



HAL
open science

Principaux enjeux de la didactique des langues: quelle posture adopter?

Claire Tardieu

► To cite this version:

Claire Tardieu. Principaux enjeux de la didactique des langues: quelle posture adopter?. *Études Interdisciplinaires en Sciences humaines*, 2019, Creative Industries in Post-Humanism, *Études interdisciplinaires en Sciences humaines*, 6, pp.3-25. hal-02520262

HAL Id: hal-02520262

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-02520262v1>

Submitted on 26 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Claire TARDIEU
Professeur
Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France

Principaux enjeux de la didactique des langues: quelle posture adopter?

Résumé: La didactique des langues est une discipline qui s'est constituée au XX^e siècle grâce à l'essor de la linguistique et des différentes théories de l'apprentissage. Son développement doit aussi à la philosophie positiviste qui pariait sur le progrès des sociétés humaines, à la faveur de la facilité accrue des voyages et des échanges culturels. Qu'en est-il aujourd'hui, un siècle plus tard, dans cette ère qualifiée de «post-humaniste»? De fait, la globalisation et la révolution numérique semblent accréditer le fait que, selon le modèle de Wallace, la «technique», a pris le pas sur l'intellect et sur l'éthique. Dans le monde qui est le nôtre, dirigé par les avancées technologiques, qu'advient-il de la didactique des langues et des cultures dans le champ institutionnel? Quel paradigme choisir entre apprentissage à distance, plurilinguisme, «translanguaging», ou autre? La question des finalités reste essentielle à toute recherche qui se veut contributive à la société, c'est-à-dire pas seulement créatrice de savoir mais aussi créatrice de valeur.

Mots-clés: didactique des langues, post-humanisme, technologie, créativité, création de valeurs

Abstract: Foreign Language Teaching (FLT) is a discipline that was formed in the twentieth century thanks to the rise of linguistics and various theories of learning. Its development was also due to the positivist philosophy which relied on the progress of human societies, through the growing ease of travels and cultural exchanges. What is the situation like, one century later, in the so-called, post humanistic era? Indeed, globalization and the digital revolution seem to lend credence to the idea that, following

Wallace's model "technique" or technology, in the broad sense of the term, has taken precedence over intellect and ethics. In our technologically driven world, what becomes of language and culture teaching in formal settings? Which paradigm should we choose: distance learning, plurilingualism, translanguaging or any other? For what purposes? This question remains essential to any research that is meant to contribute to society, that is to say, not only creative but also value-creating.

Keywords: foreign language teaching, post-humanism, technology, creativity, value-creation

Introduction

La didactique des langues est une discipline qui s'est constituée au XX^{ème} siècle grâce à l'essor de la linguistique et des différentes théories de l'apprentissage. Son développement doit aussi à la philosophie positiviste qui pariait sur le progrès des sociétés humaines, à la faveur de la facilité accrue des voyages et des échanges culturels. Ainsi peut-on lire dans les textes officiels français du 30 septembre 1938, rédigé par le ministre Jean Zay:

L'enseignement des langues vivantes doit fournir aux élèves non seulement

une méthode d'acquisition, mais des connaissances positives dont – à quelque moment que s'achèvent leurs études – ils puissent tirer parti, soit pour des besoins pratiques, voyages, travaux à l'étranger, relations d'affaires, correspondance, soit pour des études et pour toute documentation scientifique ou technique [...] (Zay, 1938, cité in Le Baut, *Istra's First English Book* 5).

Cette ambition semble avoir en partie fait long feu en raison des effroyables conflits caractéristiques du siècle passé. Il n'est pas dans la nature même des langues humaines ou de leur apprentissage de favoriser l'humanisme, c'est-à-dire une philosophie de l'ouverture et du respect de l'être humain. Les langues sont un moyen qui peut servir différents objectifs, développer la culture, communiquer, entre autres, mais à quelles fins? Elles ont également pour vocation de discriminer et d'exclure – ceux qui ne parlent pas la langue, ou la maîtrisent mal et qui n'auront pas accès aux mêmes droits que les autres.

Tout est question d'intention, d'esprit sous-jacent, autrement dit de valeur. Pourquoi enseigner les langues? Qu'en est-il aujourd'hui, à l'heure

où 3,3 millions d'étudiants de 33 pays européens ont pu bénéficier du programme Erasmus en 30 années d'existence, où l'on estime qu'un million de bébés sont nés de ce programme et où le Conseil de l'Europe affiche l'objectif de 1 langue + 2 pour tout citoyen européen? La globalisation et la révolution numérique produisent un effet d'accélération et semblent accréditer le fait que, selon le modèle de Wallace (*Schools in Revolutionary and Conservative Societies*), la «technique», a pris le pas sur l'intellect, c'est-à-dire l'épistémè, le savoir noble et sur la morale, c'est-à-dire l'ethos. Anthony F.C. Wallace est un intellectuel américain qui, au début du XX^{ème} siècle propose un modèle propre à rendre compte de l'histoire sociale et des finalités privilégiées par les sociétés en général. L'intellect dont il est question ici renvoie moins aux savoirs qu'aux discours sur les savoirs, à la pensée critique, la technique désigne l'action efficace, matérielle, et aussi les «industries créatives», la morale recouvre les valeurs éthiques.

Morale	Technique	Morale
Intellect	Morale	Technique
Technique	Intellect	Intellect
Phase révolutionnaire -> Phase conservatrice -> Phase réactionnaire		

Tableau 1: Le modèle de l'histoire sociale des sociétés de Wallace, 1961.

Selon Wallace, les sociétés rentrent dans ce schéma en accordant à chacun des trois modes la première, la deuxième ou la troisième place et propose un cycle de transformation en trois temps: phase révolutionnaire, phase conservatrice, phase réactionnaire. Dans la phase conservatrice, l'intellect est relégué au troisième plan, la technique est première et la morale, qui maintient l'ordre social, seconde. Lorsque des vellétés de régénérescence surviennent, ces sociétés deviennent réactionnaires et placent la morale en premier (l'ordre admis) et la technique en second. L'intellect est toujours relégué à la troisième place. Enfin, la phase «révolutionnaire» ou de revitalisation est pour Wallace une phase où les valeurs sont régénérées, où l'intellect vient en second et la technique en troisième. Wallace poursuit en reliant ce modèle aux priorités éducatives données par les sociétés selon les périodes. Nous ne traiterons pas ici de l'enseignement en général mais plutôt de l'enseignement des langues en particulier. Quelle a été et quelle est notre posture actuelle et vers quel modèle nous dirigeons-nous?

