RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

L'immersion dans un cadre péri- ou extrascolaire ; enjeux pour un public collégien

---

Thèse présentée et soutenue, le 1er avril 2026 par

Christelle BRUGUIER

École doctorale
ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité
Didactique des langues

Unité de recherche
EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par
Anne-Marie O'CONNELL

Composition du jury
Mme Claire CHAPLIER, Présidente, Université de Toulouse
Mme Imelda ELLIOTT, Rapporteure, Université du Littoral Côte d'Opale
Mme Nathalie AUGER, Rapporteure, Université Paul Valéry
M. Jean ALBRESPIT, Examinateur, Université Bordeaux Montaigne
M. Laurent ROUVEYROL, Examinateur, Université Sorbonne Nouvelle
Mme Anne-Marie O'CONNELL, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité didactique des langues

L'immersion dans un cadre péri- ou extrascolaire : enjeux pour un public collégien

Bruguier Christelle

Présentée et soutenue publiquement
Le 1er avril 2026

Directrice de Recherche
O' Connell, Anne-Marie, Professeure des Universités

JURY
Chaplier Claire, Présidente
Elliott Imelda, Rapporteuse
Auger Nathalie, Rapporteuse
Abrespit Jean, Examinateur
Rouveyrol Laurent, Examinateur
O'Connell Anne-Marie, Directrice de thèse

Résumé

Les impacts acquisitionnels de l'enseignement des langues en immersion ont été largement documentés, que ce soit au travers des séjours linguistiques (Borras & Llanes, 2020 ; Dewaele & Dewaele, 2021 ; Llanes & Muñoz, 2013 ; Roussel & von Alleman, 2017), ou au travers de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (Dalton-Puffer, 2007, 2022 ; Roussel *et al.*, 2017). En effet, les compétences linguistiques et interculturelles qui sont susceptibles d'y être développées sont d'une importance majeure pour l'insertion personnelle et professionnelle dans nos sociétés à forte exigence de mobilité. De ce fait, les impacts environnementaux des déplacements motorisés, et les enjeux sociaux liés à la sélectivité financière ou scolaire dans l'accès à ces dispositifs, doivent nous mener à leur trouver des alternatives ou compléments. Un recensement des expériences menées au sein de systèmes scolaires d'autres pays occidentaux (Lambert 1984 ; Muguruza, 2015 ; O'Connell, 2016) nous montre que des dispositifs d'enseignement des langues en immersion peuvent être offerts sur le territoire national lui-même, que ce soit pour des langues étrangères ou pour des langues dites régionales. L'objectif de cette étude est de mettre en évidence, que, dans notre système éducatif français, le secteur extra- et périscolaire pourrait porter un tel dispositif immersif, et offrir plus largement l'expérience de l'altérité (Beacco, 2018) et de l'interaction (Gass, 2015 ; Long, 1996) sans nécessiter d'important déplacement géographique.

Le public de cette étude sont les collégien-ne-s, parce qu'ils-elles se trouvent à une étape décisive de leur orientation scolaire, dans des établissements qui les rassemblent encore tou-te-s. Ce niveau correspond aussi à l'adolescence, âge où les capacités physiques et intellectuelles ne sont pas encore toutes développées, rendant encore plus exigeante l'auto-réflexivité nouvellement acquise et pas encore maîtrisée (Arnett, 2006 ; Braconnier, 2019 ; Harter, 1993, 2016) . Par conséquent, le sentiment dépressif est largement répandu parmi les adolescent-e-s, privant celles et ceux qui le ressentent de la motivation nécessaire pour apprendre. Compte tenu des attentes qu'ont les adolescent-e-s pour des situations authentiques, l'immersion pourrait leur permettre d'intérioriser leur motivation, qui en devenant intrinsèque, serait plus forte et plus durable (Deci & Ryan, 1996, 2014 ; Dörnyei, 2010 ; Eccles & Wigfield, 2002). En didactisant l'immersion dans une orientation pragmatique (Dewey, 1916/2022), dans une démarche d'investigation et praxéologique, les adolescent-e-s deviennent acteur-rice-s de leurs apprentissages, comme ils-elles le sont dans leur expérience au quotidien de l'anthropologie du didactique (Chevallard, 1991, 2022). Trois terrains d'étude ont été explorés dans cette recherche, dont

les caractéristiques communes sont d'être récréatifs et inscrits dans le temps extra-scolaire. Le contrat didactique y est alors moins hiérarchisé qu'en classe (Herman, 2007 ; Lebon, 2009). Les trois terrains contrastent par la durée de l'expérience immersive, d'une semaine à une heure, puis deux semaines. Dans le dernier contexte, les participant-e-s sont de deux groupes de langue première différente. Lors de chaque étude, les adolescent-e-s ont été interrogé-e-s par écrit à la fin de l'expérience immersive, pour exprimer leur motivation initiale, leur sentiment d'avoir appris et quelles étaient leurs projections quant à leur comportement, de retour en classe de langue au collège. Ces auto-déclarations ont été complétées d'observations au cours de séquences de différents types, qui montrent, au travers de leur comportement, l'auto-régulation des adolescent-e-s et son évolution en cours de stage. En parallèle, l'observation de l'hétéro-régulation mise en œuvre par l'équipe d'animation a montré comment auto-régulation et hétéro-régulation se répondent, dans une épistémologie pratique des stagiaires et des animateur-rice-s (Amade-Escot, 2019). Il en ressort une motivation intrinsèque renforcée par la rencontre avec l'autre et les compétences linguistiques et interculturelles nouvellement acquises, laissant entrevoir de désirables *possible selves* (Markus & Nurius, 1986).

Mots clés : immersion, adolescence, acquisitions langagières, interculturel, pragmatisme, auto-régulation, secteur extra-scolaire, animation socio-culturelle, éducation non-formelle, motivation, séjour linguistique

Abstract

The acquisition impacts of immersive language teaching have been widely documented, whether through language stays (Borras & Llanes, 2020 ; Dewaele & Dewaele, 2021 ; Llanes & Muñoz, 2013 ; Roussel & von Alleman, 2017), or through Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Dalton-Puffer, 2007 ; Roussel *et al*., 2017). Indeed, the linguistic and intercultural skills that can be developed through these programmes are of major importance for personal and professional integration in our highly mobile societies. As a result, the environmental impact of motorised travel and the social issues linked to financial or educational selectivity in access to these programmes must lead us to find alternatives or complementary solutions. A review of experiments in school systems in other Western countries (Lambert, 1984 ; Muguruza, 2015 ; O'Connell, 2016) shows that immersive language teaching programmes can be offered within the national territory itself, whether for foreign languages or so-called regional languages. The aim of this study is to highlight that, in the French education system, extracurricular and after-school activities could support such an immersive programme and offer a broader experience of otherness (Beacco, 2018) and interaction (Gass, 2015 ; Long, 1996) without requiring significant geographical travel.

The population of this study are lower secondary pupils, because they are at a decisive stage in their educational orientation, and in middle schools that still brings them all together. This level also correspond to adolescence, an age when physical and intellectual capacities are not yet fully developed, making the newly acquired and not yet mastered self-reflexivity even more demanding (Arnett, 2006 ; Braconnier, 2019 ; Harter, 1993, 2016). As a result, feelings of depression are widespread among adolescents, depriving those who experience them of the motivation necessary to learn. Given adolescent's expectations for authentic situations, immersion could enable them to internalise their motivation, which, by becoming intrinsic, would be stronger and more lasting (Deci & Ryan, 1996, 2014 ; Dörnyei, 2010 ; Eccles & Wigfield, 2002). A didactics of immersion that is pragmatic (Dewey, 1916/2022), that uses an investigative and praxeological approach, helps teenagers become active participants in their own learning, just as they are in their everyday experience of the anthropology of teaching (Chevallard, 1991, 2022). Three study fields were explored, all of which are recreational and take place outside of school hours. The teaching contract is therefore less hierarchical than in the classroom (Herman, 2007 ; Lebon, 2009). The three fields contrast in terms of the duration of the immersive experience, ranging from one week to one hour, then two weeks. In the latter context, the participants are from two groups with different first languages. In each study, the adolescents were interviewed in

writing at the end of the immersive experience to express their initial motivation, their feelings about what they have learned, and their projections regarding their behaviour when they would return to language classes at school. These self-reports were implemented by observations during different types of sequences, which showed, through their behaviour, the self-regulation of the adolescents and its evolution during the camp. At the same time, observation of the heteroregulation implemented by the facilitation team showed how self-regulation and heteroregulation respond to each other in the practical epistemology of the trainees and facilitators (Amade-Escot, 2019). The result is intrinsic motivation reinforced by encounters with others and newly acquired linguistic and intercultural skills, offering a glimpse of desirable possible selves (Markus & Nurius, 1986).

Key words : immersion, adolescence, language acquisition, intercultural, pragmatism, self-regulation, extracurricular activities, socio-cultural activities, non-formal education, motivation, language stay

Remerciements

Je dois cette aventure si enrichissante aux personnes suivantes et à leur générosité, chacun-e m'ayant à sa façon motivée, guidée, soutenue :

En premier lieu, Anne-Marie O'CONNELL, qui m'a ouvert la porte vers le monde fascinant de la recherche et m'y a guidée avec énormément de bienveillance. Je lui en serai à jamais reconnaissante.

Les membres du jury de soutenance, Nathalie AUGE, Imelda ELLIOTT, Claire CHAPLIER, Jean ALBRESPIT et Laurent ROUVEYROL, pour leur précision dans l'attention qu'ils et elles ont apporté à ma rédaction, puis à la fécondité de leurs commentaires.

Hélène ROUX DE BALMANN, qui m'a convaincue et aidée à croire en la possibilité d'une thèse.

Julia MATZOW-TIRAMANI, qui m'a ouvert de nouveaux horizons avec l'allemand.

Amélie BALLAST, Alice FOURNAT, Laura KOHN, Mélody MICHON, Bernhard SCHAUPP, qui m'ont offert confiance et données.

Jake BOWLES, Alicia HARTGROVE, Dineo Faith KOMANE, Daragh PATTERSON, Virginie PAWLAK, Shalima SHANTO CAMEL, pour leurs partages interculturels.

Mes enfants, Lubin, Daphnée et Axelle, qui m'ont accompagnée dans mes expériences avec beaucoup de bonne volonté.

Table des matières

Résumé 3

Abstract 5

Remerciements 7

Table des matières 9

Liste des principales abréviations 13

Introduction générale 15

I – Contexte 19

1 Mondialisation et plurilinguisme : perspectives historiques 19

1.1 Des fondements dans l'Antiquité 19

1.2 L'héritage d'Érasme 21

2 L'anglais *lingua franca* 25

2.1 Origines conceptuelles 25

2.2 Les moyens de l'expansion de l'anglais standard 30

2.3 L'anglais à enseigner 35

2.4 L'anglais langue européenne 43

3 Les politiques linguistiques européennes 44

3.1 L'amitié franco-allemande 44

3.2 L'Union des pays européens 47

4 l'enseignement des langues en immersion – divers contextes 52

4.1 Le Canada et la sauvegarde du français 52

4.2 La reconquête d'une identité linguistique : le Pays de Galle et l'Irlande 56

4.3 L'Espagne et le basque ou le catalan 59

4.4 La France et l'enseignement de l'occitan 60

5 L'enseignement des langues étrangères au collège en France 63

6 L'option du séjour linguistique 79

7 Le secteur périscolaire et extra-scolaire 83

II. Cadre théorique 89

1 Fondements psychologiques 91

1.1 L'adolescence – repères psychologiques 91

1.2 Le développement de la réflexivité : l'auto-perception et l'estime de soi 97

1.3 Émotions et motivation 100

1.4 La théorie de l'auto-détermination 108

2 Évolution psychique à l'adolescence 114

2.1 Le processus de mémorisation chez l'adolescent-e 114

2.2 - Apprentissage et acquisition d'une langue étrangère 123

2.3 Bilinguisme, plurilinguisme, et capacités cognitives 125

3 Tiers médiateur et zone prochaine de développement 128

4 - Visées didactiques en contexte immersif récréatif 133

4.1 L'approche actionnelle au fondement de la démarche du CECRL 133

4.2 Le pragmatisme 139

4.3 L'action didactique conjointe et l'interactionnisme dans une démarche d'investigation 145

4.4 Les théories de l'*input* 152

4.5 Apprentissage des langues et apprentissage interculturel 155

4.6 Comment définir l'immersion en contexte récréatif 164

III - Déroulé de l'étude 171

Introduction 171

1 Étude du dispositif stage immersif sans hébergement ni déplacement géographique 174

1.1 Description du dispositif et visées didactiques 174

1.1.2 Le recrutement de l'équipe 175

1.1.3 Le public accueilli 178

1.1.4 La conception des séquences 178

1.1.5 Description de séquences d'activité manuelle 183

1.1.6 Préparation culinaire thématique 185
1.1.7 Séquence d'activité physique en plein air ou en intérieur 186
1.2 Difficultés rencontrées 188
1.3 Méthodologie de l'enquête 189
1.4 Résultats et discussion 190
1.4.1 Observations contrastées dans le temps de séquences d'activités manuelles et sportives 190
1.4.2 Évolution de la motivation et du sentiment d'avoir appris mesurés par auto-évaluation 195
2 Étude du dispositif Mobiklasse 204
2.1 Description du dispositif et visées didactiques 204
2.1.1 Fondements du dispositif 204
2.1.2 Organisation et recrutement des animateur-rice-s 205
2.1.3 Déroulé d'une séquence 206
2.2 Méthodologie de l'enquête 213
2.3 Résultats et discussion 215
2.3.1 Observation des comportements d'auto-régulation au cours des séquences 215
2.3.2 Les auto-évaluations du sentiment d'avoir appris et de l'appréciation des séquences d'animation 216
Propositions conclusives 223
3 Étude du dispositif stage Tandem 224
3.1 Description et visées didactiques 224
3.1.1 Description générale du stage vacances Tandem pour adolescent-e-s de l'OFAJ 224
3.1.2 Recrutement et formation des équipes 227
3.1.3 Programme hebdomadaire 230
3.1.4 Les activités de déblocage 233
3.1.5 Le jeu de constitution des Tandems 234
3.1.6 L'activité linguistique Tandem 234
3.1.7 Les *energizers* 236

3.1.8 Le rallye linguistique 236
3.1.9 La plénière 237
3.1.10 Le blog ou journal du séjour 237
3.2 Méthodologie de l'enquête 238
3.2.1 Les grilles d'observation 238
3.2.2 Les questionnaires 239
3.2.3 Les écrits informels en ligne 241
3.3 Résultats et discussion 241
3.3.1 Observation des stratégies en cours d'activité par coopération entre pair-e-s exolingues 241
3.3.2 Mesure par auto-évaluation du sentiment d'avoir appris et de la motivation 251
3.3.3 Enseignements tirés de la discussion informelle en ligne 272
4 Discussion conclusive sur les trois études 273
4.1 Auto-régulation et authenticité du contexte immersif récréatif 274
4.2 Acquisitions langagières en interaction informelle 276
4.3 Enjeux interculturels 277
4.4 Effets sur la projection vers le retour en classe 279
Conclusion générale 280
Bibliographie 286
Table des figures 308
Table des tableaux 310

Liste des principales abréviations

ACCEM : accueil collectif à caractère éducatif de mineurs

BAFA : brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur

BAFD : brevet d'aptitude aux fonctions de directeur

CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

CLIL : *Content and Language Integrated Learning* (voir EMILE et DNL)

DNL : Discipline Non Linguistique

EFL : *English as a foreign language*

ELF : English *Lingua Franca*

EMILE : Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère

IELTS : *international English language testing system*

LE : Langue étrangère

L1 : Langue première

L2 : Langue seconde

LV1 : Première langue vivante étrangère apprise au collège

LV2 : Deuxième langue vivante étrangère apprise au collège

OFAJ : office franco-allemand de la jeunesse

TOEFL : *test of English as a foreign language*

Introduction générale

Les compétences en langues étrangères et l'aisance interculturelle sont des facteurs discriminants des évolutions personnelles et professionnelles, particulièrement dans un contexte de rapprochement européen. Sur le plan personnel, car elles ouvrent la voie à un exercice éclairé de la citoyenneté par une compréhension contextualisée des enjeux politiques et sociétaux. Sur le plan professionnel, parce qu'elles sous-tendent, de façon plus ou moins directe, la sélection qui s'opère au cours de la scolarité, et ensuite au moment de l'insertion puis de l'évolution professionnelle. Pourtant, et malgré une progression régulière, les collégien-ne-s français-e-s en fin de troisième sont seulement 62 % à atteindre le niveau A2 en anglais pour la compréhension de l'oral et 42 % pour la compréhension de l'écrit, d'après la dernière évaluation datant de 2022[1]. Les compétences dans les autres langues étrangères n'ont pas fait l'objet d'évaluation nationale récente. De plus, de multiples facteurs sociaux, économiques et culturels interviennent dans ces apprentissages, accentuant les inégalités. Ce qui est le cas pour d'autres apprentissages est accentué pour ceux-ci, qui reposent sur l'expérience individuelle autant que sur l'éducation en milieu scolaire. Cette préoccupation se traduit dans l'expansion que connaît le marché des séjours linguistiques, dont les bénéfices en terme d'apprentissages ont été largement documentés (Llanes & Muñoz, 2012 ; Borras & Llanes, 2020 ; Roussel & von Alemann, 2017). Des estimations basées sur les bases de données *Cap Financials*[2] montrent que les trois principaux organisateurs actifs en France (les français Club Langues et Civilisations[3] et sa filiale Nacel[4], ainsi que l'international ESL) totalisent 6,4 M€ de chiffre d'affaires en 2021 en France, et que celui d'ESL[5], le plus important, a augmenté de 25 % entre 2021 et 2023 pour atteindre 1,2 M€. Une nouvelle progression est à attendre, alors que depuis septembre 2024, les élèves de seconde ou de première qui effectuent une période de mobilité scolaire européenne ou internationale d'une durée minimale de deux semaines sont dispensé-e-s de stage d'observation en

[1] Eteve Y., Garnero M., Laflaquière D., Philbert L., Rogie H., 2024, « Anglais en fin d'école et de collège : une hausse du niveau des élèves en compréhension de l'oral en 2022 », *Note d'Information,* n° 24.37, DEPP
[2] Accueil - Cap Financials consulté le 10/11/2025
[3] CLC Séjours Linguistiques: élargissez vos horizons en langues consulté le 10/11/2025
[4] Nacel : Séjour linguistique, formation & stage linguistique consulté le 10/11/2025
[5] Séjours linguistiques et cours de langue à l'étranger | ESL consulté le 10/11/2025

milieu professionnel[6]. Or, d'une part, le coût de ces séjours est difficilement supportable pour de nombreuses familles (à partir de 2 299 € pour 14 jours en Irlande et 1 500 € en Espagne[7]), d'autre part, toutes les formules qui sont proposées ne permettent pas d'apporter l'expérience complémentaire à l'école qui soit susceptible de favoriser les apprentissages. Si, par exemple, un-e élève ne parvient pas à acquérir une règle de grammaire en classe dans son établissement scolaire, la question qu'il-elle y parvienne durant une classe à l'étranger se pose. D'autant plus que, dans un tel contexte, les facteurs individuels liés aux interactions sociales dans lesquelles l'élève va pouvoir s'engager, en premier lieu au sein de sa famille d'accueil (Roussel & von Alemann, 2017), ou dans son cercle relationnel (Dewaele & Dewaele, 2021), et liés aux émotions suscitées par le voyage, peuvent venir influencer la motivation de l'élève. Une médiation mieux préparée et plus individualisée devrait être proposée, ce qui n'est pas mis en avant par les organisateurs. Par ailleurs, l'organisation de séjours linguistiques par les enseignant-e-s de langue par le biais de ces organismes a reculé de 44 % de 2019 à 2024[8]. Il existe peu de données concernant les séjours organisés par les enseignant-e-s sans recours à de tels organismes. D'une façon générale, l'organisation de voyages scolaires dépend uniquement de la libre initiative des enseignant-e-s, avec peu de reconnaissance à la clé, alors que les tarifs négociés et le soutien de fonds de solidarité en facilitent l'accès.

Devant ces constats, après un parcours professionnel dans l'entrepreneuriat, l'intuition m'est venue de créer un dispositif immersif qui soit plus accessible financièrement, et qui offre une médiatisation de l'expérience linguistique et interculturelle répondant aux attentes des adolescent-e-s. Le choix s'est porté sur ce public, parce qu'il se trouve à la croisée de transitions physiologiques, psychologiques, et scolaires qui sont susceptibles de le fragiliser, au moment-même où le système scolaire lui demande de faire des choix d'orientation parfois déterminants (Bandura, 2001 ; 2007, p. 280).

Cette intuition se basait sur le postulat que l'immersion favoriserait la motivation des adolescent-e-s pour l'apprentissage des langues, notamment par la sensibilisation à l'interculturel qu'elle susciterait. Je propose de définir l'immersion comme suit : un milieu didactique conçu intentionnellement, ou dans lequel l'apprenant-e se place intentionnellement, au sein duquel une langue étrangère est le moyen principal de communication entre les participant-e-s, avec pour objectif l'apprentissage de cette langue par son emploi pragmatique, continu et intensif. L'intentionnalité didactique (Lopez, 2005) de l'immersion se traduit par le fait que le milieu est conçu expressément pour des apprenant-e-s de la L2. Cette spécificité en particulier distingue l'immersion

[6] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000048480858 consulté le 16/11/2025
[7] https://www.clc.fr/sejours/ consulté le 10/11/2025
[8] Baromètre des séjours linguistiques et éducatifs 2024 - L'Office consulté le 10/11/2025

de la submersion, milieu conçu par et pour les locuteur-rice-s de la L2 en tant que L1. Nous verrons que cette définition générique couvre divers dispositifs spécifiques. La présente étude s'est appliquée à analyser un dispositif récréatif, afin d'affiner le postulat initial, en posant comme hypothèse que la dynamique conative serait favorisée par un terrain offrant une relation didactique moins hiérarchisée et dénuée d'enjeux évaluatifs. Cependant, l'étude contextuelle ci-dessous, sans prétendre à l'exhaustivité tout en adoptant une démarche comparatiste, présente d'autres émanations de l'immersion : au Canada et dans certains pays européens, au sein de classes dont l'objectif commun est de contribuer à sauvegarder une langue en voie de minorisation (pp. 52-63), au travers du CLIL, dans un objectif de cohésion européenne (pp. 51-52, 63-78 et 134-138) et au travers des séjours linguistiques (pp. 79-83). Ce parcours, mis en perspectives avec des apports théoriques propres à la didactiser, permettra enfin de mieux détailler les caractéristiques fondamentales de l'immersion (p. 164-169).

Il découle de cette définition générique que deux dimensions couramment associées à l'immersion sont, d'une part, l'expérience (O'Connell, 2016, p. 10), et d'autre part, le déplacement. Le déplacement géographique posant les difficultés financières ci-dessus mentionnées, et ayant des impacts environnementaux préoccupants, il est nécessaire de chercher à le minimaliser. J'ai donc créé, dans une ville française, un centre de loisirs sans hébergement, animé par des équipes exolingues afin d'offrir à des stagiaires adolescent-e-s l'expérience de l'immersion. La présente étude doctorale m'a permis d'étayer puis de mesurer la validité de ces premières hypothèses au cours de trois stages hebdomadaires immersifs en anglais. Pour des motifs économiques, j'ai dû mettre un terme à cette évaluation, qui a été menée sur quatre années consécutives et a donné lieu à l'étude qui sera présentée plus loin. J'ai ensuite cherché à poursuivre l'évaluation au travers de dispositifs existants qui offrent de même un cadre immersif récréatif et s'adressant à un public étendu d'un point de vue socio-économique et culturel. Les dispositifs répondant le mieux à ces critères ont été la Mobiklasse et les stages Tandem pour adolescent-e-s organisés par l'office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ). Le premier consiste en une animation immersive d'une heure en allemand auprès d'élèves de 6^{e} au sein de leur établissement. Le deuxième consiste en un séjour de deux semaines avec hébergement réunissant adolescent-e-s français-e-s et allemand-e-s, et donc une immersion alternée dans chacune des deux langues cibles.

Le fil conducteur de cette recherche en trois étapes a été d'évaluer les mécanismes motivationnels à l'œuvre dans l'expérience immersive récréative, située dans un *continuum* avec l'expérience scolaire. Parallèlement, il s'est agi d'explorer les synergies entre mécanismes motivationnels et apprentissages linguistiques et interculturels.

Pour y parvenir, l'étude sera tout d'abord tournée vers une contextualisation de l'immersion dans le temps, avant d'en dresser un panorama culturellement contrasté qui mettra en évidence les

expériences immersives menées dans plusieurs systèmes scolaires en défense du plurilinguisme. Puis, le secteur des activités récréatives péri- et extra-scolaires sera envisagé dans une approche anthropologique du didactique (Chevallard, 2022). Ensuite, un portrait psychologique de l'adolescence conduira à en déterminer les leviers motivationnels, pour pouvoir enfin réunir les fondements théoriques d'une didactique immersive en contexte récréatif.

En effet, dans un contexte récréatif, le pragmatique « apprendre en faisant » de Dewey (1916/2022) trouve toute sa place, en complément du contexte scolaire où, comme dans toute institution et *a fortiori* centralisée, la résistance au changement est inévitable. Il y est ainsi possible de porter plus loin l'approche actionnelle qui prévaut à la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). La philosophie de Dewey a été le déclencheur d'une recherche en psychologie de l'éducation qui a essaimé les théories de l'auto-efficacité (Bandura, 1991/2007), de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2014), et de l'utilité perçue (Wigfield & Eccles, 2001), plaçant la motivation intrinsèque au centre des apprentissages. Par ailleurs, et bien que différente de la classe, il existe une didactique en contexte extra-scolaire, porteuse d'une intention et d'un contrat didactiques propres. Il apparaît alors que le concept d'action didactique conjointe entre enseignant-e et élève (Sensevy, 2014 ; Amade Escot, 2019) pourrait être emprunté pour s'appliquer à la relation didactique entre animateur-rice d'activité extra-scolaire et participant-e.

Au cours de la présentation qui suit, comme cela a été le cas dans ce chapitre introductif, j'ai choisi de m'exprimer à la première personne du singulier. Ce choix est le reflet de ma culture entrepreneuriale, qui s'est exprimée dans mon implication personnelle, en tant qu'initiatrice du premier dispositif étudié, puis d'instigatrice de l'étude des deux autres dispositifs. En parallèle, mon propre cheminement vers l'altérité m'a rapprochée de l'éthique d'auteur-rice-s anglo-saxon-ne-s et germanophones exposant leurs travaux à la première personne du singulier. Il me semble, de cette façon, endosser explicitement la responsabilité de cet écrit.

I – Contexte

1 Mondialisation et plurilinguisme : perspectives historiques

1.1 Des fondements dans l'Antiquité

Il est tentant, pour nos sociétés mondialisées, de se penser comme inventrices du cosmopolitisme. Pourtant, le terme cosmopolite qui nous paraît si moderne a été créé par le cynique Diogène de Sinope (V^{e}- IV^{e} siècles avant notre ère) qui se disait « citoyen du monde/*kosmopolítes* » (Pradeau, 2015, p. 11).

