Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité

Marie-Françoise Narcy-Combes
Université de Nantes – LEA/CRINI – EA 1162
marie-francoise.narcy-combes@univ-nantes.fr

Synergies *Roumanie* n° 7 - 2012 pp. 185-194

Résumé : En janvier 2008, un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de l'anglais en première année de Langues Étrangères Appliquées (LEA) a été mis en place à l'université de Nantes. Le projet, financé par la Région des Pays de la Loire, combine approche par tâches et enseignement hybride (à distance grâce à une plate-forme de type Moodle et en petits groupes en présentiel) pour tenter d'apporter une solution au problème posé par l'enseignement d'anglais des affaires à des groupes surchargés d'étudiants souvent démotivés et qui choisissent parfois la filière par défaut. L'originalité de l'expérience menée à Nantes qui la distingue des autres expériences similaires conduites dans ce domaine, c'est l'ampleur du dispositif, le nombre de personnes impliquées, et le dispositif de recherche-action ambitieux qui l'accompagne. Au bout de trois ans d'expérimentation, le moment semble venu de partager notre réflexion sur les enjeux didactiques, techniques, psychologiques, socioculturels, institutionnels liés à la mise en place de ce dispositif. Ils interagissent et exigent que les participants au projet se tiennent prêts à réagir avec compétence et modération tout en gérant l'incertitude.

Mots-clés : recherche-action, dispositif hybride, enseignement/apprentissage de L2, approche par les tâches, contexte, complexité

A Systemic Approach to the Implementation of L2 Teaching/Learning Mechanisms at University: How to Deal with Its Complexity

Abstract: In January 2008 a blended learning system funded by the Région des Pays de la Loire was implemented for first year students learning Business English at the University of Nantes. The project combines task based learning and teaching with the use of a learning platform (Moodle type) to enable distance learning and face-to-face learning in groups of 15 students with the aim of solving the problem of large groups of often unmotivated students who sometimes have not chosen the course. What makes the experience in Nantes original and what makes it stand out from other similar experiences carried out in similar contexts is the complexity of the learning environment, the number of persons involved, and the challenging dimension of the action-research system that accompanies it. Three years after having started the implementation, we feel the time has come for us to share our findings on the didactic, technical, psychological, sociocultural and institutional parameters that had to be taken on board when carrying out the experiment. All these parameters interact and thus participants are compelled to react skillfully and carefully at all times.

Keywords: action-research, blended learning, task-based language learning and teaching, context, complexity

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

Introduction

[…] caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino […]
[…] Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Le chemin se construit en marchant.
En marchant se construit le chemin […]

Antonio Machado
Proverbios y cantares, Chant XXIX, Éd. Campos de Castilla, 1917
(Traduction française de José Parets-Llorca)

Se plaçant dans le paradigme scientifique contemporain de l'incertitude et de la pensée complexe (Morin, 1999) qu'illustre avec efficacité la métaphore du poème d'Antonio Machado, cet article propose quelques considérations épistémologiques et théoriques qui ont sous-tendu les recherches menées à l'université de Nantes par une équipe d'enseignants et de chercheurs. Les résultats obtenus à ce jour nous permettent d'avancer quelques recommandations sur les paramètres qui devraient être pris en compte lors de la mise en place de dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures à l'université. Ce travail est celui de toute une équipe regroupant des enseignants-chercheurs, des enseignants, des doctorants, des étudiants de master et des techniciens. Il n'est en effet plus très efficace aujourd'hui de travailler seul comme l'ont montré de nombreux travaux sur la gestion des ressources humaines (Saint Onge *et al.*, 2004). La somme des compétences individuelles des membres d'une équipe permet d'obtenir un résultat supérieur à celui que le meilleur élément de l'équipe aurait obtenu individuellement.

Un outil théorique adapté au contexte

Un des outils les plus puissants pour appréhender la complexité des phénomènes qui sont à l'œuvre dans le monde contemporain est certainement l'approche systémique et la pensée complexe telle qu'Edgar Morin l'expose dans son ouvrage phare *La Méthode* (2008). De façon plus accessible au grand public et davantage orientée vers les questions d'apprentissage, le titre de son livre édité par l'UNESCO en 2003 et disponible pour tous sur la Toile, *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine,* est révélateur de la nécessité de remettre en question les croyances encore résistantes sur l'apprentissage. C'est sur la pensée de Morin que s'appuie sans le dire la théorie des systèmes dynamiques (Dornyei 2009) élaborée par les anglo-saxons aujourd'hui. Cette ébullition est emblématique d'un terrain propice au plan historique et socioculturel pour que ces théories émergent (Dortier 2012).

