a d'abord concerné la voie professionnelle avant de s'étendre aux universités, notamment via les IUT et la formation continue³ (France Compétences, 2021).

Cette approche modifie profondément la conception des diplômes en les structurant en blocs de compétences et de connaissances (BCC) et en intégrant la progression d'acquisition d'apprentissage à l'évaluation des acquis. L'APC, mettant l'accent sur l'employabilité, peut paraître contraignante et une menace pour la liberté pédagogique, puisqu'elle imbrique et informe l'éducation, le professionnel et le politique (Lemaître, 2015). La littérature est riche de doutes, de craintes, voire d'oppositions. Bien que parfois perçue comme une contrainte normative (Jorro, 2015), elle peut représenter une opportunité pour donner plus de sens à l'apprentissage en articulant savoirs théoriques et compétences opérationnelles, en témoignent les guides publiés par les universités engagées dans la transformation de leurs offres (Colin et al., 2024).

L'élaboration des BCC repose sur une démarche complexe, nécessitant une concertation interdisciplinaire et une réflexion sur l'évaluation et la traçabilité des apprentissages (e-portfolio, structuration en situations d'apprentissage et d'évaluation – SAé, situation pédagogique concrète où l'étudiant réalise des tâches spécifiques pour développer une compétence clé nécessaire à son diplôme). Dans ce contexte, l'ASP est souvent réduit à une compétence unique : « communiquer en langue étrangère ». Pourtant, une lecture fine des référentiels (répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), Licences, Masters de gestion) permet d'envisager des ponts entre compétences transversales et compétences métier, renforçant ainsi son rôle au sein des formations professionnalisantes.

1.2. Le CECRL

Le CECRL, publié en 2001, est un outil clé de modernisation de l'enseignement des langues en Europe et en France (Truchot, 2008). Il repose sur une approche par compétences (Freiss, 2014), définies comme un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027735009/>

² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037367660>

³ https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2022/07/FRANCE-COMPETENCES_RA21.pdf

(Conseil de l'Europe, 2001). Il distingue des « compétences à communiquer langagièrement » (ou compétence langagière) qui sont mises en œuvre à travers diverses activités langagières (compréhension, production, interaction, médiation). Son introduction a marqué un passage du paradigme de la connaissance à celui de la compétence, plaçant l'évaluation au cœur de l'apprentissage (Bourguignon, et al., 2005). Ce passage nécessite un déploiement adapté aux différents contextes éducatifs, notamment dans l'enseignement supérieur. L'APC n'est pas une approche nouvelle, mais elle se distingue du CECRL par sa conception de la compétence : tandis que le CECRL envisage les savoirs comme des composants d'une compétence orientée vers l'exécution de tâches (Conseil de l'Europe, 2001), l'APC la définit comme un « savoir agir contextualisé », mobilisant des ressources et se traduisant par une performance (Basque, 2015).

1.3. L'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur, LANSAD et langues de spécialité

L'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur désigne l'intégration d'une dimension mondiale dans l'enseignement et l'apprentissage, par la mobilité des étudiants et enseignants, la coopération internationale, ou encore l'adaptation des contenus et méthodes pédagogiques à des contextes plurilingues et interculturels (Knight, 2017). Ce processus est devenu central pour répondre aux enjeux de professionnalisation et d'employabilité des étudiants, notamment à travers la maîtrise des langues et cultures de spécialité (Chaplier et Joulia, 2019).

Le secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) illustre ces enjeux : il regroupe les enseignements de langues destinés à des étudiants non-linguistes, articulant compétences linguistiques et exigences disciplinaires, tout en intégrant les attentes du marché du travail et les opportunités liées à la mobilité internationale (Beacco, 2018). Ces dynamiques s'inscrivent dans un cadre plus large de réformes de l'enseignement supérieur, telles que la loi ESR (2013)⁴, la loi de 2014 sur les Blocs de Compétences⁵ et l'arrêté de 2018 structurant la Licence en blocs de connaissances et compétences⁶, qui visent à renforcer la professionnalisation et la structuration des formations.

Ainsi, l'enseignement des langues dans le supérieur, bien que sans cadre institutionnel strict (niveau méso), s'inscrit dans une perspective systémique où se croisent niveaux macro (attentes du marché du travail), méso (organisation des formations) et supra (internationalisation), tout en intégrant les innovations numériques (Douglas Fir Group, 2016).

⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027735009/>

⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576>

⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037291166/>

2. Cadre théorique

2.1. APC, compétence et savoir-faire

L'APC marque une évolution importante en éducation en mettant l'accent sur les compétences maîtrisées plutôt que sur le temps passé en classe. Issue, dans sa version initiale, du monde industriel (taylorisme et organisation spécialisée du travail), elle a émergé dans l'éducation aux États-Unis dans les années 1960 avant de se diffuser en Australie et en Europe, puis a été introduite en France dans le monde du travail dans les années 1970 (Tricot, 2017).

Cette approche redéfinit la compétence comme une combinaison de savoir-faire, de connaissances et de savoir-être (Tricot, 2017). Cette approche se distingue donc d'une simple accumulation de savoirs : comme le souligne Tricot (2017, p. 129), « utiliser l'APC pour évacuer les connaissances est un non-sens », car certaines confusions entre savoir-faire et compétence ont parfois conduit à des dérives. L'APC a ainsi profondément transformé la formation des ingénieurs en France (Tricot, 2017) et vise à améliorer l'efficacité scolaire et la réussite des élèves, même si peu d'études sociologiques ont analysé son impact dans le secondaire (Paddeu et Veneau, 2017).

La notion de compétence, souvent polysémique (Jonnaert et al., 2015 ; Ferganu Oudet et Batal, 2016), oppose les connaissances et le savoir-faire tout en intégrant ces dimensions. Adoptée par les sciences de l'éducation sous l'impulsion de l'OCDE, elle a influencé les systèmes de formation à l'échelle internationale (Portilla, 2017 ; Crahay, 2006). Dans ce cadre, la compétence est définie comme une capacité d'action efficace mobilisant des connaissances dans un contexte donné (Perrenoud, dans Brossard, 1999, p. 16), ou encore comme un « savoir-agir complexe » combinant diverses ressources pour répondre à une famille de situations (Tardif, 2006).

Selon Tricot (2017), l'APC repose sur l'articulation entre tâches et connaissances, ces dernières permettant la réalisation d'une tâche par transfert et généralisation. Cette approche, bien que complexe à formaliser, vise à améliorer les performances scolaires en contextualisant les apprentissages. Tricot souligne que l'APC est davantage une prise de conscience qu'une véritable innovation pédagogique. Poumay et al. (2017) insistent sur l'importance des apprentissages critiques, qui marquent des transformations cognitives irréversibles et peuvent concerner aussi bien des savoirs que des savoir-faire et savoir-être.

Tricot (2017) identifie trois intérêts majeurs de l'APC :

1. Elle incite à spécifier les tâches visées par l'apprentissage.
2. Elle élimine les concepts vagues (intelligence, capacité d'abstraction) en privilégiant des tâches précises.
3. Elle met en évidence l'interdépendance entre tâche et connaissance, la connaissance étant insuffisante pour prédire la réussite d'une action.

Toutefois, l'APC pose un défi majeur : la spécification systématique des tâches pour évaluer la compétence d'un apprenant reste complexe (Tricot, 2017).

2.2. Enseignements d'ASP en LANSAD

Depuis plus de trente ans, le secteur LANSAD connaît une demande croissante en enseignement des langues pour les étudiants spécialistes des disciplines autres que les langues, notamment en raison de la mobilité et des usages professionnels (Poteaux, 2015). Cet enseignement s'adapte au contexte d'internationalisation et de professionnalisation en intégrant les LSP, qui associent terminologie, discours et culture de domaine (Van der Yeught, 2014 ; Trouillon, 2010 ; Petit, 2002). Dans ce cadre, l'ASP occupe une place particulière. Petit (2002, pp. 2-3) le définit comme « la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet ». Cette première définition, centrée sur les pratiques langagières des communautés spécialisées, a été régulièrement précisée et élargie. La plus récente (Sarré, 2025, p. 303) en fait « une branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés de pratiques spécialisées utilisant l'anglais comme langue de communication, et de l'enseignement-apprentissage de cet objet selon une perspective didactique ».

Cette conception de l'ASP, qui articule description linguistique, analyse discursive et perspective didactique, a progressivement fait évoluer les pratiques pédagogiques. L'enseignement s'est déplacé d'un centrage sur la langue, puis sur les compétences de communication, vers le développement d'une posture adaptée au milieu professionnel (Mourlhon-Dallies, 2024). Dans ce cadre, l'approche actionnelle du CECRL s'impose, transformant le rôle des enseignants en « médiateurs éclairés » (Chaplier, 2017) capables d'entrer en connivence disciplinaire avec les étudiants. L'apprentissage devient ainsi un « processus partagé » où l'étudiant contribue activement à la construction des savoirs, savoir-faire, et savoir-être, entre autres (Chaplier, 2017).

3. Méthodologie

3.1. Participants

Cette recherche-action (Narcy-Combes, 2005) a été menée auprès de deux parcours de Licence 3 en Gestion à l'IGR-IAE Rennes rattachés à la fiche RNCP 35924⁷. À l'issue de cette formation, les étudiants peuvent poursuivre en Master ou accéder à divers postes en gestion (comptable, gestionnaire administratif et financier, etc.).

