

**VALORISER LA SPHÈRE INFORMELLE ET L'EXPÉRIENCE POUR
PROMOUVOIR L'AUTHENTICITÉ DANS UN COURS DE LANGUE EN
LIGNE**

Lily Schofield

Université Paris Cité, Laboratoire EDA

Mots-clés

Médiation – Volume Complémentaire (CECR/VC) – Sphère informelle –
Expérientiel – Fiction à substrat professionnel (FASP)

Keywords

Mediation – Companion Volume (CEFR/CV) – Informal sphere – Experiential –
Profession-based fiction

Résumé

Cet article portant sur les pratiques pédagogiques met en lumière les manières dont certains principes de conception dans un cours en ligne, tels que l'adoption du cadre de la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL) et la prise en compte des descripteurs de médiation du Volume Complémentaire du CECRL (CECR/VC), peuvent favoriser l'authenticité des ressources pédagogiques, des tâches langagières, et des interactions entre pairs. Les exemples tirés des consignes de tâches et des productions des étudiants illustrent les liens entre l'incitation à la médiation selon le CECR/VC et la prise en compte de la sphère informelle et personnelle des étudiants, mettant en évidence l'intrinsèque relation entre ces deux éléments.

Abstract

This pedagogical practice article highlights the ways in which certain design principles for an online course, such as adopting the Didactics Integrating Online Informal Practices of English (DIPIAL) framework and taking into account the mediation descriptors from the CEFR's Companion Volume (CEFR/CV), can foster authenticity in learning resources, language tasks, and peer interactions. Examples taken from task instructions and student productions illustrate the links between encouraging mediation according to the CEFR/CV and taking students' informal and personal sphere into account, highlighting the intrinsic relationship between these two factors.

Introduction

Cet article expose les principes clés de la conception d'un cours d'anglais en ligne en première année de licence d'Économie et Gestion. Nous identifions trois formes d'authenticité dans ce cours, celle des ressources, celle des tâches, et celle des interactions, en illustrant, d'une part, la manière dont elles ont été encouragées lors de la conception du cours, et d'autre part, comment cette conception a pu donner lieu à une authenticité dans le suivi du cours et la réalisation des tâches prévues. Nous souhaitons illustrer que le facteur principal donnant lieu à ces formes d'authenticité serait la valorisation des pratiques informelles, des connaissances préexistantes et des expériences de vie des étudiants dans le cadre de cet enseignement formel. Par le biais d'une présentation des principes de conception du cours, de quelques exemples de consignes de tâches et de productions des étudiants, publiées sur la plateforme *Moodle*, nous mettons en lumière le rôle non négligeable d'une prise en compte explicite de la sphère informelle des apprenants pour promouvoir l'authenticité, en notant que plus cette sphère est considérée, plus les tâches gagneraient en authenticité, et que plus l'expérience authentique des apprenants est valorisée, plus la médiation entre apprenants peut être favorisée.

1. Principes clés du cours

Le cours en ligne en question repose sur des principes pédagogiques, dont l'intégration de pratiques d'apprentissage informel selon un cadre didactique précis (1.1), le développement de la compétence de médiation chez les apprenants (1.2), et l'exploitation de différents avantages de l'enseignement en ligne et à distance (1.3), qui seront présentés ici.

1.1. Intégration de pratiques informelles

Notre cours revêt une dimension formelle, puisqu'il s'inscrit dans un contexte d'« organisation institutionnelle » suivant des « programmes précis avec des objectifs et des systèmes d'évaluation explicites » (Schugurensky, 2007, p. 14), mais nous y appliquons les principes du cadre de la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne, ou DIPIAL (Fierro Porto, 2022 ; Fierro Porto et Schofield, 2022).

L'apprentissage informel renvoie aux « expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours » (Schugurensky, 2007 : 14). Ces expériences visent le divertissement, mais peuvent également engendrer un apprentissage en tant que « produit dérivé » (Sockett, 2014). L'intégration de ces expériences d'apprentissage informel dans notre cours passe en premier lieu par l'utilisation d'extraits de films relevant de la fiction à substrat professionnel, ou FASP

(Petit, 1999), choisie comme ressource pédagogique principale par l'enseignant-concepteur. Ce choix pédagogique se situe dans la continuité des travaux en DIPIAL, qui prônent la pertinence de la FASP comme support en anglais de spécialité, et qui notent un impact positif sur la motivation, l'autonomisation et le ressenti d'apprentissage des étudiants, ainsi qu'un lien avéré entre le visionnage de ces fictions et les pratiques informelles des apprenants (Fierro Porto, 2022). La dimension authentique de cette ressource, nous intéressant particulièrement ici, sera réabordée en 2.1.

1.2. Applicabilité de la compétence de médiation et lien avec l'expérientiel

Nos tâches langagières visent à développer la compétence de médiation chez les étudiants, en tenant compte des descripteurs du Volume Complémentaire du CECRL (CECR/VC), publié en 2018. La médiation peut être définie comme « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui (...) vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste et Cavalli, 2015, p. 28) ou entre « deux pôles distants » (ibid., p. 13). Elle peut se référer au fait de « reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement » (ibid., p. 67), et de produire un texte « à partir d'un texte premier à des fins de transmission » (ibid., p. 28).