Si on se place dans ce paradigme, mettre en place un dispositif n'est rien d'autre que mettre en place un système au cœur d'autres systèmes qui interagissent entre eux et avec lui pour établir un équilibre. Il suffit de modifier un élément pour déstabiliser le système qui va chercher à se réorganiser pour trouver un nouvel équilibre. Cela signifie également que chaque élément du

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

système (figure 1) influe sur le dispositif et est susceptible de le déstabiliser. Pour cela, chaque élément du système doit être pris en compte. L'exemple du Diplôme de Compétence en Langues le montre clairement. Élaboré par une équipe de chercheurs, il est solide théoriquement, mais coûteux à mettre en place, et donc délaissé au profit d'autres modes de certification qui ont des faiblesses théoriques, mais sont mieux adaptés aux contraintes du terrain. Gérer l'incertitude s'avère indispensable, car on ne peut prévoir comment les différentes composantes du système vont réagir. Dans le cadre de notre étude, il est nécessaire de prendre en compte que le développement du dispositif, la possibilité même de sa création et sa survie dépendront de ses interactions avec d'autres systèmes qui vont l'influencer, voire le déstabiliser, en tous cas provoquer des ajustements et des rééquilibrages. L'expérience montre qu'il ne suffit pas d'élaborer un dispositif d'enseignement/apprentissage solide théoriquement que les usagers potentiels seront prêts à l'adopter, ni même que sa mise en place sera possible si les conditions matérielles et humaines ne sont pas favorables. Comment, en effet, mettre en place une approche actionnelle lorsque les groupes d'étudiants concernés dépassent la centaine d'individus (Fanou 2009) ? Comment utiliser les TIC lorsque l'alimentation en électricité n'est pas garantie? Comment changer les pratiques lorsque la crainte du changement constitue un trait culturel fort dans une communauté éducative ? Les efforts des enseignants-chercheurs en didactique des langues cités pour aller au-delà de ces obstacles illustrent le but que les didacticiens se sont donné et qui est de faire au mieux au plus près des théories et des données de terrain.

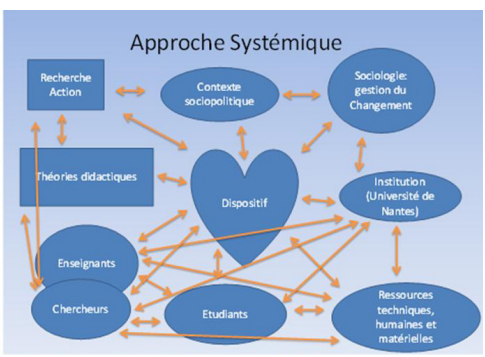


Figure 1 : Représentation systémique du dispositif d'enseignement/apprentissage.
- *Marie-Françoise Narcy-Combes*

Chaque élément du système est un système en lui-même. Ainsi la didactique des langues se situe-t-elle au carrefour de plusieurs sciences humaines qui la nourrissent, mais aussi d'éléments contextuels qui la contraignent et de contenus auxquels elle s'intéresse, qui se répondent et se complètent.

Prise en compte des paramètres contextuels

Pour tenir compte de ce qui précède, il sera nécessaire d'analyser les paramètres contextuels qui influent sur les dispositifs qui seront mis en place.

Ceux-ci sont d'ordre général, d'une part : le développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour commencer, un fait qu'on ne peut plus se permettre d'ignorer, pour le meilleur et pour le pire. Car les TIC, grâce au développement des réseaux, permettent un accès quasi illimité au savoir, mais également au non-savoir diffusé pour des raisons idéologiques, politiques ou économiques (Bertin *et al.*, 2010). Le phénomène paraît irréversible et, si nous ne nous en emparons pas, l'institution universitaire risque

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

d'en être ébranlée. La volonté politique du Conseil de l'Europe de développer l'acquisition de compétences langagières pour toutes les langues européennes, et de résister à l'hégémonie de l'anglais comme le souligne le rapport Grin (2005) pour des raisons idéologiques, politiques et identitaires. Enfin les nécessités économiques, qui font qu'avec la massification de l'éducation il faut penser d'autres modes de diffusion des savoirs (Durand-Prinborgne, 1994).