⁷ <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/35924/>

L'étude a été réalisée auprès de 65 étudiants (53 répondants) issus de deux groupes aux profils proches : 47 étudiants (36 répondants) du parcours « Comptabilité-Contrôle-Audit » (CCA) en Formation Initiale (FI) et 18 étudiants (17 répondants) en « Finance et Contrôle de Gestion » (FCG) en Formation en Alternance (FA). Les étudiants de CCA sont répartis en deux sous-groupes, avec un volume annuel de 41,5 heures. Les étudiants de FCG disposent d'un volume horaire réduit de 30h/an ; la partie dédiée aux problématiques « RH » du scénario n'est donc pas abordée dans ce groupe.

3.2. La démarche

L'objectif institutionnel du cours d'anglais de gestion est de développer une communication orale et écrite claire, conforme aux attendus du RNCP et aux niveaux C1 du CECRL dans les cinq grandes catégories d'activités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction et expression écrite), à travers des thématiques liées à l'entreprise. Le scénario pédagogique s'appuie sur une approche proche d'une SAé, structurant un ensemble de tâches autour du projet « créer et faire vivre une entreprise innovante aux États-Unis ». Il s'agit d'un scénario annualisé d'ASP, dans lequel les apprenants doivent résoudre des « situations-problèmes » (Meirieu, 1989) professionnelles de portée internationale dans le domaine de la gestion. Ils étudient et produisent des documents professionnels (textes écrits et discours oraux) en choisissant les termes techniques appropriés selon le domaine spécifique de gestion concerné, tout en respectant les conventions de communication propres à chaque secteur et culture. Ces situations-problèmes visent à construire des compétences professionnelles personnelles et interpersonnelles (ou « *intersubjective* », Van der Yeught, 2016), compétences propres à un groupe social dont les codes et le discours sont uniques et reconnaissables de ses membres. Cette construction se fait au moyen de travaux de groupes et de confrontation d'analyses et de solutions. Ce scénario développe deux compétences métier du RNCP35924 (« appréhension du monde des affaires » et « développement des pratiques en gestion ») et neuf compétences transversales, dont la « communication en langue étrangère ».

Les étudiants, en groupes de trois à cinq, suivent un programme en cinq unités qui ont chacune trait à des domaines de gestion d'entreprise spécifiques :

1. Trouver une idée innovante ;
2. Convaincre des investisseurs ;
3. Enregistrer l'entreprise ;
4. Recruter des collaborateurs ;
5. Gérer une crise.

Chaque unité propose une situation-problème professionnelle à résoudre en mobilisant des savoirs spécialisés (ex. SWOT/PESTEL⁸, financement de projet, recrutement), des savoir-faire (p. ex. convaincre un auditoire, rédiger un CV américain, mener un entretien) et des savoir-être liés à la langue et à l'interculturel (p. ex. adaptation du discours, empathie culturelle, confiance).

Ce travail exige un investissement régulier (2h/semaine minimum) et parfois un travail de groupe supplémentaire. L'évaluation repose sur des grilles critériées intégrant les objectifs langagiers C1 et les « ressources » (Tardif, 2006) acquises. Un feedback individualisé permet aux étudiants d'identifier leurs points forts et axes d'amélioration.

3.3. Le questionnaire

En fin d'année, un questionnaire (Annexe 1) évalue l'appréciation des étudiants de façon globale (approche APC) et détaillée (ressources mobilisées et étudiées). Six critères d'appréciation sont pris en compte :

1. Lien avec la formation académique
2. Intégration de l'anglais dans un parcours professionnalisant
3. Gain d'aisance en anglais
4. Progression et adaptation aux besoins
5. Engagement actif dans la formation
6. Satisfaction globale

Pour chacun des six critères, nous recueillons d'abord la satisfaction vis-à-vis du scénario pédagogique et de sa mise en œuvre par le biais d'une échelle de Likert comprise entre 1 et 10, où 1 = pas du tout satisfait et 10 = tout à fait satisfait, comme illustré dans l'Encadré 1. Les deux questions faisant l'objet d'une mesure quantitative de satisfaction sont :

- Je suis satisfait(e) par l'approche via un scénario de création et gestion d'entreprise tout au long de l'année ;
- Je suis satisfait(e) de la pédagogie utilisée dans le cours d'anglais des affaires.

⁸ Une matrice SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) est un outil d'analyse de facteurs internes (forces et faiblesses) et externes (notamment, PESTEL: *Political, Economic, Social, Technological, Environmental, Legal*) afin de déterminer une stratégie de développement d'entreprise.

*** 36. L'approche via un scénario de création et gestion d'entreprise tout au long de l'année**

	pas du tout (1)	2	3	4	5	6	7	8	9	tout à fait (10)
c'est en lien avec ma formation académique/mes autres enseignements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cela inscrit l'anglais dans un parcours professionnalisant (utilisation de l'anglais en milieu professionnel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cela m'a apporté une aisance en anglais de manière générale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cela m'a fait progresser/ cela était adapté à mes besoins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je me suis senti(e) actif / active dans ma formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'en ai été satisfait(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encadré 1. Exemple de question issue du questionnaire pour évaluer l'approche par un scénario annuel

Ensuite, nous visons à identifier les déterminants de cette satisfaction par isolement des aspects prépondérants de la pédagogie. Pour chaque catégorie de « ressources » au sens de Tardif (2006), nous demandons aux étudiants de sélectionner un nombre limité d'items qualifiant chaque critère énoncé plus haut. Les catégories de ressources sont : i) les savoirs, ii) les savoir-faire, iii) les savoir-apprendre et les savoir-être. Cette dernière catégorie est subdivisée en iv) savoir-être langagiers et v) savoir-être culturels et pragmatiques. Il y a donc six questions (une par critère) pour chacune des cinq catégories de ressources, soit un total de 30 questions. Chaque question porte sur le choix de plusieurs items correspondant à des aspects de la pédagogie mise en œuvre. À titre d'exemple, l'Encadré 2 illustre les différents items, ici les savoir-faire travaillés, qui caractérisent le critère « cela inscrit l'anglais dans un parcours professionnalisant (utilisation de l'anglais en milieu professionnel) ». Bien que les critères soient les mêmes pour chaque catégorie de ressources, le nombre d'items diffère de l'une à l'autre (Tableau 1).

Mélanges CRAPEL n°46/2

Catégorie « savoirs » (6 items)	Catégorie « savoir-faire » (10 items)	Catégorie « savoir- apprendre » (5 items)	Catégorie « savoir-être langagiers » (5 items)	Catégorie « savoir-être culturels et pragmatiques » (7 items)
<ul style="list-style-type: none"> les types de financement de projets SWOT/PESTEL Les structures d'entreprises aux USA les procédures de recrutement la gestion de crise connaissances sur le monde anglophone (institutions, droit, pratiques en entreprise) 	<ul style="list-style-type: none"> convaincre un auditoire monter un projet d'entreprise rédiger un CV à l'américaine rédiger une petite annonce mener un entretien d'embauche faire une conférence de presse réinvestir des connaissances culturelles prendre des notes s'auto-corriger rechercher, analyser et sélectionner des informations pertinentes 	<ul style="list-style-type: none"> travailler en groupe (organisation et écoute) travailler seul demander/apporter de l'aide demander/apporter des corrections ciblées recherche en autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> prise en compte de la situation de communication adaptation du discours à l'interlocuteur respect/facilitation de la communication analyse de ses points forts et de ses points faibles changement de conception/se mettre dans un mode de pensée anglophone 	<ul style="list-style-type: none"> curiosité pour les différences culturelles enrichissement de sa propre culture au contact d'une autre culture confiance prise de risque honnêteté académique empathie/prise en compte et sensibilité aux différences respect/éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels

Tableau 1. Récapitulatif des 5 catégories de ressources et de la liste des items travaillés pour chaque catégorie

Afin d'identifier les aspects prépondérants de la pédagogie mise en œuvre pour chacun des 6 critères et pour chaque catégorie de ressources, nous demandons aux répondants de sélectionner un nombre limité d'items. Cela permet de faire émerger une forme de hiérarchie dans les items. Ainsi, et suivant l'exemple de l'Encadré 2, les répondants doivent choisir entre deux et cinq items parmi les dix proposés. Cette méthode permet d'identifier des items communs et distinctifs entre les critères pour une même catégorie de ressources. Ce faisant, nous identifions les aspects de la pédagogie mise en œuvre qui sont les plus en adéquation avec l'APC, tout en surmontant les limites propres à un échantillon restreint, ce qui peut constituer un apport méthodologique.

* 7. Parmi les savoir-faire listés ci-dessous qui ont été travaillés en cours, sélectionnez les 2 à 5 plus pertinents pour répondre à l'affirmation "**cela inscrit l'anglais dans un parcours professionnalisant (utilisation de l'anglais en milieu professionnel)**"

- convaincre un auditoire
- monter un projet d'entreprise
- rédiger un CV à l'américaine
- rédiger une petite annonce
- mener un entretien d'embauche
- faire une conférence de presse
- réinvestir des connaissances culturelles
- prendre des notes
- s'auto-corriger
- rechercher, analyser et sélectionner des informations pertinentes

Encadré 2. Exemple de question issue du questionnaire pour évaluer les savoir-faire selon le critère 2 « Intégration de l'anglais dans un parcours professionnalisant »

4. Analyse des résultats

Le questionnaire permet d'analyser les facteurs liés à la mise en place d'une situation d'apprentissage complexe, de type SAé. Les éléments les plus fréquemment cités sont regroupés selon trois axes : lien avec la fiche RNCP35924 (critères 1 à 3), engagement actif (critère 5) et satisfaction générale (critères 4 et 6).