Dans ce monde qui est le nôtre, en effet, bientôt qualifié de «post-humaniste», dirigé par la technologie et où les robots sont en passe de

remplacer les employés, et l'intelligence artificielle l'intelligence tout court, quelle place allons-nous accorder à l'enseignement des langues, à la didactique des langues-cultures, ou encore aux professeurs tout simplement? Quelle forme donner au champ institutionnel entre apprentissage à distance, plurilinguisme, «translanguaging» (Williams, 1994, 1996, 2002; Shohamy, *The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities*; Canagarajah, *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*; García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*), apprentissage informel en ligne et autre modalité contemporaine? La classe de langue a-t-elle encore un sens? L'enseignement-apprentissage des langues est-il entré lui aussi dans l'ère du post-humanisme?

On peut tenter de répondre à ces questions en empruntant au modèle de Wallace et en recherchant les priorités à privilégier: la technique, c'est-à-dire la pratique de la langue et les outils en tous genres; l'intellect, soit la réflexion sur la langue/les langues et la formation de l'esprit; ou bien ce que Wallace appelle la morale, c'est-à-dire les valeurs, et qui peut désigner tout aussi bien une religion, une philosophie, une idéologie, ou un ensemble culturel et civilisationnel.

Le texte qui va suivre s'efforce de répondre à trois grandes questions:

- Comment s'articulent la technique, l'intellect et l'éthique aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles dans l'enseignement-apprentissage des langues?
- Quel grand modèle de société reflète cette articulation?
- Quel modèle futur proposer?

Pour y répondre, on dressera d'abord un historique de la didactique des langues montrant comment la question des priorités s'est toujours posée de manière aiguë; la seconde considère les temps actuels: qu'en est-il aujourd'hui, à l'heure d'Internet, du *big data* et du pré-post-humanisme? Enfin, la troisième s'interroge sur les priorités de demain et plus généralement sur les finalités de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'avenir si l'on veut réaliser ce que les «utopistes positivistes» ne sont pas parvenus à faire.

I – Hier

Cette première partie concerne principalement l'enseignement secondaire des langues en France au XX^{ème} siècle. On pourrait penser que

l'impératif sociétal de communication interlinguistique est récent du fait de la croissance des échanges et de la globalisation de l'économie: apprendre des langues pour communiquer, pour vendre et acheter, pour imposer sa culture, pour faire la guerre ou la paix, etc. Déjà en 1938, comme on l'a vu, une double visée académique et pratique de l'enseignement-apprentissage des langues était inscrite dans les programmes officiels. Cette double finalité renvoie à une dualité beaucoup plus ancienne si l'on en croit Claude Germain (*Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*). À l'époque de Sumer, rapporte-t-il, soit 3000 ans avant notre ère, le sumérien était la langue du savoir, la langue de l'écrit avec l'invention des caractères cunéiformes gravés au stylet dans les tablettes d'argile. Ce savoir savant est réservé à une élite, le peuple parlant l'akkadien. De même en Egypte, la connaissance des hiéroglyphes dont le sens étymologique est «écriture des dieux» est réservée aux scribes. Dans la Grèce antique, le peuple qui parle la Koiné ne peut avoir accès directement à la poésie d'Homère écrite en grec classique. En Europe, le latin demeure langue d'enseignement jusqu'au XII^{ème} siècle qui voit l'essor des langues nationales. Leur apprentissage semble alors s'orienter vers une utilisation plus pratique, le latin restant la langue des érudits. «L'oralité prime, à travers ce que l'on appelle les dialogues ou les colloques. On peut mentionner le maître anglo-saxon Aelfric qui pratiquait les jeux de rôle, et en 1483, le manuel double de Caxton – français-anglais, sorte de manuel entièrement sous-titré» (Tardieu, *Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps* 15). Dans son ouvrage *Magna Didactica* (1638), le pédagogue tchèque, Jan Amos Komensky (Comenius) propose un véritable apprentissage des langues secondes à travers l'utilisation d'images. Montaigne prône l'immersion dans la langue 2 en se fondant sur sa propre expérience: il a en effet appris à parler latin dès la petite enfance grâce à sa nourrice. Cette dualité entre l'écrit et l'oral, langue savante et langue vernaculaire n'est donc pas nouvelle. C'est à la Renaissance, comme le rappelle Christian Puren (*Historique des méthodologies de l'enseignement des langues*) que la méthode grammaire-traduction apparaît comme un moyen de développer le raisonnement à travers des exercices de version et surtout de thème.

Plus récemment, à partir du XIX^{ème} siècle et plus encore au XX^{ème} siècle, l'industrialisation et l'essor de l'instruction publique vont renforcer cette polarisation des objectifs: un objectif pratique (qui renvoie à la technique), un objectif culturel (qui renvoie à l'éthique) et un objectif intellectuel (qui renvoie à la formation de l'esprit).

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

Tableau 2: Schéma historique des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues en France au XX^{ème} siècle (d'après Tardieu, op. cit.).

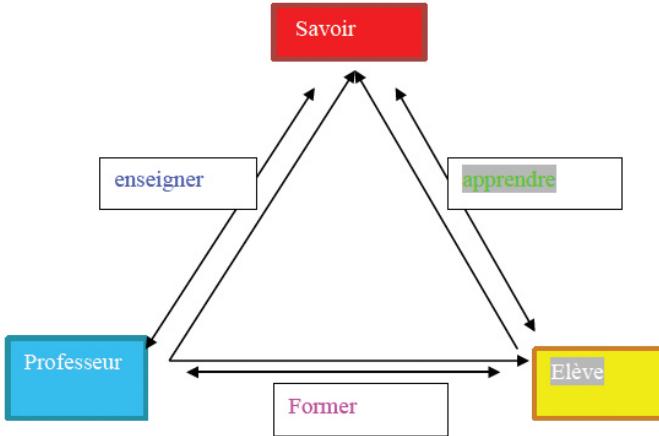
		<p><i>Intellect</i> <i>Éthique</i> <i>Technique</i></p>	<p>Approche communicative et cognitive (second cycle) 2002-3-4 (1^{er} cycle, palier 1, 2005)</p>	<p>3 objectifs: communicationnel culturel/interculturel méthodologique</p>	<p>Début de la Perspective actionnelle (Cadre européen) Socio-constructivisme Cognitivisme Mode «apprendre»</p>
			<p>Approche communicative et cognitive (premier cycle) 1995-7-8</p>	<p>3 objectifs: communicationnel culturel/interculturel intellectuel/méthodologique)</p>	<p><i>Théorie des actes de langage (la pragmatique), usage ≠ emploi</i> Constructivisme Cognitivisme Grammaire énonciative Mode «apprendre»</p>
			<p>Approche communicative et cognitive 1985-7</p>	<p>3 objectifs: communicationnel culturel intellectuel</p>	<p><i>Théorie des actes de langage (la pragmatique), usage ≠ emploi</i> <i>approche fonctionnelle et sémantique</i> PRL Centration sur élève Mode «apprendre»</p>
<p>Structuralisme Analyse distributionnelle Behaviorisme Oral >écrit image contexte L2 par L2 Langue: objet Activités pré-communicatives Mode «former»</p>	<p>1 objectif: pratique</p>	<p>Méthode audio-visuelle 1969</p>	<p><i>Technique</i></p>		