Le CECR/VC distingue plusieurs formes de médiations, dont la médiation de textes, qui englobe, d'une part, un usage appelé « transactionnel » de la langue (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31), c'est-à-dire de transmission d'informations factuelles (ibid., p. 130), et d'autre part, la comparaison d'œuvres, la mise en avant de leurs différences et points communs, et l'identification aux personnages et évènements (ibid., p. 122), correspondant à un usage « interpersonnel » ou « créatif » de la langue (ibid., p. 31). La médiation de concepts englobe le fait de coconstruire du sens, de se servir des idées des autres et les reprendre (ibid., p. 127), de les approfondir, de présenter les signes pour susciter des réactions (ibid., p. 125), et de faciliter la compréhension de concepts pour les autres (ibid., p. 134). La médiation de la communication attribue un rôle d'intermédiaire à l'apprenant (ibid., p. 130) et les stratégies de médiation impliquent de relier des nouveaux concepts et procédures à des savoirs préalables, de décomposer une information (ibid., p. 134), de paraphraser, simplifier, résumer ou élaguer un texte (ibid., p. 135).

Encourager les étudiants à se référer aux fictions étudiées, à les comparer, ou à s'identifier aux personnages dans le cadre de tâches, vise ainsi à favoriser la mise en œuvre de cette compétence de médiation. Toutefois, nous considérons que ces descripteurs appellent à élargir le champ, en mobilisant aussi les savoirs préalables ou expériences des étudiants sur les thématiques traitées. Pour ce faire, nos tâches incitent à la référence à des ressources complémentaires liées aux pratiques informelles individuelles des apprenants, à

des connaissances déjà acquises, ou à des anecdotes authentiques tirées de leurs expériences de vie personnelle. En effet, l'une des raisons possibles de la tension entre deux pôles serait l'« absence de familiarité » (Coste et Cavalli, 2015, p. 13). Or, chaque étudiant est, par définition, expert de ses propres pratiques informelles, anecdotes de vie, et connaissances antérieures. Ainsi, en valorisant l'intégration à nos tâches de ces éléments familiers à chacun, les apprenants se voient conférer un rôle que nous définissons d'« apprenant-expert » et de médiateurs de leurs connaissances.

Par ailleurs, la médiation est définie comme une « réduction de distance » ou d'écart entre des personnes, ou entre des personnes et de nouveaux concepts (Coste et Cavalli, 2015, p. 28). En accordant une place à la vie personnelle des étudiants et aux contenus qu'ils consultent réellement, nous cherchons ainsi à réduire la distance entre formel et informel, sans nous limiter aux contenus sélectionnés par l'enseignant-concepteur, mais en encourageant également les apports individuels et leur mutualisation entre pairs.

Les travaux portant sur la mise en application didactique de la médiation critiquent précisément le manque de prise en compte « de l'expérientiel et du social » dans la perspective actionnelle : Longuet et Springer (2021, p. 160) prônent la conception de tâches qui dépassent la transmission et le réemploi de savoirs et savoir-faire prédéfinis par l'enseignant, et perçoivent le fait de parler du vécu, des émotions et des perceptions du monde comme une étape intermédiaire pour atteindre l'abstraction de concepts. Par ailleurs, les auteurs attribuent une dimension générationnelle à l'importance de l'expérientiel, notant que les pratiques actuelles sur les réseaux sociaux sont orientées vers le récit personnel plutôt que vers une « argumentation normative » (ibid.). En accordant de l'importance au vécu des étudiants pouvant être mis en lien avec le contenu spécialisé, notre intention est de combler ces lacunes notées, tout en visant à proposer un contenu, des tâches, et des interactions ayant du sens pour des étudiants en licence d'Économie et Gestion.

1.3. Exploitation des fonctionnalités de la plateforme d'apprentissage

Le cours était dispensé en ligne, sur la plateforme Moodle. Malgré les contraintes institutionnelles ayant amené à l'utilisation de cette plateforme, ses possibilités technologiques ont facilité certains aspects de l'enseignement, que cela soit pour l'intégration des ressources à la page de cours, ou pour l'accomplissement de tâches demandant aux apprenants des réalisations qui pourraient être attendues hors du contexte scolaire. Les forums de discussion de Moodle étaient utilisés pour la publication des tâches de production, facilitant la mutualisation de contenu multimédia ou de liens URL complémentaires par les étudiants, et favorisant également les activités de médiation, puisque le format rend aisée la publication de réponses aux productions des autres ou la reprise de leurs idées.

Dans un même temps, l'exploitation des forums tient compte de l'activité d'interaction en ligne, un autre ajout au Volume Complémentaire. Cette activité multimodale est décrite comme un « élément désormais habituel de la vie contemporaine » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 101), donc authentique, venant compléter les actes écrits et oraux du CECRL. La nature en ligne de nos tâches, leur prise en compte de l'expérience et des pratiques authentiques des étudiants, ainsi que l'incitation à se référer à d'autres sources, encouragent les apprenants à « publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités » et à « utiliser des hyperliens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 100). En incluant la réponse entre étudiants aux consignes des tâches de production, nous les incitons à « s'engager dans des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées » et « participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain » (ibid.). L'échange autour d'événements de vie ou de pratiques personnelles vise à représenter une activité et une utilisation authentiques de la langue en ligne pour lesquels les apprenants sont en mesure de « valoriser l'ensemble de [leurs] connaissances et compétences » (Longuet et Springer, 2021, p. 199). Ces interactions « interpellent et sollicitent [les] réactions personnelles » des apprenants, présentant alors un « enjeu social authentique » (Puren, 2002, p. 62).