4.1. Appréciation des étudiants concernant le dispositif

L'approche via un scénario de création et gestion d'entreprise tout au long de l'année est validée par les étudiants et les deux groupes présentent des résultats similaires. Les critères les mieux notés sont le lien avec la formation académique (8,92) et l'intégration de l'anglais dans un parcours professionnalisant (8,75) (Figure 1). À titre indicatif, sur l'ensemble des critères, on obtient une moyenne de 8,06.⁹

⁹ L'intérêt de ce résultat n'est pas dans la moyenne générale mais dans la visualisation des moyennes hautes pour chaque critère.

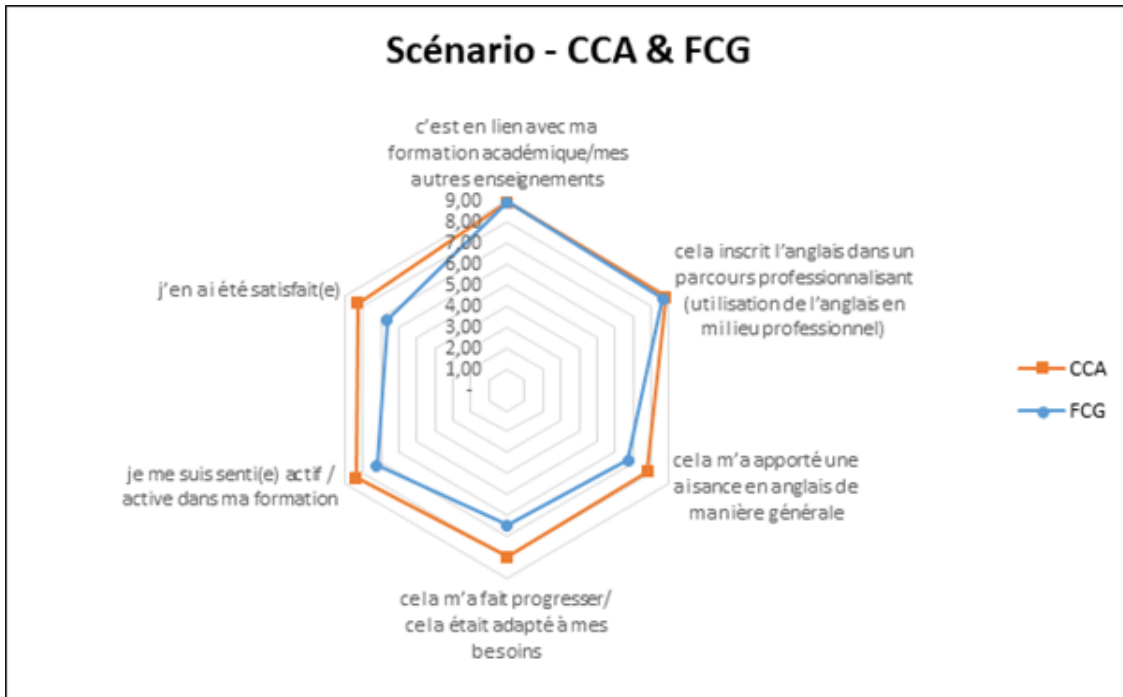


Figure 1. Appréciation du dispositif pédagogique en un scénario annuel par les CCA et FCG

L'appréciation de la pédagogie (Figure 2) montre des scores globalement positifs (entre 7,4 et 8,1), avec des résultats plus élevés en CCA (FI) qu'en FCG (FA). Les deux groupes valorisent particulièrement le lien avec la formation académique et l'intégration professionnelle. La plus grande différence concerne la perception de la progression : 8,06 en CCA contre 6,41 en FCG.

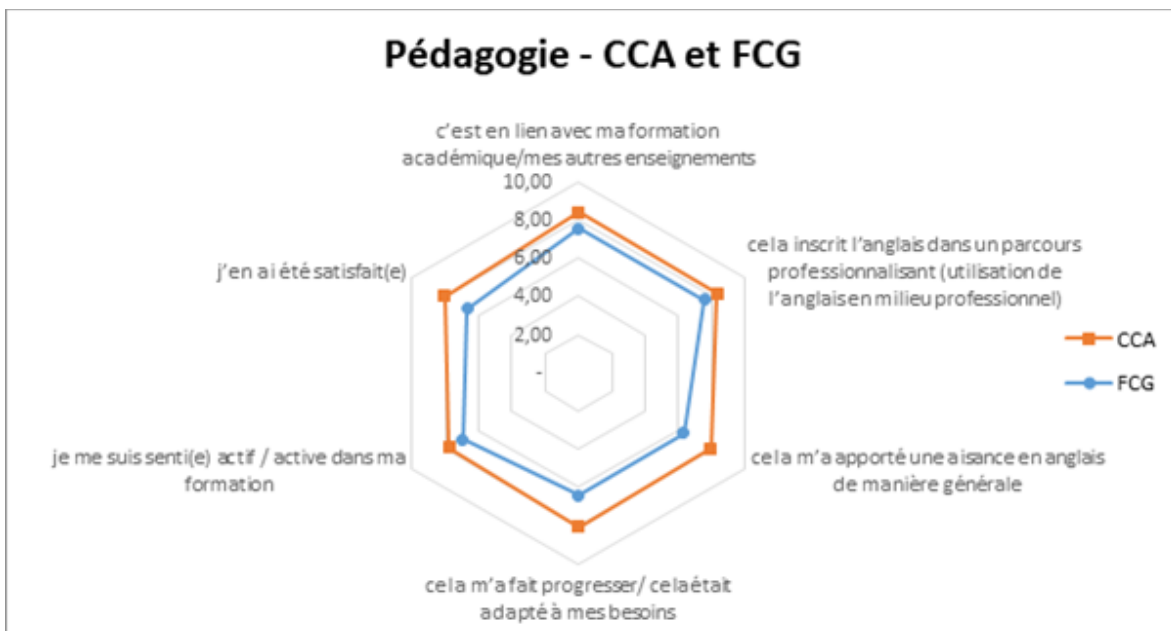


Figure 2. Appréciation de la pédagogie mise en place par les groupes CCA et FCG

4.2. Appréciation des ressources mobilisées et travaillées

L'analyse des résultats indique une certaine hétérogénéité des individus puisque toutes les ressources travaillées ont été choisies par au moins un répondant, aucune n'a été totalement délaissée. Elle montre, par ailleurs, que les étudiants FA et FI présentent des spécificités et, la plupart du temps, seule la comparaison intra-groupe est pertinente (ex. FCG entre eux). Enfin, le groupe CCA compte trois fois plus d'étudiants que le groupe FCG. Par conséquent, il est plus pertinent d'observer les tendances propres à chaque groupe que d'établir une comparaison chiffrée directe entre eux.

4.2.1. Les savoirs

Les étudiants ont rendu visibles les six choix possibles : « les types de financement de projets », « SWOT/PESTEL », « les structures d'entreprises aux USA », « les procédures de recrutement » (non travaillé en FCG), « la gestion de crise » (non travaillé en FCG), « connaissances sur le monde anglophone (institutions, droit, pratiques en entreprise) ». Le tableau 2 reporte la mesure dans laquelle les savoirs étudiés satisfont les six critères d'évaluation. L'utilisation de pourcentages vise uniquement à une meilleure lisibilité. Elle est combinée aux valeurs chiffrées en nombre d'occurrences afin que l'effectif plus faible en FCG ne surpondère pas la représentation.

CRITERES	Occurrences de sélection du critère			Taux de sélection du critère		
	FCG	CCA	TOTAL	FCG	CCA	TOTAL
1. Lien avec la formation académique	52	108	160	76 %	75 %	75 %
2. Intégration de l'anglais dans un parcours professionnalisant	52	113	165	76 %	78 %	78 %
3. Gain d'aisance en anglais	41	91	132	60 %	63 %	62 %
4. Progression et adaptation aux besoins	41	95	136	60 %	66 %	64 %
5. Engagement actif dans la formation	41	104	145	60 %	72 %	68 %
6. Satisfaction globale	41	104	145	60 %	72 %	68 %
TOTAL	268	615	883	66 %	71 %	69 %

Tableau 2. Occurrences et taux de sélection des six critères d'évaluation pour les savoirs en FCG, CCA et au total

Cette homogénéité globale plutôt positive semble montrer que, pour les étudiants, les savoirs travaillés satisfont dans l'ensemble les critères visés.

Si l'on observe les savoirs sélectionnés, peu de prééminences se dégagent, les savoirs sont globalement sélectionnés de manière assez homogène (Tableau 3).