Ces paramètres sont aussi inscrits dans le contexte local. Dans le cas de l'Université de Nantes, les problèmes relevés concernaient les grands effectifs (plus de 800 étudiants inscrits en première année), la déperdition des effectifs en première année avec un taux d'échec important (44 %, voire davantage) et des groupes de 45 à 60 étudiants, ce qui pose problème lorsqu'il s'agit de formation en langues. Le tableau ci-dessous récapitule la situation contextuelle. Les conséquences semblaient être un taux d'absentéisme important et un niveau de langue en deçà des attentes pour des étudiants de commerce international.

	Inscriptions 2009-2010	Inscriptions 2010-2011
Inscriptions en début d'année	825	849
Abandons fin semestre 1	130	157
Présents au semestre 2	695	692
Inscriptions L2	394	444

Présupposés théoriques

À la suite de notre expérience en didactique des langues et de nombreux échanges au cours de colloques scientifiques, également forte de nos expériences passées (Narcy-Combes 2005, 2007, 2008a, 2008b), nous avons proposé la mise en place d'un dispositif hybride au groupe de travail que nous avons suscité pour tenter d'apporter une réponse aux problèmes posés. Les avantages d'un tel dispositif sur le plan théorique se justifient par l'inefficacité démontrée des systèmes transmissifs pour l'acquisition des langues ; les systèmes hybrides *a contrario* facilitent l'activité de l'apprenant. Ils permettent l'individualisation des parcours et facilitent la mise en place d'un suivi personnalisé. Sur le plan pratique, ils rendent la gestion des grands nombres plus aisée et le travail oral peut être renforcé. Enfin, parce que l'apprenant doit prendre en charge une partie de son apprentissage, ils rendent possible le développement de l'autonomie et la responsabilisation des apprenants. Les limites sont liées au risque d'abandon élevé dû au sentiment d'isolement que ressentent les apprenants dans ce type de système et qu'il faut prévoir de pallier grâce à des regroupements et à des tâches à réaliser en équipe (Bertin *et al*. 2010).

Compte tenu de ces éléments quatre hypothèses ont été posées :

H1 : le dispositif, en apportant une réponse adaptée au cas de chaque apprenant, permettra de réduire le taux d'abandon ;

H2 : en favorisant l'activité des étudiants grâce à la réalisation régulière de macro et de micro tâches, il assurera les acquisitions ;

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

H3 : en amenant les étudiants à s'organiser en équipes et à prendre la responsabilité de la réalisation des tâches, l'autonomie sera développée, ce qui devrait conduire à développer des capacités utiles pour l'insertion professionnelle à venir. ;

H4 : le suivi personnalisé proposé permettra aux enseignants et aux étudiants de mieux se connaître, ce qui devrait assurer des interventions plus efficaces de part et d'autre.

L'approche par tâches a été retenue comme mode d'apprentissage privilégié en combinant une tâche sociale (Macro tâche) réaliste, en lien avec les objectifs de la formation, avec l'objectif de permettre aux apprenants de s'approprier le savoir par l'action. La réalisation de la tâche permet de déceler les besoins individuels des étudiants et de leur apporter des réponses individualisées (Van den Branden *et al*, 2009, Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2007). À la suite du diagnostic effectué par l'enseignant, ils sont redirigés vers le centre de ressources virtuelles, où ils peuvent trouver des réponses adaptées à leur cas particulier.

Mise en place du dispositif

Le dispositif proposé comporte un espace enseignant, espace collaboratif pour que les enseignants puissent échanger documents, outils et conseils, un espace « centre d'autoformation », qui propose des tâches d'apprentissage et d'entraînement sur les plans phonologique et morphosyntaxique, un espace de cours où enseignants et étudiants retrouvent les tâches sociales, le calendrier de la formation, et d'autres documents utiles à la bonne marche du dispositif. À distance, les étudiants constituent des groupes de 4 au maximum et réalisent 8 tâches au cours du semestre selon un calendrier défini en commun. Chaque enseignant gère un groupe de 45 étudiants. Les regroupements en présentiel se font par groupes de 15 étudiants pour 1 heure de rencontre par semaine pour le rendu des travaux à l'oral et les rétroactions sur leurs productions sous forme de conseils et de pistes de travail. Une heure par semaine est consacrée à une séance plénière (45 étudiants), mais il s'agit d'une concession faite à l'institution, car les observations ont montré l'inefficacité de ces séances par rapport aux regroupements de 15 étudiants. Un suivi personnalisé est apporté aux étudiants sous forme de conseils, suggestions de corrigés, autocorrection des travaux et cela en présentiel **et** à distance. Le semestre est validé pour 25% au contrôle continu et pour 75% par un examen terminal. Le contrôle continu (la réalisation des huit tâches) est basé sur le principe du contrat pédagogique, tandis que le principe de la validation d'un niveau individuel justifie un examen terminal écrit.