Les interactions des étudiants sont asynchrones, donnant lieu à une « persistance » du texte à l'écran (Kern, 2015, dans Blake, 2016, p. 129). Cette dernière augmenterait les opportunités pour porter attention à la forme de la langue, et susciterait la rédaction de messages avec une meilleure précision linguistique, structure et cohésion, puisque les apprenants sortiraient davantage de leur zone de confort en l'absence de pression du temps (Stockwell, 2010). Cet asynchronisme de l'interaction permettrait alors un développement de la conscience métalinguistique et une « revisite » de ses erreurs (Peterson, 2009, p. 46-47). Enfin, l'absence de face-à-face réduirait l'anxiété face à l'erreur (Freiermuth et Jarrell, 2006), favoriserait la volonté de communiquer des étudiants (MacIntyre et al., 1998) et les rendraient plus enclins au débat, à la critique et à la divulgation d'informations personnelles (Burbules, 2006, p. 117), des tendances pertinentes pour la nature de nos tâches. Ainsi, le recours aux forums tient à la fois compte des caractéristiques de cette compétence d'interaction inhérente à la vie quotidienne moderne, et facilite l'atteinte de nos objectifs pédagogiques, soit la réflexion entre pairs autour de questions morales relatives au domaine professionnel étudié, étayée par des ressources complémentaires.

2. Formes d'authenticité créées par la valorisation de la sphère informelle

La conception de ce cours en ligne cherche à placer en son centre plusieurs éléments relatifs à la sphère informelle des étudiants en contexte universitaire : un contenu médiatique et des modalités d'interaction familiers pour les étudiants car confirmés comme étant proches de leurs pratiques réelles par les travaux antérieurs en DIPIAL, ainsi que les expériences personnelles des apprenants comme contenu pertinent à la réalisation des tâches. Nous considérons que la prise en compte de ces trois éléments donne lieu à trois formes d'authenticité intrinsèquement liées à ces principes de conception : les fictions à substrat professionnel sélectionnées peuvent être considérées comme authentiques (2.1), les tâches conçues mobilisent des compétences de la vie réelle (2.2) et génèrent des interactions en ligne authentiques (2.3), encourageant les formes de médiations présentées ci-haut.

2.1 Authenticité des ressources

La première forme d'authenticité concerne les ressources sélectionnées par l'enseignant-concepteur, en particulier les fictions à substrat professionnel. Ces films correspondent à la définition d'un document authentique en didactique des langues, étant destinés à des locuteurs natifs et ne possédant pas de vocation pédagogique. Ils peuvent être rencontrés par l'apprenant « au cours de son expérience directe de l'usage de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). Les extraits des trois films choisis (*Margin Call*, *The Wizard of Lies* et *Rogue Trader*) intégrés au cours sont « non trafiqués » (ibid.), présentés sans sous-titres et à la vitesse d'origine, ajustés seulement en termes de longueur ou par le retrait de scènes intermédiaires moins pertinentes quant aux sujets abordés. Les documents apparaissent dans leur format original et non sous forme de reproduction. Dans l'ensemble, étant donné que le cours vise un niveau B2 du CECRL, le besoin de didactisation est relativement limité, l'expérience de visionnage la plus authentique possible, malgré la présence d'objectifs pédagogiques connus des apprenants.

Ces supports offrent également une forme d'authenticité personnelle pour les étudiants, reflétant leurs pratiques avérées, telles qu'elles sont présentées dans les travaux sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) dans le contexte universitaire français (Toffoli et Sockett, 2015 ; Fierro Porto, 2022). Le format filmique est en adéquation avec le mode de fonctionnement et de consommation de contenu de notre public d'étudiants, décrit par Isani (2006, p. 27) comme une « génération d'apprenants instruits sur le plan auditif et visuel » et des « consommateurs avertis de sons et d'images » qui « interagissent avec les textes auditifs et visuels de la même manière que les élèves des générations précédentes interagissaient avec les textes écrits ».

En outre, l'un des critères de sélection de nos films était la présence d'acteurs vraisemblablement déjà connus des étudiants grâce à leurs pratiques de visionnage informel. Par exemple, dans *Margin Call*, on retrouve Penn Badgley, célèbre pour son rôle dans *Gossip Girl*, et comme protagoniste de la série à succès sur Netflix, *You*, deux séries populaires auprès de la génération de nos apprenants. *The Wizard of Lies* met en scène Robert De Niro et Michelle Pfeiffer, a été produit par HBO, une plateforme de vidéo à la demande très utilisée par cette génération, et le coréalisateur, Sam Levinson, a depuis réalisé la série HBO, *Euphoria*.

En tant qu'option de support pédagogique, le format filmique présente plusieurs avantages par rapport aux documents écrits, notamment car il sert « d'appui à la compréhension orale sans avoir recours à de nombreux documents annexes » (De Charentenay, 2001, p. 203, cité dans O'Connell, 2011, p. 131). En tant que fiction, « l'image offre l'avantage d'être d'un abord plus immédiat pour la plupart des apprenants [par rapport à un roman] » (Hardy, 2011, p. 54). Les extraits de notre cours sont utilisés de manière authentique, puisque la fonction première d'un film hors du contexte pédagogique est d'être visionné, signifiant que ces documents ne sont pas « arrachés au support situationnel dans lequel ils fonctionnent normalement » (Galisson et Coste, 1976, p. 59) dans le cadre de nos modules en ligne.