<p><i>Intellect</i> <i>Éthique</i> <i>Technique</i></p>		Méthode active 1950	3 objectifs: pratique formatif culturel	Langue: lexicque, grammaire, syntaxe, phonétique (API) Textes littéraires Civilisation Vie quotidienne
		Méthode active 1938	3 objectifs: pratique formatif culturel	Ecrit > oral (malgré réforme 1938)
		Méthode active 1925	3 objectifs : pratique formatif culturel	<u>Mode</u> «enseigner»
		Méthode directe 1908	3 objectifs: pratique formatif culturel	
<p>Oral > écrit L2 par L2 Activités pré- communicatives API <u>Mode «former»</u></p>	<p>1 objectif: pratique</p>	<p>Méthode directe 1901</p>	<p><i>Technique</i></p>	
	<p><i>Intellect</i> <i>Éthique</i> <i>(Technique)</i></p>	<p>Méthode Grammaire- traduction XVIII^{ème}- XIX^{ème} siècles</p>	<p>2 objectifs: formatif culturel</p>	<p>Langue: lexicque, grammaire, syntaxe, phonétique Textes littéraires Ecrit > oral <u>Mode</u> «enseigner»</p>

Ce tableau révèle d'abord un mouvement de balancier entre les objectifs pratique/communicationnel, formatif/intellectuel, et culturel/éthique. On note également une oscillation entre les modes pédagogiques de type «enseigner», «former» ou «apprendre». Le mode enseigner privilégie la relation du professeur au savoir, le mode former, la relation professeur-élève, et enfin le mode «apprendre», la relation de l'élève au savoir selon le triangle pédagogique de Jean Houssaye (*Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*). On note enfin l'adossement aux

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

diverses théories linguistiques et de l'apprentissage qui se sont développées au cours du siècle, avec plus ou moins de marge de liberté.



Houssaye, J. (1997) « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In J. Houssaye (dir) *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : PUF.

Les priorités accordées de manière radicale (1 seul objectif) ou au contraire tempérée (maintien des 3) semblent en phase avec le modèle de Wallace.

Sans forcément que les concepteurs des programmes en aient conscience, les méthodes directes et audiovisuelles privilégient la technique, l'avènement du monde moderne et de ses outils, un monde d'échanges et de mouvements internationaux, d'«action efficace». Au plan théorique, la méthode audiovisuelle en particulier s'appuie de manière assez dogmatique sur le structuralisme et le behaviorisme. Ce, au détriment de l'éthique et de l'intellect qui s'incarnent davantage dans les objectifs culturels et de formation de l'esprit des autres méthodes. Ainsi, la méthode active tout comme l'approche communicative, la seconde en s'appuyant sur la pragmatique, le constructivisme et le cognitivisme, entendent réaliser la quadrature du cercle, si l'on peut dire, en s'efforçant de prendre en compte le monde contemporain et ses besoins nouveaux (le social) sans pour autant renoncer à la culture académique ni à la réflexion linguistique et interlinguistique. Cependant, ni l'une ni l'autre ne parviennent à maintenir un équilibre ternaire, renonçant à la pratique usuelle de la langue (en particulier à l'oral), cherchant un compromis entre «culture cultivée» et «culture quotidienne» (Martinez, *La didactique des langues étrangères* 103) et accordant une place importante au commentaire de texte

et à la grammaire, fabriquant des commentateurs plutôt que des acteurs de la langue-culture.

Pour conclure sur ce bref historique des méthodologies au XX^{ème} siècle, on peut dire que toutes ces pratiques pédagogiques qui semblent exacerber la dichotomie entre langue savante et langue vernaculaire, travaux écrits et pratique orale, culture académique et culture populaire renvoient en réalité à des finalités différentes de l'usage des langues qu'il s'agit tantôt d'opposer, tantôt de réconcilier. Généralement, les objectifs culturels et intellectuels s'accordent avec la visée de distinction sociale par le savoir et de formation de l'esprit, pouvant inclure une dimension éthique (formation à l'altérité, et à des formes d'interculturalité (Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*), tandis que l'objectif pratique s'inscrit dans une visée de réalisation d'actes sociaux plus quotidiens, conviviaux, commerciaux, ou professionnels.

Au vu de cet historique et de la durée allouée aux différentes approches, et en référence au modèle de Wallace, il semblerait qu'au XX^{ème} siècle, la première place a plutôt été accordée à l'intellect, la seconde à l'éthique et la troisième à la technique (sauf pendant deux courtes périodes – celles de la méthode directe et de la méthode audio-visuelle). On peut se demander à présent ce qu'il en est dans ce premier quart du XXI^{ème} siècle.

II – Aujourd'hui

Qu'en est-il aujourd'hui, à l'heure d'Internet, du *big data* et du post-humanisme? Ce modèle peut-il être encore s'avérer utile à notre analyse?

Pour répondre à cette question et proposer un cadre réflexif dynamique, nous pouvons nous demander d'abord quels types de savoirs sont privilégiés aujourd'hui dans l'apprentissage des langues. S'agit-il de culture savante ou de culture quotidienne? Enseigne-t-on la grammaire et la réflexion sur la langue? Met-on l'accent sur des activités sociales? Quelles sont les grandes finalités sous-jacentes?

Depuis 2001 et la parution du CECRL, les théories de référence sont les théories de l'action (Wittgenstein), et de l'apprentissage par la tâche (Nunan, *Designing Tasks for Communicative Classroom*; Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*; Dörnyei, *The Psychology of Second Language Learning*). Cette approche envisage une orientation socio-pragmatique et socioculturelle (Bardière, *De la pragmatique à la compétence pragmatique*). L'apprentissage s'effectue dans quatre domaines: privé, public, professionnel,

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

éducatif. La visée pratico-technique est prioritaire mais n'exclut pas les finalités éthiques et intellectuelles, en particulier à partir des niveaux d'utilisateur indépendant et expérimenté. En effet, à partir du niveau B2, les ressources peuvent être littéraires ou documentaires non familières et les langues spécialisées interviennent à C1 et C2. On note déjà une valorisation de la dimension éthique à partir des années 90 avec l'accent mis sur l'altérité, la prise de conscience d'autrui et le respect des autres cultures.