Lignes de force et originalité

Tout dispositif doit être accompagné d'un dispositif d'évaluation de façon à pouvoir en mesurer les effets et adapter le dispositif aux réalités contextuelles (McAllister & Narcy-Combes, 2011). Pour un projet de cette ampleur (849 étudiants inscrits en LEA Licence 1 en 2010/2011, dont 692 présents aux examens de janvier 2011 10 enseignants et enseignants-chercheurs, deux doctorants, deux techniciens impliqués dans le projet) un dispositif d'évaluation unique en son genre a été mis en place, générant une masse de données.

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

Dispositif d'évaluation et de recherche-action
L'apprentissage / les acquisitions *Pré- + post-tests, grilles d'évaluation, observations directes, résultats aux examens*
L'implication des étudiants/ l'appropriation du dispositif *Statistiques, entretiens et questionnaire*
La satisfaction des étudiants *Entretiens et questionnaire*
Représentations des enseignants *Entretiens semi-directifs*

L'analyse de ces données a permis de dégager un certain nombre de pistes et de conclusions, de valider certaines de nos hypothèses et d'en invalider d'autres. Les résultats seront résumés ci-après.

Côté étudiants

Les étudiants que nous avons ne sont pas ceux que nous imaginons. Les résultats des tests ont permis de montrer que, contrairement à ce qui est attendu, la majorité des étudiants qui entrent à l'université n'a pas atteint le niveau B2 en anglais (McAllister & Narcy-Combes, 2011). Ce résultat se vérifie pour l'ensemble des étudiants dans les composantes des universités où des mesures semblables ont été effectuées.

Niveau du CECRL	% d'étudiants
A1	5,2
A2	28,2
B1	45,1
B2	17
C1	4,5

L'accompagnement des étudiants est plus efficace dans les niveaux les plus avancés. Contrairement à l'hypothèse retenue (H1), le taux d'abandon n'a pas diminué, mais les hypothèses 2 et 4 ont pu être validées. En effet, les résultats des analyses des post-tests ont mis en évidence des acquisitions langagières et une progression en fluidité, en complexité des énoncés et en correction, à condition que les étudiants aient atteint le niveau B1.

Les recherches ont montré que les étudiants ne peuvent pas réussir des tâches qui se situent en dehors de leur Zone Proximale de Développement (Fanou 2009), or les tâches proposées sont de niveau B2, qui est le niveau attendu des étudiants entrant à l'université. Comme 78% des étudiants primo-entrants n'ont pas atteint ce niveau, cela peut constituer un élément explicatif du taux d'abandon constaté de 60%. De ce fait, des décisions doivent être prises. Faut-il sélectionner les étudiants à l'entrée ? Prendre en charge des différences en constituant par exemple des unités d'enseignement décyclées de niveau? Dans un ensemble complexe, les réponses sont d'ordre éthique, politique, économique et social.

Le développement de l'autonomie

Un des objectifs du dispositif est de former des citoyens autonomes et responsables, capables de se prendre en charge (Hypothèse 3). Or, le concept d'autonomie est perçu de façon différente selon les cultures (Belan & Narcy-

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

Combes, 2011). Nous constatons avec le sociologue Alain Ehrenberg (2010) que les individus ont de plus en plus de mal dans le contexte français à assimiler les exigences d'autonomie de plus en plus pressantes pour des raisons économiques et matérielles liées aux sureffectifs et au manque d'encadrement (situation annoncée comme inévitable en 1994 par le sociologue de l'éducation Claude Durand-Prinborgne qui dénonçait à l'époque l'incapacité des pouvoirs publics à préparer les acteurs sociaux aux changements pourtant prévisibles). Il en découle un sentiment d'abandon associé à une forte demande d'encadrement (contrairement à ce qui se passe aux États Unis où prédominent l'individualisme et les valeurs qui y sont associées). La sociologue Joëlle Bourgin (2011) a ainsi pu parler de « scolarisation des premiers cycles universitaires » en soulignant que la réponse ainsi apportée à la massification de l'enseignement à l'université est largement inadaptée et inefficace. C'est donc un processus d'acculturation qu'il sera nécessaire d'engager pour construire l'autonomie et engager les étudiants dans une démarche de responsabilisation. Cela a été fait en proposant dans un premier temps un accompagnement pour permettre aux étudiants d'utiliser la plateforme et de se repérer dans les diverses composantes du dispositif, grâce à l'utilisation du tutorat. Une aide disciplinaire a également été offerte, fournie par un expert dans le domaine de l'apprentissage choisi, ainsi qu'une aide cognitive et métacognitive sous la forme d'un accompagnement dans le choix des stratégies d'apprentissage et l'acquisition de l'autonomie.