Enfin, la fiction à substrat professionnel favorise une authenticité disciplinaire et professionnelle. Le support filmique en général présente une utilisation réaliste de la langue, reflétant « [ses] usages réels (...) [et] ses variations en fonction des situations de communication » (André, 2018, p. 73). Selon Rey (2001, p. 138), bien que « le langage utilisé (...) ne soit évidemment pas le même que le langage non scénarisé, il représente le langage que les scénaristes imaginent que les femmes et hommes réels produisent » [notre traduction]. Cet avantage est particulièrement pertinent en LANSAD, puisqu'il laisse entendre que la langue sera présentée en contexte, telle qu'elle serait authentiquement utilisée dans une situation semblable de la vie réelle. Dans le cas des films dépeignant un milieu professionnel ou un évènement ancré dans celui-ci, la langue employée par les personnages serait ainsi caractéristique de ce milieu. Les travaux antérieurs sur les FASP confirment l'authenticité du genre en termes de lexique, discours, interactions et situations de communication qu'elles présentent (Isani, 2011). Ces fictions illustrent un maillage entre « les lieux, objets, bâtiments, comportements, évènements, processus et contenus de pensée caractéristiques de la communauté et du domaine » (Van der Yeught, 2022, p. 45), créant ainsi une impression d'authenticité et de spécialité, soit une « connaissance encyclopédique fictionnalisée » (Van der Yeught, 2016, p. 69), surtout lorsque les films dépeignent des évènements ou des personnages ayant réellement existé, comme dans notre cours. Les œuvres du genre

présentent aussi la particularité d'être créées par des professionnels du domaine ou des personnes ayant une relation directe avec le milieu. Dans notre cas, le réalisateur de *Margin Call* est fils de banquier, *The Wizard of Lies* est une adaptation d'un ouvrage biographique rédigé par une journaliste ayant rendu visite à l'homme d'affaires Bernard Madoff en prison, et *Rogue Trader* reprend la biographie écrite par l'escroc Nick Leeson lui-même, ce qui contribue à l'authenticité des événements illustrés.

2.2 Authenticité des tâches

La deuxième facette de l'authenticité dans ce cours réside dans la nature des tâches, et est directement liée à l'authenticité des ressources, les tâches reposant sur celles-ci. L'objectif pédagogique de l'exploitation des extraits de FASP est d'aborder des questions éthiques et morales liées à la banque et à la finance, des secteurs professionnels envisageables pour les étudiants en Économie et Gestion. Dans le contenu langagier et disciplinaire proposé, l'accent est ainsi mis sur le comportement professionnel, les techniques de communication, ainsi que la neutralisation et minimisation d'actes d'escroquerie. Ces thèmes sont présentés en modules hebdomadaires couvrant des sujets tels que le licenciement, les pyramides de Ponzi, ventes pyramidales et scandales financiers, la justification d'actions immorales, le mensonge et les formes d'escroquerie (**Figure 1**).

Week 2: How does it feel to lose your job?
Week 3: How do you justify immoral actions and bad decisions?
Week 4: What is a Ponzi scheme?
Week 5: What are the consequences of lying?
Week 6: How do you lie with confidence?
Week 7: What is a rogue trader?
Week 8: How can you define a banker's behaviour?
Week 9: How can you avoid getting conned?

Figure 1. Intitulés des modules hebdomadaires sous forme de questions

Ce choix thématique se justifie d'un point de vue disciplinaire, car l'enseignement de l'anglais à de futurs professionnels bénéficierait d'une exploration des questions générales liées à « la culture des milieux qui utilisent cette langue », au-delà des « aspects purement linguistiques » (Trouillon, 2010, p. 26). Il existe des compétences génériques et des formes linguistiques transversales et transférables à différentes disciplines ou professions (Hyland, 2006, p. 387) qui méritent d'être enseignées (ibid. : 389), notamment en études d'économie, un domaine « multidisciplinaire » et « aux frontières floues » [notre traduction] (Rajapakse, 2019, p. 98). Une réflexion sur les aspects comportementaux et communicatifs pourrait aider les étudiants à « fonctionner de manière adéquate dans l'environnement

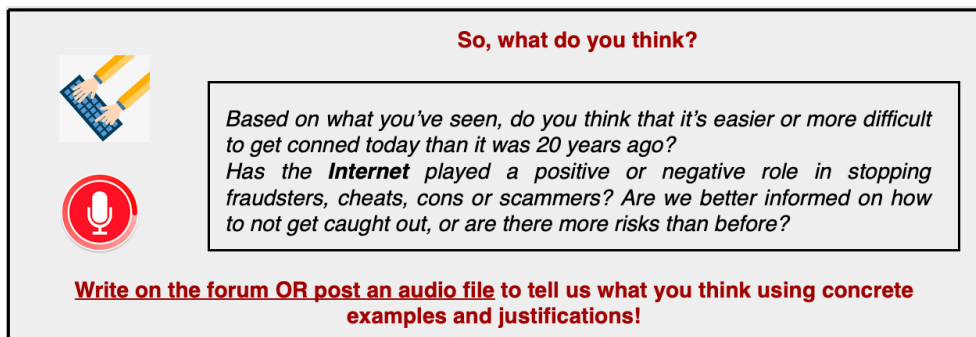
professionnel cible au niveau socioprofessionnel » [notre traduction] (Isani, 2011, p. 35) et à acquérir la « conscience et les compétences culturelles nécessaires pour communiquer et interagir en tant que membres actifs d'une communauté professionnelle donnée » [notre traduction] (ibid., p. 38).