Aujourd'hui, l'approche plurilingue et pluriculturelle encouragée par le CECRL autorise les concepteurs à proposer toutes sortes d'incarnations de la culture dite «anglo-saxonne» qui n'a plus grand chose à voir avec les Anglais ni les Saxons... Le relativisme culturel ou plutôt la diversité culturelle sont désormais de rigueur. Les approches plurielles proposées par Candelier (*Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*), l'intercompréhension entre les langues qui se développent dans de nombreuses universités européennes, en particulier pour les langues romanes, offrent des perspectives d'enrichissement culturel et linguistique notables. À noter aussi l'impact de la mobilité qui, autrefois assez rare, s'est considérablement développée de manière tout autant réelle que virtuelle.

L'essor d'Internet et les possibilités de mise en relation qu'il offre favorisent l'acquisition de savoirs socioculturels autant que de savoir-faire en pratique de la langue et en compétences liées à l'utilisation d'outils (tablettes, ordinateurs, TNI, smartphones, applications diverses, etc.). Le mode pédagogique privilégié est «learning by doing». En un sens, cette approche met en avant la technique et l'éthique (agir avec autrui), reléguant la dimension intellectuelle au troisième plan. Ainsi, la culture savante n'intervient pas avant un niveau de maîtrise avancé et le volet «formation de l'esprit» semble mis en sourdine avec une réduction significative du temps consacré à l'enseignement de la grammaire.

Technique
Ethique
(Intellect)

Approche Actionnelle (2010)	2 objectifs: pragmatique et socioculturel	Perspective actionnelle <i>La socio-pragmatique</i> <i>L'interactionnisme</i> <i>Le connexionnisme,</i> <i>l'émergentisme</i> <u>Mode «learning by doing»</u>
-----------------------------	---	--

Tableau 3: Méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues en France au XXI^{ème} siècle

On assiste ainsi à une inversion des priorités par rapport au modèle précédent qui s'énonçait ainsi:

Intellect

Éthique

Technique

D'après Wallace, placer la technique en premier et reléguer l'intellect en troisième position est le propre des sociétés conservatrices à la suite de la phase révolutionnaire.

À noter que, pour nous en France, les méthodes directe, audiovisuelle et actionnelle sont perçues comme «révolutionnaires» car notre tradition est précisément de placer l'intellect en premier.

D'autres questions surgissent: au niveau de la recherche, quelles sont les modes privilégiés, les types et les méthodes utilisées? Si l'on considère que les types de recherche, les questions posées ou non posées varient selon les époques, on constate une forte évolution dans le domaine de la didactique des langues. Sprague a bien montré comment la manière même de poser les questions relevait d'un contexte et de l'identité du chercheur.

Elle s'interroge ainsi: «Whose questions are we asking? And to whom do we owe an answer» (*Feminist Methodologies for critical researchers. Bridging differences* 5)? Elle ajoute: «Standpoint approaches raise the stakes of the discussion of epistemological choices by pointing to the political character of the project of making assumptions about the knower, the known, and the relationship between them» (*Ibid.* 52).

Thèses

Si les premières thèses françaises en didactique étaient essentiellement de type épistémologiques (thèse de Marie-Hélène Clavères, *L'enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième*, de Christian Puren, *op. cit.*, etc.), une évolution s'est faite sentir avec l'arrivée de chercheurs travaillant sur le terrain de la formation des professeurs en particulier. Ancrées dans le domaine de référence de la linguistique énonciative, les thèses de Goutéraux sur l'approche conceptualisatrice (*Les voies de l'appropriation discursive en langue étrangère*), de Deyrich sur la transposition didactique (*La transposition didactique dans l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'université*), se terminaient par des recommandations pratiques. Elles interrogeaient une théorie ou des concepts généraux en les insérant dans

les limites et les contraintes de la situation d'enseignement-apprentissage. Des thèses plus récentes comme celles de Derivry-Plard (*Les enseignants d'anglais «natifs» et «non-natifs»*) ou de Griffin (*L'identité professionnelle des professeurs d'anglais...*) portant sur l'identité des professeurs francophones ou anglophones, celle de Kervran (*Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire*) sur l'éveil aux langues, de Marie Potapushkina-Delfosse (*Gestes, contes, théâtre: une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants*) sur les pratiques artistiques en classe de langue, ou encore de Valentin (*Pratiques et conceptions des professeurs d'anglais*) sur l'enseignement de la culture au lycée intègrent différents corpus constitués à partir de questionnaires, d'entretiens et d'enregistrements de séances de cours, et sont de nature compréhensive. Elles s'écartent naturellement de la visée nomothétique qui cherche des invariants, des lois générales, au profit d'une approche idiosyncratique, liée à un contexte particulier. Aujourd'hui, la majorité des thèses s'appuient sur la recherche-action avec l'implication du chercheur sur le terrain visant une modification des pratiques de classe. Il en va ainsi de la thèse de Pascale Manoïlov (*L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2*) sur le développement de la compétence interactionnelle au collège, soutenue en 2017, ou encore celle de Marine Lanteri (*Tableau blanc interactif et approche actionnelle...*) sur les conditions de la synergie entre outils numériques et approche actionnelle, soutenue en 2019.

Cette dernière thèse est particulièrement instructive à l'heure où l'on a tendance à placer la technique en premier. Il convient à cet égard de mentionner le nombre croissant de colloques et de publications consacrées à CALL (Computer-Assisted Language Learning), à l'apprentissage à distance et aux MOOCS par exemple. La question est de savoir quel type d'apprentissage est favorisé par ces outils et, au-delà, de s'interroger sur la finalité de cette utilisation de la technique.

En effet, si, comme le montre Lanteri dans son travail de thèse, le TNI ne favorise pas directement l'appropriation de savoir et de savoir-faire par les élèves, et si l'apprentissage à distance ne rencontre pas l'engouement escompté de la part des étudiants, c'est peut-être que la technique ne peut être une fin en soi.