Le terme et la réflexion qu'il sous-tend sont repris et explicités par les Stoïciens : l'apparition d'une réflexion cosmopolite trouve ses fondements dans les écrits et les enseignements philosophiques grecs des IV^{e} et III^{e} siècles av. J.-C. « Le cosmopolitisme stoïcien n'est pas un état de fait ou un droit à faire valoir, mais découle d'une conception du monde en tant qu'ordre de toutes choses face à une nature humaine avec ses dispositions et ses fins » (Pradeau, 2015, p. 12). Il appartient à l'homme de se servir de sa raison pour juger de sa conduite à l'aune d'un principe rationnel universel. Cette exigence est posée sans que des préceptes concrets ne soient émis. La citation célèbre d'Aristote « l'homme est par nature un animal politique » (*Politiques,* Chapitre I, Partie 2) s'impose comme une vérité fondamentale à tous les auteurs de son temps : l'homme est un animal vivant dans une cité et soumis aux règles de celle-ci. L'appartenance citoyenne est donc posée, mais les points de vue peuvent diverger de deux façons quant aux modalités de cette appartenance. D'abord, est-ce que l'appartenance citoyenne et l'appartenance cosmique se recoupent ou est-ce qu'elles sont susceptibles de s'opposer ? Ensuite, est-ce que les différences de régimes politiques d'une cité à l'autre peuvent avoir un effet en positif ou en négatif sur le bonheur des citoyens ?

C'est à l'époque des réflexions de Diogène de Sinope que le Grec Hérodote parcourt le bassin méditerranéen pour rédiger son *Enquête*, premier témoignage d'un travail de recherche historique sur le terrain. Cette histoire à hauteur d'homme lui donne l'occasion de remonter aux origines des traditions grecques ainsi que des traditions de chacune des populations qu'il rencontre, relatives aux

rites et aux dévotions, aux tenues vestimentaires, aux normes sociales (Hérodote, *Enquête*, trad. de Germain *et al.*, 2011). Cette expérience interculturelle amène aussi Hérodote à rendre compte des différences de langues : « quelle était la langue des Pélasges, c'est un article sur lequel je ne peux rien affirmer. » (p. 38) ou « quant à la population hellénique, depuis son origine elle a toujours parlé la même langue ; du moins cela me paraît ainsi. » (p. 39). Plus loin, « Les Grecs écrivent et calculent avec des jetons, en portant la main de la gauche vers la droite ; les Égyptiens, en la conduisant de la droite à la gauche ; et néanmoins ils disent qu'ils écrivent et calculent à droite, et les Grecs à gauche. Ils ont deux sortes de lettres, les sacrées et les populaires » (p. 168). Ou encore « Les Dodonnéens donnèrent, à ce qu'il me semble, le nom de *colombe* à ces femmes, parce que, étant étrangères, elles parlaient un langage qui leur paraissait ressembler à la voix de ces oiseaux » (p. 182).

Auparavant, l'*Iliade* d'Homère montre moins de rigueur documentaire quant aux diverses langues en présence dans l'épopée. Comme s'en amuse Jean-Louis Backès (2013, p. 78 Note pour le vers 804 « On entend langue et langue parmi ces hommes divers ») : « les alliés de Troie, venus pour la plupart d'Asie Mineure, parlent des langues diverses. Aucune allusion n'est faite à une difficulté de compréhension entre Grecs et Troyens. On a aussi noté que la plupart des Troyens portent des noms tout à fait grecs : Hector, Alexandre, Andromaque, etc. Le mystère reste entier. » Plus loin dans le même chant II, le traducteur note au vers 867 (« Nastès conduisait les Cariens dont barbare est le langage ») : « Le mot barbare n'apparaît pas ailleurs dans l'*Iliade*. Il est tout près de son sens étymologique, qui est une onomatopée : ceux dont on ne comprend pas le langage semblent ne dire que « br, br » ; ils n'émettent que des borborygmes. Homère ignore totalement la grande opposition entre Grecs et Barbares qui organise, à l'époque classique et longtemps après, la pensée géopolitique de la Grèce ».

À partir du IV^{e} siècle avant notre ère, l'expansion politique et territoriale macédonienne, menée sous le règne de Philippe puis de son fils Alexandre dit le Conquérant, gomme la souveraineté des cités grecques. Ce qui offre un terrain fertile aux idées cosmopolitiques des Stoïciens. Alexandre par ses conquêtes territoriales a imposé à des peuples dits barbares (voir ci-dessus) les préceptes philosophiques grecs. Comme l'écrira Plutarque, Alexandre peut être considéré comme l'un des philosophes, en ce qu'il « fonda plus de soixante-dix colonies chez les peuples barbares, sema par toute l'Asie des magistratures grecques et vint à bout de la grossièreté des mœurs ». (Pradeau, 2015, p. 58). Si les sources fiables manquent, Plutarque ayant lui-même écrit à partir de documents aujourd'hui disparus, Alexandre est crédité pour avoir engagé un processus d'hellénisation des régions conquises. Processus qui a dû s'appuyer sur des structures éducatives d'une forme ou d'une autre. L'armée multilingue qu'Alexandre a fondée au cours de ses avancées a été confrontée à des populations d'une grande diversité linguistique. Maîtriser plusieurs langues est alors un facteur de promotion sociale (Rochette, 1997, p. 315). Malgré la récurrence des besoins d'interprétation, on

relève l'absence de politique linguistique élaborée (Rochette, 1997, p. 317). De ce fait, « si les Grecs ont été en contact avec les langues étrangères, rien de cette expérience n'est venu enrichir leur science ou leur pensée, obstinément fermées à la connaissance des idiomes étrangers » (p. 318). Après la mort d'Alexandre, l'expansion de l'Empire romain a vu cohabiter les langues locales avec le latin. On assiste alors à un bilinguisme additionnel, le latin restant la langue dans laquelle les représentants de l'autorité romaine s'adressent aux ambassades locales. Il est à noter que, dans le même temps, le grec est pourtant la langue administrative pratiquée par les élites de Rome et de la *Pars Orientis* (Empire d'Orient), jusqu'à Dioclétien (régnant de 284 à 305). Cette particularité est résumée par la formule d'Horace : « Les Grecs acceptent la domination politique de Rome, tandis que les Romains reconnaissent l'apport culturel de la Grèce. » (*Epîtres*, 2.1.156-157 cité par Rochette, 1997).

L'usage du latin s'est poursuivi sur l'ensemble du continent européen bien après la chute de l'Empire romain, au V^{e} siècle. Les langues vernaculaires se sont peu à peu stabilisées, souvent en prenant appui sur le latin. Cependant, ce dernier est resté la langue des échanges scientifiques et diplomatiques. Un de ses défenseurs les plus emblématiques est connu sous le nom d'Érasme, et son œuvre continue de marquer la culture européenne.

1.2 L'héritage d'Érasme

Au début du XVI^{e} siècle s'est étendu en Europe l'empire que Charles Quint a été amené à diriger. C'est à l'attention du futur empereur, sur commande d'un des conseillers de celui-ci, qu'Érasme publie en 1516 *L'Éducation du prince Chrétien*. Les visées du philosophe sont alors de sensibiliser le souverain aux valeurs chrétiennes, espérant qu'elles l'amèneront à vivre en paix avec les pays voisins, et à ne pas chercher à étendre son empire. Ce n'est sans doute pas un hasard si l'Union Européenne a baptisé ses programmes d'échanges universitaires ERASMUS, pour *EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students*. Ce pourrait être un rétroacronyme rendant hommage à l'humaniste Érasme qui a parcouru les territoires européens de la fin du XV^{e} siècle à sa mort à Bâle en 1536. Né à Rotterdam en 1469 probablement (Jacopin & Lagrée, 1996, p. 6), le prénommé Érasme reçoit une formation scolastique traditionnelle dans les collèges religieux des Pays-Bas, puis y est ordonné prêtre. Sa passion pour les poètes latins le porte à étudier les textes de Térence, Virgile, et les Élégiaques. Érasme quitte le couvent pour suivre l'évêque de Cambrai, Henri de Berghes, en tant que secrétaire. Cette mission le met en relation avec la cour de Bourgogne. Au terme de cette mission en 1495, il se rend à Paris où il étudie le grec, et entreprend de donner des

leçons pour gagner sa vie. Cette expérience sera le fondement de son œuvre consacrée à l'apprentissage du latin. Il est d'ailleurs peu à l'aise avec les élèves et préfèrera la rédaction d'œuvres consacrées à la didactique qu'à l'enseignement proprement dit. Ses écrits, notamment ses colloques, montreront pourtant une justesse qui ne peut venir que du vécu. Sa réputation parvient rapidement en Angleterre où il est appelé en 1499 à être le précepteur des enfants de Lord Mountjoy. Il s'y lie avec le grand humaniste John Colet (Jacopin & Lagrée, 1996, p. 7) ainsi qu'avec Thomas More, et avec le futur Henri VIII. À Oxford, Érasme s'inspire des réformateurs qui intègrent les textes de la littérature antique à leur enseignement religieux. Son long séjour en Angleterre, entrecoupé de visites régulières sur le continent, verra s'affirmer le projet d'Érasme de restituer dans son authenticité le message du christianisme originel par de nouvelles traductions des textes du christianisme primitif (Jacopin & Lagrée, 1996). Cette vocation s'exprime dans son travail de restauration de la langue latine, qu'il s'est évertué à moderniser afin qu'elle ne soit plus considérée comme une langue morte, mais comme la langue noble et la plus parlée en Europe. Érasme faisait la distinction entre les langues animales, parlées seulement entre pair-e-s, ce qui serait le cas du latin des clercs, et la langue d'usage qui serait pratiquée par l'ensemble des hommes. Cependant, Érasme rejette les évolutions qu'a connu le latin pour revenir à son apprentissage dans les textes des auteurs antiques, tout en lui donnant une oralité contemporaine. Selon Érasme, les langues nationales ou vernaculaires, à l'exception de l'italien resté proche du latin, n'avaient pas de structure suffisamment stable pour justifier qu'elles soient enseignées. C'est d'ailleurs sur la base des travaux d'Érasme sur la syntaxe latine que le français a été structuré (Jacopin & Lagrée, 1996 p. 106 ; Balibar, 1993). Il est aussi reconnu que ses travaux sur « la richesse, la fluidité, l'aisance du discours » (Jacopin & Lagrée, 1996, p. 45) ont bâti la langue de l'Europe savante des philosophes et des scientifiques du XVIIe siècle .

Selon Jacopin et Lagrée (1996, p. 109), Érasme serait d'un cosmopolitisme « mi-abstrait – celui de la philosophie stoïcienne –, mi-concret : celui de doctes parlant une même langue, le latin. ». Ainsi, à une époque où l'on voit apparaître les nationalismes fondés sur l'usage des langues nationales, lui prône une langue commune pour une société transnationale. Il est porteur d'une vision morale de la langue, celle « d'un monde où chacun disposerait de ce *logos* qui fait l'humanité, serait libéré du désordre, du fanatisme et de la guerre et retrouverait son unité autour d'une langue commune : le latin. » Érasme lui-même est conscient de la naïveté de cette vision et argue dans *Paraclesis* (Érasme, 1991 trad. Chomarat, p. 450) qu'il s'agit là de l'enseignement du Christ.

L'enseignement de la langue, pour le précepteur Érasme, s'est donc centré exclusivement sur le latin. Dans cet objectif de revenir à un latin langue vivante, il pose plusieurs principes. Tout d'abord, il bannit l'usage d'une autre langue que le latin même aux heures de détente et de récréation (p. 10). Le second principe découle de l'importance du lien que tisse Érasme entre la

langue et la morale : il s'agit de ne pas passer trop de temps à étudier les règles mais à étudier les bons auteurs. De bons auteurs, par les valeurs qu'ils transmettent, par la pureté de leur style, et par l'attrait que leurs textes suscitent chez les jeunes lecteurs (*De la prononciation*, Chomarat, p. 922-924). Selon ce même précepte, Érasme soutient que l'on ne naît pas homme mais qu'on le devient.

C'est l'acquisition du langage qui distingue l'enfant des autres quadrupèdes (Érasme, 1991 trad. Chomarat, p. 906). Dans son *Traité de l'éducation des enfants* « *Homines non nascuntur sed finguntur* » (493 b.), le terme *fingutur* est employé dans le sens que l'on pourrait rapprocher de « façonner » (Margolin, 2014, p. 23). Dans sa conception de la pédagogie et sa philosophie de l'homme, Érasme met en relation trois dimensions : la nature, le *ratio* que Margolin rapproche d'une synthèse entre raison, science et éducation, et entre les deux, l'exercice. Ainsi Érasme écrit : « La nature nous a engendrés pour acquérir des connaissances » (489 b). Margolin précise bien que cette conception philosophique de l'éducation n'est pas née avec Érasme, mais que l'on doit reconnaître à ce dernier le degré de perfection auquel il l'a portée. Soulignons qu'à leur tour de nombreux préceptes de l'œuvre d'Érasme sont cités par ses successeurs sans qu'il ne lui soit fait référence, comme s'ils étaient entrés dans l'usage courant (Jacopin et Lagrée, 1996, p. 39).

Le respect que porte Érasme à « l'individu, à ses aspirations et à ses répugnances profondes » (Margolin, p. 26) lui fait privilégier « une pédagogie libérale et individualiste ». Il s'agit de créer et d'entretenir un dialogue entre deux êtres libres, « l'un plus jeune et expérimenté, l'autre plus âgé et plus savant, fondé sur la tolérance, la compréhension et l'affection ». Les liens de sympathie entre le précepteur et son élève sont les garants de la sympathie que l'élève développera pour les matières enseignées. Cette relation individualisée doit en outre permettre que chaque précepteur adapte sa pédagogie à chaque élève. L'exercice de leur libre arbitre par l'éducateur et par l'élève les mène tous deux à être « coopérateurs » dans l'éducation (*Diatribe sur le libre arbitre*, Chomarat, p. 844). Il en découle une conception de l'éducation à la liberté par la liberté (Jacopin & Lagrée, 1996, p. 31) : « C'est former des êtres libres dans la liberté qui est à la fois très difficile et très beau. Il est digne d'un tyran d'opprimer des citoyens dans la crainte, les maintenir par la bienveillance, la modération, la sagesse, est le fait d'un roi. » (« Il faut former les enfants à la vertu et aux lettres », Chomarat, 1994 p. 260). Il est possible de voir une prolongation de cette conception dans la méfiance qu'Érasme montre vis-à-vis des méthodes visant à développer l'art de la mémoire. Entraîner sa mémoire à retenir des mots sans en comprendre le sens est une mécanique qui n'exerce pas l'intelligence (*Colloque 4*, p. 43). La clé véritable de l'apprentissage est le travail (*Colloque 4*, p. 44). Par ailleurs, Érasme préconise une pédagogie qui ne recherche ni l'exhaustivité ni la perfection, sans s'attarder ni s'appesantir (Erasme *in Correspondances*, L. 56) : « Il faut donc relâcher parfois la tension d'esprit qui naît de l'étude, y intercaler des jeux, mais des jeux faits pour des hommes bien élevés, dignes des bonnes lettres et restant à leur niveau ».

Comme Érasme a pu l'observer et le souhaiter, le latin a été la langue véhiculaire européenne, de la fin du XVI^{e} siècle jusqu'à la fin du XVIII^{e} siècle.
Il n'a cependant pas supplanté les langues vernaculaires dans la communication quotidienne. Il leur est préféré pour les usages communicationnels « savants » : textes de loi, publications scientifiques, échanges diplomatiques. C'est ainsi que Descartes publie en deux langues : français et latin. Peu à peu le latin recule, et au XVII^{e} siècle, de nouvelles publications voient le jour en France et au Royaume-Uni qui sont émises seulement en français ou en anglais. Dans l'intervalle qui a vu le nombre de personnes maîtrisant le latin diminuer et la Révolution française, l'usage du français comme langue auxiliaire s'est répandu dans les cours européennes. Les valeurs esthétiques qui lui étaient alors prêtées, avec le rayonnement de la littérature en français, ainsi que le travail d'enrichissement de la langue sur la base du latin et de structuration grammaticale mené par la Pléiade ont joué un rôle indéniable dans ce choix. À cette période, la langue française est considérée comme la plus claire et la plus stable des langues vernaculaires. L'effroi provoqué par l'épisode de la Terreur a conduit la noblesse européenne à renoncer à son usage. Cependant, le français est resté la langue de la diplomatie jusqu'à la fin de la Première Guerre Mondiale. À ce moment-là, la présence des États-Uniens, non francophones, à la table des négociations des traités de paix a ouvert la voie à l'utilisation de l'anglais. Depuis lors, le recours à l'anglais comme langue internationale n'a cessé de se développer.

Cependant, l'importante étendue de l'espace francophone créé par le colonialisme a favorisé la diffusion internationale du français. En 2022, le français est toujours la 5^{e} langue pratiquée dans le monde, avec 321 millions de francophones, d'après l'observatoire de la francophonie[9]. L'effectif est en augmentation de 7% par rapport à celui de 2018. La même source indique que le français est encore la 2^{e} langue la plus apprise dans le monde. L'espace francophone joue de nos jours un rôle majeur dans la diffusion de la langue française, en témoigne notamment la richesse de la littérature qui en est issue.

Avec les avancées scientifiques et technologiques de la fin du XVII^{e} siècle, le besoin de nouveaux termes et l'accroissement du nombre de personnes impliquées dans la recherche et les inventions, les publications deviennent polyglottes. « Si, en 1800, les ouvrages scientifiques étaient publiés en 10 langues – en 1900 ces ouvrages sont publiés en plus de 20 langues vernaculaires. Les congrès passent de 3 langues à 6 ou 7 langues. » (Hay, 2009, l. 45). Les difficultés de compréhension que cela pose incitent à la recherche d'une nouvelle langue commune pour occuper le rôle du latin de jadis. Par souci diplomatique et d'équité, les nations s'entendent pour lancer une recherche en

[9] https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305 consulté le 30/04/2024

vue de la création d'une langue auxiliaire artificielle, plutôt que de la dériver d'une langue nationale. C'est ainsi qu'un groupe de linguistes et de scientifiques d'autres disciplines travaillent de 1901 à 1914 à la conception de l'IDO (International Delegation – « O » étant une terminaison sans signification). La base en est l'espéranto de Louis Zamenhof, que la Délégation a pour mission de simplifier pour la rendre à la fois facile à apprendre pour une personne européenne moyennement éduquée, et propre aux usages scientifiques et philosophiques. La Première Guerre Mondiale mettra un terme à ce projet.

2 L'anglais *lingua franca*

2.1 Origines conceptuelles

Le terme *lingua franca* est utilisé couramment pour désigner un langage permettant la communication entre locuteur-rice-s de langues différentes (Cibois, 2012). Le terme trouve son origine historique dans la période courant de l'apogée de l'empire Ottoman jusqu'à la conquête de l'Algérie par la France en 1830 (Cifoletti, 2011). Il désigne alors la langue, à dominante italienne et espagnole, utilisée pour les échanges sur le pourtour méditerranéen. Au XVI^{e} siècle, l'italien est une langue de prestige, utilisée dans les relations diplomatiques de l'Empire ottoman. Le terme « franc » a pour origine l'empire carolingien, et désignera ensuite les Croisés qui utilisaient plusieurs langues romanes. Ce *pidgin* à base d'italien va devenir un *sabir* avec la colonisation (Cibois, 2012). Il est reconnu que, bien avant l'invention du terme *lingua franca*, les peuples du bassin méditerranéen de l'Âge de Bronze ont été les premiers à utiliser une langue commune, l'akkadien, pour les mêmes usages de communication commerciale et diplomatique. Dans d'autres régions, des populations de langues premières différentes se sont aussi servies de langues véhiculaires pour communiquer. Citons par exemple le swahili en Afrique de l'Est, le haoussa en Afrique de l'Ouest, ou le malais en Indonésie.

Actuellement, le statut de langue internationale dévolu à l'anglais fait que l'on nomme une version dérivée de cette langue *lingua franca*, ou *English Lingua Franca* (ELF). Ce qui pose les mêmes questions que pour les *sabirs* coloniaux : quel est l'anglais qu'il est nécessaire ou recommandable de maîtriser pour une communication internationale ? Selon l'initiateur du *Globish* (pour *Global English*), Jean-Paul Nerrière, se faire comprendre pour atteindre des objectifs professionnels ne requiert pas une grande richesse lexicale ou syntaxique. Le *Globish* se présente comme « une forme

authentique, toujours correcte, mais allégée d'*angloricain*, limitée à 1500 mots déjà connus, avec une syntaxe élémentaire, complétée de nombreux procédés pratiques de formulation pour assurer la transmission correcte du message, tant écrit qu'oral »[10]. Cette préoccupation n'est pas nouvelle, et l'on peut y voir une résurgence du *Basic English* des années 1930, dont il sera question plus loin.

La conquête du Nouveau Monde a déclenché la constitution d'empires coloniaux. Après l'Espagne et le Portugal, les Provinces-Unies, le Royaume-Uni et la France ont colonisé sous différentes formes des territoires partout dans le monde. Ce processus a donné lieu à des guerres militaires, commerciales et diplomatiques. Les pratiques linguistiques dans le monde contemporain, qui donnent une place dominante à la langue anglaise, sont un des héritages l'Empire britannique (Ferguson, 2004). Ainsi, comme le dénombre la 7e édition de l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2010), « L'anglais est la première langue de 300 millions de personnes dans le monde, et parlé comme seconde langue par autant, sinon plus. Un cinquième de le population mondiale parle anglais à des niveaux de compétence variés. Il est langue officielle ou semi-officielle dans plus de 70 pays, et joue un rôle significatif dans beaucoup d'autres ». Derrière ces chiffres remarquables, se profile une grande diversité contextuelle, qui se reflète dans la culture et dans les usages de la langue.

Kachru (1992) identifie trois cercles de locuteur-rice-s de l'anglais :

- *Inner Circle*, composé de pays tels que les États-Unis, la Grande Bretagne, l'Australie, où l'anglais est largement utilisé comme langue première,
- *Outer Circle*, qui rassemble des pays tels que l'Inde, le Nigeria ou Singapour, où l'anglais est institutionnalisé,
- *Expanding Circle*, avec la Chine, le Japon ou la Corée du Sud, où la diffusion de l'anglais est apparue relativement récemment.

L'expansion de l'anglais étant liée à une histoire coloniale et post-coloniale, elle est empreinte de rapports de pouvoir plus ou moins évidents. C'est pourquoi, accorder à l'anglais le statut de *lingua franca*, ce qui est majoritairement présenté comme une évidence, ne fait pas l'unanimité. Pour certain-e-s chercheur-e-s, le terme a été emprunté par la langue anglaise pour désigner le concept de « langue véhiculaire » (Truchot, 2005), afin de le « prêter aux langues européennes pour désigner précisément les fonctions véhiculaires de la langue anglaise. »

[10] Voir le site officiel du Globish https://www.jpn-globish.com/ consulté le 5 avril 2025

Or, selon l'étude menée par Preisler au Danemark (Preisler, 2003) et citée par Graddol[11] (2000, 1997) dans une étude commanditée par le British Council en faveur du statut de *lingua franca,* et par Truchot (2005) en sa défaveur, si 80 % des personnes interrogées déclarent entendre de l'anglais au moins une fois par jour, seules 9 % disent avoir l'occasion de s'exprimer oralement en anglais. On ne dispose pas d'une telle enquête sur d'autres pays, et il est contestable de généraliser les résultats danois. Si l'on considère l'enquête Eurobaromètre, qui a questionné des personnes vivant dans plusieurs pays européens sur leur connaissance de l'anglais, une auto-estimation reste subjective (Truchot, 2005).

Phillipson (2019, p. 22) s'interroge sur un possible parallèle entre la domination actuelle de l'anglais et la situation dans nombre d'anciennes colonies britanniques, notamment en Afrique dite anglophone, où seulement 10 % de la population maîtrise l'anglais. Cette proportion est de 5% en Inde. Cela crée un déséquilibre de pouvoir sur l'information et la communication avec les élites, qui nuit au processus démocratique. Pour cet enseignant d'anglais spécialiste des institutions européennes (il a notamment participé à l'évaluation de projets de recherche sur la politique linguistique pour la Commission Européenne en 2010 et 2011[12]), le parallèle entre anglais *lingua franca* et latin n'est pas pertinent, parce que l'anglais est la langue d'une nation impérialiste (p. 70) ; ce qui continue de contribuer à son expansion et à la diffusion de ses valeurs. De plus, l'anglais est plus malléable que le latin, ce qui favorise son utilisation dans les secteurs scientifiques et technologiques. Enfin, l'anglais reste la langue maternelle d'un peuple qui se trouve par conséquence privilégié. Au passage, Phillipson souligne que faire ce parallèle avec le latin montre une vision moderne eurocentrée qui occulte que le latin n'a pas été hégémonique et que l'arabe a eu lui aussi un rôle primordial dans la transmission du savoir. Il cite ensuite Bourdieu (p. 119), qui critiquait l'hypocrisie du concept de mondialisation. Ce concept dissimule un « impérialisme de l'universel » par lequel une société érige tacitement sa propre culture en modèle universel (Bourdieu, 2001, pp. 96-97). Les exemples de coopérations entre firmes multinationales de culture anglo-américaine et le monde de l'éducation sont en cela frappants (Phillipson, 2019, pp. 121-127). Ils prouvent que l'éducation est devenue un marché propre à satisfaire leurs intérêts économiques. Le développement de l'enseignement en anglais à l'université est un auxiliaire économique qui contribue efficacement à générer des revenus pour ses financeurs privés. Si ces pressions descendantes pour la diffusion de l'anglais sont puissantes, il convient aussi de ne pas sous-évaluer

[11] Étude téléchargeable sur le site du British Council https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/future-english consulté le 5 avril 2025
[12] https://www.cbs.dk/sites/default/files/2026-03/phillipson_cv_for_web_november_2024.pdf

les processus ascendants liés à la désirabilité ressentie par les populations. C'est ce que démontre le succès de la musique anglophone, ou de la communication anglophone dans les domaines des loisirs (p. 140). Peut-être peut-on mettre ceci en relation avec la notion de « conscience colonisée » que Phillipson mentionne en citant Fanon (p. 69) ? La désirabilité de l'anglais pourrait-elle être une caractéristique de sa domination ?

Pennycook (2017, p. 57) s'oppose à Phillipson quand celui-ci en vient à se préoccuper de la menace de cet impérialisme sur les droits humains linguistiques (Phillipson, 2019*,* pp. 227-234). Il fonde cette idée sur l'observation d'un « impérialisme linguistique » qui « se construit sur l'hypothèse qu'une langue est préférable aux autres, et sa domination est structurellement renforcée par l'attribution, à son profit, de davantage de ressources » (p. 242). Ce serait le cas pour l'anglais, qui promeut les valeurs anglo-américaines en Europe et dans le monde post-communiste. Pennycook (2017) renvoie cette vision qu'il identifie comme néo-marxiste, en l'opposant dos à dos avec une vision traditionaliste du développement qui consiste à penser que les pays développés ont pour mission de moderniser les pays dits du Tiers Monde. Ces deux paradigmes lui paraissent inadaptés car d'une part, ils placent la langue et la culture au même rang que des biens échangeables sur ces marchés mondiaux. Et d'autre part, tous les deux sont empreints d'un positivisme scientifique, qui est incompatible avec la dimension humaine de la question. Il est donc nécessaire de penser au-delà d'une théorie réductive de l'impérialisme. Ce qui implique de dépasser la conception positiviste de la connaissance, et de cesser de hiérarchiser les cultures. Il n'existe pas d'unanimité sur le concept de culture. En tout cas, il est nécessaire de ne pas voir la culture comme une « super-structure », au risque de la considérer comme accessoire ou secondaire. Il est aussi dangereux de tenter de l'objectiver ou de généraliser ou d'essentialiser l'Autre (Pennycook, 2017, p. 64). Une solution est de traiter la culture comme le langage : en ne partant pas d'une notion essentialisée, mais plutôt en comprenant comment la langue en tant que pratique sociale se manifeste au sein de discours particuliers. Culture et discours se rejoignent en ce qu'ils nous permettent de comprendre comment « les personnes comprennent leurs vies » (p. 65).