Par ailleurs, ces objectifs revêtent un intérêt didactique, puisqu'ils font écho à la notion de questions « socialement vives », qui ne sont ni des questions « scolaires » *a priori*, ni présentées comme un « prétexte didactique », mais plutôt comme de « vrai[s] problème[s] » (Cavet, 2007, cité dans Rémon, 2012, p. 96), authentiques, pour lesquels chacun doit élaborer sa propre réponse. Travailler sur ces questions pourrait former des individus « conscients des enjeux du monde, responsables dans leurs choix, conséquents dans leurs actes » (ibid., p. 97). Dans cette même optique, l'approche par questions « éthiquement vives » (Rémon, 2012), lorsqu'elle est intégrée dans un cours de langue, crée une « diversion » permettant « de focaliser sur autre chose que la langue pour elle-même » (Scrivener, 2011 : 328, cité dans Rémon, 2013, p. 126), encourageant une « envie de s'exprimer », une « prise de risque langagière » et une « réduction de l'anxiété » (Rémon, 2012, p. 98). Toute ressource « authentiquement intéressante » (ibid., p. 100) peut susciter ces questions. Ainsi, la sélection de films correspondant aux pratiques authentiques des apprenants, combinée à des tâches traitant de questions éthiques de la vie réelle, favoriserait une réflexion authentique des étudiants sur le milieu professionnel étudié. La formulation des intitulés de nos modules sous forme interrogative (**Figure 1**) a pour objectif de faire écho à ces questions éthiquement vives.



De manière complémentaire, les tâches encouragent les étudiants à contribuer du contenu leur étant déjà familier ou des anecdotes personnelles pour étayer les arguments et exemples de leurs productions. Cette démarche vise, d'une part, à ce que ces apports soient pertinents et justifiés, en tenant compte des questions éthiques et morales posées, et d'autre part, à ce que les tâches se rapprochent de la vie réelle des apprenants et puissent être jugées authentiques. Par ailleurs, en encourageant l'identification aux événements dépeints, les étudiants peuvent se projeter dans le domaine professionnel lié à la discipline étudiée, s'y visualiser, et réfléchir aux thématiques éthiques soulevées. Une telle identification correspond à la caractérisation de la médiation de textes dans le CECR/VC, suggérant que le fait d'aspirer à une authenticité des ressources favoriserait directement la mise en œuvre de cette compétence.

Les étudiants de notre cours sont divisés en deux groupes aux tâches légèrement différenciées, et les deux exemples d'une même tâche ci-après nous semblent témoigner d'une plus grande applicabilité des descripteurs relatifs à la médiation, dès lors que les consignes demandent davantage de références aux expériences et au vécu des étudiants, et donc à des éléments leur étant authentiques. Ainsi, plus la sphère informelle des étudiants est

considérée, plus les tâches tendent vers une authenticité, et plus la compétence de médiation nous semble applicable. La tâche de production ci-dessous requiert des apprenants qu'ils expriment leur point de vue sur l'évolution du rôle d'Internet dans les escroqueries, en tenant compte du rapport aux fausses informations qui peuvent circuler (**Figures 2a et 2b**). Elle est fondée sur des extraits de *Rogue Trader*, dont les événements se sont déroulés en 1995, ouvrant ainsi la discussion sur les changements survenus depuis.



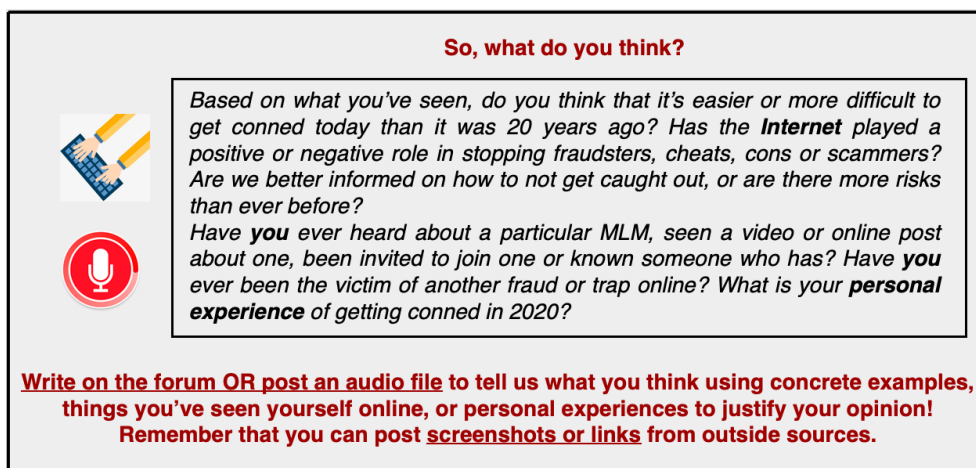
So, what do you think?



*Based on what you've seen, do you think that it's easier or more difficult to get conned today than it was 20 years ago? Has the **Internet** played a positive or negative role in stopping fraudsters, cheats, cons or scammers? Are we better informed on how to not get caught out, or are there more risks than before?*

Write on the forum OR post an audio file to tell us what you think using concrete examples and justifications!

Figure 2a. Consigne d'une tâche sans prise en compte de l'expérientiel



So, what do you think?

*Based on what you've seen, do you think that it's easier or more difficult to get conned today than it was 20 years ago? Has the **Internet** played a positive or negative role in stopping fraudsters, cheats, cons or scammers? Are we better informed on how to not get caught out, or are there more risks than ever before? Have **you** ever heard about a particular MLM, seen a video or online post about one, been invited to join one or known someone who has? Have **you** ever been the victim of another fraud or trap online? What is your **personal experience** of getting conned in 2020?*

Write on the forum OR post an audio file to tell us what you think using concrete examples, things you've seen yourself online, or personal experiences to justify your opinion! Remember that you can post screenshots or links from outside sources.