La recherche actuelle s'empare de nouveaux objets, de nouveaux «construits». Citons à cet égard les centres de ressources en langue (Rivens Mompéan, *Le centre de ressources en langues*), les certifications en langues (McGaw, *La certification en langues, prisme révélateur d'enjeux politiques, économiques et sociaux*, Brouttier (thèse en cours)), la linguistique de corpus

et le *data-driven learning* (Kubler, *Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université*, Boulton, *Data-driven learning: Taking the computer out of the equation*). Des études sur l'enseignement à distance (CALL), relèvent que les formats hybrides sont plus efficaces – formats qui prévoient des regroupements à intervalles réguliers, regroupements réels (séances en présentiel) ou virtuels (forums, plateforme collaborative, réseaux sociaux) (Grosbois, *Didactique des langues et technologies*; Guichon, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*; Brudermann, *La mise en place de dispositifs «hybrides» d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire*; Sarré, *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance*).

On note aussi un fort courant intégrant les pratiques artistiques et les émotions dans l'apprentissage des langues avec les travaux de Joëlle Aden (1, 2, 3, *Action! Le Drama en classe de langues; Techniques théâtrales et empathie dans l'apprentissage des langues*) sur la place du corps et des émotions, Anne-Marie Voise sur le plurilinguisme à l'école maternelle et élémentaire (*Les voyages de Jazz – Comptines et langues du monde Cycle 1*). Enfin, l'entrée puissante de l'apprentissage informel en ligne (OIL) (Sockett et Toffoli, *Beyond learner autonomy...*) ou de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) (Toffoli et Sockett, *English language music: does it help with learning?, L'apprentissage informel de l'anglais en ligne*; Toffoli et Perrot, *Autonomy and the Online Informal Learning of English*; Yibokou, et al., *Variabilité inter-individuelle et intra-individuelle dans la prononciation d'étudiants français*) remet en cause non seulement le sens de l'enseignement dans une classe avec un professeur mais aussi celui de type plus autonome proposé par les centres de ressources en langue (CRL). L'AIAL soulève en effet d'importantes questions, de par son succès auprès des élèves et des étudiants. Quelles sont les raisons de ce succès? Quelles leçons peut-on en tirer? Quel peut être ou quel devrait être l'avenir de l'enseignement-apprentissage des langues dans ces conditions très éclectiques?

Au vu de ce panorama non exhaustif, la recherche semble suivre aussi cette évolution qui place la technique en premier, l'éthique en second et l'intellect en troisième. Pourtant, ce constat demande à être nuancé, car les utilisateurs de la technique sont en train de proposer des pratiques qui pourraient bien renverser l'ordre des priorités.

Technique

Ethique

Intellect

III – Demain

Si l'on se réfère à l'historique précédemment évoqué, il semblerait que, dans le cadre institutionnel, la finalité ait toujours été sélective, sauf aux brèves périodes de la méthode directe et de la méthode audio-visuelle, et ce, malgré la démocratisation de l'enseignement (en France depuis la Loi Haby de 1975) et, plus récemment, l'accès aux ressources offert par Internet. Ce propos doit être relativisé si l'on considère le nombre de jeunes européens bénéficiaires du programme Erasmus en 30 ans, comme on l'a fait remarquer au début de cet article. Cependant, d'autres chiffres montrent par exemple que les jeunes Français ont beaucoup progressé en langue, et en particulier en anglais, à condition qu'ils aient fait leurs études dans des écoles d'ingénieur ou de commerce. De même, la mobilité ne bénéficie qu'à ceux qui la pratiquent. Si l'on veut proposer comme finalité de l'apprentissage d'une LE d'être capable à la fois de comprendre autrui et d'agir avec lui, mais aussi de l'aider ou de lui être solidaire, alors on doit privilégier la dimension éthique. C'est cette dimension qui se trouve développée dans les travaux de Claire Kramsch sur *The Multilingual Subject*.

A quoi bon savoir et savoir-faire sans savoir-être ni savoir-apprendre? Les nouvelles approches plurilingues et pluriculturelles ou encore le translanguaging, soit «the use of multiple languages by plurilingual individuals as an integrated linguistic repertoire» selon la définition de Garcia and Li Wei (*op. cit.*) semblent mettre davantage en avant l'apprenant, l'être humain autonome, responsable et solidaire. Et c'est peut-être là tout l'attrait de formes plus libres pour un public jeune maîtrisant les outils de la technique.

A cet égard, citons deux exemples.

Dans l'ouvrage *Learner autonomy*, Murray (université Okayama au Japon) explore la dimension spatiale de l'autonomie de l'apprenant. Reprenant la distinction entre «space» et «place» (Tuan, *Space and place: The perspective of Experience*; Carter, Donald and Squires, *Space and place: Theories of identity and location*), l'auteur explicite la manière dont les activités qui se déroulent dans l'espace d'un *English café*, où les étudiants japonais et internationaux peuvent se retrouver librement, le transforment en lieu de vie. Autrement dit, le lieu de vie est un espace à qui l'on a conféré du sens, pour reprendre la définition de Carter *et al.*: «place is a space to which meaning has been ascribed» (*op. cit.* ix). Murray utilise aussi l'expression «sites of engagement» forgée par Scollon (*Mediated discourse: The nexus of practice*) pour désigner un espace où la répétition d'activités crée un lieu de

pratiques sociales. Ce réseau de pratiques sociales et le point d'intersection de ces pratiques forment un «nexus de pratiques». Murray évoque aussi un «système écosocial» favorisant le développement de l'autonomie des apprenants. On pense ici à la notion de communauté de pratiques développée par Wenger (*Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*). En accord avec le concept d'autopoièse de Varela (*L'inscription corporelle de l'Esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*), il semble que les sentiments, les émotions, les mouvements qui se déroulent dans un espace, ainsi que les couleurs ou le design engendrent un phénomène d'auto-organisation et parviennent à créer un lieu favorable à l'apprentissage

Dans le même ouvrage au chapitre 5, intitulé «Learner autonomy and digital practices», Chik s'interroge sur les affordances créées par les outils numériques. Il s'avère en effet qu'ils favorisent en particulier des pratiques d'apprentissage informel en dehors de la classe. L'auteure s'est elle-même engagée dans ces pratiques à travers les sites idoines (language learning social network sites – LLSNSs). Le chapitre s'ouvre sur un état de l'art des bénéfices de l'apprentissage informel (Richards, *The Changing face of Language learning*; Lieh, *The classroom and the language learner*; Benson & Nunan, *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*; Murray, *Researching the Spatial Dimension of Learner Autonomy*; Benson & Reinders, *Language learning and teaching beyond the classroom*; Nunan & Richards, *op. cit.*). Mais le plus intéressant est le fait que, de par son expérience même, l'auteure montre que les utilisateurs de Duolingo (en l'occurrence) développent des stratégies autonomes comme la planification, le repérage, le contrôle et l'auto-évaluation), stratégies associées à CALL depuis les années 90 (Barnett, *Teacher off: Computer technology, guidance and self-access*). D'autre part, elle souligne le fait que les utilisateurs s'entraident et enrichissent les ressources à disposition. Ces pratiques solidaires se font en l'absence de tout encadrement par un professeur ou par un tuteur formé. On comprend mieux comment le développement de l'apprentissage informel remet en jeu la donne initiale. L'apprenant s'expose volontairement à des doses massives de L2 en regardant des séries, des films, en jouant à des jeux vidéo, et accentue ainsi de manière significative ses compétences en L2 (notamment en anglais) comme le montrent les travaux de Toffoli *et al.*, précédemment cités.