De même que le langage et la *worldliness* de l'anglais associent une origine locale à une expansion mondiale, la culture peut être vue comme un ensemble de pratiques locales visant à créer du sens (p. 66).

La période coloniale a vu l'opposition entre tenants d'une éducation en anglais des populations dominées, les Anglicistes, et tenants d'une éducation dans la langue locale, les Orientalistes (p. 78). Les premiers montraient une volonté d'assimilation totale, tant linguistique que culturelle. Alors que les seconds militaient pour le maintien d'un mode de vie indigène idéalisé. Dans les faits, les autorités coloniales ont soutenu une éducation dans la langue locale. Or, on a pu

constater que ce sont les élites locales, soucieuses de maintenir leur position dominante, qui ont favorisé le développement d'une éducation en anglais pour leurs membres. Il me semble que l'on peut lire dans cette aspiration sociale la manifestation de l'autorité de la langue, qui conditionne la production et la reproduction entre les classes de la connaissance et de la reconnaissance de la langue perçue comme légitime (Bourdieu, 1982/2012 p. 113).

Toutefois, pour Pennycook, les visions anglicistes et orientalistes ne sont pas à opposer, dans un conflit qui verrait la victoire de la première sur la seconde. En réalité, toutes les deux partagent le même objectif colonialiste qui est « d'apporter la lumière dans l'obscurité indigène, autant que de répondre aux exigences du commerce et de la gouvernance » (Loh Fook Seng, 1970, cité par Pennycook, 2017, p. 79). En outre, une autre préoccupation se répand au XIX^{e} siècle en défaveur de l'argument angliciste, qui est qu'il provoquerait une déstabilisation de la société locale. Ce qui conduit Lord Curzon, Gouverneur Général d'Inde, à inverser la tendance au début des années 1900, en transférant son soutien de l'éducation en anglais vers l'éducation en langue vernaculaire (p. 87). Ainsi, l'éducation en anglais est réservée à une élite locale. De son côté, l'éducation en langue vernaculaire garde l'objectif de sociabiliser les populations à des fins industrieuses. De ce fait, l'anglais devient le vecteur d'une société inégalitaire, favorisant l'hégémonie du pouvoir britannique (p. 95). Ce mouvement est accompagné d'un autre encore plus important, qui est le foisonnement d'études sur l'anglais que la prééminence de cette langue a suscitées (p. 98). Ces études convergent vers l'établissement d'une supériorité linguistique, à la fois en termes de qualités propres et du fait de la culture qui est représentée (p. 99). L'idée y est répandue que l'anglais en viendrait à éclipser les autres langues qui deviendraient des langues secondaires, comme des « patois du monde », selon l'expression de Trench (1887, cité par Pennycook, 2017, p. 44). L'amalgame est fait entre la prééminence de la langue et celle de ses locuteurs, de leur culture et de leurs institutions. Les qualités de libéralisme, de démocratie et de liberté y sont vues comme partagées par un peuple, sa nation et sa langue (cite George, 1867, p. 4). Pennycook voit dans ces études le fondement du discours actuel sur l'enseignement de l'anglais international (*English as an International Language*) (2017, p. 103).

Quant à l'enseignement en anglais *lingua franca* dans les filières universitaires, certains se questionnent sur la qualité des connaissances transmises par des enseignants non anglophones à des étudiants qui ne le sont pas non plus (Truchot, 2005 *;* Grin, 2023). Pour Truchot (2005), « Un diplôme dans la langue du pays, précédé pour les étudiants étrangers d'une formation linguistique adéquate, favorisée par leur immersion dans l'environnement naturel de cette langue, serait certainement de bien meilleur niveau ». Il retourne aussi l'argument selon lequel certaines universités, comme celles

des Pays-Bas, ont une tradition d'enseignement dans d'autres langues que la nationale, en pointant que cette pratique avait déjà des fins élitistes.

En France, on compte 1 700 formations dispensées en anglais dans l'enseignement supérieur en 2025[13]. L'offre a fortement augmenté sous l'impulsion du processus de Bologne amorcé en 1998 et qui a conduit à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur en 2010, rassemblant 49 États de l'espace géographique européen, jusqu'à la sortie de la Russie en 2022. Ce mouvement a conditionné une harmonisation des systèmes nationaux, qui s'est traduite par l'uniformisation du cycle Licence-Master-Doctorat, du système européen d'accumulation et transfert des crédits (ECTS), ainsi que des critères de qualité des enseignements. La mobilité des étudiant-e-s qui constitue l'objectif final de ce processus a impliqué naturellement que la part des enseignements proposés en anglais au sein des universités nationales augmentent.

Cependant, l'injonction subie par les universités d'attirer un public étudiant international ne doit pas être comprise comme un appel à prioriser les enseignements en anglais, jusqu'à éliminer les langues locales (Grin, 2023). D'une part, le public étudiant en question comprend l'atout que représente le multilinguisme. D'autre part, l'uniformisation des formations qui en résulterait serait contre-productive.

Phillipson, de son côté, prédit que la compétence en anglais sera bientôt si répandue qu'il sera nécessaire d'être polyglotte pour réussir dans le monde des affaires (2019, p. 20). Cette remarque est sans doute généralisable à d'autres domaines.

2.2 Les moyens de l'expansion de l'anglais standard

En attendant, la prééminence de l'anglais que l'on pourrait qualifier d'original, et que l'*Oxford Dictionnary* a qualifié de Standard dès 1858, se traduit dans l'activité économique du pays à l'origine de son expansion. Citons les extraits suivants de la communication publique du British Council, enregistré comme organisme à but non lucratif (*charity*) :

> Pour chaque £ reçue du gouvernement, nous générons une plus-value de 4.7£. Chaque année nos activités rapportent un revenu d'1 milliard de £ au Royaume-Uni [...]
>
> La confiance dans le Royaume-Uni parmi ceux qui ont été impliqués dans les activités du British Council a atteint 71% en 2023. La confiance dans le gouvernement du Royaume-Uni est 15 points

[13] Les programmes en anglais | Campus France consulté le 19 avril 2025

> plus élevée dans les lieux où les échanges culturels et l'éducation sont organisés par le British Council [...]
> L'apport annuel des étudiants internationaux à l'économie du Royaume-Uni est de 41.9 milliards d'après les chiffres de Universities UK (UUK), et nos recherches montrent que le British Council a influencé le choix de 25% de ces étudiants qui font leurs études au Royaume-Uni. Nous avons aussi généré 146 millions de £ de revenus au travers des centres d'examen du Royaume-Uni, en soutenant leur accès aux marchés dans le monde entier [...]
> Nos recettes globales ont augmenté significativement, de 873 millions de £ en 2022-23 à 989 millions de £ en 2023-24. Cette augmentation s'explique principalement par la croissance continue des revenus produits par l'enseignement et les opérations d'examen du British Council.

Ce qui donne dans le détail :

- 2,4 millions de tests *International English Language Testing System* (IELTS) réalisés.
- 230 000 étudiants qui apprennent l'anglais avec le British Council au travers des centres d'enseignement et du programme English Online.
- 50 systèmes d'éducation nationaux dans le monde sont soutenus pour renforcer l'enseignement de l'anglais, son apprentissage, et l'évaluation[14].

Le British Council est l'institution motrice de l'expansionnisme angliciste (Pennycook, 2017, p. 149). Les moyens que le gouvernement britannique accorde au British Council tendent à montrer que ses objectifs ne sont pas purement culturels, mais plus profondément commerciaux et politiques. Les rapports que le British Council émet chaque année sont éloquents quant à l'ambition non seulement économique, mais aussi culturelle et politique que l'institution se donne. Dans l'édition 2013-14, l'introduction rédigée par le nouvellement nommé *Chief Excecutive* Sir Martin Davidson, ainsi qu'un vaste chapitre sont consacrés aux actions en marketing et communication, ainsi qu'à leur contribution au *soft power* britannique. Les rapports soulignent régulièrement le travail collaboratif mené par le British Council avec les autres institutions culturelles britanniques et états-uniennes.

Deuxième institution britannique à être fer de lance de l'expansion linguistique de l'anglais standard, l'université de Cambridge montre, elle aussi, une activité florissante dans ce domaine. La page d'accueil de son site internet annonce fièrement « Nous aidons les gens à apprendre l'anglais et

[14] British Council corporate plan 2024-25 téléchargeable à partir de https://learnenglish.britishcouncil.org/about-us consulté le 17 avril 2025

à prouver leurs compétences dans le monde »[15]. L'onglet « pourquoi nous choisir » expose les chiffres suivants :

- Plus de 5.5 millions de personnes passent nos qualifications et nos tests chaque année ;
- Nous disposons de plus de 2 800 centres d'examen dans 130 pays
- Plus de 50 000 centres de préparation dans le monde préparent les apprenant-e-s à passer nos examens.

Il est possible d'acheter le matériel pédagogique en ligne, ou auprès des centres d'examen. Le document téléchargeable en ligne « Où Cambridge peut vous mener ? » liste les entreprises et établissements universitaires qui utilisent les certifications Cambridge à des fins de recrutement. De même, un espace est dédié à la validité des tests d'anglais Cambridge à des fins administratives d'obtention de Visa et d'immigration.

En mars 2025, le G*rammar Book for English Learners* édité par l'université de Cambridge a célébré son 40e anniversaire au rang de *best-seller* avec un nombre de lecteur-rice-s estimé à 100 millions.

Alors que la Grande Bretagne a appuyé sa politique de diffusion de l'anglais sur le British Council, les États-Unis ont mis en place une organisation différente mais tout aussi engagée *(*Pennycook, 2017, p. 158). Le néo-colonialisme américain s'est assuré de l'expansion de sa langue et de sa culture au travers notamment de la création d'écoles sur tout le territoire à l'international. Cette ambition a été soutenue par un tissu institutionnel et philanthropique développé. Les fondations telles que Ford ou Carnegie, ainsi que les départements d'État ont œuvré ainsi au déploiement de l'anglais et des valeurs capitalistes. Les États-Unis n'ont de langue officielle déclarée au niveau fédéral, l'anglais, que depuis le 1er mars 2025, avec un décret présidentiel signé par Donald Trump. Ce décret se justifie par l'objectif de « promouvoir l'unité et entretenir une culture américaine commune à tous les citoyens ». Les administrations ont maintenant le droit, et non plus l'obligation comme les gouvernants précédents l'avaient souhaité à des fins d'inclusion, de fournir des services dans d'autres langues que l'anglais. Alors même que l'anglais n'était pas la langue officielle fédérale, le TOEFL *(Test Of English as a Foreign Language)* a de longue date été exigé pour étudier aux Etats-Unis.

Le marché de l'enseignement de l'anglais représente 9.5 milliards de dollars américains (6.25 milliards de livres sterling) (*Economic Intelligence Unit*, 1988, cité par Pennycook, 2017, p. 155. Nous n'avons pas pu trouver de données actualisées). Les cours d'anglais pris par des étudiants étrangers sur le territoire britannique représentent, selon le *British Invisible Export Council*, la sixième source

[15] https://www.cambridgeenglish.org/ consulté le 2 mai 2025

de revenus à l'export (1 milliard de livres sterling en 1988). Au sein de ce marché, celui des tests et certifications (l'IELTS en exergue) représente une part importante et un volume croissant. L'enseignement de l'anglais soutient le développement des marchés de biens et de services

britanniques et états-uniens principalement, facilitant la diffusion de leur offre. On peut dès lors considérer que l'enseignement de l'anglais est devenu un service commercial à diffusion internationale (p. 156). La primauté dans ce marché des institutions britanniques et états-uniennes donne lieu à la primauté des standards linguistiques et culturels britanniques et états-uniens, interrelation qui a tendance à s'auto-entretenir (p. 157). Or, l'expérience montre que les pratiques pédagogiques relèvent du culturel, et sont vouées à l'échec si elles ne s'adaptent pas aux cultures locales. Alors que la linguistique appliquée, qui est une création britannique et américaine, pose les normes didactiques de l'anglais langue étrangère. Il s'ensuit que toute résistance à un enseignement selon ces normes est taxée d'arriérisme. Ce jugement prend racine dans les visées philanthropiques et condescendantes qui prévalent dans les politiques de diffusion de l'anglais.

Cependant, l'évolution de l'anglais *lingua franca* échappe au standard linguistique mais pas à l'observation. Elle fait l'objet d'un suivi à l'université de Vienne, en Autriche, avec les travaux de Barbara Seidlhofer sur le corpus VOICE (*Vienna Oxford International Corpus of English)*[16]. Il s'agit d'enregistrements de locuteur-rice-s non natif-ve-s comptant un million de mots. La synthèse qui en est reprise dans la page dédiée à l'EFL (English as a Foreign Language) de l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2010), montre les variations suivantes, guidées par une simplification des règles par normalisation sur le modèle général.

Sur le plan grammatical (morphologie/syntaxe) :

- absence du « s » à la troisième personne du singulier : « *he like* » ;
- « *who* » et « *which* » interchangeables ;
- pluriel des non comptables : « *informations* » ;
- disparition des « *question-tags* », remplacés par « *yes ?* » ou « *no ?* » ;
- ajout de prépositions : « *discuss* about », « *phone* to » ;
- ajout d'articles : « the *nature* ».
- Sur le plan phonétique :
- Remplacement du /ð/ par un /v/ et du /θ/ par un /t/ ;
- remplacement du son /ʌ/ de « *blood* » par /u/ ;

[16] Home | VOICE: Vienna-Oxford International Corpus of English consulté le 08/12/2025

- disparition du « h aspiré », de certaines diphtongues et des oppositions voyelles longues/courtes ;
- disparition des voyelles réduites (inaccentuées) et rythme syllabique : « *comfortable* » prononcé « *com-for-table* » ou « *com-fort-able* » (chaque syllabe étant également accentuée, l'accent tonique disparaît).

Jenkins (2000) a de son côté étudié les évolutions phonétiques de l'anglais dans son usage international en Europe. Elle a relevé que lorsque des locuteur-rice-s non nativophones se parlaient en anglais, ils-elles adaptaient les particularités phonétiques de l'anglais standard qui leur étaient difficilement prononçables vers des sons proches de leur langue première (p. 137). Sur le plan sémantique, on note des problèmes d'idiomatismes unilatéraux : disparition des métaphores et expressions idiomatiques non transparentes comme, par exemple, « *Can I give you a hand ?* », et l'apparition d'autres expressions calquées sur la langue d'origine du locuteur.
Ainsi, de nombreuses recherches convergent pour montrer qu'en Europe comme ailleurs dans le monde, les locuteur-rice-s non nativophones participent, d'une façon résolument prescriptive, à l'élaboration même d'une langue par son utilisation (Modiano, 2009, *In The Handbook of World Englishes*, p. 230).

Si le dictionnaire d'Oxford se montre accueillant pour cette variation « entièrement naturelle », il y est exprimé une préoccupation pour l'intelligibilité d'idiomatismes unilatéraux. Cette difficulté conduirait à ce que « la langue idiomatique de l'interlocuteur natif constitue un désavantage dans certaines interactions en *ELF*. » Préoccupation partagée par Crystal (2006, *In Analysing English in a global context,* p. 157), qui défend un équilibre nécessaire entre intelligibilité et adaptation aux spécificités locales, donc pour un nouveau standard.

Se pose alors la question de l'acceptation de ces variations, de leur attestation dans les dictionnaires, et donc, du découplage de l'anglais *lingua franca* de l'anglais langue native (Hay, 2009, p. 37). En conséquence, la neutralité que revendique l'anglais international se retrouve compromise. Dans cette perspective incertaine, on peut poser deux hypothèses : la première, que l'anglais subira une dislocation similaire à celle du latin au moment où les langues romanes en ont dérivé ; la deuxième, que nous assistons à la création collective d'une langue auxiliaire internationale (Hay, 2009, p.39).

Face à cela, le British Council montre des capacités d'adaptation, et comme le dictionnaire d'Oxford, il intègre les questions relatives à l'évolution de l'anglais dans le document *The Future of*

English, lié au programme éponyme.[17] Après une présentation de la méthodologie utilisée par son auteur, Graddol (2000) pour observer les évolutions contextuelles de l'usage de l'anglais, le document présente le déroulé de la phase 2 du programme. Celle-ci a consisté en l'organisation de groupes de travail réunissant responsables des politiques éducatives, scientifiques et leaders industriels. La visée pragmatique est remarquable. Enfin, la phase 3 du projet est décrite, qui prévoit le financement d'une série de projets de recherches focalisés sur les dimensions spécifiques du langage et des politiques. Il est mentionné que « la grande force du projet le Futur de l'Anglais est sa capacité de générer un dialogue continu, de long terme, sur les façons dont le paysage linguistique relativement à l'anglais et plus globalement, est susceptible de changer (ou non) dans les prochaines décennies. » (p. 25). Parmi les projections prises en considération dans ce qui s'apparente à un plan stratégique, on relève :

- l'importance du multilinguisme dans les contextes locaux,
- l'évolution de l'anglais à enseigner,
- la nécessité pour les enseignant-e-s d'anglais d'acquérir d'autres compétences, du fait que de plus en plus « l'anglais n'est pas étudié en soi mais comme *medium* de l'enseignement d'une autre matière ».

Eu égard au public collégien de la présente étude, je propose d'investiguer la question de l'anglais à enseigner, tout d'abord en partageant les préoccupations du système scolaire français, puis en les relativisant à un contexte récréatif.

2.3 L'anglais à enseigner

En France, le rapport sur l'avenir de l'école d'octobre 2004 inscrit « l'expression en anglais de communication internationale » dans « le socle commun des indispensables au sein des enseignements communs à tous »[18]. Cette place est justifiée par le fait que « l'anglais de communication internationale [qui] n'est plus une langue parmi d'autres […] est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques » (p. 54 du rapport). Ce statut particulier de l'anglais par rapport aux autres LVE, et s'accompagnant de compétences à développer particulières, suggère que l'anglais de

[17] Téléchargeable gratuitement à partir de https://www.britishcouncil.org/future-of-english consulté le 17 avril 2025

[18] https://www.vie-publique.fr/rapport/26851-pour-la-reussite-de-tous-les-eleves-rapport-de-la-commission-du-debat consulté le 5 avril 2025

communication internationale n'entre pas dans le CECRL.

La diffusion large et diverse de la langue anglaise dans le monde pose en effet la question de l'anglais qui doit être enseigné (Widdowson, 2010, pp. 27-34). Un anglais correct grammaticalement n'est pas forcément approprié considérant la situation dans laquelle il est employé. Des termes ou des tournures de phrases peuvent être inacceptables culturellement car jugés impolis, obsolètes ou inusités. Parler d'anglais correct (*proper English*) demande donc que l'on relativise : correct pour qui (« *proper for whom and to whom* », p. 30) ?

Les dictionnaires spécialisés à l'attention des locuteur-rice-s non natif-ve-s cherchent à sélectionner des termes fréquemment utilisés dans la communication courante. Ce qui demande de s'interroger : par quelle communauté, socio-culturelle, professionnelle ou générationnelle (p. 31) ? La sélection des termes jugés corrects et courants pose aussi deux questions : qui détient l'autorité d'une telle sélection, et sur quels critères de nouveaux termes pourraient être autorisés ? L'observation montre qu'une distinction s'opère entre nativophones : les Anglais auraient l'autorité, et pourraient accepter des termes créés par des Américains (*fry-pan* pour *frying pan*), parce que ceux-ci ont largement contribué au statut *lingua franca* de la langue et qu'il ne serait pas judicieux de les offenser. À l'inverse, des termes pourtant corrects grammaticalement et dont le sens est cohérent mais qui sont créés par d'autres communautés ne seraient pas acceptés. À l'exemple du terme *prepone*, comme contraire de *postpone*, qui a été créé par la communauté indienne (p. 33). Ce terme apparaît dans l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2010) avec la mention « *Indian English, informal* ».

D'ailleurs, dans les pages introductives de ce même *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, une page est consacrée à la sélection d'une liste de 3 000 mots « *The Oxford 3000* ™ ». On remarquera le signe ™ pour Trade Mark, qui inscrit clairement la démarche dans un contexte commercial privé. Il s'agit d'une liste de « mots-clés » qui ont été « soigneusement sélectionnés par un groupe d'experts du langage et d'enseignants expérimentés comme étant ceux qui devraient être étudiés en priorité du fait de leur importance et de leur utilité. » Les trois critères de sélection sont la fréquence de leur occurrence dans le *British National Corpus* et dans l'*Oxford Corpus Collection*, couplée à la variété de ces occurrences, et à leur caractère familier. Ces mots sont signalés dans le dictionnaire. La liste couvre le « *British* [et l'] *American English* ». Cette démarche me paraît révélatrice de l'autorité que se donnent ses concepteurs sur la langue anglaise.

La maîtrise de l'anglais standard (*standard English*), dans ses règles de prononciation, d'orthographe et de syntaxe, est donc un marqueur social (Widdowson, 2003, p. 39). Particulièrement en ce qui concerne sa grammaire et son orthographe. Elle permet d'être accepté

par les institutions, et apporte de la crédibilité aux énoncés. Y renoncer, sciemment ou non, relègue à la marge. « *Standard English, then, is not simply a means of communication but the symbolic possession of a particular community, expressive of its identity, its conventions and values* ».

Défendre l'anglais standard est aussi un moyen de préserver la stabilité de la communauté qui le pratique, ses valeurs et sa culture (p. 40). D'un autre côté, pour répondre aux besoins des institutions, l'anglais a développé un vocabulaire diversifié. C'est pour cette raison que l'anglais s'est répandu à l'international (p. 41). Cependant, cette tolérance pour l'innovation lexicale ne vaut que pour les communautés scientifiques ou professionnelles. Dans les autres contextes sociaux, l'innovation lexicale est taxée de déviance, ce qui marque socialement péjorativement les locuteur-rice-s qui la pratiquent. Ceci va à l'encontre du statut international de l'anglais, qui le conduit à ne pas être la possession de la seule communauté des locuteur-rice-s natif-ve-s. L'expansion (*spread*) d'une langue peut faire qu'elle est assimilée et utilisée contre les intérêts de la communauté à l'origine de son expansion (p. 46). La langue permet de répandre des idées et elle est modifiée avec leur évolution. On peut distinguer deux processus :

- la distribution de la langue, qui repose sur l'adoption et la conformité
- l'expansion (*spread*) de la langue, qui repose sur l'adaptation et la non-conformité (p. 50).

L'anglais en tant que langue internationale répond de ce dernier processus. Il s'agit de « l'expansion d'une langue virtuelle qui est exploitée de différentes façons dans des finalités diverses » (p. 50). Les deux processus sont opposés. La distribution renie l'expansion. Elle voit l'anglais non pas comme une *lingua franca*, mais comme une « langue franchisée ». La différence entre dialecte et langue dérivée de l'anglais vient de la notion d'indépendance. On peut dire ainsi que dans les zones géographiques qui font partie du territoire national (Durham ou Norfolk) la langue dérivée de l'anglais qui est parlée est un dialecte. Dans le cercle éloigné (Kachru, 2006) (Ghana ou Nigeria), l'indépendance a été revendiquée, ce qui fait que la langue qui y est parlée n'est pas une variante de l'anglais, mais une langue différente, bien que dérivée de l'anglais. Il s'agit d' « espèces linguistiques » (p. 52) différentes, de registres. La langue évolue de façon endonormative et non plus exonormative comme le fait un dialecte. Une communauté professionnelle ou institutionnelle se distingue parce qu'on est explicitement éduqué pour l'intégrer. Son langage est un registre conçu pour répondre aux besoins communicationnels de ses membres dans le monde entier (Widdowson, 2003, p. 54). À l'inverse, l'anglais standard doit rester globalement compréhensible, et ne peut donc pas se diversifier. L'anglais s'est répandu pour devenir une langue internationale au travers de deux types de développement : celui des dialectes et celui des registres. L'anglais devient dominant en étant intégré depuis l'intérieur, après avoir été imposé depuis l'extérieur. Il devient donc une menace pour la diversité par domestication (p. 57). Cette menace est modérée si l'usage de l'anglais est limité aux

domaines institutionnels d'usage international, et n'empiète pas sur le champ d'usage socioculturel de la langue.

Appréhender l'expansion de l'anglais sous un angle linguistique revient à aborder deux questions : celle de sa standardisation d'un point de vue linguistique, et celle de ce qu'est la linguistique en tant que discipline de culture européenne (Pennycook, 2017, p. 109). La linguistique en tant que discipline cherche à discipliner le langage.

La standardisation de l'anglais à travers l'empire britannique revêt ici une portée disciplinaire, d'après l'auteur : il s'agit de contrôler la culture et la langue qui se diffusent. Les formes divergentes sont disqualifiées. L'anglais a été construit de façon à permettre d'associer des qualités au locuteur en fonction du registre langagier qu'il utilise. De ce fait, l'enseignement de l'anglais endosse une importance particulière. Le mouvement de standardisation de la langue doit être étudié au sein d'un mouvement plus ample d'invention de la tradition européenne comme justification et soutien de la gouvernance coloniale. Dans les années 1870 à 1890, le pouvoir britannique a appuyé sa présence et a redéfini les sociétés colonisées sur ces nouveaux fondements ecclésiastiques, éducatifs, militaires, et monarchiques. L'invention de la définition de « *standard English* » par l'*Oxford English Dictionary* en 1858 en est un des exemples révélateurs (Harris, 1988, p. 17). L'établissement d'un standard linguistique est propre à l'anglais, et ne se retrouve pas pour les autres langues européennes (Harris, 1988, p.17). Notons tout de même que cette exception est partagée par le français, et pour des raisons similaires. Au Royaume-Uni, l'objectif de standardisation répond à des préoccupations locales, puisqu'on assiste au développement du Chartisme, qu'il s'agit de contenir par une éducation plus centralisée. D'où l'introduction de normes issues de la littérature, et la prééminence d'une prononciation cible (*Received Pronunciation*), fondée sur celle qui est pratiquée dans les *public schools* du sud du pays. Ce standard a ainsi pour conséquence que les élites sont mieux placées pour accéder ou se maintenir dans les positions favorisées. Cet objectif de standardisation de l'anglais répond aussi à des préoccupations coloniales, le contrôle sur la langue étant un enjeu de pouvoir colonial dans un contexte expansionniste (Pennycook, 2017, p. 117). De ce fait, même s'il n'existe pas de preuve établie, il y a tout lieu de penser que l'évolution linguistique ne s'est pas opérée de façon purement objective, mais a été guidée par ces préoccupations locales et impériales. L'anglais en tant que langue internationale (*EIL*) contemporaine en est le descendant. Depuis la Renaissance, les nations européennes ont fondé leur unité sur l'objectivation de leur langue (p. 118).