Figure 2b. Consigne d'une tâche avec une prise en compte de l'expérientiel

Dans le second groupe, la consigne incite également à l'identification avec la situation évoquée et à l'établissement de liens avec les expériences de vie des étudiants, en mentionnant la prolifération de la vente multiniveau sur les réseaux en ligne (**Figure 2b**). Dans les deux cas, les apprenants peuvent « clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à [leur] domaine en simplifiant la langue par des paraphrases » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 134) et « envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre » (ibid., p. 125). Étant donné l'incitation à se référer aux FASP, les apprenants pourraient « comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens »

(ibid., p. 122), ainsi qu'utiliser certaines stratégies de médiation liées au résumé ou à la paraphrase. Cependant, seule la seconde tâche (**Figure 2b**) leur permettrait d'« associer les événements d'un récit, d'un film (...) avec des événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler » (ibid., p. 121), d'« expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes » et d'« expliquer un nouveau concept/procédure en comparant et opposant à un concept/procédure que les gens connaissent déjà » (ibid., p. 134). Cette différence notée suggère bien que plus l'expérience authentique des apprenants est prise en compte pour la conception des tâches, plus les étudiants ont des opportunités de médiation.

Dans un même temps, en encourageant la mutualisation de contenus familiers, les tâches développent des compétences disciplinaires et numériques utiles en dehors de la salle de classe. Les différents formats des tâches (présentation de diapositives PowerPoint, message écrit en ligne, enregistrement audio) correspondent à des réalisations pouvant être attendues des étudiants pour la suite de leurs études et leur future carrière, et ce partage de contenu reflète à nouveau l'applicabilité des descripteurs de médiation du CECR/VC, incluant la collecte d'informations à partir de différentes sources (ibid., p. 114), leur transmission (ibid., p. 111), résumé (ibid., p. 114) et paraphrase (ibid., p. 116) et le développement de compétences en recherche d'informations en ligne.

Dans les productions écrites, les étudiants se réfèrent à leurs expériences personnelles (l'amie d'une sœur en **Figure 3a**, une tante en **Figure 3b**, ou soi-même en **Figure 3c**), en ce qui concerne les escroqueries en ligne et la vente multinationale, sans que cela ne paraisse inapproprié par rapport à la tâche. Cet angle éthique et moral plus général, en accord avec les orientations de l'enseignement LANSAD, facilite la création de liens avec leur savoir préalable et la familiarité, puisque les thèmes peuvent aisément se rapporter à la sphère informelle des apprenants.

by AW - Sunday, 5 April 2020, 2:05 PM

I have seen a promote post **by my sister's friend** on **Instagram** about the MLM "Younique" (the same business in the video). I didn't know it was a scam, I just found out this week! I didn't notice anything suspicious; I could have been a victim. (...)

by EA - Saturday, 4 April 2020, 2:02 PM

(...) **My aunt lost 500 euros** because someone hacked her card and stole her money. Besides some sites charge fees without notifying customers. (...) You have to be very careful on the Internet, be careful of the information and the pictures you share, especially on social networks.

by AG - Sunday, 5 April 2020, 11:58 PM
A few years ago **my curiosity** about MLM (and the so-called alternative businesses) grew, so **I purposely enrolled** in one of them. (...) My two weeks' teenagehood experience in an MLM **ended up costing me a few hundred euros** and as you can imagine very easily I had no direct financial return.

Figures 3a, 3b, 3c. Extraits de productions écrites de trois étudiants

La problématique de la vente multiniveau et pyramidale est effectivement omniprésente dans les pratiques en ligne actuelles, un constat confirmé par les anecdotes présentées ici. Celles-ci pourraient, de prime abord, paraître éloignées des enjeux du cours, mais sont désormais mises en parallèle avec la vie des apprenants, et gagnent ainsi en authenticité.

2.3 Authenticité des interactions entre pairs

Dans un troisième volet, nous avons cherché à exploiter pleinement le format en ligne et à distance de notre cours en utilisant les forums de discussion intégrés à la plateforme Moodle pour la publication des tâches de production et de commentaires entre pairs. Ces interactions peuvent être considérées authentiques dans leur intention : les situations de communication proposées appellent à un échange entre apprenants, sans qu'il ne soit de nature simulée ou imposée, et les messages échangés ont une fonction concrète dans la réalisation des tâches, tout en suscitant des interactions directes entre étudiants.

Les références à des sources, connaissances, ou anecdotes extérieures à celles proposées par l'enseignant-concepteur, ainsi que la longueur des productions, sont laissés au libre choix des apprenants qui ont « carte blanche », selon les principes de la DIPIAL (Fierro Porto et Schofield, 2022), rendant leur mention authentique et non forcée. De ce fait, ces références peuvent constituer un apprentissage pour les pairs, car elles représentent un contenu inédit. Par exemple, en **Figure 4**, l'étudiant fait référence à d'autres entrepreneurs utilisant des techniques de communication, en complément de ceux présentés par les fictions du cours.

Practical examples
Let's take a few practical examples for each subcategory seen previously

Usurping a reputation or a status
All Madoff's business was based on this type of techniques. Indeed, he worked hard on building the image of a ingenious and influential investor among the elites, which attracted new clients to keep the pyramid alive, and it lasted so many years !