L'apprentissage des langues en tandem (Horgues, Tardieu, *Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*) favorise également l'entraide et la solidarité dans l'apprentissage interlinguistique et interculturel.

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

Dans le cas de Tandem, les apprenants sont tour à tour experts et novices, ce qui favorise la symétrie de la relation tout en maintenant l'asymétrie de l'expertise selon la théorie Vytgoskienne du socioconstructivisme et de la théorie du *input+1*.

Ces nouveaux modèles d'apprentissage relativisent l'importance de la technique qui redevient un moyen au service d'un nouvel humanisme non limité à l'individu mais intégrant une forte dimension sociale.

Ce nouveau modèle qui normalement correspond à la phase «réactionnaire» de Wallace se présente donc ainsi:

Ethique
Technique
Intellect

Pour nous, il s'agit plutôt d'un pas de côté qui nous invite à la réflexion. Si ce modèle convient bien à l'apprentissage informel, autant on est en droit de penser que la mission de l'éducation institutionnelle implique un accent plus fort mis sur l'intellect, la pensée critique et *l'épistémè*. Il s'agit en fait d'imaginer un quatrième modèle qui permettrait de sortir du cycle des trois phases. Un modèle qui accorderait une place équitable à chacune des trois visées en s'appuyant sur des valeurs explicitées.

Quelques perspectives tracées aujourd'hui dans l'enseignement supérieur pourraient entrer dans cette réflexion.

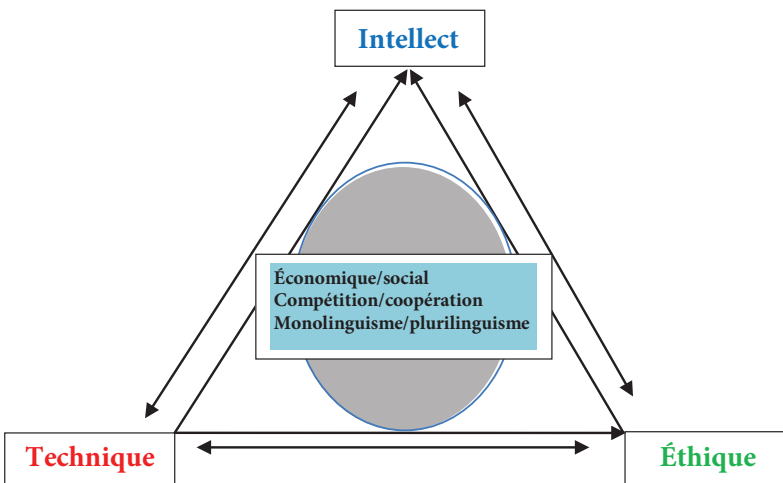


Figure 3: Modèle pour le futur

Cette figure se présente sous la forme d'un triangle dynamique présentant des synergies en lien avec des valeurs sociétales.

Tout dépend en effet des valeurs qui sous-tendent la société:

L'économique ou le social ?

La compétition ou la collaboration ?

Ainsi, les modèles d'apprentissage informel nous invitent à privilégier le social sur l'économique, la collaboration sur la compétition, le plurilinguisme sur le monolinguisme.

À cet égard, si l'on prend l'exemple de l'approche communicative et de l'approche actionnelle, on peut dire que la première penche au plan théorique du côté du «agir sur autrui» avec le *role-play* et, au plan social, du monolinguisme – l'approche communicative a largement contribué à l'hégémonie de l'anglais – alors que l'approche actionnelle s'appuie davantage sur le «agir avec autrui», induit par les tâches coopératives et collaboratives. Le plurilinguisme et les pratiques actuelles de *translanguaging* remettent directement en cause la domination exercée par l'anglais, lingua franca. Selon Anne-Claude Berthoud, lors de son intervention au colloque sur «La gouvernance linguistique des universités et établissements», organisé par l'observatoire du plurilinguisme (Paris, 8 & 9 novembre 2018), cette injonction du tout anglais peut avoir pour conséquence d'aplanir la pensée et la recherche humaine dépouillée de ses outils linguistiques multiples. On voit ainsi se développer en Europe des contre-offensives visant à mettre en avant des formations plurilingues et pluriculturelles garantes d'une diversité intellectuelle et éthique. On peut citer le projet européen DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity) ou encore des écoles de jurilinguistes qui forment des étudiants capables d'exercer le droit en plusieurs langues-cultures juridiques.

La démarche plurilingue permet ainsi de préserver et de développer la dimension intellectuelle et cognitive et la dimension communicative ou pratique. Elle s'appuie aussi sur une forte dimension interculturelle.

C'est le modèle qui semble le plus équitable et le plus prometteur pour l'avenir.

Conclusion

Il apparaît d'autant plus important aujourd'hui de ne pas sous-estimer l'éthique et l'intellect, car un monde mené par la technique ne peut conduire qu'à la déshumanisation de la société. Wallace utilisait son modèle

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

pour définir l'histoire des sociétés évoluant d'un mode révolutionnaire, à un mode conservateur, puis réactionnaire:

On croit que morale et intellect sont liés par un pacte avec le futur. C'est pourquoi... la société révolutionnaire place l'intellect avant la technique dans son échelle de priorités; l'intellect devient une sorte d'investissement de capital humain. À l'inverse, dans la société réactionnaire, on se méfie beaucoup de l'intellect en tant qu'ennemi potentiel, parce qu'il a eu une action de critique patenté de la sagesse conventionnelle dans la phase conservatrice précédente... C'est pourquoi la société réactionnaire favorisera la technique par rapport à l'intellect... La conséquence ultime, pour la société réactionnaire, de ce mépris de l'intellect est son effondrement devant les attaques d'un mouvement révolutionnaire fondé sur l'intellect. (*op. cit.* 48-49)

Le modèle équitable que nous proposons nous semble une alternative qui ne nous semble ni réactionnaire, ni révolutionnaire mais au contraire régénératrice.