Selon Pennycook (2017, p. 127), il convient d'analyser la linguistique appliquée, qui est pourtant théoriquement la descendante de la linguistique, dans sa portée centralisatrice. La définition du sens, qu'elle provienne du structuralisme ou du représentationalisme, est toujours centrée et ne tient pas compte des besoins et de l'action des locuteurs. Il s'ensuit que les cultures britannique et américaine ont produit et géré une discipline linguistique très systématique qui régit l'enseignement de l'anglais d'un point de vue politique, sociologique, culturel et scientifique depuis la fin du XIX^{e} siècle. Un exemple de ces déviances est donné de façon satirique par la pièce de Bernard Shaw *Pygmalion* (p. 128).

Il me semble effectivement que la linguistique appliquée de l'anglais devrait être plus ouverte aux divers contextes d'usage de la langue anglaise, et moins centrée sur le contexte britannico-américain. Cependant, elle joue un rôle structurant nécessaire à l'apprentissage de la langue et à la compréhension des enjeux sociaux et culturels de son emploi.

A l'inverse, la tentative de diffuser une version simplifiée de l'anglais, avec notamment la création du *Basic English,* acronyme pour *British American Scientific International Commercial* (Ogden, 1932) dans les années 1930, avait comme objectif de faciliter l'accès à la langue tout en respectant ses principes sémantiques et grammaticaux. Cette démarche de diffusion d'un *Universal Second Language* a participé à l'ambition, post-guerre, de fonder un impérialisme intellectuel succédant à un impérialisme martial (Pennycook*,* 2017*,* p. 129). Cet objectif se poursuit au cours de la Guerre Froide et contribue à soutenir le moral de la nation américaine après le lancement du satellite Spoutnik par l'URSS.

Le développement de la linguistique appliquée durant la première partie du XX^{e} siècle a favorisé la standardisation de l'anglais, standardisation qui a participé au maintien sous contrôle des territoires sous domination britannique. Et qui, de nos jours, contribue au maintien de l'hégémonie économique britannico-américaine.

On observe un effet d'entraînement entre les discours sur le développement, induisant la linguistique appliquée parce qu'elle promeut un enseignement de l'anglais scientifiquement standardisé, et la vision que l'anglais est neutre et bénéfique (Pennycook*,* 2017, p. 164). Cela favorise l'expansion de l'anglais, qui à son tour favorise de telles visées de développement et d'enseignement de la langue. Scientifiquement ainsi que mercantilement, l'enseignement de l'anglais se présente comme socialement, culturellement et politiquement neutre. Mercantilement, parce que les termes

utilisés sont largement empruntés à la transaction de marché. Par dérivation, cela peut nous amener à dire que l'enseignement de l'anglais a diversifié ses services vers des secteurs spécialisés, avec le développement de l'ESP (*English for Special or Specific Purposes*).

D'autre part, le postulat comportementaliste selon lequel la classe d'anglais langue étrangère doit être monolingue a contribué à asseoir la primauté de cette langue sur la langue native des élèves (Pennycook*,* 2017, p. 169). De ce point de vue, la suprématie supposée de l'enseignant natif entretient la domination du Royaume-Uni et des États-Unis sur l'enseignement de l'anglais, entraînant leur place centrale dans la production d'ouvrages et de méthodes (p. 176).

La démonstration de Pennycook (2017), qui a enseigné l'anglais dans le Sud-Est asiatique, s'appuie sur son expérience, dans laquelle certaines caractéristiques donnent matière à réflexion plus globale. Dans le contexte de la Malaisie des années 70, le pouvoir local, issu des classes supérieures et formé dans les universités de Droit britanniques, prend des mesures de sauvegarde de la langue malaise (p. 201), parmi lesquelles, l'enseignement en malais première langue. La deuxième langue promue par le gouvernement est l'anglais, en partie pour faire barrage au chinois et au tamoul, mais aussi parce qu'il est nécessaire, pour que la nation ait du poids sur l'échiquier mondial, qu'une part importante de sa population ait un bon niveau en anglais. De ce fait, le *News Straits Times* du 20 décembre 1981 dénombre 40 000 étudiants faisant leurs études à l'étranger, pour 30 000 dans les universités malaisiennes. L'État malaisien, en 1985 dans son 5^{e} Plan, recense 60 000 étudiants à l'étranger, pour la plupart dans des pays de langue anglaise ou dans des cursus en anglais (pour ceux qui étudient à Singapour). Cette proportion a un impact sur l'enseignement préalable au sein des écoles malaises, qui doit prévoir de préparer leurs élèves au niveau d'anglais exigé. En parallèle, de nombreuses écoles de langue privées voient le jour, notamment celle du British Council. Petit à petit, les secteurs qui recrutent en Malaisie le font de plus en plus parmi les diplômé-e-s non malais-e-s ou issus de l'élite malaise, qui sont massivement parti-e-s étudier à l'étranger dans des universités anglophones. Ce phénomène a creusé une forte inégalité sociale.

Les moyens financiers dont disposent les *media* anglophones provoquent leur omniprésence en Malaisie, que ce soit dans la presse écrite ou sur les canaux de télévision. L'exposition à la langue anglaise est de ce fait omniprésente elle aussi (Pennycook*,* 2017, p. 213). À Singapour, l'anglais est à la fois la *lingua franca* qui permet la communication intercommunautaire, et la langue de la science et de la technologie. Du côté moins objectif de la médaille, l'anglais véhicule des valeurs ainsi qu'un mode de vie hautement attractifs pour la classe moyenne du pays (p. 249). Dans les années 70, un

mouvement s'est développé pour préserver les langues maternelles locales, vectrices des valeurs traditionnelles : mandarin, tamoul et malais. Le Ministre de l'Éducation d'alors, Dr Tay Eng Soong, brandit le spectre, à horizon d'une ou deux générations, d'une culture et d'une langue « *Carribeanized* », signifiant par là, une dégénération linguistique et une déculturation. Des campagnes de communication se mettent en place pour promouvoir l'usage du mandarin plutôt que ses dialectes. Cependant, l'anglais garde une place prééminente, comme en atteste l'attractivité internationale des universités du pays.

La décolonisation a été favorisée par l'éducation en anglais des populations locales, retournant contre le pouvoir impérial l'outil de sa domination culturelle, sociale, politique et économique. De la même façon que l'apprentissage de la langue de ses envahisseurs a permis à Caliban de se révolter dans la pièce de Shakespeare « *La Tempête ».* C'est ainsi que des leaders indépendantistes kenyans ont repris pour leur cause le poème *If* de Kipling, notamment le vers « *If you can keep your head when all about you / Are losing theirs and blaming it on you »* . Dans les années qui ont suivi, on a assisté à un mouvement d'appropriation de la langue anglaise, notamment par les écrivain-e-s. Ce mouvement nommé « *writing back* » en référence à l'article du détenteur du *Booker Prize* Salman Rushdie paru dans le *Times* du 3 juillet 1982 « *The Empire writes back with a vengeance* »[19], s'est manifesté, par exemple, dans le titre donné à la conférence organisée en 1962 « d'auteurs africains d'expression anglaise » (Pennycook*,* 2017, p. 265).

La réponse à la question de l'anglais à enseigner peut être différente selon la ou les communautés discursives en présence. C'est pourquoi, au fondement de son étude, Widdowson (2010, p. 79) se réfère à Chomsky (1988, 2012), qui souligne que le sens grammatical diffère de la signification. On doit distinguer langage externalisé (*E-language*) et langage internalisé (*I-language*), c'est-à-dire l'enquête (*enquiry*) en vue d'une compétence comme connaissance abstraite ou cognition linguistique. Le langage internalisé n'est pas conditionné par la réalité des formes utilisées, mais par ce qui est possible et faisable, alors que cette réalité en tant que justesse (*appropriateness*) est le fondement du langage externalisé. C'est la distinction qui existe entre texte et discours : on

[19] The Times Archive | The Times & The Sunday Times

rend un texte réel en le réalisant en tant que discours, c'est-à-dire en le reliant à des contextes spécifiques dans lesquels se trouve une communauté de valeurs culturelles et d'attitudes.

De ce fait, la position orthodoxe qui consiste à dire que l'anglais est local dans son usage et global dans son apprentissage est à l'inverse de la réalité. Les contextes d'apprentissage de l'anglais sont locaux et doivent avoir pour objectif d'enseigner une langue parlée dans un contexte global. Dans le processus de bilingualisation qui s'opère en classe de langue, il ne peut être question d'un enseignement monolingue. Il convient de concevoir une pédagogie bilingue qui exploite le processus et cherche à le diriger. Cela peut impliquer le recours à une analyse contrastive au travers d'activités de traductions ou autres pour amener l'apprenant-e à explorer les relations entre les deux langues comme alternatives d'encodage. Ainsi, la compétence pédagogique d'un-e enseignant-e qui apporte son expertise d'analyste du langage a autant de légitimité que celle d'un-e enseignant-e nativophone qui apporte son expertise d'usager du langage.

Pour sa part, Phillipson avance que la solution à la domination de l'anglais natif serait de promouvoir l'enseignement de l'anglais *lingua franca* (2019*,* p. 248). Ainsi, l'inégalité avec les nativophones, tant enseignant-e-s que pratiquant-e-s serait réduite ; l'accessibilité serait améliorée en n'enseignant que les notions nécessaires à une inter compréhension efficace. Cela laisserait de plus la place aux autres langues, qui ne seraient plus aussi menacées qu'avec un anglais tout puissant. La question que l'on peut se poser ici est celle de la compatibilité avec la désirabilité culturelle vue plus haut. Il semble aussi improbable que cette solution gomme tout à fait la supériorité de l'élite économique et culturelle que composeraient les anglophones natif-ve-s.

Il me semble qu'une telle option ne serait pas compatible avec le caractère authentique et naturel qui doit être recherché pour enseigner non seulement la langue, mais aussi sa culture, dans l'objectif d'une ouverture à l'altérité (Beacco, 2018). Enseigner l'anglais comme langue de culture, ou langue naturelle (Judet de la Combe & Wismann, 2004, p. 71) implique, dans un contexte immersif récréatif, que la langue soit celle qui est pratiquée au quotidien dans son registre courant au sein du milieu d'origine des animateur-rice-s nativophones. Partant de là, ils-elles, tout en s'assurant que leurs énoncés sont compris par les adolescent-e-s, doivent la parler avec ses particularités lexicales, de prononciation ou d'intonation. Nous reviendrons sur ce point plus en détail dans le chapitre consacré à l'immersion, pp. 164-168.

En attendant, force est de constater que les institutions européennes font naturellement partie des organismes internationaux au sein desquels l'usage de l'anglais s'est imposé. Ce phénomène s'est accompagné des mêmes questions d'intelligibilité et de rapports de force.

2.4 L'anglais langue européenne

Alors qu'aux débuts de la CEE le français y était la langue la plus utilisée, elle a cédé progressivement la place à l'anglais (Phillipson, 2019, p. 198).
En témoignent les besoins de traduction en anglais recensés par *A multilingual community at work*[20], qui montrent l'évolution suivante :

1970	français 60 %	allemand 40 % ;		
1989	français 49 %	allemand 9 %	anglais 30 %	autres langues < 3 %
1997	français 40 %	anglais 45 %		
2000	français 33 %	anglais 55 %		
2017	français 2 %	anglais 84 %		

La succession de rapports ne fait que souligner ce qui est évident : l'usage des langues au sein des institutions européennes est un enjeu politique et de fonctionnement opérationnel majeur. Phillipson, citant Bourdieu, y voit « les prémices d'un marché linguistique unifié, dominé par la langue officielle » (Phillipson, 2019, p. 167, citant Bourdieu, 1982/2012, p. 45).
Avec l'élargissement de l'Union Européenne aux pays de l'Est de l'Europe, des représentant-e-s de pays dont la première langue étrangère étudiée n'a longtemps pas été l'anglais ont rejoint l'UE. Sans les services de traduction existants, il leur serait difficile de prendre part aux travaux institutionnels.

On compte 24 langues officielles de travail de l'UE, cependant deux ou trois seulement ont le statut de langue véhiculaire, procédurale, ou « langue de travail » parce qu'elles sont utilisées dans les opérations au jour le jour. Il s'agit d'une convention tacite et aucun règlement ou norme n'en a décidé ainsi parce que cela serait contraire au Règlement n°1.

Les tenant-e-s, d'un côté, du choix d'une langue commune, et de l'autre, d'un maintien du multilinguisme au sein des institutions européennes, semblent aussi nombreux de part et d'autre. Disons « semblent », parce que la question n'est pas posée ouvertement. Cependant, Phillipson

[20] https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c831a3c-52cf-44d2-a946-fad92f5d32e9/language-en consulté le 16/04/2025

alerte quant à « une politique linguistique du laisser-faire [qui] s'apparente à un jeu de poker linguistique dans lequel des anglophones de naissance, ou des locuteurs de l'anglais comme première langue étrangère, ont de plus en plus toutes les cartes en mains. » (Phillipson, 2019, p. 208).

Depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale, l'Union Européenne dans ses formes successives se pose comme la garante de la paix et de la prospérité entre États membres. Cet objectif se traduit entre autres par la mise en œuvre de politiques linguistiques.

3 Les politiques linguistiques européennes

3.1 L'amitié franco-allemande

Au cœur de la volonté de cohésion qui a réuni les premiers membres d'une communauté de nations européennes, un effort particulier a été déployé par la France et l'Allemagne pour renouer des relations pacifiques durables. Les deux pays ont, au cours d'un cheminement de longue haleine, débuté dès les premières années qui ont suivi le conflit, mis en place des dispositifs visant au rapprochement de leurs populations. Un investissement particulier a été porté auprès des adolescent-e-s et des jeunes adultes.

C'est une déclaration, en 1950, du ministre français des Affaires Étrangères, Robert Schuman, de « placer l'ensemble de la production franco-allemande de charbon et d'acier sous une Haute Autorité commune, dans une organisation ouverte à la participation des autres pays d'Europe », qui a ouvert la voie à la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA). Celle-ci est devenue réalité l'année suivante. Elle a ensuite évolué vers l'instauration par les traités de Rome en 1957, de la Communauté économique européenne.

En 1963, le traité de l'Élysée porte création de l'Office Franco-allemand de la jeunesse (désormais OFAJ), « organisation internationale au service de l'amitié franco-allemande »[21]. En 1972 sont créés les lycées franco-allemands (sections binationales Abibac) ainsi que le baccalauréat franco-allemand. Plusieurs décennies plus tard, celui-ci servira de modèle aux sections binationales

[21] https://www.ofaj.org/institution consulté le 21/05-2024

et aux baccalauréats franco-espagnol (Bachibac) en 2008 et franco-italien (Esabac) en 2009. L'OFAJ déploie plusieurs dispositifs de nature à dynamiser les relations franco-allemandes. Son fonds financier est constitué à parts égales par l'État français et l'État allemand. Son budget 2019 s'élevait à près de 30 millions d'euros. Chaque année, l'OFAJ soutient en moyenne 8 000 rencontres (4 700 échanges de groupes et près de 3 300 programmes d'échange individuels)[1].

L'organisme est opérateur de nombreux dispositifs, notamment :

- Échanges entre collégien-ne-s et lycéen-ne-s, par exemple dans le cadre des programmes Brigitte Sauzay, Voltaire et FOCUS ;
- Mobiklasse, animations en classes de collège pour sensibiliser à l'apprentissage du français ou de l'allemand ;
- Programme « Travail chez le partenaire » ou « Arbeit beim Partner », permettant à des jeunes de travailler 12 mois dans l'autre pays après la fin de leurs études ;
- Échanges Tandem et Pro-Tandem, visant à l'apprentissage de la langue du partenaire par la méthode Tandem ;
- Volontariat Franco-Allemand de 10 à 12 mois pour les 18-25 ans ;
- Subventions sur appel à projets binationaux ou à visée interculturelle.

Chaque date anniversaire importante du traité de l'Élysée est l'occasion de manifestations concrètes. En 2023, la célébration des 60 ans du traité de l'Élysée a donné lieu par exemple à la distribution de 60 000 billets de train transnationaux, de bourses d'échange complémentaires, de financements de rencontres thématiques.

Pourtant, en France, l'apprentissage de l'allemand comme LV2 est en constant recul. Les statistiques plus précises de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) pour 2024, montrent que, sur les 78% des élèves de collège qui apprennent une LV2, 13% ont choisi l'allemand[22]. 74.2% ont choisi l'espagnol et 6.1% l'italien. L' Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France[23], dont 25% des membres sont des professeur-e-s d'allemand, estime que l'effectif des élèves français-e-s qui choisissent d'apprendre l'allemand en LV2 continuera à diminuer de 30 000 par an, soit de 1% des élèves de collège qui

[22] https://rers.depp.education.fr/2024/tableau/ consulté le 07/08/2025
[23] https://adeaf.net/L-allemand-une-langue-d-avenir-prise-de-position-ADEAF consulté le 07/08/2025

apprennent une LV2. Le phénomène présente un effet d'entrainement négatif : si moins d'élèves choisissent d'apprendre l'allemand, moins d'enseignant-e-s d'allemand seront recruté-e-s, ce qui implique que leurs conditions de travail se dégradent (emploi du temps dispersé et réparti sur plusieurs établissements), qu'ils-elles seront moins nombreux-ses, et que l'allemand sera moins souvent proposé au sein des établissements. C'est ainsi qu'il y a très peu de collèges publics en région toulousaine qui proposent l'enseignement de l'allemand. Cependant, les établissements qui le proposent sont pour partie situés dans des quartiers favorisés où les familles continuent de considérer l'apprentissage de l'allemand comme un facteur de réussite scolaire puis professionnelle.

Les enseignant-e-s n'ont alors pas besoin d'avoir recours à la Mobiklasse pour renforcer les effectifs. Au sein des autres établissements publics, les enseignant-e-s d'allemand font état de conditions de travail tellement exigeantes qu'il-elle-s prennent de moins en moins le temps d'organiser l'intervention de la Mobiklasse. Cela même alors que l'allemand est la langue la plus parlée en Europe. À titre de comparaison, le français reste la deuxième langue la plus étudiée en Allemagne, avec 15.3% des effectifs en 2021-2022 (5.9% pour l'espagnol), mais son enseignement connaît lui aussi une baisse régulière, selon l'Office fédéral des statistiques *DESTATIS*[24].

Deux des programmes déployés par l'OFAJ, la Mobiklasse et les stages Tandem pour adolescent-e-s, seront étudiés dans la dernière partie de ce document (pp. 202-273).

Le partenariat reflétant l'amitié franco-allemande, que les français nomment trivialement « couple franco-allemand » et les allemands, « moteur germano-français », est à resituer dans un cadre politique européen plus large.
À cette échelle-là aussi, on peut relever l'enjeu représenté par les langues en présence.

[24] https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Newsroom/2023/_Interaktiv/20230117-franzoesisch-fremdsprache-zdw.html consulté le 08/08/2025. Ces statistiques considèrent le latin comme une L2. On ne sait pas si les 6.4% d'élèves qui ont choisi cet enseignement ont choisi aussi une LV2.

3.2 L'Union des pays européens

L'objectif qui a prévalu lors de la constitution d'une union de pays européens avait une visée économique, qui a sous-tendu la création d'un espace d'échanges d'abord de matières premières puis de marchandises et enfin de libre circulation des citoyen-ne-s. Cet objectif s'est reflété sur les systèmes éducatifs nationaux qui se sont alignés sur ces impératifs d'intégration économique.
Le Conseil de l'Europe a été la première instance européenne, fondée en 1949 par la France, le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Italie et la Belgique. Il s'agit d'une institution distincte des instances européennes décisionnelles : législative (Parlement européen et Conseil de l'Union Européenne), exécutive (Commission européenne), politique (Conseil européen). Aujourd'hui, cette organisation européenne intergouvernementale est aussi chargée de la défense des droits de l'homme, notamment par le biais de la Cour européenne des Droits de l'Homme. Elle rassemble pour cela 46 États de l'Europe. Ses objectifs fondamentaux sont : la défense des droits humains, de la démocratie et de l'Etat de Droit[25]. Dans ce cadre, le Conseil de l'Europe mène une action pour la promotion des langues.

Sur le portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, il est maintenant annoncé « Les langues sont un facteur fondamental dans la vie des citoyens et le fonctionnement démocratique des sociétés » [26].

Le Conseil de l'Europe a publié la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire. Il y est rappelé que le but du Conseil de l'Europe est de « réaliser une union plus étroite entre ses membres », notamment au travers de « l'adoption d'une action commune dans les domaines de l'éducation et de la culture ».
Parmi les principes énoncés par cette recommandation, nous pouvons retenir celle ayant trait à l'enseignement des langues : la Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité souligne la responsabilité des systèmes éducatifs quant à l'égalité des chances des apprenant-e-s. Cela inclut la responsabilité d'assurer la maîtrise des langues utilisées et enseignées au-delà des compétences nécessaires à la communication ordinaire. Cette orientation s'applique à l'enseignement à la fois des langues de

[25] https://www.coe.int/fr/web/about-us/values consulté le 13/07/2025.
[26] https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home, consulté le 19/03/2021.

scolarisation et des langues nécessaires à la mobilité au sein de l'espace européen. En 1978 déjà une contribution à la conférence des ministres européens de l'éducation alertait « A moins que les États Membres ne prennent des actions immédiates à la mesure de l'effectif immigrant, leurs systèmes éducatifs continueront à filtrer les migrants de seconde génération vers un sous-prolétariat dont le ressentiment créera rapidement une situation explosive. »[27]

Cette préoccupation reste vive, comme le souligne la conférence européenne d'apprentissage mutuel sur l'intégration des migrant-e-s[28]. Celle-ci s'est tenue à la suite des résultats de l'enquête menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018, qui ont révélé que les élèves nés à l'étranger avaient un taux de sous-performance supérieur à 50% en Grèce, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suède. Le taux de sous-performance mesure le niveau minimum nécessaire à une participation réussie dans la société[29]. Par conséquent, d'après la conférence sus-citée, 24,4% des 18-24 ans provenant d'un contexte migratoire restent non-employé-e-s et hors cursus d'enseignement ou de formation au sein de l'OCDE.

Tout au long des dernières décennies, le Conseil de l'Europe a constitué un fonds de ressources mises à la disposition des autorités et des professionnels de l'éducation, au bénéfice de l'ensemble des citoyens européens.

Le Programme des Politiques Linguistiques a vu le jour en 1954. Il a été jalonné par trois conventions et 14 Recommandations et Résolutions du Comité des Ministres et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, de 1954 à 2018. Pour les soixante ans du Programme, le document de synthèse *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale* a été publié et mis en ligne.

Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne décrit les politiques du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement/apprentissage des langues, l'évolution du Cadre européen commun de référence pour les langues vers l'éducation plurilingue et interculturelle, et décrit la démarche ayant donné naissance au CECRL.

Le document rétrospectif *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*, rappelle les étapes historiques que le programme des Politiques linguistiques a traversées. Le sous-titre pose l'objectif énoncé par le linguiste John L. M. Trim (Directeur du Programme des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe de 1971 à 1997 : « La coopération internationale en faveur de l'apprentissage

[27] Citée par J. Cummins (1981, p. 20)
[28] https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=24932&langId=en consulté le 02/05/2024
[29] Résultats du PISA 2018 (Volume I) | OCDE consulté le 08/12/2025

tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe ». Le document rappelle notamment que les activités dans les domaines de la culture, de l'éducation et du sport sont menées dans le cadre de la Convention culturelle européenne, signée à Paris en 1954. Le Conseil de l'Europe a mis en œuvre une plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle[30]. La plateforme permet le téléchargement intégral, gratuit et sans condition de l'ouvrage *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, rédigé par Jean-Claude Beacco *et al*.

D'autres ouvrages en téléchargement public montrent la vivacité du Programme : « L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit » (Daniel Coste *et al*.), « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet » (Marisa Cavalli *et al*.), « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (Daniel Coste *et al*., 1997).

Le concept de plurilinguisme a été introduit en 1997, à l'issue du projet « *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe* ». Il remplace le concept de multilinguisme et a été introduit dans le projet du CECRL. Alors que le multilinguisme caractérise la présence de différentes langues au sein d'une communauté, celui de plurilinguisme désigne la capacité d'une personne à maîtriser plusieurs langues, essentiellement. Le CECRL est lancé officiellement en 2001, année européenne des langues. La journée européenne des langues est devenue annuelle en 2002, le 26 septembre.
En 2012, a lieu le séminaire intergouvernemental : « Relever le défi des classes multilingues : tirer parti des répertoires plurilingues, gérer les moments de transition et développer les compétences en langue(s) de scolarisation ».

En 2018, *CECR-Volume complémentaire* est publié, pour inclure de nouveaux descripteurs complétant le Cadre européen commun de référence, avec une considération plus explicite apportée à la dimension interculturelle. Nous reviendrons en détail sur les descripteurs du CECRL plus loin dans cette étude (pp. 134-135).

En mentionnant que « Les objectifs des actions entreprises dans le domaine des politiques linguistiques (dans le cadre de la Convention culturelle européenne) s'inscrivent à l'intérieur des missions et des finalités plus générales du Conseil de l'Europe et portent en particulier sur les droits des individus, la cohésion et l'inclusion sociales, la compréhension interculturelle, l'égalité dans l'accès à une éducation de qualité », le site affirme le rôle social de l'enseignement des langues.

[30] http://www.coe.int/lang-platform/fr consulté le 19/03/2021

La volonté européenne est que toutes les langues soient prises en considération, langues étrangères, langues majeures de scolarisation (utilisées pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école), langues de la famille, langues minoritaires et régionales. De ce fait, la mise à disposition des études et les documents de référence conçus par le Conseil Européen a pour objectif de favoriser le développement et les conditions de mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle, dans le respect et la préservation de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle.

L'organisation du Conseil de l'Europe manifeste la volonté de placer les politiques linguistiques au cœur du fonctionnement démocratique des institutions européennes, du fait que le Programme des Politiques Linguistiques est lié au travail du service de l'éducation qui fait partie de la Direction de la participation démocratique au sein de la Direction générale de la démocratie (DGII) du Conseil de l'Europe.

La maîtrise des langues est devenue nécessaire à l'employabilité. C'est d'ailleurs un objectif important que s'est fixé l'Union Européenne avec le Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation qui a publié un document de travail intitulé « Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques »[31] (Commission européenne, 2012).

Ce dernier document a fait l'objet d'une résolution du Parlement Européen adoptée le 17/09/2013 [32], dans laquelle sont cités trois objectifs en lien avec les politiques d'enseignement des langues :

> [Le parlement européen]
> 4. rappelle que de meilleures compétences linguistiques favorisent la mobilité et améliorent l'aptitude à l'emploi, la compréhension des autres cultures et les relations interculturelles; soutient sans réserves la proposition de la Commission en faveur d'un nouvel indicateur européen des compétences linguistiques dont l'objectif pour 2020 sera la connaissance d'une langue étrangère par au moins 50 % de la population âgée de 15 ans et l'apprentissage par au moins 75 % d'une deuxième langue étrangère;
> 5. reconnaît que le manque de compétences linguistiques constitue un obstacle majeur à la libre circulation des travailleurs et à la compétitivité internationale des entreprises de l'Union, en particulier dans les régions dans lesquelles des citoyens européens vivent à proximité de la frontière avec un pays voisin ayant une langue différente; rappelle qu'il est généralement admis que l'apprentissage des langues est plus efficace à un âge précoce;

[31] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669 consulté le 25/10/2025
[32] https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0433_FR.html consulté le 16/12/2023

> 6. appelle à assurer la mobilité des apprenants en vue d' étendre leurs connaissances linguistiques et leurs aptitudes de communication, ce qui est une condition pour leur adaptation au marché commun du travail au sein de l'Union européenne[33].