Forcing people's trust
Jordan Belfort was the absolute expert of persuasion techniques when he was running his investment funds, Stratton Oakmont, until the early 2000. He had perfectly understood the importance of acquiring the total trust of his clients by using advanced psychological techniques.

Figure 4. Extrait d'une production écrite sous forme de présentation de diapositives

En **Figure 5**, des données issues de documents visuels relatifs au thème viennent compléter la production de l'étudiante.

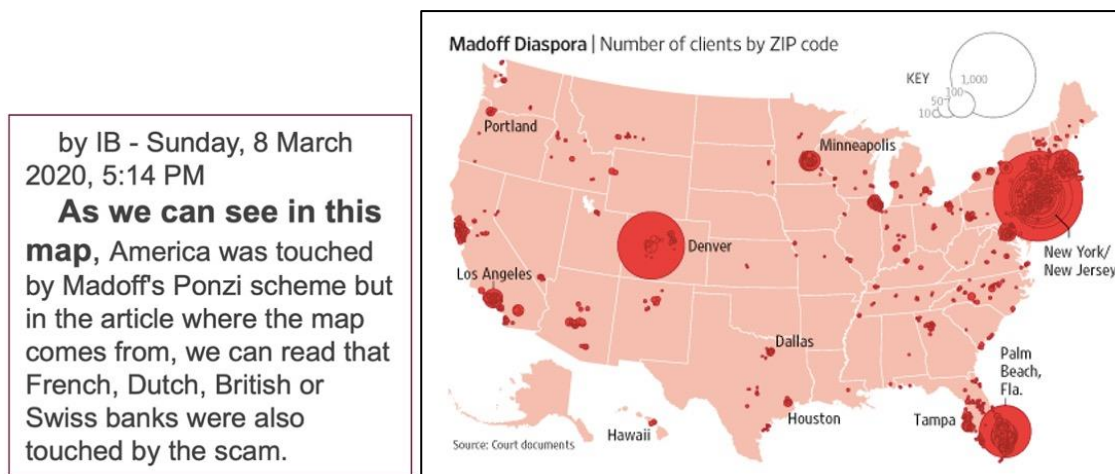


Figure 5. Extrait d'une production écrite accompagnée d'un document visuel

Cet apprentissage confère un aspect relationnel réel aux interactions, contribuant à l'authenticité de la situation de communication proposée dans nos tâches. Les apprenants peuvent non seulement en apprendre davantage sur le thème abordé, mais aussi sur leurs pairs, grâce aux anecdotes partagées. Les messages publiés en réponse aux productions d'autres étudiants rendent explicite le fait d'avoir appris grâce à leurs messages, aux exemples proposés et aux liens créés avec des éléments issus de la sphère informelle (**Figures 6a et 6b**).

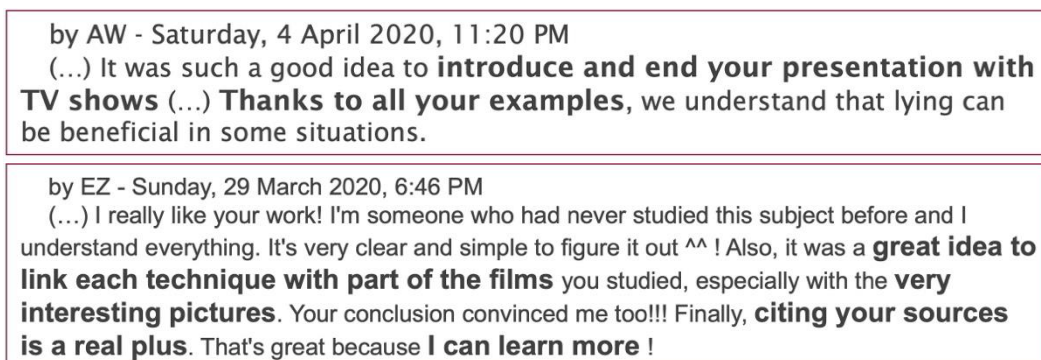


Figure 6a et 6b. Extraits de productions écrites de deux étudiants témoignant d'un apprentissage par le biais des références à la sphère informelle

Chaque étudiant devient, par définition, l'expert de ses propres connaissances antérieures, des contenus relatifs à ses pratiques informelles individuelles, et des anecdotes tirées de sa vie personnelle, qui peuvent tous représenter un apprentissage pour ses pairs.

Dans ces interactions particulièrement, les fonctionnalités de la plateforme facilitent bien la publication de commentaires de réponse, et la reprise d'éléments évoqués par les pairs, et favorisent ainsi l'authenticité des interactions et la médiation des savoirs.

Conclusion

En conclusion, l'intégration du cadre DIPIAL et la prise en compte des descripteurs de la médiation et de l'interaction en ligne du CECR/VC dans la conception de notre cours d'anglais à distance en licence l'Économie et Gestion engendrent différentes formes d'authenticité.