Savoirs	FCG	CCA	TOTAL
La gestion de crise	13	110	123
Les procédures de recrutement	8 ¹⁰	119	127
SWOT/PESTEL	60	69	129
Connaissances sur le monde anglophone (institutions, droit, pratiques en entreprise)	51	86	137
Les types de financement de projets	65	113	178
Les structures d'entreprises aux USA	71	118	189
TOTAL	268	615	883

Tableau 3. Occurrences des savoirs sélectionnés comme répondants aux critères d'appréciation en FCG, en CCA et au total

Dans le détail, plus que des saillances fortes, ce sont des saillances faibles par rapport à un groupe de sélections homogènes qui se dessinent. Nous remarquons que le savoir « SWOT/PESTEL » ne reçoit, pour le critère « gain d'aisance en anglais », que 8 occurrences en FCG (19 %) et, de façon encore plus flagrante, 4 occurrences en CCA (4 %), alors que les autres savoirs travaillés présentent des résultats homogènes pour ce critère et pour les deux autres critères relatifs au RNCP (critères 1 et 2) avec environ 26 % en FCG et entre 14 et 25 % en CCA. On retrouve un score faible pour le savoir « SWOT/PESTEL » quand on examine la satisfaction des étudiants : c'est le savoir qui rassemble le moins de satisfaction globale chez les CCA (18 occurrences, 9 %) quand les autres savoirs rassemblent des scores similaires (34 à 38 occurrences, soit 17 à 19 %).

Les « connaissances sur le monde anglophone » obtiennent un score étonnamment faible pour le critère « engagement actif dans la formation » (9,6 % contre une médiane de 16,5 %). Ce résultat est paradoxal car ce savoir traverse l'ensemble du cours d'ASP.

4.2.2. Les savoir-faire

En raison de l'effectif limité de répondants comparativement au nombre important d'items qualifiant chacun des six critères d'évaluation de la catégorie « savoir-faire », nous ne faisons apparaître que les items prépondérants. Ainsi, pour chacun des six critères, le répondant choisit librement entre deux et cinq items parmi dix propositions (listées en Encadré 2). La limitation du choix permet de ne rendre compte que des items clés pour l'évaluation de chaque

¹⁰ Pour les FCG, cet aspect n'a pas été étudié dans une séquence dédiée exclusivement.

critère. Les réponses mettent en évidence 1024 items sélectionnés, dont 290 pour les 17 étudiants de FCG et 734 pour les 36 étudiants de CCA. Cela représente en moyenne 3,47 items sélectionnés par critère et par étudiant, alors que le maximum possible est de cinq items. Le nombre moyen d'items choisis est respectivement 3,13 et 3,63 pour les FCG et CCA¹¹. Toutefois, les étudiants de FCG n'ont pas abordé trois items sur les dix proposés au cours de séquences spécifiquement dédiées.

Bien qu'étant limités à un choix maximum de cinq savoir-faire, les étudiants ont rendu visibles les dix choix possibles.

Le Tableau 4 indique le détail par formation du taux de sélection des items et la conversion correspondante en nombre d'items. Les étudiants ont sélectionné 190 items pour le savoir-faire « lien avec la formation académique », alors qu'ils pouvaient en sélectionner 265 au total ; Cela correspond à un taux de sélection de 71,70 %, soit une moyenne de 3,58 items sur cinq. Plus le taux est élevé, plus grand est le nombre d'items choisis pour qualifier le critère d'évaluation. À l'inverse, un taux faible indique que peu d'items correspondent au critère.

Critères	FCG		CCA		TOTAL	
	% de réponses	Nombre d'items	% de réponses	Nombre d'items	% de réponses	Nombre d'items
1. Lien avec la formation académique	70,59 %	3,53	72,22 %	3,61	71,70 %	3,58
2. Intégration de l'anglais dans un parcours professionnalisant	65,88 %	3,29	73,89 %	3,69	71,32 %	3,57
3. Gain d'aisance en anglais	60,00 %	3,00	64,44 %	3,22	63,02 %	3,15
4. Progression et adaptation aux besoins	56,47 %	2,82	72,78 %	3,64	67,55 %	3,38
5. Engagement actif dans la formation	67,06 %	3,35	78,33 %	3,92	74,72 %	3,74
6. Satisfaction globale	55,29 %	2,76	74,44 %	3,72	68,30 %	3,42
TOTAL	62,55 %	3,13	72,69 %	3,63	69,43 %	3,47

Tableau 4. Taux de sélection des items (savoir-faire travaillés) satisfaisant chaque critère par formation et au total

Pour les CCA il y a plus d'items qui concourent à valider le critère « être actif » (78 %, soit près de quatre items sur cinq). Pour les FCG, c'est le fait que le cours soit en lien avec leur formation

¹¹ 1104 réponses divisées par six critères d'évaluation puis par 53 étudiants.

académique (70 %, 3,5 items) qui présente une majorité d'occurrences de savoir-faire. Les FCG montrent que la satisfaction repose sur moins d'items quant aux savoir-faire travaillés (55 %, 2,7 items) inférieurs aux CCA (74.4 %, 3,7 items). Ce qui est le moins saillant pour les CCA est le nombre de savoir-faire qui ont développé leur aisance en anglais (64 %, soit 3,2 items). Ce résultat rappelle les 63 % recueillis pour le même critère au sujet des savoirs. Cette saillance moins prononcée pour le nombre de savoir-faire qui ont développé leur aisance en anglais est également visible chez les FCG (60 %, soit 3 items).

La Figure 3 présente, pour chaque savoir-faire travaillé, la somme d'occurrences de sélection pour l'ensemble des six critères d'appréciation confondus des étudiants (de chaque filière et au total)¹². Dans la mesure où les effectifs des étudiants de FCG et CCA sont très différents, seules les comparaisons intra-groupes sont valables. La Figure 3 montre que les étudiants de CCA pointent majoritairement les savoir-faire « mener un entretien d'embauche » (134 occurrences, 17 %), « monter un projet d'entreprise » (128 occurrences, 16.3 %) et « convaincre un auditoire » (104 occurrences, 13,3 %) comme satisfaisant les critères d'appréciation. Pour les étudiants de FCG, les savoir-faire majoritairement choisis pour l'ensemble des critères sont « monter un projet d'entreprise » (79 occurrences, 24,7 %), « convaincre un auditoire » (59 occurrences, 18,5 %) et « rechercher, analyser et sélectionner des informations pertinentes » (53 occurrences, 16,6 %). Nous rappelons que les étudiants de FCG n'ont pas travaillé les trois savoir-faire liés au recrutement (ex. « rédiger un CV à l'américaine »).

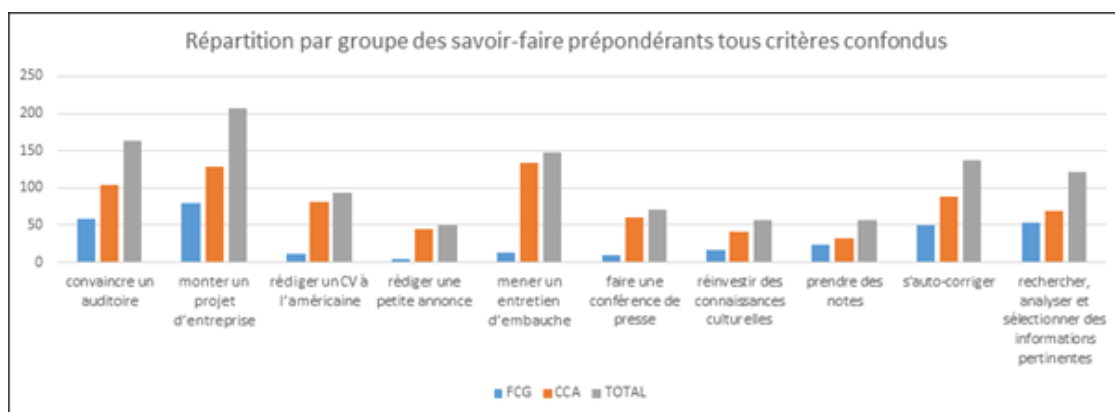


Figure 3. Comparaison intragroupe des savoir-faire tous critères confondus

L'analyse détaillée des critères fait émerger des sélections homogènes entre les critères, mais aussi des distinctions. Si l'on considère le savoir-faire « monter un projet d'entreprise », il émerge comme le plus saillant dans les deux groupes (19,9 % [28 occurrences] pour les CCA,

¹² Nous rappelons qu'il n'est pas utilisé de pourcentages intergroupes car l'effectif plus faible de FCG surpondérerait la représentation.

28 % [16 occurrences] pour les FCG, quel que soit le critère). Cela illustre l'importance de l'application pratique et de l'autonomie ; il est particulièrement fort pour le critère favorisant l'activité des étudiants. Il en va de même pour « mener un entretien d'embauche ». À l'inverse, « rédiger une petite annonce » apparaît faible dans tous les critères. Parmi les items distinctifs, « rechercher, analyser et sélectionner des informations pertinentes » remplit essentiellement le critère « progression et adaptation aux besoins ». « Faire une conférence de presse » favorise fortement les critères d'activité et de satisfaction mais peu la progression et l'adaptation aux besoins. Il en va de même pour l'item « rédiger un CV à l'américaine ». Si l'item « s'autocorriger » est bien représenté dans l'ensemble des critères, il est particulièrement fort dans l'adaptation aux besoins et à la progression, pouvant refléter l'importance de la réflexion et de l'autonomie. Enfin, la prise de notes est faiblement représentée, voire très faiblement pour le critère « satisfaction ».