Le portail internet des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe permet d'accéder au site du *European Centre for Modern Languages*[34] (désormais ECML).
L'ECML a porté le projet *Literacies through Content and Language Integrated Learning: effective learning across subjects and languages* en 2005. L'objectif de ce projet qui a regroupé des experts et des praticiens de l'enseignement des langues dans le secondaire issus de divers pays européens a été de développer les approches CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en classe de langue. Il a permis de construire un guide pour transformer les pratiques CLIL, guide qui doit être « développé, évalué, adapté et diffusé par les praticiens »[35]. Ces dispositifs sont destinés à des publics de collégiens. Il s'agit d'enseigner une matière non linguistique en langue étrangère. L'application du CLIL dans le système éducatif français est la DNL, discipline non linguistique enseignée en langue vivante étrangère, ou l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère).
Les ressources pédagogiques développées par le groupe de travail sont disponibles sur le site. Les enseignant-e-s peuvent ainsi télécharger des scénarios pédagogiques pour des séances CLIL. Ils-elles peuvent aussi télécharger des fiches utilisables en classe de chimie, d'histoire ou de géographie[36].
Nous explorerons plus précisément les intentions didactiques et les impacts du dispositif CLIL plus loin dans cette étude (pp. 123-126).

Au-delà des CLIL, et dans d'autres contextes que celui du rapprochement européen, des initiatives d'envergures variables ont été déployées, qui ouvrent à un enseignement des langues en immersion. Elles concernent essentiellement des pays où plusieurs langues coexistent. L'immersion est imposée et informelle dans un contexte d'insertion professionnelle des travailleur-se-s expatrié-e-s ou immigré-e-s. Elle est aussi institutionnalisée et prend peu à peu sa place dans l'enseignement scolaire.

---

[33] https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2013-0314_FR.html#_section4 consulté le 13/12/2023
[34] https://www.ecml.at/ consulté le 21/03/2024
[35] https://emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe consulté le 13/12/2023
[36] https://pluriliteracies.ecml.at/Home/Projectinformation/tabid/4261/language/en-GB/Default.aspx consulté le 27/03/2021

4 l'enseignement des langues en immersion – divers contextes.

Parmi les pays occidentaux où l'enseignement en immersion s'est développé, le Canada se distingue par sa précocité et son volontarisme. Ainsi, les expérimentations les plus nombreuses et les plus abouties d'enseignement des langues en immersion ont été initiées dans la province de Québec au Canada, dans le milieu des années 1960. Ces initiatives ont vu le jour dans un contexte politique marqué par l'émergence d'une volonté sécessionniste de la part de la communauté francophone. Les expériences canadiennes d'immersion sont nées de la volonté de construire une société canadienne plus juste pour tous les groupe ethnolinguistiques (Lambert, 1984). Un des chercheur-e-s qui a été à leur origine, Wallace E. Lambert (*In Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators*, 1984, p. 32), définit ainsi les principaux objectifs de ces programmes :

- Apporter aux élèves participant-e-s les compétences fonctionnelles dans la langue seconde ;
- Promouvoir et maintenir un niveau normal de développement dans la langue première ;
- Assurer la réussite adéquate avec les aptitudes académiques et le niveau de classe dans les matières académiques ;
- Instiller aux élèves une compréhension et une sympathie pour le groupe de la langue cible ainsi que pour leur langue et pour leur culture sans porter préjudice en aucune façon à l'identification des élèves avec leur propre langue et leur propre culture et leur appréciation de celles-ci.

Dans ces programmes bilingues, les enseignements académiques sont dispensés dans la langue seconde ainsi que dans la langue première. La même matière n'est pas enseignée dans chacune des langues durant la même année.

4.1 Le Canada et la sauvegarde du français

La découverte du Canada par le français Jacques Cartier en 1534 marque le début de la colonisation française du territoire. Le Québec, province francophone, défend activement sa spécificité linguistique. Sa minorité démographique par rapport à la colonie britannique voisine de Nouvelle-Angleterre peuplée de 80 000 habitants en 1661, n'a pas pu être corrigée par la politique d'émigration féminine décrétée par Jean-Baptiste Colbert. L'organisation du départ d'un millier

d'orphelines vers cette province française éloignée de 1663 à 1673 a eu pour effet de tripler la population de la colonie de 3 000 à 9 000 habitants entre 1663 et 1683. Le recensement de 1698 a dénombré 20 000 habitants. Suite à la défaite militaire française devant l'armée britannique en 1763 lors de la Guerre de Sept Ans, la colonie est passée sous contrôle britannique. Ce fut ensuite l'émigration des loyalistes anglophones fuyant les nouvellement fondés États-Unis d'Amérique qui renforça la minorité démographique des francophones. Il est estimé que 100 000 anglophones ont émigré des États-Unis dans les années 1780, majoritairement vers le Canada. La rivalité entre colons anglophones et francophones amène les autorités britanniques à scinder le Canada en deux entités politiques en 1791, le Bas-Canada où les francophones sont majoritaires, et le Haut-Canada majoritairement anglophone, la frontière étant la rivière des Outaouais. La législation introduit également une dimension démocratique dans la gouvernance de la colonie, avec l'instauration d'un parlement constitué de représentants élus de colons, la métropole conservant le pouvoir exécutif. Les francophones s'élèvent contre la limitation des pouvoirs que cette loi leur confère, en créant un parti patriote qui fait voter en 1834 les 92 résolutions rappelant l'ensemble des revendications des Canadiens-français depuis 1791. L'autorité britannique marque le refus de ces résolutions par un renforcement des pouvoirs de son représentant. La rébellion armée qui s'en suit amène l'autorité britannique à adopter l'Acte d'Union en 1840, qui unit les deux Canadas et qui favorise l'assimilation des Canadiens-français. Une coalition formée au parlement entre Canadiens-français et réformistes anglophones permet la reconnaissance des Canadiens-français. Elle obtient en 1848 des pouvoirs renforcés, menant à une plus grande indépendance de la colonie.

Le Canada moderne émerge du *British North America* (BNA) de 1867, dont l'ambition est de donner plus de poids à une zone économique menacée par la puissance grandissante des États-Unis d'Amérique voisins, et de lui permettre de moderniser son économie. Le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse, suivis par Terre-Neuve et l'île-du-Prince-Edward, sont intégrés aux deux provinces dont la majorité est maintenant clairement définie. L'Ontario est à majorité anglophone, et le Québec, à majorité francophone. La loi institue une confédération sous allégeance à la Couronne britannique. Ce *Dominion* prendra fin en 1984.

La conséquence de cette loi pour les Canadiens-français est une reconnaissance affirmée, au travers du retour de la langue française au Parlement, et avec une parité de représentation avec les anglophones malgré leur plus faible population. La Loi sur les langues officielles de 1969 reconnait finalement comme langues officielles à la fois le français et l'anglais, pour l'ensemble du territoire canadien. Cela ne signifie pas que tous les Canadiens qui ont une activité entrant dans le champ de services spécifiés du gouvernement fédéral doivent être bilingues. Les citoyens canadiens peuvent choisir de recevoir les services du gouvernement général dans la langue officielle de leur choix. Au niveau régional, seule la province du New Brunswick reconnaît aussi le français comme langue

officielle. Le Québec reconnaît le français comme seule langue officielle.

La mission de Commissaire aux Langues Officielles a été créée en 1970 pour veiller à ce que les pratiques linguistiques du gouvernement canadien soient conformes aux droits linguistiques. En tant qu'*ombudsman*, le-la Commissaire est chargé-e d'instruire les plaintes portant sur les infractions à la Loi sur les langues officielles. Les résultats de ses enquêtes peuvent faire l'objet de rapports spéciaux au Parlement.

D'après le recensement de 2016[37], le taux de bilinguisme est en augmentation régulière pour la population canadienne dont la langue première est le français.

Figure 1 : Taux de bilinguisme au Canada selon la première langue officielle parlée

Source : Statistique Canada, Recensement de 1996 à 2016

Année	Français, Québec	Français, Canada hors Québec	Anglais, Québec	Anglais, Canada hors Québec
1996	34,6 %	86,8 %	61,2 %	6,9 %
2001	37,7 %	88,3 %	64,3 %	6,9 %
2006	37 %	86,8 %	66,1 %	7 %
2011	39,4 %	88,2 %	66,5 %	6,6 %
2016	41,5 %	89 %	66,2 %	6,8 %

Quant aux effectifs d'immersion française hors Québec, ils ont augmenté de 59% depuis 2003-2004, représentant 449 745 élèves inscrit-e-s lors du dernier recensement.

Trois amendements sont apportés à la loi en 2005 avec l'adoption de la *Loi modifiant la Loi sur les langues officielles*[38].

Le gouvernement canadien a mis en place un plan quinquennal 2023-2028 visant « à défendre nos deux langues officielles et à les promouvoir »[39]. Le plan prévoit plus de 4.1 milliards de dollars d'investissement, dont 2.7 milliards sont en cours de déploiement via le plan d'action précédent. Il s'agit du « plus important financement jamais octroyé par un gouvernement en matière

[37] Statistiques sur les langues officielles au Canada - Canada.ca consulté le 21/11/2023

[38] http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/ consulté le 13/12/2023

[39] https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/nouvelles/2023/04/plan-daction-pour-les-langues-officielles-2023-2028-un-investissement-federal-historique-en-langues-officielles.html consulté le 21/11/2023

de langues officielles ». Sous l'intitulé « Protection-Promotion-Collaboration », les axes visés sont les suivants :

- Accélérer le rétablissement du poids démographique des francophones grâce à l'immigration francophone ;
- Favoriser les occasions d'apprentissage de nos deux langues officielles tout au long de la vie ;
- Appuyer la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire ;
- Miser sur l'adoption, par le gouvernement, de mesures positives soutenant les communautés.

Entre autres mesures concrètes, nous pouvons relever « jusqu'à 242,8 millions de dollars sur 4 ans à partir de 2024-2025 pour soutenir l'apprentissage du français langue seconde à tous les niveaux et pour appuyer les provinces et les territoires dans l'offre de programmes de français langue seconde, notamment les programmes d'immersion française, afin de répondre plus adéquatement aux demandes des Canadiennes et des Canadiens et aux besoins scolaires grandissants. Cette initiative vise à contribuer activement à accroître le nombre de Canadiennes et de Canadiens bilingues partout au pays, tout en travaillant avec nos partenaires provinciaux et territoriaux pour réduire les listes d'attente pour les programmes de langue seconde partout au pays. Ces fonds s'ajoutent aux 65,8 millions de dollars (pour la période 2023-2024) annoncés dans le budget de 2021. »[40]

L'historicité de ce contexte a favorisé le développement de nombreuses recherches sur l'enseignement des langues en immersion. En sont nées plusieurs des théories que nous retrouverons dans la deuxième partie de cette étude (pp. 115-117 ; p. 127).

Si l'usage du terme « immersion » a d'abord été limité aux expériences canadiennes (Lambert, 1984, pp. 17-39.), nous pouvons maintenant constater qu'il a été étendu à d'autres contextes dans lesquels des communautés ont cherché à préserver leur bilinguisme.

[40] https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2023-2028.html#a11c consulté le 21/11/2023

4.2 La reconquête d'une identité linguistique : le Pays de Galle et l'Irlande

Hamers et Blanc (1983, p. 325) voient dans le contexte linguistique gallois des similitudes avec le contexte linguistique canadien : un groupe ethnolinguistique minoritaire tente de résister à l'assaut économique, culturel et linguistique du groupe majoritaire et de préserver sa langue et sa culture. On assiste aussi depuis quelques décennies au Pays de Galles à une mobilisation de groupes de pression du groupe linguistique majoritaire qui s'intéressent à la langue et à la culture minoritaires. Ces groupes, jugeant les méthodes traditionnelles d'enseignement de la seconde langue inefficaces, ont lancé des programmes d'immersion dès 1939. Soulignons ici l'antériorité des programmes d'immersion en Irlande, où la Dévolution du pouvoir (*Devolution of power*) du parlement britannique, qui délègue entre autres responsabilités, celle de l'éducation au gouvernement irlandais, a eu lieu en 1921. La Dévolution pour le Pays de Galles comme pour l'Écosse n'a eu lieu qu'en 1997. L'antériorité de l'exemple irlandais ne peut être dissociée de son antériorité en matière coloniale, le Traité de Limerick en 1691 faisant de l'île la première colonie britannique. Toutefois, une partie du territoire irlandais, ce fut *The Pale* (la palissade) autour de Dublin, avait été occupé par l'Angleterre dès 1169. S'en sont suivies une série de lois visant à supprimer l'ordre social, politique et culturel irlandais. Ainsi, en 1367 la législation de Kilkenny (*The Statute of Kilkenny*) bannissait l'usage et la référence à la langue, aux coutumes et à la culture autochtones en public. Cependant, la transmission de la langue et de la culture gaélique persiste de façon clandestine jusqu'à ce que la structuration d'un système scolaire entièrement anglophone en 1881 ne vienne accentuer l'effet du déclin de la population gaélophone en Irlande, dû à la Grande Famine (1845-50) et à l'émigration massive, principalement vers les États-Unis. Il faudra attendre que les mouvements culturels contestataires encouragés par le « Printemps des Peuples » prennent de la vigueur et finissent par obtenir, en 1921, la création de l'État Libre d'Irlande. Il s'ensuit que le système scolaire est profondément réformé, et que l'instauration en son sein de l'enseignement du gaélique signe la volonté de restaurer la culture du peuple d'Irlande. Les enseignant-e-s qui depuis 1907 pouvaient suivre, pendant les vacances, des stages de gaélique dans le *Gaeltacht* (régions gaélophones) sur la base du volontariat, reçoivent alors davantage d'incitations à s'y rendre, avec l'allongement des vacances, une aide financière, ainsi que l'obtention du certificat de compétence en gaélique. À côté de l'enseignement obligatoire du gaélique dans le système éducatif classique, l'enseignement du gaélique en immersion est le fait des 256 écoles primaires *Naonraí,* dont 153 hors *Gaeltacht,*

représentant respectivement 44 052 et 36 606 élèves pour l'année scolaire 2023-2024[41]. Dans le secondaire, il s'agit de 74 établissements (15 778 élèves), dont 45 hors *Gaeltacht* (11 836 élèves). Ces données ont augmenté régulièrement jusqu'en 2019 et sont restées stables depuis. Ces chiffres montrent qu'une forte proportion de familles non gaélophones choisissent de scolariser leurs enfants dans des établissements où l'enseignement se fait en gaélique. Ce choix est motivé par la volonté de contribuer à préserver un patrimoine culturel, mais pourrait aussi être un moyen de contourner la carte scolaire ou de bénéficier d'un enseignement privilégié du fait d'un effectif plus faible que dans les établissements classiques (O'Connell, 2016, p. 230).

L'exemple immersif irlandais fait l'objet d'une étude approfondie d'Anne-Marie O'Connell, dans son ouvrage *Enseignement des langues en immersion, approche didactique, perspectives philosophiques, le cas de l'Irlande* (2016).

En 2017, le gouvernement gallois a fixé l'objectif « 1 million de locuteurs gallois en 2050 » : *Cymraeg 2050: A million Welsh speakers*. On observe qu'alors que, si l'Écosse n'a que peu investi cette nouvelle autonomie dans un but d'éducation à la culture et à la langue écossaises, le Pays de Galles a, lui, développé une politique volontariste pour atteindre son objectif. Dans un document intitulé *Guidance on school categories according to Welsh-medium provision*[42], le gouvernement gallois catégorise les écoles en trois groupes (la catégorisation a débuté en 2007 avec cinq groupes), dans un souci d'éclaircissement pour les familles et les accompagnateur-rice-s :

- Catégorie 1 : Enseignement en anglais, avec au moins 15% des activités, à la fois scolaires et extra-scolaires en gallois en primaire et en secondaire. L'enseignement du gallois y est compris au secondaire comme faisant partie de *l'Area of Learning and Experience (AoLE) for Languages, Literacy and Communication*. Au secondaire, le passage de ces élèves vers des établissements de catégorie 2 ou 3 est favorisé par des programmes d'immersion tardive.

- Catégorie 2 : Enseignement bilingue anglais-gallois. 50% des activités, scolaires et extra-scolaires doivent être en gallois. La proportion est au libre choix de l'établissement, par exemple immersion totale jusqu'à l'âge de 7 ans puis choix d'une filière bilingue, ou bien 50% en gallois tout le long.

L'objectif est que les élèves rejoignent ensuite une école de secondaire en catégorie 3.

Au secondaire, les établissements de catégorie 2 doivent fournir au moins 40% des activités scolaires et extra-scolaires en gallois, pour au moins 40% des élèves.

[41] https://gaeloideachas.ie/i-am-a-researcher/statistics/ consulté le 18/03/2026

[42] https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2021-12/guidance-on-school-categories-according-to-welsh-medium-provision.pdf consulté le 12/12/2023

- Catégorie 3 : Enseignement en gallois à au moins 80% à partir de 7 ans. Le recours à l'anglais est possible pour assurer la bonne compréhension pendant les premiers stades de l'immersion.

Au secondaire, cette catégorie est divisée en deux sous-catégories :

- Les *Welsh-Medium Schools*, où au moins 60% des élèves suivent au moins 70% des activités scolaires et extra-scolaires en gallois
- Les *Designated Welsh-Medium Schools*, où 100% des élèves suivent au moins 90% des activités scolaires et extra-scolaires en gallois.

En 1983, Hamers et Blanc (1983, p. 326) écrivaient que « certains peuvent regretter que ces écoles n'aient pas fait l'objet d'expériences contrôlées. Elles ont pourtant une bonne réputation académique et sont parfois taxées d'élitistes. Les élèves y développent une bilingualité relativement équilibrée mais leur gallois ne serait pas 'natif', même défaut que dans les programmes canadiens d'immersion précoce en français ». La consultation récente des responsables du programme au sein du gouvernement gallois, nous apprend qu'à ce jour aucune étude n'a encore été menée à ce sujet.

Les établissements peuvent appartenir à plusieurs catégories selon le type de filières qu'ils proposent. L'information qu'ils doivent fournir aux familles et aux accompagnateurs doit en tout cas être très précise concernant la proportion de gallois, les conditions dans lesquelles la langue est enseignée, et les résultats langagiers attendus. L'objectif du gouvernement est clairement énoncé, de favoriser l'augmentation de l'apport de gallois, et de faciliter la transition des établissements d'une catégorie à une autre plus élevée.

La catégorisation se fonde non seulement sur l'apport de gallois dans l'enseignement proprement dit, mais aussi dans les activités extra-scolaires. Le souhait est ici de reconnaître la contribution de ces activités à l'acquisition langagière.

Le document réaffirme l'objectif d'augmenter le nombre de locuteurs de gallois de 562 000 en 2011 à 1 million en 2050, et que l'immersion en gallois dans l'éducation est la meilleure méthode pour assurer que les enfants soient capables de développer leur compétence en gallois. En parallèle, en augmentant le nombre d'établissements bilingues anglais-gallois, avec une proportion croissante de gallois dans le *curriculum*, l'objectif est de préparer des locuteur-rice-s capables d'utiliser le gallois dans la vie courante.

Le *Welsh Language Project* en Patagonie a prolongé cette ambition hors du Pays de Galles par la création de programmes d'enseignement et d'activités sociales informelles en gallois à destination de la communauté d'origine galloise, dont les premières installations remontent à 1865.

Au début des années 2000, 50 000 Patagoniens environ sont d'origine galloise. Le programme a été créé en 1997 conjointement par le gouvernement gallois, la *Wales Argentina Society* et le *British Council Wales*.

4.3 L'Espagne et le basque ou le catalan

Dans toute l'Espagne, les langues autres que le castillan ont été bannies durant le régime franquiste (1936-1975), avec une légère tolérance dans les dernières années de la dictature. Dès l'installation de la démocratie espagnole en 1975, les Communautés Autonomes Basque et Catalane ont mis en place un système éducatif immersif ou bilingue. Des écoles clandestines en langue basque « *Ikastolak* » ont cependant existé dès les années 60 (Muguruza, 2015). Le catalan a été reconnu comme langue officielle par la Loi sur la normalisation linguistique en Catalogne, promulguée le 18 avril 1983. Le basque a été reconnu langue officielle par la Loi sur la normalisation de la langue basque, promulguée le 24 novembre 1982.
Les établissements scolaires de la Communauté Autonome Basque sont répartis en trois modèles linguistiques [43] :

- modèle D : l'enseignement se fait pour toutes les disciplines en basque et les élèves ont aussi 3 ou 4 heures d'espagnol comme langue seconde ; on peut considérer ce modèle comme étant un programme de maintien de la langue, pour les locuteurs de langue maternelle basque, et un programme d'immersion totale précoce, pour les locuteurs qui ne sont pas de langue maternelle basque ;
- modèle B : certaines disciplines sont proposées en basque et d'autres en espagnol ; la proportion varie selon les établissements, mais on consacre souvent plus de temps au basque qu'à l'espagnol ;
- modèle A : les élèves suivent les cours en espagnol et le basque est enseigné en tant que seconde langue, 3 ou 4 heures par semaine.

Quel que soit le modèle, l'anglais est également enseigné dès l'âge de 4 ans. L'enseignement d'une discipline non linguistique en anglais est prévu de façon générale également durant la

[43] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/sistema_educativo_vasco/eu_def/adjuntos/Informacion_familias_frances.pdf consulté le 05/10/2023

scolarité. Le français et l'allemand sont aussi enseignés de façon optionnelle. Tous les établissements scolaires doivent également assurer qu'une « maîtrise suffisante des deux langues officielles soit atteinte ».[44]

Alors qu'à sa création le modèle D était destiné uniquement aux locuteurs de langue maternelle basque, un renversement dans le choix des familles a été observé au fil des années, ce qui en fait aujourd'hui le modèle principal. Ainsi, pour l'année scolaire 2018-2019, 3% des élèves de 3 à 16 ans étaient scolarisés dans des établissements du modèle A, alors que 81% l'étaient dans le modèle D[45]. Dans la province voisine de Navarre, de tels établissements ont également été créés.

Les exemples d'écoles en enseignement immersif en gaélique, en basque, en gallois ou en catalan se rejoignent en ce qu'ils démontrent la volonté d'une partie de la population de défendre une langue menacée. On peut noter que leur réussite, ou leur évolution d'un stade militant ou pionnier à un stade institutionnel, repose sur l'appui politique qui leur est accordé. Une fois institutionnalisés, ces établissements attirent des familles qui ne sont pas bilingues mais choisissent ce vecteur culturel et linguistique pour consolider leur insertion sociale et celle de leurs enfants.

4.4 La France et l'enseignement de l'occitan

En France où la prise de décision politique relative à l'éducation est fortement centralisée, l'enseignement des langues dites régionales à l'école fait toujours débat. Sont regroupées sous ce qualificatif de régional, les langues : bretonne, catalane, basque, occitane, corse et mélanésienne. Le Traité de Villers-Cotterêts en 1539, en reconnaissant le français comme langue du droit et de l'administration, énonçait la primauté du français sur le latin afin de rendre intelligible les textes par l'ensemble de la population. De façon implicite, il énonçait la volonté de sceller l'union nationale souhaitée par François 1er. Ce faisant, non seulement le latin mais aussi les langues de France autres que le français sont délaissées. Dans l'éducation, ce mouvement se concrétise avec les lois Ferry de

[44] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/sistema_educativo_vasco/eu_def/adjuntos/Informacion_familias_frances.pdf consulté le 05/10/2023

[45] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/sistema_educativo_vasco/eu_def/adjuntos/Informacion_familias_frances.pdf consulté le 05/10/2023

1881 et 1882, qui tout en démocratisant l'éducation, imposent de façon coercitive la généralisation de l'enseignement en français sur tout le territoire.

Le militantisme en faveur de la reconnaissance des langues dites régionales est cependant resté actif. Ses actions se sont traduites dans la création d'établissements d'enseignement immersif dans de nombreuses régions, dont l'Occitanie avec les *Calandretas*.

Ces établissements privés associatifs sont organisés en confédération, affiliée à l'Institut Supérieur des Langues de la République (ISLRF). Leur objectif est de transmettre la langue occitane au travers de son utilisation dans l'enseignement du programme de l'éducation nationale.
Sur le site internet de la *Fédération des Calandretas*[46], on peut lire une citation de Jean Jaurès « Si, par comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à retrouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clé qui leur ouvrirait, sans beaucoup de peine, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais… » (traduit de l'occitan par nos soins).

La pédagogie linguistique se fonde sur cette intuition d'intercompréhension qui a été nommée Famille de Langues (Robins, 2014). Il est rappelé que l'enseignement simultané de familles de langues est expérimenté depuis les années 1980 par Tilbert Didac Stegmann à l'université de Francfort sur le Main.

En outre, la pédagogie active choisie par les *Calandretas* s'appuie sur les travaux de Freinet et des apports de la pédagogie institutionnelle. Il s'agit ici « d'encourager la mise en place d'institutions qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes et qui ouvrent la classe vers l'extérieur. »[47] (Charte de *Calandreta*, confédération *Calandreta*, 2005).
De fait, le choix des familles d'inscrire leurs enfants en *Calandretas* n'est pas guidé seulement par le choix linguistique. Cependant, nos entretiens avec des responsables d'établissements *Calandretas* de Toulouse nous ont montré que la majorité des enfants inscrits sont déjà des enfants bilingues français-autre langue dont les familles souhaitent que leur multilinguisme soit renforcé par cet environnement immersif. La région Occitanie compte 62 écoles *Calandretas* primaires et maternelles dont 5 dans l'agglomération toulousaine, ainsi que 3 collèges *Calandretas*, dont un à Toulouse, et un collège-lycée à Montpellier.