Les FASP utilisées se présentent comme des documents authentiques, en adéquation avec les besoins linguistiques et disciplinaires des étudiants, tout en reflétant leurs pratiques informelles. Lorsqu'elles sont exploitées comme supports des tâches, conformément aux descripteurs de la médiation, elles rendent pertinente la sphère personnelle et expérientielle des étudiants. D'une part, cette médiation implique de comparer les œuvres, de s'identifier à leurs personnages, ou de transmettre des informations qu'elles contiennent. D'autre part, une considération plus large des descripteurs vient ajouter le fait d'établir des liens avec des savoirs préalables ou des événements déjà vécus, ainsi que la collecte d'informations provenant d'autres sources, tenant alors compte de l'expérience de l'étudiant et de ses autres pratiques informelles. L'incitation plus ou moins marquée à la mise en œuvre de la compétence de médiation dans les consignes semble donc être directement liée à l'authenticité que ces tâches peuvent représenter pour les étudiants, et à leur possibilité de devenir apprenants-experts, maîtrisant les connaissances qu'ils médient. De manière générale, il s'agit de l'orientation éthique donnée aux thématiques du cours qui favorise ces liens avec la sphère personnelle, tout en encourageant la réflexion sur le domaine étudié. Plus l'expérience des apprenants est prise en compte dans la conception, plus les opportunités de médiation sont présentes, et plus le fond proposé par chaque étudiant peut lui être personnel et authentique.

Enfin, en tirant parti des possibilités offertes par l'environnement d'enseignement en ligne, la publication des tâches et les échanges qui en découlent favorisent le développement des compétences de médiation et d'interaction en ligne, facilitent la mutualisation des ressources et permettent la découverte d'informations variées et inédites, grâce à cette liberté et à ces choix laissés. Ces références à la sphère informelle sont non imposées et spécifiques à chaque étudiant, sans intervention de l'enseignant, conférant ainsi une certaine authenticité aux messages échangés.

Il apparaît donc que même pour des sujets spécialisés, en apparence éloignés de la vie quotidienne des apprenants, la didactique des langues peut bénéficier de la valorisation de l'expérience et de la sphère informelle des étudiants, ainsi que de leur rôle en tant

qu'apprenants-experts, médiateurs de connaissances individuelles, afin de tendre vers une véritable authenticité à multiples facettes.

BIBLIOGRAPHIE

- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action Didactique*, 1, 71-88. <https://hal.science/hal-01862713>
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning and Technology*, 20(2), 129-142. <http://doi.org/10.125/44465>
- Burbules, N. C. (2006). Rethinking Dialogue in Networked Spaces. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 6, 107-122. <https://doi.org/10.1177/1532708605282817>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- Fierro Porto, M. (2022). *Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?* [Thèse de doctorat, Université Paris Cité].
- Fierro Porto, M. et Schofield, L. (2022). Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11545>
- Freiermuth, M. et Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00113.x>
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Hardy, M. (2011). FASP et culture d'entreprise : les représentations fictionnelles, passerelles entre la réalité et les perceptions des apprenants ? *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 46-64. <https://doi.org/10.4000/apliut.1597>
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Isani, S. (2006). Revisiting Cinematic FASP and English for Legal Purposes in a Self-learning Environment. *Cahiers de l'APLIUT*, 25(1), 26-38. <https://doi.org/10.4000/apliut.2575>
- Isani, S. (2011). Developing Professional Cultural Competence through the Multi-layered Cultural Substrata of FASP: English for Legal Purposes and M. R. Hall's The Coroner. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 29-45. <https://doi.org/10.4000/apliut.1497>
- Longuet, F. et Springer, C. (2021). *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Édition des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R. et Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.2307/330224>
- O'Connell, A.-M. (2011). Approche pédagogique de la FASP : Erin Brockovich et la « class action » aux États-Unis. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 129-137. <https://doi.org/10.4000/apliut.892>
- Peterson, M. (2009). Learner interaction in synchronous CMC: a sociocultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 22(4), 303-321. <https://doi.org/10.1080/09588220903184690>
- Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp*, (23-26), 57-81. <https://doi.org/10.4000/asp.2325>

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, 55–71.

Rajapakse, N. (2019). The challenges of teaching English for Economics, with pluralist theories and fuzzy boundaries. *ASp*, (75), 111-115. <https://doi.org/10.4000/asp.5869>

Rémon, J. (2012). Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant? *Cahiers de l'APLIUT*, 31(2), 90-102. <https://doi.org/10.4000/apliut.2702>

Rémon, J. (2013). Production écrite autour de questions éthiques en langue de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT*, 32(2), 124-140. <https://doi.org/10.4000/apliut.3805>

Rey, J. M. (2001). Changing gender roles in popular culture: Dialogue in Star Trek episodes from 1966 to 1993. Dans S. Conrad et D. Biber (dir.), *Variation in English: Multi-dimensional studies* (p. 138-155). Longman.

Schofield, L. (2023). *L'intégration de la sphère informelle à un contexte formel comme levier de la compétence de médiation et du rôle d'apprenant·e-expert·e : cas d'un dispositif en ligne et asynchrone en anglais de spécialité* [Thèse de doctorat, Université Paris Cité].

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>

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

Stockwell, G. (2010). Effects of Multimodality in Computer-Mediated Communication Tasks. Dans M. Thomas et H. Reinders (dir.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (pp. 83-104). Continuum.

Toffoli, D. et Socket, G. (2015). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.776970>

Trouillon, J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan. <http://books.openedition.org/pupvd/1411>

Van der Yeught, M. (2016). A proposal to establish epistemological foundations for the study of specialised languages. *ASp*, (69), 41-63. <https://doi.org/10.4000/asp.4788>

Van der Yeught, M. (2022). Le lecteur de FASP jouit-il d'une intentionnalité spécialisée par procuration ? Une approche intentionnelle de la fiction à substrat professionnel. *ILCEA*, (47). <https://doi.org/10.4000/ilcea.14973>