Une lecture intergroupe des résultats met en évidence que chez les CCA, d'autres savoir-faire liés à la communication et à l'interaction professionnelle (« mener un entretien d'embauche » [21 occurrences, 14,9 %], « convaincre un auditoire » [18 occurrences, 12,8 %] et « faire une conférence de presse » [14 occurrences, 9,9 %]) sont également significatifs pour le critère « être actif ». Tandis que chez les FCG, ce sont les savoir-faire favorisant la réflexion et la gestion de l'information (« s'auto-corriger » [9 occurrences, 15,8 %], « rechercher, analyser et sélectionner des informations pertinentes » et « prendre des notes » [7 occurrences, 12,3 % chacune]) qui occupent une place plus importante, soulignant un focus sur l'analyse critique et l'autoapprentissage. Les CCA valorisent davantage les savoir-faire liés à la communication professionnelle (convaincre un auditoire [19 réponses, 14,5 %], mener un entretien [18 réponses, 13,7 %], monter un projet [17 réponses, 13 %]) pour le critère lié à la progression et à l'adaptation aux besoins, tandis que les FCG mettent un accent plus marqué sur le montage de projet et le réinvestissement des connaissances, soulignant des priorités légèrement différentes entre pratique et analyse.

Si l'on reconsidère ces résultats en s'attachant uniquement aux trois critères relatifs aux objectifs RNCP, on constate que l'ordre des saillances principales converge avec les résultats susmentionnés. Ainsi, nous constatons que le savoir-faire « mener un entretien d'embauche » prend une place prépondérante pour les étudiants concernés par l'activité, et que l'autocorrection prend, pour les étudiants des deux groupes, la place de la capacité à convaincre un auditoire, comparativement aux critères pris dans leur ensemble.

4.2.3. Les savoir-apprendre

Les étudiants, qui devaient choisir deux à quatre savoir-apprendre, ont encore rendu visibles les cinq choix possibles. En moyenne, ils ont choisi deux items. L'analyse par nombre d'items sélectionnés par critère ne permet pas de mettre en évidence des faits saillants : il y a en

moyenne 2,75 items choisis par critère et cette valeur est comprise entre 2,47 pour le gain d'aisance en anglais et 2,98 pour l'inscription dans un parcours professionnalisant.

En revanche, l'analyse par nombre d'items, reportée en Tableau 5, met en évidence des différences notables. Premièrement, le « travail en groupe » a été systématiquement mobilisé pour qualifier l'ensemble des critères, contrairement à « travailler seul » qui est l'item le moins cité. Toutefois, il est intéressant de noter que le savoir-apprendre « travailler seul » est mobilisé deux fois plus par les CCA (41,7 %, soit 2,5 critères) que par les FCG (20,6 %, soit 1,24 critère). Ainsi, la complémentarité des deux savoir-apprendre est soulignée seulement par une partie des étudiants, alors que la plupart les excluent mutuellement, particulièrement en FCG. À l'instar de « travailler seul », « travailler en autonomie » est peu mobilisé. Les compétences collaboratives (corrections et aide) montrent des résultats cohérents entre les groupes, avec des scores de sélection intermédiaires dans les deux groupes.

Items	FCG		CCA		TOTAL	
	% de réponses	Nombre de critères	% de réponses	Nombre de critères	% de réponses	Nombre de critères
Travailler en groupe (organisation et écoute)	96,1 %	5,76	87,0 %	5,22	89,9 %	5,40
Travailler seul	20,6 %	1,24	41,7 %	2,50	34,9 %	2,09
Demander/ apporter de l'aide	50,0 %	3,00	52,8 %	3,17	51,9 %	3,11
Demander/ apporter des corrections ciblées	51,0 %	3,06	56,9 %	3,42	55,0 %	3,30
Recherche en autonomie	46,1 %	2,76	41,2 %	2,47	42,8 %	2,57
TOTAL	52,7 %	3,16	55,9 %	3,36	54,9 %	3,29

Tableau 5. Nombre de critères que satisfait chaque item de la catégorie « savoir-apprendre » par formation et au total

L'analyse de ces résultats, en s'attachant uniquement aux trois critères liés au RNCP¹³, révèle les mêmes résultats qu'au global, mais avec des scores de sélection plus élevés (graphiques comparatifs en Annexe 2), mettant en évidence que c'est aux objectifs RNCP qu'ont le plus largement répondu les savoir-apprendre travaillés. On relève une particularité sur l'objectif « inscrire l'anglais dans un parcours professionnalisant » pour lequel le savoir-apprendre

¹³ L'intérêt de reprendre les résultats selon les 3 critères (lien avec la formation académique, intégration dans un parcours professionnalisant, gain d'aisance en anglais) qui relèvent explicitement de la fiche RNCP permet d'identifier de façon plus objective l'adéquation des choix de ressources proposées avec les objectifs de cette fiche.

demander/apporter de l'aide » prend une place plus importante (deuxième proposition la plus citée).

Si l'on s'attache aux savoir-apprendre que les étudiants retiennent comme leur ayant permis d'être actifs, les étudiants sélectionnent à nouveau avant tout le travail en groupe (35,2 % des réponses au total), suivi des compétences collaboratives comme « demander/ apporter des corrections »(21,1 %). Les savoirs-apprendre plus individuels, tels que « travailler seul » (10,6 %), sont là encore beaucoup moins saillants dans les deux groupes. Ce classement reflète la perception d'activité dans un projet de groupe, où autonomie et travail solitaire ne sont pas considérés par les étudiants comme leur permettant d'être actifs.

Le Tableau 6 correspond aux données du critère « qui m'a fait progresser ». Les chiffres y sont alignés pour bien montrer la comparaison CCA / FCG et l'inversion entre « recherche en autonomie » et « travailler seul ».

Savoirs-apprendre	Total	CCA	FCG
	Occurrences (%)	Occurrences (%)	Occurrences (%)
Travailler en groupe	41 (29 %)	27 (27.5 %)	14 (32.6 %)
Demander/apporter des corrections ciblées	36 (25.5 %)	23 (23.5 %)	13 (30.2 %)
Demander/apporter de l'aide	27 (19.1 %)	19 (19.4 %)	8 (18.6 %)
Recherche en autonomie	19 (13.4 %)	5 (5.1 %)	14 (32.6 %)
Travailler seul	18 (12.7 %)	15 (15.3 %)	3 (7 %)

Tableau 6. Savoir-apprendre sélectionnés pour satisfaire au critère « qui m'a fait progresser »

On observe de même que, pour les deux groupes, le travail en groupe reste l'élément le plus formateur (critère « qui m'a fait progresser »), suivi par les corrections ciblées et l'entraide. En revanche, une différence nette apparaît : les FCG privilégient la recherche en autonomie (32,6 % contre 5,1 % en CCA), tandis que les CCA valorisent davantage le travail individuel (15.3 % contre 7 % en FCG).

Savoirs-apprendre	Total (occ., %)	CCA (occ., %)	FCG (occ., %)
Travailler en groupe	47 (31.8 %)	31 (29.5 %)	16 (37.2 %)
Demander/apporter des corrections ciblées	30 (20.3 %)	24 (22.9 %)	6 (14.0 %)
Demander/apporter de l'aide	27 (18.2 %)	18 (17.1 %)	9 (20.9 %)
Recherche en autonomie	23 (15.6 %)	14 (13.3 %)	9 (20.9 %)
Travailler seul	21 (14.2 %)	18 (17.1 %)	3 (7.0 %)

Tableau 7. Critère de satisfaction (savoirs-apprendre)

Dans les deux groupes, la satisfaction liée au travail en groupe domine encore nettement (Tableau 7). Les CCA privilégient ensuite les corrections ciblées et accordent plus de place au travail individuel, tandis que les FCG valorisent davantage l'entraide et la recherche en autonomie, et expriment la satisfaction la plus faible vis-à-vis du travail seul.

Satisfaction des étudiants mise à part, de l'analyse des résultats concernant les savoir-apprendre se dégagent trois ensembles : « travailler en groupe » apparaît comme le plus évident, renforcé par les compétences connexes autour des corrections ciblées et de l'aide, alors que les savoir-apprendre plus individuels autour de la recherche en autonomie et le travail seul ont une importance moindre.

4.2.4. Les savoir-être

Les étudiants devaient sélectionner trois à cinq savoir-être parmi les sept items pour les savoir-être langagiers et deux à trois parmi les cinq items pour les savoir-être culturels et pragmatiques. Nous considérons que, pris dans leur ensemble, les savoir-être étudiés, du point de vue de la langue et du point de vue culturel, sont majoritairement assimilables à la compétence RNCP de communication en langue étrangère (gain d'aisance en anglais) et certains d'entre eux relèvent également d'autres compétences transversales, non propres à la langue utilisée. Pour les étudiants des deux groupes, les savoir-être ne montrent qu'une saillance commune : ils inscrivent l'anglais dans un parcours professionnalisant (75,94 %). Si l'on détaille ce résultat entre deux catégories de savoir-être : c'est ce deuxième savoir-être qui est le plus marqué (84,91 % contre 70,57 %). Une autre saillance intéressante chez les étudiants de CCA est un score de 75 % sur le critère « m'a fait progresser » (score moyen sur les deux catégories de savoir-être).