Quelles valeurs sous-tendent nos sociétés? Quelle intelligence voulons-nous développer? Vers quel bien-être conduisent les progrès de la technique? Ce sont des choix fondamentaux que l'on voit à l'œuvre dans les soubresauts des sociétés d'aujourd'hui avec le développement de mouvements alternatifs. Un éducateur japonais, Tsunesaburo Makiguchi (1870-1944), appelé par un chercheur américain, Dayle M. Bethel (*Makiguchi, The Value Creator*), «le créateur de valeurs», prônait le remplacement de trois types de compétition – militaire, politique, économique –, par un quatrième, la compétition humanitaire. Ce sont toujours les valeurs qui constituent la base, le fondement des sociétés, valeurs rarement interrogées mais connues de tous: la rivalité, la cupidité, la discrimination sont des exemples. À quoi bon savoir, à quoi bon savoir-faire, ou savoir-apprendre si c'est pour détruire, écraser, humilier? La merveilleuse diversité des langues-cultures, patrimoine mondial, nous invite à un nouvel humanisme, à la création de valeurs de solidarité, de partage, de valorisation mutuelle. Le post-humanisme dont il est question aujourd'hui doit s'interroger sur son essence même pour ne pas devenir un pré-inhumanisme.

Bibliographie

Aden, Joëlle, 1, 2, 3, *Action ! Le Drama en classe de langues*. En collaboration avec K. Lovelace. Versailles, Scéren/CNDP, 2004.

- Aden, Joëlle, «Techniques théâtrales et empathie dans l'apprentissage des langues», Conférence plénière, Colloque international *Langues en mouvement: didactique des langues et pratiques artistiques*, CRINI, Nantes, 2012. <http://webtv.univ-nantes.fr/fiche/2313/joelle-aden-quot-techniques-theatrales-et-empathie-dans-l-apprentissage-des-langues-quot> (consulté le 20 décembre 2018)
- Bardière, Yves, «De la pragmatique à la compétence pragmatique: à la recherche d'indices dans le CECRL», in *Interactions langagières et didactique des langues. Recherches en didactique des langues-cultures (Cahiers de l'ACEDLE)*, 2016. <https://journals.openedition.org/rdlc/462> (consulté le le 20 décembre 2018).
- Barnett, Lew, «Teacher off: Computer technology, guidance and self-access», in *System*, 21(3), 1993, p. 295-304.
- Benson, Phil & Reinders, Hayo, (Eds), *Language learning and teaching beyond the classroom: Theoretical and practical perspectives*, Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, 2011.
- Benson, Phil & Nunan, David (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2004.
- Bethel, Dayle M., *Makiguchi, The Value Creator*, New York, Weatherhill, 1973.
- Boulton, Alex, «Data-driven learning: Taking the computer out of the equation», *Language learning* 60 (3), 2010, p.534-572.
- Brudermann, Cédric, *La mise en place de dispositifs «hybrides» d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire: analyse didactique d'une recherche-action*, Thèse de doctorat sous la direction de Monsieur le Professeur Jean-Paul-Narcy-Combes, Université Sorbonne Nouvelle -Paris3, 2010.
- Byram, Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, Coll. Langues et Apprentissage des Langues, 1992.
- Byram, Michael, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, England, Multilingual Matters, 1997.
- Canagarajah, Athelstan, S., *Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations*, London & New Yor, Routledge, 2012.
- Candelier, Michel, «Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre», *Cahiers de l'ACEDLE*, 2008, p.65--90.
- Carter, Erica, Donald, James, Squires, Judith, *Space and place: Theories of identity and location*, London, Lawrence and Wishart, 1993.
- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton & Co, 1957.
- Clavères, Marie-Hélène, *L'enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième: quelques problèmes de didactique*, Thèse de 3^e cycle en linguistique, Université Paris 7, 1981, Paris, APLV, 1982.
- Chik, Alice, Aoki, Naoko & Smith, Richard, (Eds.), *Autonomy in Language Learning*, London, Palgrave Macmillan, 2018.
- Coménius, Jean, Amos, *La Grande didactique: Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Introduction et traduction par J.-B. Piobetta, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

- Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Cambridge, Cambridge University Press, 2001/2017.
- Derivry-Plard, Martine, *Les enseignants d'anglais «natifs» et «non-natifs». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, Thèse de doctorat sous la direction de Madame la Professeure Geneviève Zarate, soutenue le 26 juin 2003, Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, 2003.
- Deyrich, Marie-Christine, *La transposition didactique dans l'enseignement de l'anglais de spécialité à l'université*, Thèse de doctorat sous la direction de Madame la Professeure Émérite Danielle Bailly, soutenue le 8 novembre 2000, Université Paris 7 Denis Diderot.
- Dörnyei, Zoltán, *The psychology of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- Ellis, Rod, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Garcia, Ofelia, & Wei, Li, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014.
- Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, Coll. *Des langues étrangères*, dirigée par R. Galisson, 1993.
- Gravé, Patrick, Bertin, Jean-Claude & Narcy-Combes, Jean-Paul, *Second language Distance learning and teaching; theoretical perspectives and didactic ergonomics*, Hershey – New York, IGI Global, 2010.
- Griffin, Claire, *L'identité professionnelle des professeurs d'anglais locuteurs natifs exerçant en France depuis le traité de Maastricht: entre conservation ontologique et acculturation: les limites du capital natif*, Thèse de doctorat sous la direction de Madame La Professeure Claire Tardieu, soutenue le 19 novembre 2012 à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Goutéraux, Pascale, *Les voies de l'appropriation discursive en langue étrangère : élaboration de concepts didactiques communs pour l'apprentissage de l'anglais chez des apprenants avancés*, Thèse de doctorat sous la direction de Madame la Professeure Émérite Danielle Bailly, soutenue le 19 septembre 2003, Université de Paris 7-Denis Diderot.
- Grosbois, Muriel, *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*, Paris, Presses Universitaires de Paris Sorbonne, 2012.
- Guichon, Nicolas, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2012.
- Horgues. Céline, Tardieu, Claire, *Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*, London and New York, Routledge, 2019.
- Houssaye, Jean, «Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique», in Jean Houssaye (dir.) *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, PUF, 1997.