Une autre avancée due au militantisme des défenseurs des langues dites régionales fut la promulgation de la loi Deixonne qui en 1951 a ouvert l'enseignement de quatre langues régionales dans le secondaire public : le breton, le catalan, l'occitan, et le basque. La promulgation de la loi a été suivie par des décrets d'application pour la langue corse (1974), le tahitien (1981) et les langues

[46] http://calandreta.org/oc/pedagogia/ consulté le 05/02/2024
[47] https://aprene.org/pedagogie/ consulté le 05/02/ 2024

mélanésiennes (1992). La loi fut abrogée en 1994 avec la promulgation de la loi dite Toubon relative à l'emploi de la langue française.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République réaffirme en son article 40 modifiant l'article L. 312-10 du Code de l'éducation que « les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage » et que « cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité ». Ce texte place les langues dites régionales au même rang que les langues vivantes étrangères dans « la stratégie langues vivantes », avec comme volonté « d'assurer la continuité et la cohérence de leur parcours linguistique et d'encourager la diversité linguistique ». En conséquence, les programmes sont communs à toutes les langues vivantes, étrangères comme régionales, et les objectifs à atteindre sont de même basés sur le CECRL.
La loi a également modifié l'article L. 216-1 du Code de l'éducation pour y préciser que les activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires organisées par les collectivités territoriales dans les établissements scolaires pendant leurs heures d'ouverture peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. Ce texte a fait l'objet d'une circulaire adressée aux responsables académiques en 2017.[48]

La loi sur la protection patrimoniale des langues régionales et leur promotion dite loi Molac, qui a été promulguée en mai 2021 reconnaît l'existence d'un patrimoine linguistique constitué de la langue française et des langues dites régionales. Elle modifie le Code de l'éducation afin de généraliser l'enseignement des langues dites régionales comme matière facultative dans le cadre de l'horaire normal d'enseignement, de la maternelle au lycée. Y est introduite pour cela l'obligation pour les communes sans école bilingue de contribuer aux frais de scolarité des écoles privées sous contrat proposant un enseignement bilingue : écoles *Diwan* en Bretagne, *Calandretas* en Occitanie, entre autres. Actuellement, dès la sixième**,** les collèges peuvent proposer un enseignement de langues et cultures régionales jusqu'à 2 heures par semaine. Les structures d'animation périscolaires sont autorisées à intégrer les langues régionales dans leurs activités. Le volet de la loi relatif à la consécration de l'enseignement immersif des langues dites régionales a été censuré par le Conseil constitutionnel au motif qu'il est contraire à l'article 2 de la Constitution de 1958 selon lequel « la langue de la République est le français ». Cette censure a fait l'objet d'un rapport du Haut-

[48] https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm consulté le 07/04/2023

Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, dont les commentaires et suggestions adressés au gouvernement français le 31 mai 2022 sont encore sans réponse.

D'après les statistiques du service public, environ 121 000 élèves apprennent actuellement les langues dites régionales, dont 11,5% (14 021 élèves) suivent un enseignement bilingue immersif[49].

Il ressort de cet état des lieux que la France est un des pays où l'immersion est le moins présente au sein de l'institution scolaire, et reste peu favorisée. C'est aussi un pays qui se démarque par son centralisme en matière d'éducation, l'éducation nationale ayant toute prérogative sur la conception des programmes et la façon dont ils sont déployés. Le même centralisme, linguistique celui-ci, qui a mené à la précarisation des langues de France autres que le français, n'a pas favorisé l'ouverture à l'apprentissage des langues en général. De ce fait, la place de l'enseignement des langues dans le système éducatif français suscite régulièrement des préoccupations, tant de chercheur-e-s que de l'institution scolaire elle-même, comme nous allons le voir. Ces préoccupations se confrontent à des idées reçues relatives au plurilinguisme et aux compétences langagières.

5 L'enseignement des langues étrangères au collège en France

Ainsi, Judet de La Combe et Wismann (2004) s'alarment de la priorisation montante dans l'enseignement des matières « techniques », dictée par la perception d'impératifs d'efficacité et d'employabilité, sur l'enseignement des « humanités », dont les compétences linguistiques font partie.

Car, comme ils le rappellent (p. 28), « la communication n'est pas seulement affaire de clarté, mais de reconnaissance des individus entre eux, dans leur particularité. » Ce que deux locuteur-rice-s échangent ne se limite pas aux mots et à leur syntaxe, mais est porteur de « la parole particulière de l'autre. » Actuellement pourtant, nos échanges avec de nombreux enseignant-e-s de langues étrangères de collège dans l'académie de Toulouse révèlent une inquiétude de voir des heures optionnelles de L2 supprimées par certaines directions d'établissements priorisant des heures d'enseignement technologique et informatique.

[49] https://www.vie-publique.fr/en-bref/280872-langues-regionales-lenseignement-immersif-en-question consulté le 07/04/2023

Les auteurs mettent en garde (p. 35) contre une rationalisation à outrance de l'action de communiquer visant à une efficacité de transmission d'un message entre un destinataire et un récepteur, comme Roman Jakobson l'a relevé (*in* Sebeok, *Style in language*, 1966, pp. 350-356). Selon ce penseur et linguiste, tout comportement verbal, que ce soit par la poésie, la littérature ou d'autres types de structures verbales, est dirigé vers un but. Les comportements verbaux se distinguent par le but visé et par les moyens plus ou moins formels de l'atteindre. Le langage partage les mêmes spécificités que l'ensemble des systèmes de signes, ce sont des traits pansémiotiques (p. 351). Il doit être étudié dans toute la diversité de ses fonctions. Jakobson décompose et classe les énoncés selon leurs facteurs et leurs fonctions. Il met ainsi de côté le code lexical ainsi que sa portée culturelle. Dans cette rationalisation, les différences entre les individualités en intercommunication sont perçues comme des obstacles à une communication « parfaite ». Alors même que, selon Judet de la Combe et Wismann, ces différences porteuses de culture et d'histoire socio-économique sont un plus « dans la diversité sémantique possible ». Cette vision technique du langage n'est pas plus négative que la vision « expressive » qui consiste à réduire cette fois le langage à sa dimension considérée comme culturelle authentique. On retrouve ces deux conceptions dans les pédagogies qui se sont succédées en France. Le manque de réussite de l'enseignement « distancié » des langues vivantes par la grammaire et la littérature a ouvert la voie à un enseignement « de l'immédiateté, du plaisir de l'immersion » (Judet de La Combe & Wismann, 2004, p. 46). Dans les interactions construites pour cela, on retrouve la fonctionnalité froide de la conception rationnelle de la langue. Il faudrait laisser plus de place à l'empirisme, qui seul permet de comprendre que la traduction d'un mot dans une autre langue n'est pas porteuse du même sens. Par exemple, pour un-e Français-e, comprendre que *Brot* n'évoque pas la même chose que pain ne sera possible que parce qu'il-elle en aura fait l'expérience (Wismann, 2012, p. 90).

Dans cette vision pédagogique de l'utilité, les langues anciennes se retrouvent exclues de fait. La menace pourrait s'étendre à d'autres langues dont l'utilité ne serait pas aussi évidente que celle des langues de service (p. 49). C'est un argument que l'on entend fréquemment lors du choix de la LV2 au collège : le choix repose sur une évaluation de l'utilité perçue de la langue. Après l'anglais parce que langue internationale, l'espagnol est sélectionné par les familles parce que seconde langue la plus parlée dans le monde. Dans les régions frontalières, l'enseignement de la langue du pays voisin est privilégié. Les auteurs parlent de caractère non-substituable des langues, ce qui fait que « le portugais ou l'allemand ne peuvent être remplacés et de ce fait possèdent une valeur universelle » (p. 48). D'où le besoin de se demander en quoi une pluralité linguistique représente un enrichissement.

On ne peut pas considérer une langue comme un actif patrimonial en ce qu'elle n'a pas vocation à être conservée et restaurée. À trop chercher à analyser scientifiquement un texte, on finit par trahir les raisons culturelles pour lesquelles il mérite d'être étudié (p. 53). La tradition existe, mais la vision que l'on en a tend à la simplifier et à la marginaliser aux temps de loisirs. Elle devient dénuée d'autorité (p.54). Pourtant, la dialectique « je-il » entre un présent qui cherche à se comprendre au travers de son inscription dans une tradition, et le passé, se situe dans un entre-deux qui lui donne une actualité et une utilité sans cesse renouvelées. C'est dans ce désir de se comprendre dans sa tradition que le « je » deviens « tu », c'est-à-dire partenaire de dialogue (p. 56). Ce dialogue passe par les « langues naturelles, considérées comme langues de culture dotées de leur propre histoire, c'est-à-dire comme des langues composites, stratifiées, qui portent en elles des passés linguistiques et culturels anciens. » (p. 58).

La notion de langue de service découle de la vision rationnelle de la communication : c'est une langue qui se focalise sur la transmission efficace d'une information. Ce qui « ne peut fonctionner que s'il y a accord sur la réalité qu'il s'agit de désigner. » (p. 121). Les auteurs argumentent qu'une union de pays européens doit nécessairement s'appuyer sur la reconnaissance de la pluralité linguistique en son sein. En utilisant comme vecteur principal de communication et de négociation seulement des langues de service (anglais international et autres langues rendues fonctionnelles), les particularismes culturels et les valeurs sont perdus de vue. De ce fait, le risque d'incompréhension et par là de mésentente est élevé. Il me semble que cet argument est transposable au niveau des transactions entre citoyen-ne-s : la véritable rencontre de l'autre passe nécessairement par une compréhension de ses particularités culturelles et de ses valeurs, notions qui sont portées par sa langue naturelle.

Le paradigme d'écologie des langues (Tsuda, 1986 ; Phillipson, 2009, pp. 239-243) a pour ambition de permettre la coexistence de langues dominantes et de langues dominées, dans un climat d'inter-enrichissement. Il a été conçu en réaction à l'hégémonie de l'anglais dans de nombreux écosystèmes linguistiques, notamment au Japon.

Figure 2 : *Diffusion de l'anglais et paradigme de l'écologie des langues (Skutnabb Kangas, 2000, p. 657)*

Diffusion of English and ecology of languages paradigms

The diffusion of English paradigm	Ecology of languages paradigm
1. monolingualism and linguistic genocide	1. multilingualism and linguistic diversity
2. promotion of subtractive learning of dominant languages	2. promotion of additive foreign/second language learning
3. linguistic, cultural, and media imperialism	3. equality in communication
4. Americanisation and homogenisation of world culture	4. maintenance and exchange of cultures
5. ideological globalisation and internationalisation	5. ideological localisation and exchange
6. capitalism, hierarchisation	6. economic democratisation
7. rationalisation based on science and technology	7. human rights perspective, holistic integrative values
8. modernisation and economic efficiency; quantitative growth	8. sustainability through promotion of diversity; qualitative growth
9. transnationalisation	9. protection of local production and nationa sovereignties
10. growing polarisation and gaps between haves and never-to-haves	10. redistribution of the world's material resources

Ces préconisations nous amènent à explorer la façon dont les langues sont enseignées en France.

Sur le site public de l'Éducation Nationale on peut lire : « L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger. L'objectif est que, d'ici 2025, au moins 80% des élèves atteignent en fin de 3e le niveau requis en anglais (au minimum le niveau A2). »[50]

Une étude a été menée à l'initiative de la commission européenne en 2011 afin non seulement de mesurer les compétences langagières, mais aussi de collecter des informations relatives à l'apprentissage des langues, les méthodes d'enseignement et les parcours (Commission Européenne, 2007). Cette étude *European Survey on Language Competences* (ESLC) a permis de

[50] https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249 consulté le 13/12/2023

collecter des informations auprès de 54 000 élèves en dernière année du premier cycle du secondaire, ou en deuxième année du deuxième cycle du secondaire. 14 pays ont participé à cette étude, représentant 16 systèmes éducatifs. Parmi les résultats de l'étude, nous notons que les facteurs favorisant un meilleur niveau en langue étrangère parmi les élèves sont un démarrage plus précoce, l'apprentissage de plusieurs langues (Commission Européenne, 2012a, 2012b), ainsi que le fait que les élèves aient été exposés à des situations d'apprentissage informel au travers de voyages, ou au contact de media d'information ou de divertissement dans la langue évaluée. Un autre facteur différenciant est l'utilisation de la langue étrangère en classe. Les résultats concernant les élèves scolarisés en France montrent que la proportion d'élèves qui atteignent les niveaux B1 ou B2 (usager indépendant) est de seulement 14% pour l'anglais. Elle est de 82% pour les élèves scolarisés à Malte et en Suède.

Il convient de remarquer ici la divergence des objectifs, entre ceux de l'Éducation Nationale française qui fixe l'atteinte d'un niveau A2 en anglais en fin de cycle 3, et celui de la Commission européenne qui évalue les élèves sur un niveau B1 à la même période.
En sections bilingues dans les collèges français, les niveaux visés sont les suivants : niveau A2 et au-delà à la fin du cycle 3 ; niveau B1 dans toutes les activités langagières et B2 dans plusieurs d'entre elles en fin de cycle 4 ; niveau B2 dans toutes les activités langagières et C1 dans plusieurs d'entre elles à la fin du lycée.[51]

En Occitanie, 130 lycées offrent une section internationale dont 52 en Haute-Garonne et 40 sur l'agglomération toulousaine desquels 9 sont privés. 32 sont dans l'Hérault dont 14 sont à Montpellier et desquels 3 sont privés. Deux collèges de l'académie de Toulouse ont une section internationale, dont un dans un quartier défavorisé, mis en place en septembre 2022. Les deux sont publics et en anglais.

Les classes bi-langues et SELO (pour Sections européennes ou de langues orientales) en collège ont fait l'objet en 2014 d'un rapport commandé par l'Éducation Nationale afin de procéder à une évaluation de « l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence des dispositifs bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO)» (Rapport IGEN 2014-083[52]). Cette étude fait suite à l'introduction d'un enseignement obligatoire de langue vivante étrangère dès le cours préparatoire, aux suites de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Cette disposition pose la question de la cohérence des parcours

[51] https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm consulté le 13/12/2023

[52] https://www.education.gouv.fr/classes-bi-langues-et-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo-en-college-3986 consulté le 13/12/2023

d'apprentissage linguistique en collège. La question de l'évaluation se pose aussi du fait des résultats « relativement médiocres », d'après les auteur-rice-s du rapport, de l'enquête ESLC qui a été mentionnée p. 66. L'enseignement des langues au collège n'a pas fait l'objet de rapport plus récent qui soit accessible au public.

Depuis le début des années 2000, les classes bi-langues offrent à certains élèves (en 2013, 16 % des élèves de sixième) la possibilité d'apprendre simultanément deux langues vivantes dès leur entrée au collège. Créés en 1992, les SELO concernent actuellement, en collège, environ 10 % des élèves de quatrième et de troisième, qui bénéficient d'un horaire renforcé d'enseignement de la langue de la section.[53]

Les sections bi-langues, qui offrent l'apprentissage de deux langues vivantes étrangères dès la classe de sixième, se sont développées depuis la rentrée scolaire de 2002. Alors qu'elles touchaient 5,4 % des élèves de sixième en 2004, elles en touchent 15,9 % en 2013. Créées par une circulaire du 19 août 1992, les sections européennes ou de langues orientales concernent, elles, très peu les élèves de sixième (moins de 1 %) (Rapport IGEN 2014-083, p. 5).

Trois scénarios pour la continuité ou non des dispositifs SELO sont envisagés dans le rapport :

«- Le premier scénario, en supprimant les classes bi-langues et les SELO et en généralisant le démarrage de la deuxième langue vivante en classe de sixième, est pédagogiquement satisfaisant, mais il paraît peu compatible avec les contraintes budgétaires actuelles.

- Le deuxième, en assortissant le démarrage de la deuxième langue vivante en classe de cinquième de la suppression des dispositifs bi-langues et SELO, paraît équitable et plus réaliste, mais il ne respecte pas les accords internationaux bilatéraux.

- Le troisième, en conjuguant démarrage de la deuxième langue vivante en classe de cinquième et mise en place d'une carte académique optimisée des sections bi-langues et des SELO, s'inscrit dans le prolongement de la situation actuelle. Il paraît en cela plus équilibré, plus acceptable par les familles et présente peu de risques.

- Le quatrième, proche du précédent propose deux parcours linguistiques explicitement distincts :

- un parcours avec l'anglais en LV1 à l'école primaire et un début de l'apprentissage de la LV2 en classe de cinquième ;

- un parcours avec une LV1 autre que l'anglais à l'école primaire et un début de l'apprentissage de la LV2 dès la classe de sixième.

Ce dernier scénario respecte les accords internationaux et présente peu de risques sauf celui de l'augmentation des coûts, augmentation qu'il serait tentant de réduire en rognant sur l'horaire

[53] https://www.education.gouv.fr/classes-bi-langues-et-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo-en-college-3986 consulté le 13/12/2023

global d'enseignement actuellement offert aux collégiens, au risque de dégrader l'objectif pédagogique au centre de la présente étude : l'amélioration de leurs compétences en langues vivantes» (p. 7).

La lettre de mission pose très précisément les questions auxquelles la mission doit s'attacher à répondre. Il s'agit d'abord de questions de nature pédagogique :

- évaluer l'intérêt pédagogique de ces dispositifs et leurs effets sur le comportement, le niveau et les résultats en langues vivantes des élèves qui en bénéficient ;
- évaluer la pertinence des deux dispositifs dans la continuité des apprentissages à travers la liaison école-collège pour les classes bi-langues et la liaison collège-lycée pour les sections européennes ou de langues orientales ;
- évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Il s'agit également de questions portant sur l'organisation et la mise en œuvre de ces deux dispositifs dans les académies :

- évaluer les moyens humains qui y sont consacrés et leur coût ;
- évaluer les conditions de mise en place de ces dispositifs dans les établissements scolaires ; à cet égard, il convient d'établir si ces dispositifs sont équitables.

Les académies visitées pour les besoins de l'étude sont celles de Strasbourg, limitrophe avec l'Allemagne, et Toulouse, limitrophe avec l'Espagne.

Dans les sections bi-langues, les trois langues les plus enseignées sont, par ordre décroissant, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Toutes les autres langues sont enseignées de manière résiduelle dans ces sections.

L'allemand est la langue qui bénéficie le plus du dispositif bi-langues créé, on l'a vu, prioritairement pour elle. Toutes les académies ont ouvert des classes bi-langues anglais-allemand. Elles représentent entre 30 % (Toulouse) et 100 % (Strasbourg) de l'ensemble de ces classes. Elles scolarisent de 3,20 % des élèves (Toulouse) à 58,60 % des élèves (Strasbourg).

Figure 3 : : *Les sections bi-langues de langue allemande : historique, contexte et enjeux (in rapport IGEN 2014-083)*

Les sections bi-langues de langue allemande : historique, contexte et enjeux

Source : note DREIC B2

Il convient de rappeler le contexte dans lequel les sections bi-langues sont devenues l'élément central du plan de relance de l'enseignement de l'allemand en France. Depuis la signature du traité de l'Elysée le 22 janvier 1963, la situation de l'apprentissage de la langue du partenaire est au centre de la coopération franco-allemande. Après un recul marqué à la fin des années 1990 et au début des années 2000 du nombre d'apprenants d'allemand en France, le plan stratégique en faveur de la langue du partenaire a permis d'enrayer la diminution, sans tout à fait parvenir à inverser la tendance : baisse de 0,4 % du nombre d'apprenants de français en RFA et d'allemand en France entre 2006-2007 et 2013-2014, le nombre d'apprenants de français en RFA restant aujourd'hui plus important en valeur absolue (1 676 508) et en pourcentage (15,6 %) que celui du nombre d'apprenants d'allemand en France (1 021 574 apprenants, soit 11,7 % des élèves).

En janvier 2003, la Déclaration commune signée par le Président de la République française et le chancelier de la République fédérale d'Allemagne à l'occasion du 40e anniversaire du traité de l'Elysée soulignait la nécessité de favoriser l'acquisition de la langue du partenaire afin que les jeunes Français et Allemands trouvent en leurs deux pays « un cadre unique pour l'accomplissement de leurs études et l'exercice de leur profession ».

La première rencontre entre les *Länder* et les régions françaises (Poitiers, 28 octobre 2003) fixait l'objectif d'une progression de 50 % en dix ans du chiffre d'apprenants de la langue du partenaire. Ces orientations ont abouti à la rédaction d'un « plan stratégique » conjoint en faveur de la langue du partenaire, décidé par le IVe Conseil des ministres franco-allemand (CMFA) du 26 octobre 2004 (Berlin) et présenté lors de la première rencontre entre les recteurs et les autorités éducatives des *Länder* le 12 novembre 2004 (Sarrebruck).

L'appellation de classe bi-langues apparaît dans la circulaire de rentrée 2005, elle est employée dans le contexte du développement de l'apprentissage de l'allemand suite au Conseil des ministres franco- allemand de Berlin du 26 octobre 2004. « L'enseignement de l'allemand sera […] systématiquement encouragé à l'école élémentaire. Là où les élèves auront choisi l'allemand au cycle III, les inspecteurs d'académie veilleront à assurer la continuité de cet apprentissage dans la classe de sixième du collège de secteur. L'enseignement de l'anglais pourra alors être proposé dès la sixième à des élèves germanistes par la formule de 'classe bi-langues'. Elle peut être étendue aux élèves ayant choisi en primaire une langue à faible diffusion scolaire » (p. 4 du rapport).

Il ressort de ce rappel que le dispositif bi-langues répond au souci particulier de permettre la continuité de l'apprentissage de l'allemand entre l'école primaire et le collège.

Le rapport souligne la difficulté d'obtenir des résultats concernant les connaissances en langue étrangère des collégiens. La seule évaluation généralisée est celle du Diplôme National du Brevet pour laquelle un niveau A2 est demandé. Elle ne donne pas la possibilité de connaître la filière que les élèves ont suivie.

Les évaluations spécifiques telles que les certifications *KultusMinisterKonferenz*, *Cambridge* ou *Cervantès* sont écartées du fait qu'elles pourraient n'être suivies que par les élèves ayant un niveau élevé. Certains collèges ont toutefois établi des évaluations comparatives des élèves de sections européennes avec les autres élèves.

Par exemple, l'observation fournie par un collège de l'académie de Rennes durant l'année scolaire 2012-2013 :

Figure 4 : *Comparaison réalisée par un collège de l'académie de Rennes des moyennes obtenues par les élèves en fin de classe de 3e durant l'année scolaire 2012-2013 (in rapport IGEN 2014-083)*

	Ensemble des 3e	Groupe euro espagnol	Écart	Groupe bi-langues allemand-anglais	Écart
Moyenne générale	13,23	15,34	2,14	15,19	1,96
Mathématiques	11,58	15,94	4,36	14,24	2,66
Français	11,64	14,12	2,48	13,59	1,95
Histoire-géographie	11,58	14,35	3,07	14,05	2,47
Anglais	12,79	15,07	2,28	15,77	2,98

Le rapport cite par ailleurs une évaluation réalisée dans l'académie d'Aix-Marseille en juin 2014 (qui ne fait pas partie des académies visitées pour l'établissement du rapport).

Figure 5 : *Évaluation réalisée en 2014 par l'académie Aix-Marseille auprès d'élèves en fin de 3e - Taux d'élèves ayant atteint le niveau visé (in rapport IGEN 2014-083)*
(échantillon : 75% de l'ensemble des élèves de collèges publics et privés)

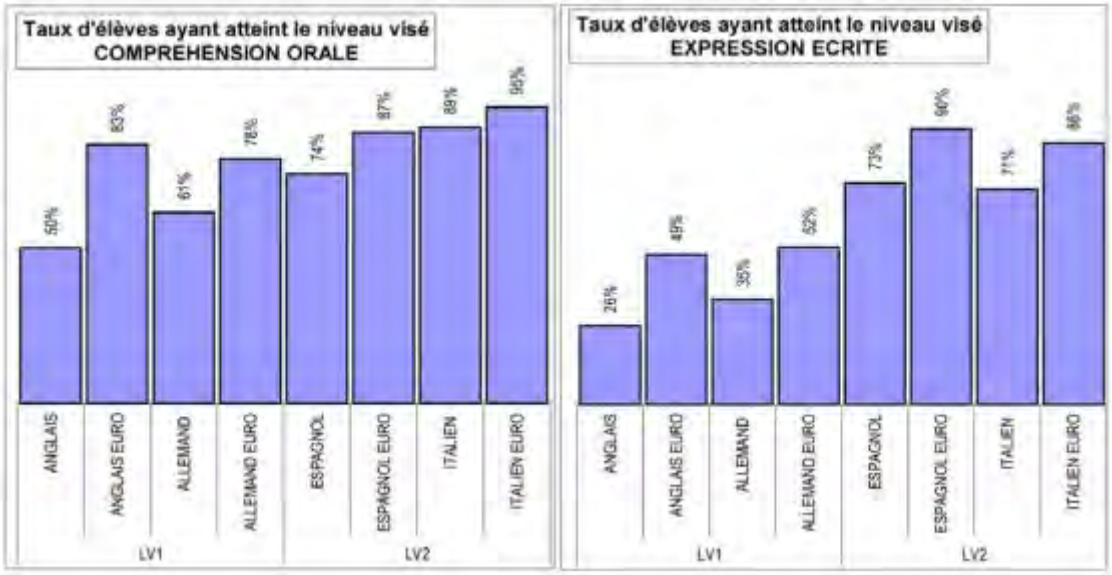
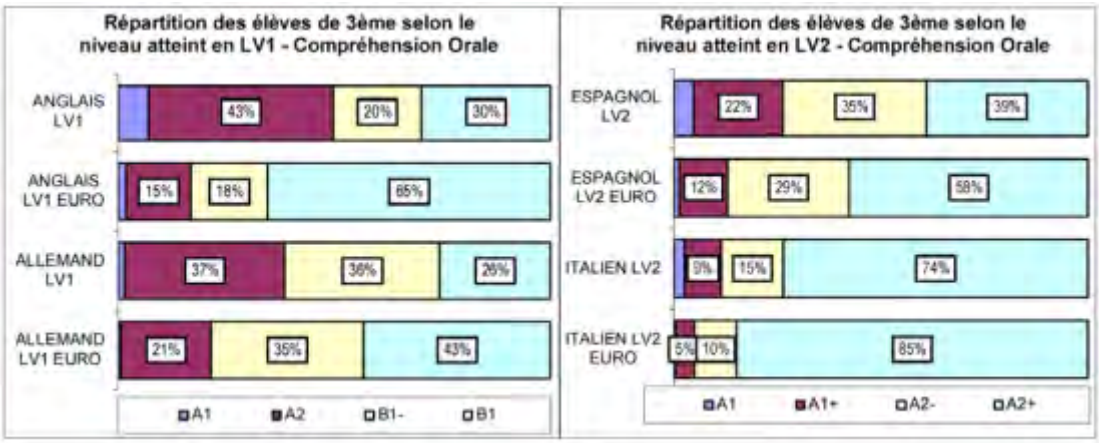


Figure 6 *: Évaluation réalisée en 2014 par l'académie Aix-Marseille auprès d'élèves en fin de 3e – Répartition des élèves selon le niveau atteint (in rapport IGEN 2014-083)*
(échantillon : 75% de l'ensemble des élèves de collèges publics et privés)



« L'apprentissage de deux langues vivantes dès la classe de sixième stimule l'appétence des élèves pour les langues vivantes. Dans l'académie de Strasbourg, où le bilinguisme et le « bi-languisme » sont fortement développés, 16,2 % des élèves choisissent d'étudier une troisième langue vivante en classe de seconde pour seulement 6,9 % en France : cet écart de près de dix points

constitue un argument en faveur d'un dispositif qui, à terme et au-delà des deux langues qu'il met en parallèle, contribue au plurilinguisme futur de certains des collégiens qui en bénéficient. » (p. 11 du rapport *op.* cité)

Il existe peu de projets réels de mobilité dans les classes bi-langues des établissements, sauf pour les programmes Sauzay et Voltaire à disposition des germanistes. Les auteurs du rapport estiment que, hors des programmes d'échanges franco-allemands de l'OFAJ, les projets de mobilité « par leur objet même, ressortissent plus du tourisme scolaire que de réelles occasions d'immersion dans la langue étudiée » (p. 12). Les difficultés matérielles soulevées par l'accueil d'un élève étranger au sein des familles sont bien sûr reconnues.

Une difficulté importante que relève le rapport est celle de la continuité des apprentissages et de la cohérence des parcours après le collège. Au lycée, la plupart des élèves de classes bi-langues se retrouvent avec d'autres élèves qui ont commencé à apprendre la langue en quatrième. Cela ne devrait pas être le cas si les lycées organisent les enseignements de langues en groupes de compétences, comme le préconise le Plan de rénovation des langues étrangères[54].