Si l'on considère maintenant les savoir-faire selon les sous-ensembles « RNCP », « être actif » et « satisfaction globale », on n'observe pas davantage de saillance forte. La plupart des savoir-être langagiers et culturels/pragmatiques sont évalués de façon très hétérogène par les étudiants : le groupe CCA met la priorité sur la prise en compte de la situation de

communication et l'adaptation du discours. Le groupe FCG donne la priorité à l'adaptation du discours et au changement de conception, avec une importance moindre des autres savoir-être.

Le critère « je me suis senti actif/active dans ma formation » présente une hétérogénéité de réponses et aucune saillance particulière. Les savoir-être « honnêteté académique » et « empathie/prise en compte et sensibilité aux différences » restent, pour ce critère également, les moins cités dans les deux groupes.

Lorsqu'on s'intéresse aux éléments qui ont été repérés comme les ayant fait progresser et dont ils ont été satisfaits, on retrouve les mêmes savoir-être en bas de classement pour les deux groupes : « honnêteté académique » et « empathie/prise en compte et sensibilité aux différences ». Le savoir-être « respect/éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels » est aussi l'un des moins cités en ce qui concerne la satisfaction. Il n'y a pas de saillance haute particulière mais, dans le groupe CCA, le fait que le savoir-être « analyse de ses points forts et de ses points faibles » obtienne le plus grand nombre de citations pour ces deux critères est intéressant et à mettre en relation avec leur satisfaction élevée pour le savoir-faire « s'auto-corriger ».

Si nous analysons les réponses par item et non plus par critère (Figure 4), nous constatons que les trois items les plus représentés, quel que soit le critère, sont la prise en compte de la situation, la prise de risque (qui ne présentait aucune saillance dans les analyses par critère) et l'honnêteté académique, qui est l'item le moins cité par critère d'évaluation, sans différence entre FCG et CCA.

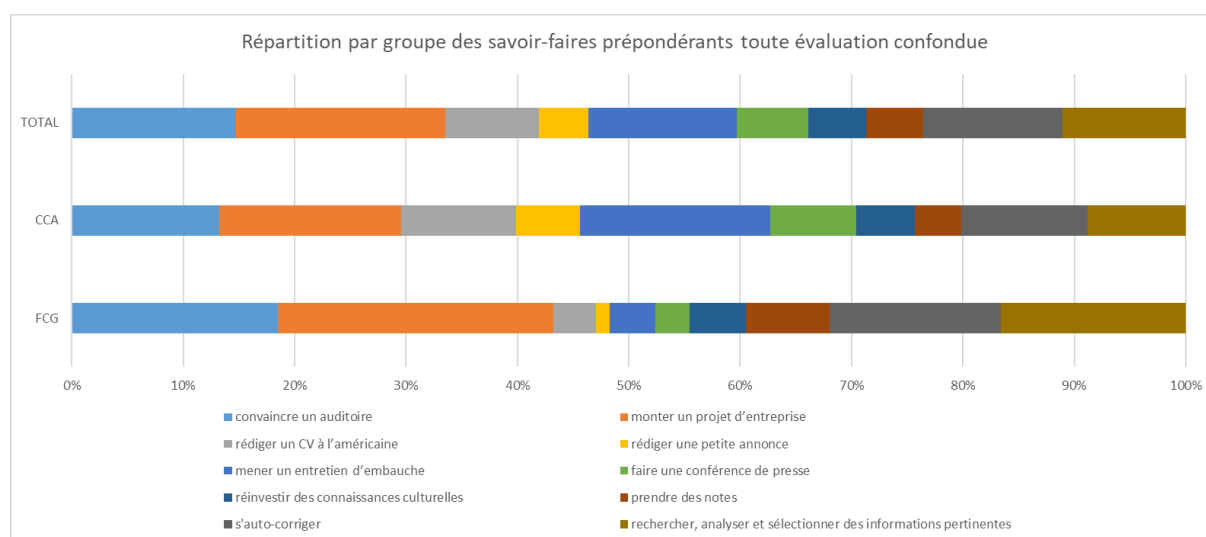


Figure 4. Répartition par groupe des savoir-faire prépondérants, toutes évaluation confondue

5. Discussion

Notre étude explore l'articulation et les apports mutuels entre APC et enseignement de l'ASP de gestion dans un contexte de formation professionnalisante, en analysant les représentations des étudiants de deux filières de Licence de Gestion. Les résultats obtenus permettent d'examiner les contributions de cette approche pour l'enseignant, les étudiants et l'institution.

5.1. L'enseignant

Notre étude met en évidence que pour l'enseignant d'ASP de gestion, l'articulation CECRL/APC donne plus de sens à l'apprentissage de l'ASP dans une formation professionnalisante. En intégrant des activités et des tâches liées à des situations professionnelles concrètes en lien direct avec la fiche RNCP du diplôme, l'enseignant peut mieux préparer les étudiants aux défis du monde du travail.

Dans une APC, la notion d'ASP tend à disparaître pour être redistribuée dans les autres compétences et ressources plutôt que d'être traitée comme un domaine ou une compétence isolée. Cinq des six savoirs étudiés sont directement issus d'un contexte professionnel avec des aspects culturels et langagiers qui imprègnent l'ensemble du dispositif pédagogique. L'APC valorise autant les savoir-faire que les savoir-être et les savoir-apprendre (compétences transversales autant que techniques). Le cours d'ASP y contribue en intégrant les compétences personnelles et interpersonnelles (Van der Yeught, 2016), dans un contexte international.

Nous avons proposé une organisation d'un enseignement en ASP structurée autour des BCC, en articulant trois niveaux complémentaires. Le premier niveau intègre les descripteurs du cadre national des certifications. Le CEC indique que trois descripteurs guident la conception pédagogique : les « savoirs », le « savoir-faire » et « la responsabilité et l'autonomie » (auquel le cadre français ajoute le travail en groupe, rapport de France Compétences, 2021). Ces descripteurs sont en cohérence avec le CECRL. Le deuxième niveau prend la tâche comme principe organisateur. Le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) précise que les tâches sont « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » et « sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ». Enfin, la réussite de cette tâche nécessite l'acquisition de savoirs que le CECRL classe en trois catégories : « linguistiques », « sociolinguistiques » et « pragmatiques ». On retrouve dans ces deux aspects le couple {tâche-connaissance} qui est cœur de l'APC (Tardif, 2006) et qui traduit concrètement ces compétences en situation

d'usage ; les trois catégories de connaissances identifient les « ressources » spécifiques à enseigner pour permettre la réalisation de cette tâche.

Notre démarche thématique place ce couple au cœur du dispositif pédagogique, chaque unité proposant une tâche finale associée à un ensemble de connaissances à acquérir. Nous rappelons que Tardif (2006, p. 22) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une *famille de situations* ». Le scénario pédagogique repose sur une situation-problème (de type SAé) centrée sur la création et la gestion d'une entreprise innovante aux États-Unis et comprend plusieurs situations qui mobilisent et combinent différentes ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être) pour développer diverses compétences.

Par exemple, dans les quatre situations, les étudiants vont devoir « convaincre un auditoire ». Ce savoir-faire correspond à la compétence transversale « Communiquer par oral et par écrit, de façon claire et non-ambiguë, dans au moins une langue étrangère » puisqu'il met en œuvre cinq items de niveau C1 du CECRL, à savoir : « Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents », « peut structurer un long exposé de façon à ce que les auditeurs suivent facilement la logique des idées et comprennent l'argumentation générale », « peut, à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe, faire des hypothèses, comparer et sopeser des propositions et des arguments de rechange », « peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort, » et « souplesse : peut avoir un impact positif sur un auditoire choisi en variant de façon efficace le type d'expression et la longueur des phrases, et en utilisant un vocabulaire et un agencement de mots recherchés ». Ce savoir-faire correspond aussi à la compétence transversale « Développer une argumentation avec esprit critique » de la fiche RNCP 35924. Ainsi, bien que le résultat de la mise en œuvre de ces deux compétences ne soit évaluable que dans le contexte du cours d'ASP, ces compétences sont transférables d'un contexte à un autre, comme le préconise France Compétences (2021).

Nos observations révèlent un nombre relativement élevé de savoir-faire mobilisés pour valider les différents critères, particulièrement en CCA. Ce constat tend à confirmer que la situation d'enseignement proposée est bien une situation complexe, comme l'exige l'APC, où l'enseignant varie les savoir-faire sollicités. Ces résultats soulignent l'importance de l'ingénierie pédagogique préalable dans une APC (Poumay et al., 2017) : le scénario doit être solidement pensé et bâti en amont des cours. Il est également intéressant de noter que nos résultats suggèrent que pour qu'un savoir-faire soit reconnu par l'étudiant, il faut qu'il soit

explicitement cité et objet d'un métadiscours (méthodologique, par exemple), voire qu'il fasse l'objet d'une évaluation spécifique.

Il convient de noter que l'adoption de l'APC ne nécessite pas une refonte complète des pratiques pédagogiques, mais plutôt un recadrage de la perspective (Colin et al., 2024). On ne travaille pas l'intégralité d'une compétence dans une « matière » mais un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre qui contribue à la construction de ladite compétence. Dans l'enseignement supérieur, il n'y a pas de Bulletin Officiel (BO) ni de Programme Pédagogique National (PPN), l'enseignant d'ASP est libre de créer ses contenus à partir du référentiel Licence et de la fiche RNCP, qui devient ainsi un facteur d'efficacité du processus d'appropriation (voir 1.3.).