- Kervran, Martine, *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*, Thèse en didactique des langues sous la direction de M. Candelier, soutenue le 5 décembre 2008 à l'Université du Maine, <http://acedle.org/spip.php?article1052&varrecherche=Candelier> (consulté le 20 décembre 2018).
- Kramersch, Claire, *The Multilingual Subject*, Oxford, Oxford University Press, 2019.
- Kübler, Natalie, «Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université», *Recherches en didactique des langues et des cultures*, <http://journals.openedition.org/rdlc/1685>; DOI: 10.4000/rdlc.1685 (consulté le 06 avril 2019).
- Lanteri, Marine, *Tableau blanc interactif et approche actionnelle dans le contexte d'un enseignement institutionnel présentiel de l'anglais: quelle mise en synergie possible pour quels effets?* Thèse de doctorat sous la direction de Claire Tardieu (Université Sorbonne Nouvelle-Paris3) et Shona Whyte, (Université de Nice-Sophia-Antipolis) (soutenance prévue le 19 juin 2019).
- Le Baut, Louis, *Istra's First English Book* (1^{ère} année d'anglais à l'usage de l'enseignement du 2^{ème} degré (Programme de 1938), Paris, Didier.
- Manoilov, Pascale, *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 – Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*, Thèse de doctorat sous la direction de Madame le Professeur Aliyah Morgenstern, soutenue à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris3, le 11 décembre 2017.
- Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.
- McGaw, Stéphanie, *La certification en langues, prisme révélateur d'enjeux politiques, économiques et sociaux: une étude par le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignements Supérieur)*, thèse de doctorat sous la direction des professeurs Georges Morrachini et Annick Rivens-Mompean, soutenue à l'université de Corse, le 22 novembre 2017.
- Murray, Garold, «Researching the Spatial Dimension of Learner Autonomy», in Chik, A., Aoki, N., & Smith, R., (Eds), *Autonomy in Language Learning*, London, Palgrave Macmillan, 2018, p. 93-114.
- Murray, Garold, "Pop culture and language learning: Learners' stories informing EFL", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, Cambridge, 2, 2008, p. 1-16.
- Nunan, David, *Designing Tasks for Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Nunan, David & Richards, Jack, C., *Language learning beyond the classroom*, New York, Routledge, 2015.
- Potapushkina-Delfosse, Marie, *Gestes, contes, théâtre: une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants, à l'école primaire*, Thèse de doctorat sous la

Les industries créatives et l'éducation à l'ère du numérique

- direction de Madame Le Professeur Joëlle Aden, soutenue le 15 septembre 2014 à l'Université de Nantes.
- Puren, Christian, *Historique des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé International, 1988.
- Richards, Jack, C., «The Changing face of Language learning: Learning beyond the classroom», in Nunan, D, Richards, JC (Eds), *Language Learning Beyond the Classroom*, New York, RELC, 2014, 46, p. 5-22.
- Rivens Mompean, Annick, *Le centre de ressources en langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2013.
- Sarré, Cédric, *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC: cas de l'anglais de la biologie*, Thèse de doctorat sous la direction de J. C. Bertin et J. Lafont-Terranova, Université du Havre, 2010.
- Scollon, Ron, *Mediated discourse: The nexus of practice*, London, Routledge, 2001.
- Shohamy, Elana, «The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities», in *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 2013, p. 225–236.
- Sockett, Geoffrey, *The Online Informal Learning of English*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK, Palgrave Macmillan, 2014.
- Sockett, Geoffrey & Toffoli, Denyze, «Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities», *ReCALL* 24(2), 2012, p. 138–151.
- Sprague, Joey, *Feminist Methodologies for critical researchers. Bridging differences*, Altamira Press, Gender Lens, 2005.
- «Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps: réflexions sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France», *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, Vol. XXXIII N°2, 2014, <http://apliut.revues.org/4373>; DOI: 10.4000/apliut.4373 (consulté le 20 août 2018).
- Tardieu, Claire, *Notions-clés pour la didactique des langues*, préf. D. Bailly, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2014.
- Tardieu, Claire, *Glossaire de didactique de l'anglais (édition revue et augmentée, avec M. Quivy)*, Paris, Ellipses, 2002.
- Toffoli, Denyze & Perrot, Laurent, «Autonomy and the Online Informal Learning of English (OILE): The Relationships between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy», in Capellini, M., Lewis, T., Rivens-Mompean, A. (Eds.) *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield, Equinox, 2017, p. 198-228.
- Toffoli, Denyze & Sockett, Geoffrey, «L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), qu'est-ce que ça change pour les centres de langues?» in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 34(1), 2015, p. 147-165.

- Toffoli, Denyze & Sockett, Geoffrey, «English language music: does it help with learning?», in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 2014, p. 192-209.
- Tuan, Yi-Fu, *Space and place: The perspective of Experience*, Minneapolis, MN, University of Minnesota, 1974.
- Valentin, Michèle, *Pratiques et conceptions des professeurs d'anglais: le cas de l'enseignement-apprentissage de la culture en cours d'anglais langue étrangère au lycée en cycle terminal*, Thèse de doctorat, Sorbonne Nouvelle – Paris3, soutenue le 9 décembre 2016 – arrêt des mentions. Inspectrice d'académie.
- Van Lier, Leo, *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*, London, Longman, 1988.
- Varéla, Francisco, *L'inscription corporelle de l'Esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, coll. *La couleur des idées*, 1993.
- Voise, Anne-Marie, *Les voyages de Jazz – Comptines et langues du monde Cycle 1*, mallette complète, Paris, Sed, 2017.
- Wenger, Étienne, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Wallace Anthony, F.C., «Schools in Revolutionary and Conservative Societies», in *Anthropology and Education*, Ed. By F.C. Gruber, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1961, p. 25-54.
- Williams, Cen, *Arfarniad o ddulliaudysgu ac addysguyngnghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*, PhD thesis, Bangor, University of Wales Bangor, 1994.
- Williams, Cen, «Secondary education: teaching in the bilingual situation», in C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock*, Llangefni: CAI, 1996, p. 193–211.
- Williams, Cen, «Extending bilingualism in the education system», in *Education and lifelong learning committee ELL-06-02*, 2002. Retrieved from <http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d820000595000000000.pdf>
- Yibokou, Kossi, S., Toffoli, Denyze & Vaxelaire, Béatrice, «Variabilité inter-individuelle et intra-individuelle dans la prononciation d'étudiants français qui pratiquent l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne», in *Revue Lidil*, n°59, mai 2019 (à paraître).
- Zay, Jean, Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire supérieur), Paris, Vuibert, 1938.