Lors de l'affectation en lycée, si la demande des familles est forte, notamment en ce qui concerne l'anglais, pour une continuité en section européenne, une sélection s'opère qui fait ressortir une élite scolaire qui est en même temps une élite sociale, « ce que les enseignants interrogés acceptent et assument parfois ouvertement. » Cette pression est moins forte pour les filières européennes allemand, espagnol ou italien, dont les élèves parviennent majoritairement à trouver une continuité.

Ces dispositifs peuvent permettre l'acquisition de compétences transférables aux autres disciplines, notamment l'aisance à l'oral. Mais « l'apport le plus manifeste de chacun des deux dispositifs réside dans les effets sur les attitudes et la motivation des élèves ». Ce qui peut être dû aux effectifs souvent moindres, des bonnes conditions de travail soulignées par les élèves, de l'effet motivant des bonnes classes (p. 14).

Le rapport note des effets limités sur les pratiques pédagogiques des enseignants, que « la dimension bi-langues n'a pas vraiment incité [les professeurs] à réfléchir aux croisements et aux rapprochements entre les langues, ni transformé leur approche initiale » (p. 15). Toutefois, les professeurs de section européenne déclarent avoir un enseignement différent en classe européenne de par l'effectif limité qui permet davantage d'interactions et d'approfondir les aspects culturels. Le rapport indique que les professeurs de langues coopèrent rarement sur leurs pratiques

[54] Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », circulaire n° 2006-093 du 31-05-2006, publiée au BOEN n° 23 du 8-06-2006

pédagogiques. Si le dispositif disparaissait, les auteurs du rapport ne voient pas comment les effets induits pourraient devenir une disposition générale et partagée par l'ensemble des professeurs de langue (p. 15).

L'attractivité des sections bi-langues et SELO est telle qu'elle est un facteur concurrentiel entre collèges publics et collèges privés sous contrat. Pour les collèges de quartiers défavorisés, elle est un levier de mixité qui freine la désaffection des familles de CSP moyennes à favorisées. Ce qui peut conduire à écarter les élèves de milieu défavorisé du dispositif puisque même si dans les textes l'accès n'est pas sélectif, en cas de forte demande les établissements appliquent des critères pouvant être discriminants. « Lorsqu'il y a un taux de pression, les résultats scolaires, la capacité à faire des efforts, la capacité des familles à accompagner ces élèves deviennent discriminants et ne permettent pas à la plupart des élèves issus de catégories sociales défavorisées d'accéder à la classe/section bi-langues » (p. 31 du rapport). Au niveau national, 79.4% des collégiens suivent un enseignement de deuxième langue vivante à la rentrée 2020. La proportion augmente à 90.5% hors sixième. Les sections bi-langues et SELO représentent 14.8% des élèves (15.9% pour les bi-langues et 10.6 % pour les SELO en 2013). 72.5% des élèves étudient l'espagnol en deuxième langue, pour 15.8% qui étudient l'allemand. La première langue vivante étudiée est l'anglais pour 96% des effectifs de collège, ce qui est dans la continuité de ce qui est pratiqué en élémentaire où 95.9% des élèves reçoivent un enseignement d'anglais (3.7% en allemand, 0.5% en espagnol et 0.4% en italien). Les Repères et références statistiques (RERS) pour 2021 soulignent par ailleurs que la scolarisation dans une section linguistique (section européenne ou internationale) est fortement liée à l'origine sociale[55]. À la rentrée 2020, 8.6% des élèves de milieux très favorisés ou favorisés font partie de l'effectif d'une section linguistique au collège, pour 2.5% de milieu moyen et 1.8% de milieu défavorisé. À l'échelon national, 71.69% des élèves en section linguistiques reçoivent un enseignement en anglais, 14.77% en espagnol, 6.59% en allemand et 3.3% en italien, pour les quatre principales langues enseignées. En Occitanie, la proportion est de 65.7% pour l'anglais, 28% pour l'espagnol et 3.3% pour l'allemand, alors que 5.7% des élèves de cette région sont scolarisé-e-s en section linguistique, la moyenne nationale étant de 6%.

Le rapport présente les coûts des dispositifs estimé en 2014 (p. 32) qui s'appuie sur un document de travail interne de la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire). Ainsi, le coût des classes bi-langues est estimé à 394 ETP pour les collèges publics, et à 808 ETP (Équivalent Temps Plein) pour les SELO. Rapporté à la proportion d'effectif des élèves concerné-e-s, soit 14.9%

[55] https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228 consulté le 01/12/2025

pour les sections bi-langues et 10.2% pour les SELO, il apparaît que le coût des classes bi-langues est bien moindre que celui des SELO.

Au niveau des établissements, le financement des classes bi-langues se fait par décision autonome sur le budget de la DHG (Dotation Horaire Générale) allouée. Le financement des SELO relève le plus souvent d'une dotation académique, qui peut être abondée par l'établissement. La dotation peut être minorée en cas de faible effectif.

En conclusion, le rapport souligne l'intérêt des sections bi-langues, qui permettent une forme de diversité linguistique et sociale au sein de l'établissement. Les SELO montrent l'intérêt d'un enseignement en DNL (discipline non linguistique) lorsqu'il est pratiqué avec professionnalisme. Leur continuité avec le lycée doit encore être assurée, de même que leur lien avec de réelles actions de partenariat avec l'étranger. Il faudrait aussi qu'elles ne se limitent pas à un enseignement linguistique renforcé, mais que la DNL y tienne une place aussi importante.
En cas de suppression, il faudrait s'assurer qu'une part de DNL soit prodiguée à l'ensemble des élèves, et que l'enseignement approfondi des langues soit intégré au collège.

Enfin, le chapitre « Propositions pour que le collège contribue davantage à l'amélioration de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères par tous les élèves » du rapport commence par réaffirmer l'importance de la continuité du parcours école-collège. Si une diversité linguistique est souhaitée, elle doit donc être permise dès l'école primaire. La création de « pôles linguistiques » ouvrirait aux familles la possibilité d'opter pour une autre langue que l'anglais. Si les compétences des enseignants permettent d'enseigner deux langues à l'école, il n'est pas souhaitable que cela soit en divisant en deux l'horaire hebdomadaire de 1,5 heure, « ce qui reviendrait à une simple initiation ».

Il est aussi fortement souhaitable que les commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères (articles D. 312-24 à D312-28 du Code l'éducation) soit plus actives. Ces commissions sont chargées « de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales ».
La mission à l'origine du rapport demande à ce que l'enseignement de la LV2 soit initié sans attendre la classe de quatrième, ce qui permettrait une cohérence avec l'avancement de l'enseignement de l'anglais à la classe de CP. Elle rappelle l'objectif de plurilinguisme de « maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères à des niveaux de compétences comparables *[d'une langue à l'autre]* pour tous les élèves à la fin des études secondaires ».

Cela favoriserait l'extension du bénéfice qu'il y a à apprendre deux langues simultanément, de continuer à mettre l'accent sur l'acquisition des compétences orales, le tout dans une égalité de traitement entre les élèves.

Si cet objectif a été réalisé avec l'introduction de l'enseignement de 3.5 heures de L2 en cinquième pour les filières classiques depuis septembre 2016, les autres préconisations de la mission sont encore en attente d'application.[56]

Il s'agit de modifier les conditions organisationnelles d'apprentissage des langues vivantes. A volume horaire constant, la mission recommande que soient mises en place des périodes d'enseignement intensif dans une langue étrangère afin « d'accroître l'immersion » et d'intensifier la pratique de l'oral. Cette concentration peut se trouver par fongibilité des heures consacrées aux deux LE. En complément, raccourcir les séances à 45 minutes au lieu de 55, les rendrait plus fréquentes et mieux réparties dans la semaine ; « de plus, si l'on place les séances de langue (LV1 et LV2) l'une derrière l'autre dans l'emploi du temps des élèves, on offre à ces derniers un bain linguistique de quatre fois 1 heure 30 (4 x 45 minutes x 2) ». Mes propres observations portant sur une vingtaine de collèges publics comme privés d'Occitanie montrent que cette préconisation n'a à ce jour pas pu y être appliquée.

Le rapport *op.* cité réaffirme une préconisation qu'il reconnaît avoir déjà été affirmée à d'autres occasions (citant le rapport « *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues »* réalisé en 2019[57]), qui est d'accroître le temps d'exposition à la langue et mettre les élèves en situation d'utiliser la langue ou les langues qu'ils apprennent. Les moyens pour cela seraient d'ordre organisationnel : remodeler le temps et l'espace traditionnels de la classe de langue, sortir de l'espace public du cours de langue et l'accroître en redéfinissant le temps privé de travail de l'élève, ou lier les deux en les combinant dans une interaction constante guidée par l'enseignant. Les moyens en termes de contenus pourraient être de s'appuyer davantage sur le numérique, et d'augmenter et généraliser l'enseignement en langue d'une DNL. Pour cela il s'agirait de former davantage d'enseignant-e-s à la DNL, et de mieux intégrer la pédagogie de projet dans les plans de formation, initiale et continue, des enseignant-e-s.

Les auteur-e-s du rapport préconisent par ailleurs que les élèves soient plus systématiquement évalués en référence aux critères du CECRL. Rappelons les objectifs de l'Éducation

---

[56] Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 consultée le 13/12/2023 sur https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm

[57] https://www.education.gouv.fr/modalites-et-espaces-nouveaux-pour-l-enseignement-des-langues-100001 consulté le 13/07/2025

nationale, qui sont que les élèves aient atteint le niveau A1 du CECRL en fin de cycle élémentaire dans une langue vivante, et le niveau A2 dans deux langues vivantes en fin de collège, là où les études européennes les évaluent sur le niveau B1. D'après les auteurs du rapport, les enseignant-e-s interrogé-e-s dévalorisent l'évaluation actuellement en place d'une seule langue vivante lors du Diplôme National du Brevet en la qualifiant de « mascarade » ou de « coup de tampon ».
Les scénarios envisagés par le rapport s'appliquent aux deux dispositifs, classes bi-langues et SELO. Le premier consiste à « généraliser le démarrage de l'apprentissage d'une deuxième langue vivante dès la classe de sixième en mettant fin, de facto, au dispositif bi-langues et en supprimant les SELO de collège. Les freins seraient seulement liés à l'organisation des cycles, le coût, évalué à 1 715 ETP (équivalent temps plein), serait équivalent à celui de la situation actuelle et de l'ajout de deux heures de LV2 en classe de cinquième. Ce chiffrage a pour hypothèse que l'enseignement de la LV2 en sixième serait de deux heures par semaine pour l'ensemble des élèves. Dans cette hypothèse, ce serait toujours l'espagnol qui serait majoritairement choisi en LV2. Ce scénario semble préférable aux auteurs du rapport que celui de l'introduction de la LV2 en cinquième avec trois heures hebdomadaires du point de vue du volume horaire, de la continuité pédagogique et de la diversité linguistique (conformément aux engagements internationaux).

Pour le deuxième scénario, il s'agirait de « généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième en supprimant les dispositifs bi-langues et SELO ». Ici, la conséquence pourrait être l'accentuation de la suprématie de l'anglais. Les auteurs du rapport *op.* cité font par ailleurs remarquer que, devant la pression des parents, une expérimentation menée à Toulouse en 2014 dans le sens de ce scénario a dû renoncer et maintenir les classes bi-langues.

Dans le troisième scénario, les auteurs envisagent de « généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième tout en rationalisant la carte des sections bi-langues et en plaçant ces dernières sous pilotage académique fort accompagné d'une évaluation régulière. » Malgré les avantages que présente ce « scénario de compromis » puisqu'il maintient un dispositif qui répond aux engagements internationaux et qui favorise une certaine mixité sociale dans les collèges de l'éducation prioritaire, son coût est très élevé.

Ma propre observation des conditions d'enseignement dans les collèges, renforcée par des entretiens informels avec des enseignant-e-s de LVE montrent que les préconisations des missions successives peinent à entrer en application sur le terrain.

D'autre part, en France comme dans d'autres pays occidentaux, force est de constater que le métier d'enseignant est en crise. Les ministres de l'Éducation Nationale qui se sont succédés ces dernières années ont tenté d'enrayer la « crise des vocations » par le « pacte enseignant ». Celui-ci a

ouvert l'accès à des postes d'enseignement en collège notamment hors des concours statutaires, ou a créé une prime financière en contrepartie de remplacements. Il n'en reste pas moins que le sentiment de bien-être des enseignant-e-s de collège est fragile. Une enquête INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) menée au cours de l'année 2018-2019[58] montre que même si une grande majorité des enseignant-e-s exerçant en collège public se sent bien dans son collège et également dans sa fonction (respectivement 82,5 % et 81,2 %), seuls 66,2 % sont satisfaits du climat scolaire dans leur établissement et 50,5 % considèrent que les élèves apprennent bien dans l'établissement. La préoccupation est générale puisque l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement) a mis en place TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) en 2008 afin d'évaluer et de comparer les pratiques professionnelles et les conditions d'exercice des enseignants. La France participe au programme depuis 2013 avec les enquêtes menées par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance). Celle-ci mène par ailleurs des enquêtes plus régulières qui sont diffusées en ligne, par exemple avec la note d'information *Les enseignants : des cadres au contact du public qui se sentent utiles mais en manque de reconnaissance* [59].

Dörnyei (2005, p. 115) cite pour sa part les résultats d'un sondage auprès de 70 000 enseignant-e-s en exercice en 2002. Parmi eux-elles, seulement 50 % déclarent qu'ils-elles envisageraient une carrière dans l'enseignement s'ils-elles en avaient de nouveau le choix.

La motivation des enseignant-e-s nous semble d'autant plus importante que nous nous attarderons sur l'étude de leur rôle dans la gestion de la motivation des apprenant-e-s dans la partie suivante de cette étude (pp. 117-140).

Pour compléter les apports en langue étrangères que leurs enfants reçoivent au sein de l'institution scolaire, de nombreux parents soucieux de l'ouverture interculturelle et de l'employabilité de leurs enfants se tournent vers l'immersion en séjours linguistiques à l'étranger ou en France.

[58] https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/5763631/IREF_SECUR21-D4.pdf
[59] https://doi.org/10.48464/ni-24-02

6 L'option du séjour linguistique

L'expérience ne va pas de soi en classe de langue, comme le fait remarquer Beacco (2018, p. 30). Les programmes institutionnalisés sont trop orientés vers l'évaluation des compétences pour faire place à la rencontre avec l'altérité. De plus, la déréalisation, c'est-à-dire considérer l'enseignement scolaire des langues étrangères comme une discipline scolaire indistincte des autres, réduit la capacité des apprenant-e-s à se sentir motivé-e-s.

Cette lacune amène les familles et les enseignant-e-s à organiser des séjours linguistiques, dont les bénéfices ont été largement documentés. Au cours de ces séjours, le temps des adolescent-e-s est partagé entre des sessions de cours spécialement organisés et dispensés par des enseignant-e-s locaux-les, des visites culturelles, et du temps de loisir passé avec les familles d'accueil. Aucune offre n'a pu être recensée qui ne soit purement récréative. Dans les offres qui affichent simplement mettre en relation les familles françaises avec des familles d'accueil à l'étranger ou en France, un minimum de 20 heures de cours par semaine doit être souscrit en plus du forfait accueil.

En 2019, les organisateurs labellisés UNOSEL (Union Nationale des Organisations de Séjours Éducatifs, Linguistiques et Formation en Langue) annonçaient 14 400 séjours linguistiques accompagnés, chiffre qui n'a pas été retrouvé après l'effondrement des années COVID puisque seulement 7 500 séjours ont été annoncés en 2022, soit plus de 48% de baisse. Concernant les séjours non accompagnés, on en dénombrait 5 750 en 2019, pour 6 640 en 2023, soit une baisse de l'ordre de 14.3%[60]. Pour 2025, les acteurs se montrent inquiets, le secteur ne montrant pas de signe de reprise depuis 2022. En 2024, 90% des séjours linguistiques ont pour langue cible l'anglais. Malgré le Brexit, la Grande Bretagne compte encore pour 52% des séjours en 2024, alors que 10% se dirigent vers les États-Unis et le Canada, et 8% vers l'Irlande. On peut relever que 14.5% des séjours linguistiques en anglais ont lieu en France[61]. Le coût hebdomadaire d'un séjour en anglais se situe entre 500 et 2 000€, transport exclu[62].

Au sein de certains établissements scolaires français, des professeur-e-s organisent des voyages linguistiques pour leurs classes. Il s'agit d'initiatives entièrement libres, et les compensations

---

[60] https://www.unosel.org/actualites/articles-colonies-de-vacances/panorama-des-sejours-linguistiques-et-colonies-de-vacances-pour-lannee-2022/#_ftnref1 consulté le 3 mai 2025

[61] https://www.loffice.org/barometre-des-sejours-linguistiques-et-educatifs-2024/ consulté le 3 mai 2025
Voir aussi le Mémoire de M2 rédigé par Elisa Bourinet « Les séjours linguistiques en France : un marché d'avenir », Université Toulouse Jean Jaurès

[62] https://www.unosel.org/conseils_pratiques/combien-coute-un-sejour-linguistique/ consulté le 3 mai 2025

financières relatives à ce travail supplémentaire sont pratiquement inexistantes. L'UNOSEL a dénombré en 320 000 participant-e-s à des voyages scolaires en 2023, dont, pour les collégien-ne-s et les lycéen-ne-s, 21% à destination de la Grande-Bretagne, 3% à destination de l'Irlande, 25% pour l'Espagne et 11% pour l'Allemagne.

Une autre solution pour le jeune public de partir en immersion à l'étranger est d'y faire une partie de ses études supérieures. Elle s'adresse donc en majorité aux jeunes adultes, bien que de plus en plus d'organismes, pour consolider leur modèle économique, le proposent à un public de lycéen-ne-s ou de collégien-ne-s. Concernant le public étudiant, l'OCDE a recensé 6.4 millions d'étudiant-e-s français-e-s en mobilité internationale en 2021, dont 105 790 français-e-s, soit 4% de l'effectif étudiant du pays[63]. La possibilité de réaliser une mobilité internationale est la plupart du temps conditionnée aux résultats académiques. Ce qui, comme l'accès aux filières européennes ou internationale au secondaire, tend à renforcer des inégalités existantes. La France est le 1er pays dans la mobilité extérieure au sein du programme européen ERASMUS. 63% des étudiant-e-s en mobilité extérieure au travers de ce programme sont en Licence, 34% en Master. Dans leur étude de 2021, Livia et Jean-Marc Dewaele (2021, 6, p. 6) montrent que les étudiant-e-s qui ont passé une partie de leurs études à l'étranger dans le but d'améliorer leurs compétences langagières ont perçu et réalisé une progression importante de leurs compétences langagières. L'étude quantitative montre d'abord que les étudiant-e-s avec le moins bon niveau de départ avaient réalisé les plus importantes progressions. En détaillant, les auteur-e-s se sont aperçu-e-s que les progrès les plus importants avaient été réalisés entre l'étude du milieu et de fin de séjour. D'autre part, les progressions perçues les plus significatives portent sur les compétences orales, et ceci tout au long de l'étude. Alors que les autres compétences perçues n'avaient pas évolué significativement entre la première et la deuxième étude, mais plutôt entre la deuxième et la troisième étude. À l'exception de la prononciation, dont le progrès perçu reste faible en deuxième partie de l'étude. Les auteurs ont mesuré une forte corrélation entre la progression mesurée et la progression perçue.

L'étude qualitative montre une forte disparité dans les contenus relatifs à l'appréciation de l'expérience des études à l'étranger. La majorité des étudiant-e-s déclarent que leur expérience a été décevante. Pour la plupart, le motif de la déception est de ne pas avoir rencontré des étudiant-e-s locaux-les. Cependant, les auteur-e-s concluent que l'appréciation de l'expérience n'a pas d'impact significatif sur la progression. Ils-elles laissent le champ ouvert pour déterminer quel est le facteur qui peut expliquer les écarts mesurés avec une plus grande prédictivité.

[63] https://chiffrescles2024.campusfrance.org/la-mobilite-etudiante-sortante consulté le 3 mai 2025

La limite qu'ils-elles mentionnent de leur étude est que l'attrition pourrait avoir réduit l'échantillon à un profil particulier d'étudiants, et ne pas avoir permis d'évaluer ceux-celles pour qui les écarts auraient été différents.

Dans une étude de 2017, Roussel et von Alemann mesurent les progrès réalisés par dix-huit élèves âgés de 13 à 14 ans d'un collège français suite à un séjour d'une semaine en Allemagne, dans le cadre d'un échange scolaire. Ce qui nous intéresse ici particulièrement, c'est la durée du séjour, plus courte que celle plus fréquemment étudiée, et l'âge du public. Ces deux données se rapprochent de celles de notre étude. À ce stade, les élèves ont un niveau A1 à B1 dans la langue cible. Ils-elles ont été testé-e-s avant et après le séjour, afin de vérifier deux hypothèses : le séjour linguistique permet aux apprenant-e-s d'améliorer leur performance en compréhension de l'oral, et le séjour linguistique permet aux apprenant-e-s d'améliorer la qualité de leur production orale.
Les auteur-e-s arrivent à la conclusion que « l'effet du séjour linguistique dépend fortement des connaissances linguistiques des participants avant le départ. Le séjour a ici pour effet de consolider les connaissances antérieures des participants (correspondant ici au niveau A1) sans pour autant leur permettre de faire « un bond spectaculaire » d'un niveau du CECRL à l'autre ».
Concernant la prononciation, le nombre d'énoncés sans erreur de prononciation augmente significativement. En parallèle, le nombre d'erreurs qui n'entravent pas la compréhension régresse. Seul reste stable le nombre d'erreurs entravant la compréhension.

Par rapport aux faibles résultats obtenus quant au critère de la complexité, les auteurs concluent d'une part qu'ils sont conformes aux résultats obtenus dans les autres recherches portant sur des séjours de moins de 4 mois. D'autre part, que le constat selon lequel la production orale s'oriente davantage vers des énoncés courts et idiomatiques « constitue le signe d'une évolution de la production orale des apprenants qui semblent reproduire le schéma des interactions dans lesquelles ils se sont engagés pendant leur séjour (parfois en adoptant le dialecte local) et abandonner la forme plus construite que l'institution scolaire encourage ». La comparaison des résultats avant et après le séjour en termes de précision montrent une stabilité, que les auteurs attribuent à l'augmentation des énoncés courts, et au fait que le séjour était de courte durée. Seule la prononciation est nettement améliorée à l'issue du séjour, où tous les élèves prononcent « globalement de manière plus intelligible ».
La principale limite que les auteur-e-s mentionnent quant à cette étude est la durée du séjour, limitée à une semaine.

Cependant, ils-elles soulignent « la transformation des productions linéaires en interactions spontanées idiomatiques, plus fluides et plus intelligibles », et l'intérêt pour consolider ces effets,

d'introduire en classe « une réflexion métalinguistique sur les principes de fonctionnement de la langue, aussi bien pour préparer les élèves au séjour linguistique que pour en explorer les bénéfices ».

Par ailleurs, dans une étude de 2020, Borràs et Llanes se penchent sur les progrès en lecture et en vocabulaire d'un groupe de cinquante-deux adolescents âgés de 12 à 17 ans suite à un séjour à l'étranger de trois semaines.

Les auteures s'appuient sur les recherches de Nation (2006) et de Schmitt (2008) montrant que l'acquisition lexicale est fondamentale dans la progression en L2, et que la lecture est un moyen de la développer (Grabe, 2009 ; Li & Kirby, 2014).

L'étude de Borràs et Llanes porte sur des adolescents espagnols de diverses origines géographiques. Leur niveau au départ était de A2 à B2, ils-elles avaient commencé à étudier l'anglais à l'école élémentaire. Le séjour a eu lieu en Irlande. Les élèves étaient hébergés en familles d'accueil mais il n'est pas indiqué combien chaque famille d'accueil recevait d'élèves. Le programme a consisté en quatre heures de cours dispensés par des professeur-e-s natif-ve-s chaque matin du lundi au vendredi. Après la pause déjeuner d'une heure, ils ont suivi des ateliers culturels et sportifs de deux heures ou ont participé à des visites touristiques. Les soirées étaient organisées par les familles hôtes. L'organisation des fins de semaines n'est pas mentionnée.

Concernant la question de l'impact du séjour de trois semaines sur la progression en lecture en L2, les tests ont montré des résultats positifs significatifs, que ce soit en vitesse ou en compréhension.

Les auteures en concluent que trois semaines de séjour linguistiques sont une durée suffisante pour permettre des progrès significatifs en lecture en L2. Comme relevé par d'autres études, les élèves avec un niveau plus bas au départ du séjour ont le plus de propension à progresser suite à ce séjour, ce qui est le cas ici avec pour la majorité des élèves, un niveau allant de A2 à B1. Les auteures pensent aussi que ces progrès pourraient être liés à la nature du séjour étudié, durant lequel les élèves ont participé à des classes formelles, et à des temps d'apprentissage plus informels. Pour la question de l'impact du séjour de trois semaines sur les compétences lexicales en L2, les tests montrent des progrès significatifs en compréhension de mots, ainsi qu'en fluidité lexicale et en précision). Cependant, aucun progrès n'a été mesuré quant à la densité et la sophistication lexicales. Les auteures en concluent que si trois semaines de séjours suffisent pour améliorer les capacités de compréhension lexicale des élèves, ainsi que leur précision lexicale, cela n'a pas été suffisant pour améliorer la fluidité, la densité et la sophistication lexicales.

Le débat sur le niveau en L2 au départ du séjour qui permettrait la plus grande progression n'est pas tranché. Certain-e-s auteur-e-s (Llanes & Muñoz, 2009 ; Juan-Garau, 2014) pensent que le

plus tôt est le mieux, les élèves ayant plus de temps pour apprendre, et les progrès étant plus faciles à déceler. D'autres auteur-e-s (DeKeyser, 2007 ; George, 2014) pensent qu'un niveau seuil est nécessaire afin de tirer le meilleur parti du séjour. L'étude présente prend la position intermédiaire. La limite citée en conclusion porte sur l'intérêt d'étudier un groupe de contrôle qui aurait étudié la L2 sans se déplacer. La limite d'un tel groupe est sa disparité dans les profils des élèves par rapport à ceux qui partent en séjour.

Concernant la question de l'impact du niveau initial en L2 et les compétences lexicales de départ sur les progrès en lecture, les évaluations ont montré que ces données n'étaient pas significativement corrélées.

Les études focalisent sur l'importance de l'exposition à la langue en termes de durée, mais à notre connaissance, l'impact du fait de se déplacer sur les apprentissages n'a pas été évalué.
Par conséquent, il nous semble que les activités du secteur périscolaire et extra-scolaire en France présenteraient un champ d'opportunités à l'immersion pour un public adolescent.