Les différents résultats convergent vers un effacement de la perception de l'anglais comme objet d'étude en soi. En témoignent les saillances faibles observées concernant le nombre de savoirs (14,8 % en CCA et 15,3 % en FCG) et, dans une moindre mesure, de savoir-faire (64 % en CCA et 60 % en FCG) ayant contribué au développement de l'aisance en anglais. Les saillances observées révèlent au contraire que, pour les étudiants, l'APC renforce l'apprentissage de l'ASP comme objet transversal (communication en langue étrangère). Dans un tel cours, l'anglais est la langue de travail dans des tâches et activités professionnalisantes. L'enseignante s'applique notamment à ce que l'intégralité du cours se déroule en anglais, y compris les interactions informelles. La grammaire est travaillée individuellement au moyen de fiches-navettes, sous forme de micro-tâches (Narcy-Combes, 2005), et, ponctuellement, des rappels sont faits en cours ; mais il n'y a ni « cours de grammaire » ni « exercices de grammaire » à proprement parler. Un cours d'ASP en APC permet à l'enseignant de contextualiser les apprentissages linguistiques, pragmatiques et culturels en fonction des besoins spécifiques des étudiants. Cela lui donne la possibilité d'adapter ses stratégies pédagogiques pour répondre à des publics hétérogènes.

5.2. Les étudiants

L'analyse des résultats montre en outre une certaine hétérogénéité entre les individus puisqu'aucun des savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être proposés au choix n'a été ignoré. Ces résultats mettent en évidence l'importance de l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans une pratique davantage orale (et donc individuelle) de la langue.

La liste des savoir-faire que les étudiants retiennent comme favorisant leur engagement actif présente des saillances différentes concernant les deux groupes étudiés. Pour les CCA, ce sont des activités d'expression orale (« mener un entretien d'embauche », « convaincre un auditoire » et « faire une conférence de presse ») qui prédominent. Les étudiants de CCA semblent donc davantage se considérer actifs lorsqu'ils communiquent à l'oral. Pendant qu'ils

agissent, ils ne se rendent pas compte qu'ils « font de la langue ». On observe une certaine décorrélation entre les savoirs et savoir-faire mobilisés et la maîtrise linguistique proprement dite, comme l'illustre l'évaluation du critère « être actif » concernant le savoir « connaissances sur le monde anglophone ». Bien que cette connaissance sous-tende, par essence, l'ensemble des tâches réalisées, elle n'est explicitement et précisément rattachée à aucune d'elles. L'intitulé même donné à ce savoir (« connaissances ») ne sous-entend pas d'activité précise et peut donner une impression de transmission sans application concrète.

Ce constat n'est pas totalement transférable au groupe FCG qui privilégie des activités où analyse et synthèse prédominent (« s'auto-corriger », « rechercher, analyser et sélectionner des informations pertinentes » et « prendre des notes »). On peut ici se demander si ce choix d'activités individuelles dans un projet de groupe est une spécificité de l'alternance. Les étudiants y semblent en effet conscients d'un besoin accru d'autonomie, au sens large : une prise en charge globale de leur formation, et non plus seulement limitée à la gestion de leur production orale, comme cela avait été relevé auprès du public en FI. Cet aspect profondément individuel de l'APC se retrouve dans le développement des BCC : l'étudiant, acteur de sa formation, choisit ses apprentissages en se conformant à ses besoins professionnels spécifiques. Les savoir-apprendre « demander/apporter des corrections ciblées » et « demander/apporter de l'aide » sont, en outre, particulièrement mis en exergue par les alternants. Cela semble illustrer le fait que la capacité à s'autocorriger ou à travailler en équipe, valorisée dans de nombreux contextes professionnels, est particulièrement perçue par les étudiants de FCG dont le statut d'apprentis les invite à demander régulièrement des corrections et de l'aide à leur tuteur.

D'autre part, ces résultats mettent en lumière, à travers le prisme de l'APC, l'apprentissage de l'ASP comme objet professionnel (Van der Yeught, 2016). Pour les étudiants, cette double approche favorise un apprentissage plus efficace et plus engageant. Les étudiants reconnaissent la pédagogie mise en œuvre comme étant « en lien avec [leur] formation académique » et « qui inscrit l'anglais dans un parcours professionnalisant ». Ce constat démontre que l'objectif d'inscrire le cours d'ASP dans un développement de compétences professionnelles dans un scénario annuel de type SAé est particulièrement significatif pour les étudiants.

Toutefois, les scores de satisfaction sont globalement plus élevés en CCA (FI) qu'en FCG (FA). Cette différence mérite d'être analysée sous plusieurs angles. Tout d'abord, l'interprétation donnée par les étudiants à l'affirmation « j'en ai été satisfait » peut varier : sont-ils satisfaits que ce savoir-faire ait été retenu dans la proposition d'activités, de la possibilité de travailler ce savoir-faire, de la façon dont ce savoir-faire a été introduit ou travaillé, ou de leur propre réussite sur cette compétence ?

Ensuite, l'insatisfaction plus grande chez les alternants peut être due à leur proximité au métier. C'est un public généralement moins enthousiaste pour la partie universitaire de leur formation et l'anglais n'est majoritairement pas utilisé dans leur entreprise d'accueil. Une insuffisance se révèle ici : le manque de collaboration entre monde universitaire et monde des praticiens et le manque de formation professionnalisante de l'enseignant d'ASP. Les étudiants de FA étant des praticiens, ils peuvent apprécier de façon amoindrie l'aspect professionnalisant d'un scénario entièrement réalisé dans le cadre de l'école par un enseignant non spécialiste. Une piste à explorer pour adapter la pédagogie proposée serait d'intégrer en début d'année une analyse des besoins individuels des étudiants, telle que proposée par Barstukmen (2018). Une autre piste serait de développer une collaboration accrue entre l'enseignant d'ASP et ses collègues enseignants et enseignants-chercheurs des disciplines de spécialité.

Une collaboration entre universitaires et praticiens permettrait aussi de dépasser une limite de cette étude : le fait d'ancrer le cours dans un contexte international tout en travaillant avec un groupe monoculturel. Ce contexte introduit un biais linguocentriste et ne permet pas de développer pleinement le savoir-être lié à la sensibilité aux autres cultures, comme le montre la faible saillance de cet item dans les choix des étudiants.

On peut enfin considérer que c'est, à l'inverse, un taux de satisfaction supérieur qui s'explique chez les CCA par un volume horaire plus important sur l'année et un rythme d'apprentissage et d'exposition à la langue étrangère plus soutenu (2 heures hebdomadaire sur 6 mois pour les CCA contre 3 heures sur 10 séances sur 10 mois – soit une demi-journée par mois en moyenne pour les FCG). Le rythme en CCA permet un apprentissage plus régulier, avec un travail constant, donné d'une semaine à l'autre. Cette interprétation est corroborée par les déclarations faites sur leur charge de travail personnel par semaine pour ce cours : 1 heure en moyenne pour les FCG contre 1,8 heure en moyenne pour les CCA.

Ainsi, la compétence langagière transversale renforce la transmission ou permet la révision d'une compétence métier, en l'occurrence la création d'entreprise à l'international. Un cours d'ASP en APC aide les étudiants à mieux comprendre comment appliquer leurs connaissances linguistiques et culturelles dans des situations professionnelles concrètes. Cela permettrait de renforcer leur confiance et leurs capacités à communiquer de manière appropriée dans un environnement culturel différent du leur. Les résultats montrent que les étudiants de FI apprécient particulièrement les aspects liés à l'action et à la communication orale (peu présents dans des cours descendants) et ceux de FA les aspects en lien avec leur formation académique (qu'ils valorisent lors de leurs périodes hors entreprise), ce qui suggère qu'une telle approche répond à leurs attentes. La vision systémique de la formation à l'œuvre dans l'APC est validée par l'appréciation de l'étudiant.

5.3. L'institution

La reconnaissance des étudiants du cours d'ASP comme étant en lien avec leur formation peut représenter également un apport significatif pour l'institution. Les deux tiers des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre sollicités pour cette approche par une situation-problème de type SAé mobilisent et renforcent alternativement et parfois simultanément neuf autres compétences transversales citées dans la fiche RNCP35924. À cela s'ajoute, ce qui peut surprendre, que plus d'un quart des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre sollicités mobilisent et renforcent l'une, l'autre ou les deux compétences spécifiques (« Appréhension du monde des affaires : Comprendre l'écosystème du monde des affaires et en assurer une veille, tant sur les plans géopolitiques, sociologiques, économiques que managériaux, etc. » et « Développement des pratiques professionnelles en gestion : Comprendre les contours d'un projet, d'une affaire, d'une organisation, etc. »). Un cours d'anglais de gestion de niveau Licence 3 répond ainsi à des objectifs de spécialité tout en enrichissant la formation globale par une approche culturelle, essentielle à l'appréhension du monde des affaires et du développement des pratiques professionnelles en gestion. Un aspect de discussion intéressant en ce sens concerne le savoir « SWOT/PESTEL ». Les étudiants de CCA et FCG viennent majoritairement de DUT (désormais BUT) GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations) – formation dans laquelle ces matrices sont amplement étudiées. Les étudiants l'ont donc clairement identifié comme étant « en lien avec leur formation » mais n'ont pas estimé ce savoir comme étant « adapté à leurs besoins » et, partant, comme les satisfaisant. Paradoxalement, les travaux rendus par ces mêmes étudiants ne démontrent pas une maîtrise approfondie de ces outils : par exemple, la distinction entre forces et opportunités n'est pas correctement établie. Selon France Compétences (2021), si le résultat de la mise en œuvre de la compétence est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources à disposition, de la situation), cette compétence doit pouvoir être transférable d'un contexte à un autre. La mise en œuvre de l'APC nécessite donc une collaboration interdisciplinaire.