Un accompagnement des enseignants susceptibles d'intervenir dans cette formation a également été prévu pour leur fournir le cadre théorique et pratique nécessaire afin qu'ils puissent choisir les outils qui leur conviennent le mieux, voire pour développer leurs propres ressources multimédia, mais aussi pour acquérir le socle minimum de connaissances en TIC pour la conception et la création de ressources.

L'hypothèse 2 a été validée (McAllister & Narcy-Combes, 2011). Le dispositif favorise l'implication et donc la progression des étudiants, à condition qu'ils aient au moins atteint le niveau B1. Ainsi que l'hypothèse 3 : le semi-présentiel permet la personnalisation du travail des apprenants, car il n'est pas proposé de techniques collectives. Le dispositif donne ainsi la souplesse qui permet de conseiller les apprenants et de développer une meilleure connaissance réciproque entre les enseignants et les étudiants.

Côté enseignants

Les enseignants constituent un élément essentiel dans le dispositif. Sans eux, le projet n'est pas viable. Il a semblé de ce fait nécessaire de connaître leur positionnement à mi-parcours, au bout de deux ans d'expérimentation du dispositif. Les résultats de 14 entretiens retranscrits et analysés ont mis en évidence un certain nombre de paramètres susceptibles de faciliter l'appropriation du dispositif par les enseignants (Starkey-Perret *et al.*, 2012). Ce qui a émergé des entretiens c'est une attitude positive envers les TIC, une perception complexe du rôle de l'enseignant à la fois médiateur, accompagnateur, guide, mais aussi inventeur créatif de sa pratique pour imaginer sans cesse de nouvelles solutions aux problèmes de terrain rencontrés,

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

pour créer de nouvelles pratiques, de nouveaux outils, de nouveaux savoirs sur la pratique. L'émergence d'une culture commune a pu être constatée en ce qui concerne l'apprentissage de L2, grâce aux rencontres et aux échanges réguliers que nécessitait le travail en équipe. Les entretiens n'ont pas permis de dégager un profil type de l'enseignant pour qui un tel dispositif serait « adapté ». Il semble possible alors d'avancer l'hypothèse qu'en l'absence d'une hostilité déclarée ou d'un blocage, il est possible de fédérer les énergies de personnes très différentes autour d'un projet commun. Ceci est possible à condition d'associer les acteurs aux projets de réforme à toutes les étapes et de développer une culture collaborative et participative qui crée le sentiment de participer à une œuvre commune. Ceci implique également une acceptation profonde de la personne humaine.

Une des limites les plus préoccupantes dans le cadre d'une approche systémique de la mise en place des dispositifs est sans conteste le caractère chronophage, exigeant et stressant de l'accompagnement nécessaire des étudiants (Mangenot, 2011, McAllister *et al.*, à paraître). Si une solution à ce problème n'est pas trouvée, la pérennité du dispositif risque d'être compromise.

Conclusion

Trois ans après le début de cette expérience, qu'en est-il des enseignements que nous avons pu glaner en chemin ? Le premier est sans doute que la pertinence de l'approche systémique nous est apparue dans toute sa puissance. Un dispositif est un système en équilibre : il doit être appuyé sur une théorie d'acquisition de L2, et donc être validé théoriquement. Mais ce n'est pas suffisant : il interagit avec le contexte, formé d'autres systèmes, culturels, institutionnels, économiques : le moindre changement au sein d'un de ces systèmes l'affecte directement. Par exemple, les restrictions de crédits annoncés cette année à l'Université de Nantes auront nécessairement un impact sur ce qu'il sera possible de reconduire en 2012-2013. Enfin, il implique des êtres humains. Eux-mêmes sont des systèmes à part entière, qui interagissent dans leur singularité, mais également appartiennent à d'autres systèmes interagissant : les enseignants d'une part, les étudiants d'autre part, mais aussi ensemble, à la fois singuliers et pluriels. Sans les enseignants, il n'y a pas de dispositif. Sans les étudiants non plus. Il suffit qu'un enseignant ou qu'un groupe d'étudiants n'adhère pas au système pour le déstabiliser. On n'impose jamais rien, et rien ne sert de proposer une innovation tant que le terrain n'est pas propice pour l'accueillir.

L'évaluation mise en place a permis de mesurer l'impact du dispositif sur les acquisitions d'une part, sur son degré d'acceptation par les acteurs du dispositif d'autre part. La recherche-action qui a accompagné la mise en œuvre du dispositif depuis le départ a conduit l'équipe à prendre la mesure des éléments de contexte, ce qui a amené à des ajustements pour prendre en compte les informations obtenues : rassurer, expliciter, communiquer, proposer des formations. La mise en place du dispositif appuyé sur l'approche par tâches a été menée de manière collaborative pour associer l'ensemble des acteurs au processus et construire une culture commune. Les effets de ce dispositif sur les acquisitions langagières ont été mesurées par le biais d'un pré-test et d'un

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

post-test (étude longitudinale sur trois ans et par un traitement informatique des productions d'étudiants pour assurer une triangulation ; un traçage sur la plate-forme pour mesurer l'investissement des étudiants ; des questionnaires et des entretiens auprès des étudiants pour mesurer leur degré de satisfaction par rapport au nouveau système ; des entretiens avec les enseignants pour recueillir leur opinion après deux ans de fonctionnement).

Cette recherche-action a été mise en place pour nous permettre de rendre des comptes à la Région qui a financé le projet. Or, ce que nous avons appris va bien au-delà de l'accompagnement de l'innovation, et les résultats obtenus sont complexes et nuancés, en aucun cas univoques. Il conviendra d'en tenir compte pour proposer des aménagements sur le plan local, pour en évaluer la transférabilité sur le plan national et/ou international.

Références bibliographiques

Bertin, J.-C., Gravé, P., Narcy-Combes, J.-P. 2010. *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical perspective and Didactic Ergonomics*. New-York : Hershey.

Belan, S., Narcy-Combes, M.-F. 2011. « Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ». *Mélanges CRAPEL*, no. 32, pp. 85-99.

Bourgin, J. 2011. « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? ». *Sociologie du travail*, vol. LIII, no.1, janvier-mars.

Dörnyei, Z. 2009. *The psychology of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Durand-Prinborgne, C. 1994. *L'éducation nationale : une culture, un service, un système*. Paris : Nathan.

Ehrenberg, A. 2010. *La Société du malaise*. Paris : Odile Jacob.

Fanou, C. C. 2009. *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*. Thèse de l'Université Paris III.

McAllister, J. & Narcy-Combes, Marie-Françoise. 2011. « Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition ». *Asp 59*, pp. 115-138.

McAllister, J., Narcy-Combes, M.-F., Starkey-Perret, R. À paraître 2012. Language teachers' perceptions of a task-based learning program in a French University. In : Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris J. (eds.). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam : John Benjamins.

Mangenot, F. 2011. Spécificités du tutorat en langues. In: Depover, C. et al. (dir.), *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 213-226.

Morin, E. 2003. *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine* (avec Raul Motta, Émilio-Roger Ciurana). Balland.

Narcy-Combes, M.-F. 2010. Pour une méthodologie de description des profils d'apprenants. In : *Compétences d'enseignants à l'épreuve des profils d'apprenants : vers une ingénierie de formation*. Paris : Les archives contemporaines.

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)

Narcy-Combes, M.-F. 2008a. « Théories didactiques, conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement/apprentissage ». Article faisant suite aux journées d'étude LEA/ LANSAD Convergences/ divergences. *Les Cahiers de l'Apliut*, XXVII, no. 1, février 2008, pp. 32-50.

Narcy-Combes, M.-F. 2008b. « L'anglais de spécialité en LEA : entre proximité et distance, un nouvel équilibre à construire ». *Asp*, no. 53-54, pp. 129-140.

Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. 2007. « La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français ». *Le Français dans le Monde* : *Langue et travail*, juillet 2007, pp. 73-86.

Narcy-Combes, M.-F. 2005. « Quelle recherche didactique pour la filière LEA ? ». *Asp*, no. 47-48, pp. 155-163.

Starkey-Perret, R., McAllister, J., Narcy-Combes, M.-F. 2012. « Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride : image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif ». *Les Cahiers de l'Apliut*.

St-Onge, S., Audet, M., Haines, V., Petit, A. 2004. *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*, 2e édition. Montréal : Gaëtan Morin.

Van den Branden, K., Bygate, M., Norris J. (eds.). 2009. *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam : John Benjamins.

BDD-A2354 © 2012 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:43:18 UTC)