En outre, quand le contexte est culturellement différent, le transfert d'une compétence professionnelle peut s'avérer complexe, voire impossible, sans connaissances précises de la réalité culturelle et anthropologique. Les résultats montrent, par exemple, une faible reconnaissance par les étudiants des savoir-être associés à la sensibilité culturelle. Cette dimension souligne l'importance d'intégrer davantage l'enseignant de langue au sein de l'équipe pédagogique dans les Unités de Formation et de Recherche (Braud et al, 2015).

Conclusion

Notre étude a permis d'explorer l'articulation entre l'APC et l'enseignement de l'ASP dans un contexte de formation professionnalisante en gestion. Les résultats obtenus auprès des étudiants de deux filières distinctes (CCA en FI et FCG en alternance) mettent en évidence des apports significatifs pour l'ensemble des parties prenantes.

Pour les étudiants, cette double approche favorise un apprentissage plus efficace et plus engageant, comme en témoigne leur reconnaissance explicite du lien entre le cours d'ASP et leur formation académique, valorisant soit les activités d'expression orale, soit les compétences liées à l'autonomie et au travail collaboratif. Il serait intéressant d'enrichir ce travail avec des échanges concrets sur le terrain et d'en évaluer les effets sur la satisfaction et les résultats des étudiants.

Pour l'enseignant d'ASP, à l'instar de Tricot (2017), nous pensons que cette articulation offre une opportunité d'ajuster sa pédagogie sans nécessiter une refonte complète de ses pratiques. L'APC permet de contextualiser les apprentissages linguistiques, pragmatiques et culturels en fonction des besoins spécifiques des étudiants répertoriés dans la fiche RNCP. La langue devient vectrice de renforcement de compétences professionnelles tout en restant elle-même. Cela exige peut-être que l'enseignant sorte de sa zone de confort pour se remettre, si ce n'est dans le rôle de l'apprenant, dans un rôle de « médiateur éclairé » (cf. 2.3). L'approche est davantage collaborative et favorise la coopération entre enseignants d'ASP et entre étudiants (approche systémique) mais aussi avec les collègues spécialistes de gestion et les praticiens (*soft skills* - communication interculturelle). Cette étude apporte enfin une contribution par rapport aux référentiels qu'elle met en perspective pour la production du cours d'ASP.

Pour l'institution, l'intégration de l'APC dans l'enseignement de l'ASP constitue un atout stratégique majeur. Les résultats montrent que les compétences développées dans le cadre du cours d'ASP de gestion mobilisent et renforcent la majorité des compétences transversales citées dans la fiche RNCP 35924, ainsi qu'une part significative des compétences spécifiques. Par ailleurs, les enseignements de spécialité en langues étrangères se développent (Loi Fioraso 2013) et l'enseignant de LSP impliqué dans une APC sera plus à même d'être une personne ressource pour ses collègues enseignants-chercheurs et enseignants de spécialité. En proposant des formations qui combinent APC et ASP, les institutions renforcent leur attractivité auprès des étudiants et des partenaires professionnels. Les programmes structurés autour de compétences clés sont souvent mieux alignés avec les besoins du marché du travail, ce qui peut améliorer le taux d'insertion professionnelle des diplômés.

Cette étude ouvre plusieurs perspectives de recherche. Il serait intéressant d'y intégrer la pratique de l'e-portfolio (Gauthier et Pollet, 2013) afin de confronter les résultats de satisfaction

sur l'ensemble des critères. Les e-portfolios, progressivement développés dans les universités par les services d'appui pédagogique TICE, recueillent au format numérique les explications actives de l'étudiant de ses collectes d'information, de ses réalisations et des résultats de ses projets. Ils favorisent ainsi l'auto-évaluation, élément essentiel à l'acquisition d'une compétence transférable, et sont l'aboutissement matériel et tangible de l'individualisation en APC.

Les différences d'utilité perçues par les étudiants en FI et FA soulignent la nécessité d'un renforcement de la collaboration entre le monde universitaire et les praticiens pour continuer de réduire l'écart perçu par les étudiants entre la formation universitaire et leurs besoins en entreprise. Enfin, l'ouverture à des contextes multiculturels plus authentiques constituerait un moyen de dépasser le biais linguocentrique observé et de développer pleinement les compétences interculturelles essentielles dans un environnement professionnel international. Pour finir, notre recherche montre que l'articulation entre APC et ASP représente une voie prometteuse pour l'enseignement des LSP dans l'enseignement supérieur, à condition qu'elle s'inscrive dans une démarche collaborative impliquant le plus grand nombre possible d'acteurs de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : *Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec*. Accessible en ligne sur le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf
- Barstukmen, H. (2018). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Dans *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0861.pub2>
- Beacco, J.-C. (2018). L'internationalisation des formations d'enseignement supérieur : la question des langues, de politique en didactique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 38(2). <http://journals.openedition.org/apliut/7129>.
- Bourguignon, C., Delahaye, P. et Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *ELA*, 4(140), 459-473.
- Braud, V., Millot, P., Sarré, C., Wozniak, S. (2015). "You say you want a revolution..." Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 46-66. <https://doi.org/10.4000/apliut.5020>
- Brossard, A. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique* (112), 16-20.
- Chaplier, C. (2017). *L'anglais des sciences : un objet didactique hybride*. L'Harmattan.
- Chaplier, C. et Joulia, D. (2019). Introduction. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 38(2). <http://journals.openedition.org/apliut/7120>
- Colin, C., Manoïlov, P. et Sarré, C. (2024). L'approche par compétences en licence d'anglais. Dans C. Sarré et P. Tollance, *Livre blanc de la formation en études anglophones* (Tome 3, pp. 79-101). <https://hal.science/hal-05235530v1/document>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110. <http://journals.openedition.org/rfp/143>
- Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19-47.
- Ferganu Oudet, S. et Batal, C. (Dir). (2016). *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Presses Universitaires du Septentrion.
- France Compétences, 2021. *Rapport relatif au référencement du cadre national français des certifications professionnelles au cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et à l'auto-référencement du cadre français de certification de l'enseignement supérieur au cadre général des certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur*, https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2021/05/20210528_FC_Rapport_EUROPE_certification_FR_final_WEB_dp.pdf.
- Freiss, M. (2014). Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ?. *Tréma*, 42, 32-45. <http://journals.openedition.org/trema/3174>.
- Gauthier, P. D. et Pollet, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio, du portefeuille de compétences au ePortfolio, de l'insertion professionnelle à l'employabilité durable*. Qui Plus Est.

- Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, et J.-P., Sambote, J. (2015). Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence. *Assempe, La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, (numéro spécial), 58-87.
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? *Le français aujourd'hui*, 191(4), 25-34. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0025>.
- Knight, J. (2017). The International University: Models and Muddles. Dans R. Barnett, M. Peters (Eds.), *The Idea of the University-Volume 2. Contemporary Perspectives* (pp. 99-119). Peter Lang Publishing.
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? La logique utilitariste dans l'organisation des disciplines académiques. Dans A. Gorgaet, J.-P. Leresche, (dir.), *Transformations des disciplines académiques : entre innovation et résistance* (pp. 151-163). Les Editions des archives contemporaines.
- Meirieu, P. (1989) *Apprendre, oui... mais comment*. ESF.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Seuil.
- Mourlhon-Dallies, F. (2024). Avant-propos. *Les Carnets du Cediscor*, 18. <http://journals.openedition.org/cediscor/5980>.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F. (2012). Editorial. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/2486>
- Paddieu, J. et Veneau, P. (2017). L'approche par « compétences » dans l'enseignement professionnel français. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 95-115. <http://journals.openedition.org/cres/3026>
- Petit, M. (2002). Éditorial. *ASp*, 35-36. <https://doi.org/10.4000/asp.1552>
- Portilla, N. (2017). L'internationalisation de l'approche par compétences, le cas du Mexique, entre transfert de modèle et résistance. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 139-158. <https://doi.org/10.4000/cres.3040>
- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 34(1), 27-45. <http://journals.openedition.org/apliut/5015>
- Poumay, M. Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.
- Sarré, C. (2025). *Approche didactique de l'anglais de spécialité*. L'Harmattan.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Trouillon, J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses Universitaires de Perpignan.
- Truchot, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. La Documentation française.
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 33(1), 12-32. <http://journals.openedition.org/apliut/4153>.
- Van der Yeught, M. (2016). A proposal to establish epistemological foundations for the study of specialised languages. *ASp*, 69, 41-63. <http://journals.openedition.org/asp/4788>

ANNEXES

Annexe 1 : QUESTIONNAIRE :

Lien vers le PDF : <https://filesender.renater.fr/?s=download&token=708e6858-9968-41b9-8a13-3c69d4459468>

Annexe 2 : graphiques comparatifs des savoir-apprendre prépondérants tous critères confondus et pour les objectifs RNCP isolés