7 Le secteur périscolaire et extra-scolaire

Le secteur des activités péri et extra-scolaires que nous connaissons en France est l'héritier des actions d'encadrement de la jeunesse qui ont vu le jour dans les années qui ont suivi la révolution de 1870. Par peur des mouvements parfois violents qui se développaient au sein de la jeunesse rurale, chacun de son côté l'Église et l'État ont créé des centres d'accueil et d'animations à la journée, préfigurant les Maisons de la Jeunesse et de la Culture. La vocation du secteur péri et extra-scolaire est de compléter les actions du secteur de l'enseignement, que ce soit en termes de plages horaires ou en termes de contenu. Les enfants sont accueillis lors de temps de loisirs, après la classe ou pendant les vacances scolaires. L'encadrement est confié à des animateurs-trices, formé-e-s à l'animation, à la sécurité et à l'autorité, comme en atteste le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur la majorité de l'effectif doit être titulaire. Dans ce cadre, où la relation entre les équipes d'animation et les enfants est moins verticale, le contrat didactique est forcément différent de celui qui s'établit en classe entre les équipes enseignantes et les élèves. En activité péri- et extra-scolaire, il n'y a pas d'évaluation, pas de devoirs. Pourtant, il s'agit de se conformer à des règles de fonctionnement explicites (contrat d'accueil, règlement intérieur) et implicites (règles à respecter lors des activités et des jeux, règles de politesse, respect d'autrui). L'animateur-trice socio-cuturelle, que Francis Lebon (2009, p. 13) définit par ses «qualités humaines », a pour mission « par le jeu et des activités de groupe », de « favoriser les échanges » et pousser les enfants à « devenir

autonomes » (Herman, 2007). Il s'agit de « faire découvrir », de « donner du plaisir », en faisant intervenir le côté amical de l'encadrement, un autre aspect de l'autorité (politesse, respect, etc.). « Le principe de la négociation l'emporte sur celui de la contrainte ou de l'obéissance. ». Il s'agit en cela d'un milieu informel. On apprend ce que l'on n'apprend pas à l'école ou dans la famille, ou différemment. Il existe un *continuum* entre la classe et l'activité extra-scolaire, puisque comme l'indique Dewey (1916/2022, p. 467) chaque expérience contient les expériences précédentes : les enfants qui participent aux activités extra-scolaires y apportent les connaissances acquises et les émotions vécues en classe, et ramènent en classe les connaissances acquises et les émotions vécues au cours de l'activité extra-scolaire.

Dans ce contexte que l'on qualifiera d'informel ou récréatif, parce que, comme il a été énoncé plus haut, la relation avec l'adulte porteur d'autorité est moins surplombante qu'en classe, et que la contrainte de programmes qu'il faudrait suivre comme c'est la cas en classe n'existe pas, le contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996) est donc différent de celui de la classe de langue, en ce qu'il est détaché de tout rapport d'autorité hiérarchisant et de jugement évaluatif. Il se rapproche de la transposition didactique à l'œuvre dans la Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1991, 2022). Ce qui est étudié dans ce contexte est différent de ce qui est étudié en classe, tout en étant superposable. Lors des tâches naturelles, sont repérés à la fois les savoirs scolaires étudiés pendant la transposition didactique, et les savoirs linguistiques non étudiés à l'école mais indispensables dans l'activité naturelle menée en immersion. Les points grammaticaux ou lexicaux non acquis dans la langue cible sont rectifiés au fil de l'activité naturelle sans interruption de celle-ci, comme ils le seraient au cours d'une activité de la vie quotidienne dans la langue transmise.

Nous retrouvons ici le concept d'action didactique, élaborée « dans l'intention de transmettre un objet spécifique (savoir), dans un milieu spécifique et à des sujets spécifiques (des élèves) » (Lopez, 2005). Il me semble que, bien que dans un contexte péri- ou extra-scolaire, la qualité d'élève soit sensiblement différente de celle qui se construit en classe, les sujets restent des sujets didactiques. La définition de Reuter et al. (2013, p. 87 à 90) « ce sont des acteurs qui agissent mais, en même temps, ils « sont agis », « assujettis » (c'est-à-dire déterminés, constitués…) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits. Ils font donc avec (grâce à/malgré) cela. En tant que sujets didactiques, ils sont en quelque sorte sommés de s'inscrire dans le système didactique, c'est-à-dire dans des relations institutionnelles, plus ou moins explicites et formelles, à des contenus disciplinaires médiés par le maître » paraît applicable au sujet inscrit dans l'espace social de l'activité péri- et extra-scolaire, dans lequel il est en relation avec des contenus disciplinaires médiés par l'animateur-trice. Dès lors, il me semble que l'intention didactique est présente dans la coopération participant-e-s – animateurs-trices qui nouent

donc un triangle didactique (Schubauer-Leoni, 1998, p. 274). Pour reprendre la démonstration que fait Lopez-Minatchy (2005) sur la classe de mathématiques, l'action didactique de l'animateur-trice est bien orientée par une intention spécifique de transmettre un savoir. Ce sont les interactions sociales et didactiques au cours de la séance d'activité qui créent, par négociations coopératives, le sens donné à ce savoir. Le savoir transmis n'est pas scolaire comme au collège, mais l'intervention de l'adulte est nécessaire pour « soutenir un lieu accueillant l'inattendu de la rencontre » (Tissot & Colombe, 2022, p. 70).

Lieu alternatif à l'institution scolaire, le centre péri- et extra-scolaire permet alors aux détenteur-rice-s du savoir de se détacher de « la place imaginaire de toute-puissance qu'ils(-elles) occupent dans le fantasme des élèves et souvent aussi dans leur propre fantasme pour investir une place symbolique dans l'acte de transmission. » (Tissot & Colombe, 2022, p. 65). L'ancien vocable « centre aéré » renvoie d'ailleurs à cette « multiplicité-articulée » (p. 67) entre dedans et dehors, ouvrant la voie à une réinvention des postures qui sont ailleurs assignées, par exemple dans l'espace clos du collège.

Du point de vue législatif, les activités péri- et extra-scolaires entrent en France dans le cadre des Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs (désormais ACCEM), régi par le Code de l'Action Sociale et des Familles[64]. Nous retrouvons dans le terme éducatif la visée didactique que nous venons d'exposer. D'ailleurs, les services administratifs chargés de l'habilitation des ACCEM sont sous la tutelle du rectorat de l'académie. La distinction entre péri- et extra-scolaire repose sur le lien avec le temps scolaire. Les activités périscolaires sont celles qui ont lieu pendant la journée de classe, avant ou après la classe, ou pendant la pause méridienne. Les structures qui sont chargées de la mise en œuvre de ces activités sont souvent autorisées à le faire au sein des locaux de l'établissement scolaire, et sont choisies sur appel d'offres, ou de marchés publics lorsqu'il s'agit d'établissements publics. L'activité extra-scolaire est celle qui a lieu les jours où il n'y a pas classe : le samedi, pendant les vacances scolaires, et le mercredi selon l'organisation du temps scolaire au sein de l'établissement.

Dans tous les cas, la règlementation qui s'applique est celle des ACCEM. Elle stipule qu'une personne titulaire du Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur (désormais BAFD) doit être responsable de la sécurité et de l'animation au cours du stage.[65] Il-elle peut être recruté-e en contrat d'engagement associatif. Ce type de contrat s'affranchit de quelques dispositions du code du

[64] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006074069/LEGISCTA000006107980/#LEGISCTA000006107980 consulté le 05/02/2024

[65] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006074069/LEGISCTA000006157655/#LEGISCTA000006157655 consulté le 11-10-2023

travail (Art. L432-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles) : durée du travail, répartition et aménagement des horaires sauf pour la durée de travail effectif, repos quotidien et hebdomadaire. La rémunération est fixée par référence au salaire minimum de croissance (Art. L432-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles), mais sur une base forfaitaire quotidienne. Ainsi, « la rémunération des personnes titulaires d'un contrat d'engagement éducatif ne peut être inférieure à 2,20 fois le montant du salaire minimum de croissance par jour. » (Art. D432-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles). Dans les faits, on observe des rémunérations allant de 51€ à 73€ par jour selon le niveau d'expérience pour un-e titulaire du BAFA en région toulousaine, et quelques euros de plus pour une personne titulaire du BAFD. Il est à souligner que le texte ne fait pas mention d'un volume horaire mais d'un forfait journalier.

Outre l'encadrement du stage par une personne titulaire du BAFD, il est prévu (Arrêté du 13 février 2007 relatif aux seuils mentionnés aux articles R. 227-14, R. 227-17 et R. 227-18 du Code de l'Action Sociale et des Familles). Dans le cas où l'effectif participant ne dépasse pas vingt mineurs âgés d'au moins 14 ans, le directeur ou la directrice peut être inclus dans l'effectif d'encadrement (Art. R227-18). Des dérogations au cas par cas peuvent être accordées par le préfet si difficultés manifestes de recrutement et permettre que la direction de l'accueil soit confiée à un-e titulaire du BAFA âgé-e de 21 ans au moins, ou à des personnes « dont l'expérience et les compétences techniques et pédagogiques peuvent seules répondre à l'objet particulier de l'accueil. » (Art. 2 de ce même arrêté du 13 février 2007). Cependant, le nombre de ces personnes ne peut être supérieur à 20% de l'effectif d'encadrement, ou à une personne lorsque cet effectif est de trois ou quatre (Article R227-12 du Code de l'Action Sociale et des Familles).

La proportion de personnes titulaires du BAFD ou du BAFA est d'un-e pour 12 enfants de 6 ans et plus dans le cadre d'un accueil sans hébergement pendant les vacances scolaires. Au moins un membre de l'équipe d'encadrement doit être titulaire de l'AFPS (Attestation de Formation aux Premiers Secours), avoir suivi la formation PSC1 (Prévention et secours civiques de niveau 1) ou détenir une certification équivalente.

L'obtention du BAFA et du BAFD est conditionnée au suivi de formations payantes. Devant le manque d'effectifs titulaires de ces brevets, les jeunes peuvent s'inscrire à une formation en vue de l'obtention du BAFA à partir de 16 ans. La formation est dispensée par des organismes de formation privés, pour la plupart associatifs, habilités par le ministère de l'éducation nationale. La formation en vue de l'obtention du BAFA se déroule en trois temps dont l'ordre doit être le suivant :
- 8 jours minimum de formation générale portant sur les notions de base des fonctions d'animation,
- 14 jours minimum pouvant être fragmentés en périodes de 4 jours minimum de stage pratique sur le terrain au sein d'une structure d'accueil. Si ce stage pratique est effectué en accueil de loisirs

périscolaire, il ne sera comptabilisé que sur 6 jours et une demi-journée n'est comptabilisée que si elle dure au moins 3 heures. De ce fait, il est nécessaire d'attendre les vacances scolaires pour pouvoir valider le stage pratique.

- 6 jours minimum de session d'approfondissement.

La durée totale de la formation ne peut excéder 30 mois, augmentés de 12 mois sur décision du recteur de région académique.

Les tarifs moyens constatés pour le suivi de la formation au BAFA sont de 900€ en Haute-Garonne. Une aide financière d'environ 90€ peut être accordée par la Caisse d'Allocations Familiales. Devant la pénurie de candidat-e-s à la formation, le gouvernement a annoncé la mise en place d'une aide de 200€ pour 20 000 jeunes en 2022, sous conditions de ressources. Cette mesure devait s'accompagner sur une réflexion avec les structures employeuses à propos des rémunérations et du travail à temps partiel subi. Si des rencontres ont effectivement eu lieu, il est à constater que dans les faits, les rémunérations restent basses du fait des dispositions du contrat d'engagement éducatif.

La formation en vue de l'obtention du BAFD est ouverte aux titulaires du BAFA et se déroule en quatre temps successifs :

- 9 à 10 jours de stage théorique « pour construire son projet personne de formation »,
- 14 jours de stage pratique en structure d'accueil à des fonctions de directeur ou d'adjoint, pendant lequel la rémunération est facultative,
- 6 jours de session théorique « de perfectionnement »,
- 14 jours de deuxième stage pratique, pendant lequel la rémunération est facultative.

Les deux stages pratiques doivent se dérouler en France.

Pour le BAFA comme pour le BAFD, les structures d'accueil n'ont pas l'obligation de rémunérer les personnes en formation. De ce fait, peu sont celles qui le font.

Appliquées à un stage immersif, ces dispositions impliquent que pour chaque tranche d'effectif de 12 adolescent-e-s il est nécessaire de recruter un-e personne titulaire du BAFA ou du BAFD. Or compte tenu de la durée et des coûts d'obtention de ces brevets par rapport aux rémunérations, rares sont les allophones en séjour en France à chercher à les obtenir. Pour maintenir un taux d'animation satisfaisant à la visée immersive, une telle structure est donc contrainte d'envisager des paliers d'effectifs de 12 adolescent-e-s, ou de limiter l'effectif à 8 enfants ou adolescent-e-s.

Quelques structures appartenant au secteur extra-scolaire tentent de diversifier leurs activités en proposant des ateliers linguistiques. Nous pouvons ainsi recenser : les Maisons des Jeunes et de la Culture (qui sont restées attachées au ministère des Sports, de la Jeunesse et de la Vie associative), les Centres Communaux d'Action Sociale, ainsi que des structures privées associatives ou sous forme de sociétés commerciales. Lorsque ces structures organisent des stages à l'attention

des mineurs, elles doivent répondre aux exigences de la règlementation des ACCEM détaillée ci-dessus.

À la sortie de la pandémie du COVID 19, la DJEPVA (Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative) a mis en place le programme Vacances apprenantes, au sein duquel s'inscrit le dispositif Colos apprenantes. Toute structure œuvrant dans le secteur extra-scolaire citée ci-dessus peut y participer, à condition d'adhérer au triple objectif suivant :

« - social, en favorisant le départ en vacances de mineurs notamment de milieux modestes et en rendant possible les rencontres entre pair-e-s de différents horizons ;

- éducatif, en permettant aux participants d'acquérir ou de consolider des connaissances et des compétences par des démarches et des méthodes d'éducation populaire assurant un haut niveau de qualité éducative ;

- culturel, par la découverte de territoires et d'activités proposées dans le cadre sécurisé des accueils collectifs de mineurs au sein desquels ces derniers apprennent les règles de la vie en commun et partagent des valeurs de tolérance et de laïcité. »[66]

Le programme ouvre droit à des subventions pour les structures d'accueil, et à une aide au financement du coût du séjour pour les familles. Quelques structures, privées comme publiques, ont fait labelliser leur offre de séjours, avec ou sans hébergement, comprenant des ateliers linguistiques, au sein de ce dispositif.

Conclusion de l'exploration contextuelle

Dans l'organisation des savoirs, ceux dispensés au travers d'activités péri- et extra-scolaires occupent une place complémentaire à ceux dispensés dans le cadre scolaire et ont une importance comparable dans la constitution de curriculums. Il me semble donc que le secteur extra-scolaire peut offrir un contexte alternatif plus libre et propice à l'immersion, en complément de la classe de langue.

Les spécificités, à la fois du public adolescent, de ce milieu didactique, et des théories de l'acquisition des compétences langagières, requièrent une transposition didactique spécifique. C'est ce que nous allons examiner dans la deuxième partie de cette étude.

[66] https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo12/SPOV2506148J consulté le 13/07/2025

II. Cadre théorique

Le pédagogue pragmatique Edouard Claparède le faisait remarquer dès 1905 dans l'introduction à sa *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* : de même que l'horticulture ne peut que reposer sur la connaissance des plantes, la pédagogie doit reposer sur la connaissance de l'apprenant-e. L'adolescence constitue une classe à part dans l'enfance. Le concept n'existe que dans nos civilisations, qui ont aboli les rites de passage de l'enfance à l'âge adulte (Mertens, 2008, pp. 108-109). Sans transition ritualisée, il a été nécessaire de définir la classe d'âge occupant le statut intermédiaire entre le statut de dépendance envers les adultes qu'est celui de l'enfant, et l'autonomie qui caractérise le statut de l'adulte. Étymologiquement, l'enfant est *infans*, celui qui ne parle pas, alors que l'adulte est celui qui s'engage par sa parole. Entre les deux l'adolescent-e est souvent celui-celle qui a du mal à s'exprimer par les mots. « C'est d'abord un enfant avec des questions d'adulte, puis un jeune adulte » (Mertens, 2008, pp. 108-109). A contrario, il existait dans la civilisation grecque antique la classe d'âge intermédiaire des éphèbes (14 à 21 ans), qui avaient le droit d'assister aux débats politiques mais pas de s'y exprimer. Dans l'antiquité romaine, le terme *adulescens* permet de désigner la première phase de l'âge adulte. Cependant, la transition de l'enfance à l'adulte a été un sujet constant de préoccupation dans le monde occidental. Aux sources de notre culture européenne, la mythologie grecque nous offre une plongée dans les sujets de préoccupation de l'Antiquité dans le bassin méditerranéen. Les mythes : « des explications erronées des phénomènes fondamentaux relatifs à l'homme et à la nature » (Calame, 2011, p. 35). Malgré et peut-être aussi de par leur inexactitude, les mythes nous renseignent sur une pensée philosophique et scientifique. Cette approche anthropologique « ne peut être que réflexive : relire les récits d'autrui, c'est nous interroger sur nous-mêmes. » (Calame, 2011, p. 23). La mythologie grecque a attribué le patronage de la déesse Artémis aux adolescent-e-s. Cette divinité associée au sauvage, à la marge (Macary-Garipuy, 2005 ; Ellinger, 2009), a déjà été présente lors de leur naissance puisqu'elle œuvre aux accouchements. Le moment de transition voire de transgression qu'est l'adolescence est autorisé par la société grecque antique sous condition qu'ensuite le-la jeune rejoigne l'ordre établi : au sein du foyer pour les jeunes femmes qui se mariaient, dans la politique ou dans l'armée pour les jeunes hommes, éventuellement au service d'Artémis pour les jeunes femmes qui ne se mariaient pas et restaient vierges.

La notion de rite de passage de l'enfance à l'adulte est présente tout au long de l'histoire des sociétés. Avec par exemple en France à La Renaissance, les bachilleries (Pellegrin, 1983). On retrouve des traces de la notion de rite de passage dans certaines dénominations européennes de l'équivalent de notre baccalauréat, avec la Maturita italienne, dénomination répandue également en Europe centrale, par exemple, ou la Maturité suisse, ou encore avec l'Abitur allemand, qui trouve son origine dans le latin *abire*, s'éloigner. Officiellement, de nos jours, c'est le législateur qui détermine le passage à l'âge adulte en fixant l'âge de la majorité conditionnant droits et responsabilités. Les pays de l'Union Européenne ont chacun fixé l'âge de la majorité à 18 ans, disposition pratiquement constante internationalement. Cependant, quelques pays le découplent de l'âge d'obtention du droit de vote, responsabilité déterminante du statut de citoyen-ne. Celui-ci est ainsi fixé à 16 ans dans certains Länder allemands.

L'adolescence telle que nous la définissons aujourd'hui dans nos régions du monde a émergé dans la deuxième moitié du XIXe siècle, au moment où les structures traditionnelles communautaires ont peu à peu cédé le pas au modèle sociétal fondé sur l'initiative personnelle libérale. À ce moment-là, la société dominée par la bourgeoisie distingue une classe de jeunes hommes qu'elle destine à prendre des responsabilités. Il s'agit donc de les éduquer en ce sens. Progressivement, le terme s'est appliqué aussi aux jeunes pour qui le passage à l'âge adulte reposait toujours sur le mariage (pour les filles) ou sur l'entrée dans un métier (pour les garçons). Alors que l'on comprend qu'au départ, le fondement de cette construction suivait une logique « essentiellement morale et éducationnelle » (Pellegrin, 1983). Le terme adolescence n'a été utilisé pour définir la tranche d'âge qu'à partir des travaux de Stanley Hall aux Etats-Unis, en 1904. Ce n'est ensuite qu'avec les 30 Glorieuses que l'adolescence peut se vivre pleinement, le-la jeune n'étant plus contraint-e d'entrer dans le monde du travail avant d'avoir suivi des études. La figure adolescente emblématique de cette période, et de l'opposition au monde des adultes, est incarnée au cinéma par James Dean, un *Rebel without a cause*.

Autrement, il est difficile de déterminer une tranche d'âge objective à l'adolescence. L'évolution de nos conditions de vie a provoqué une avancée de cet l'âge à laquelle celle-ci intervient. D'un point de vue biologique, le début de l'adolescence est la puberté. Le développement des marques commerciales et la culture des sondages, ainsi que les politiques publiques, ont créé des tranches d'âge pré- et post-adolescentes qui restent par essence subjectives. La sortie de l'adolescence correspondrait, elle, à la majorité légale, comme nous l'avons vu. Cependant, celle-ci ne coïncide plus avec la capacité à être autonome dans ses moyens de subsistance. Avec

l'allongement de la durée des études, on observe un étirement du temps de l'adolescence (Bantigny & Sirinelli, 2003).

D'un point de vue plus poétique, nous pouvons voir dans cette transition de l'enfance à l'âge adulte la perte irrémédiable d'une forme d'innocence qui éloigne le sujet d'une forme de grâce. C'est ainsi que Picasso prétendait qu'il n'avait jamais aussi bien dessiné que lorsqu'il était enfant. L'écrivain et enseignant britannique proche du public adolescent, Philip Pullman, cite, pour décrire cette perte d'innocence, le romantique allemand Heinrich von Kleist[67]. Avec l'allégorique essai de ce dernier *Sur le théâtre de marionnettes* (Kleist, 1981, p. 101) nous sommes amené-e-s à percevoir que, de même que « l'affectation apparaît […] quand l'âme (*vix motrix*) se trouve dans un autre point qu'au centre de gravité du mouvement », une personne naïve comme l'est un enfant perd de sa grâce quand sa réflexion lui fait perdre de sa confiance en soi. Plus la réflexion est faible, plus la grâce rayonne et domine (p. 108).

Nous allons donc dans un premier temps explorer les recherches permettant de cerner la psychologie des adolescent-e-s. Ce qui nous amènera ensuite à recenser les études qui ont tenté de cerner les mécanismes d'apprentissage d'une L2 à l'adolescence. Enfin, nous pourrons envisager les dispositifs concrets susceptibles d'apporter aux adolescent-e-s les conditions d'acquisition de la L2 les mieux adaptées.

1 Fondements psychologiques

1.1 L'adolescence – repères psychologiques

Depuis que dans son ouvrage de 1904, *Adolescence*, le psychologue américain Granville Stanley Hall a utilisé le terme d'adolescence pour définir l'âge entre 14 et 24 ans, la notion a suscité de nombreuses recherches. Soulignons que la date de découverte des hormones est 1905. Avant le travail de Stanley Hall, la recherche en psychologie de l'adolescence reste théorique, marquée par la naïveté du rousseauisme. L'ouvrage original *Adolescence,* de Stanley Hall, étant introuvable, les références citées ici sont issues de l'article rédigé par Jeffrey Jensen Arnett (2006). Si la formule

[67] https://www.bbc.com/audio/play/m001xdm2 consulté le 06/08/2025

« tempête et tension » (« *storm and stress* » en version originale) est souvent citée pour résumer l'état psychologique des adolescent-e-s selon les travaux de Stanley Hall, ceux-ci offrent en réalité un aperçu beaucoup plus complexe. Arnett s'attache à montrer l'actualité de certains passages, plus de cent ans après la rédaction de l'ouvrage de référence. Dans les années 1970, c'est la pédopsychiatre Françoise Dolto qui en France a mis en lumière les spécificités adolescentes. Selon ses observations, la phase adolescente se situe entre 10 et 16 ans et correspond à la prise d'autonomie et au besoin d'advenir, dans une mort à l'enfance. Nous retrouvons la notion de mutation que la Grèce Antique au travers de sa mythologie attribuait à cet âge de la vie. 16 ans est, selon la pédopsychiatre, le moment « où l'angoisse des parents ne produit plus sur [l'adolescent-e] aucun effet inhibiteur ». Ce moment ne peut avoir lieu plus tôt parce que la société actuelle ne permet pas alors de gagner sa vie (Dolto, 1988/2003).

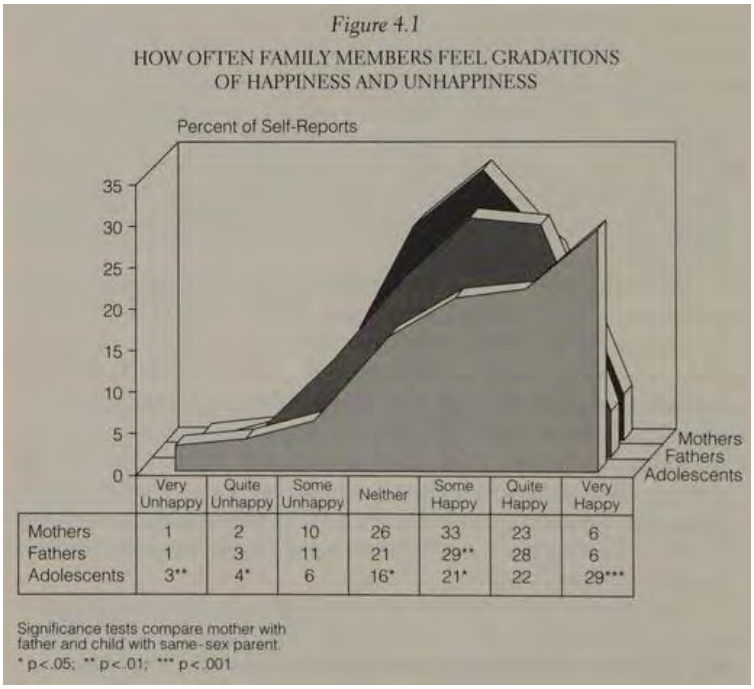
Le premier sujet toujours contemporain est la fréquence plus importante d'une humeur dépressive à l'adolescence qu'aux autres stades de la vie. L'étude sur laquelle Stanley Hall (Hall, 1904, vol. 2, p. 77) se fonde pour cette affirmation montre que dès l'âge de 11 ans, les adolescent-e-s peuvent éprouver un sentiment de découragement. Ce sentiment de découragement suit une ascension rapide jusqu'à 15 ans avant de décroître régulièrement jusqu'à l'âge de 23 ans. Les recherches actuelles montrent le même phénomène (Petersen et al., 1993). Ce recensement de 30 études réalisées aux États-Unis et portant sur des échantillons non cliniques montre que le taux médian de parents d'adolescent-e-s reportant un sentiment dépressif chez leurs enfants est de 35 %, un taux nettement supérieur à celui qui est reporté dans les études d'observation cliniques de la dépression. On remarque que, dans toutes les seize études qui ont distingué le genre, sauf trois, la proportion de filles déclarant une humeur dépressive est plus élevée. Concernant l'âge, les études montrent qu'une augmentation spectaculaire du sentiment dépressif avait lieu entre 13 et 15 ans, avec un pic aux alentours de 17-18 ans, là aussi avec une proportion plus grande de filles que de garçons. La proportion d'adolescent-e-s cliniquement diagnostiqué-e-s en état dépressif étant lui de 57 % des enfants de 8 à 13 ans, alors qu'il était pratiquement nul pour les enfants de 10 à 11 ans. Petersen souligne que la dépression adolescente présente un risque élevé de dépression à l'âge adulte. Larson et Richards (1994, p. 82) mettent en évidence la forte émotionnalité des adolescent-e-s, qui déclarent des pics d'humeur, que ce soit positifs ou négatifs, dans une amplitude beaucoup plus grande que ceux des adultes (fig. 4.1 extraite ci-dessous). Leur sentiment d'ennui est aussi beaucoup plus fréquent, ce qui malgré leur bonne santé et leur jeunesse les amène à ressentir de fortes baisses d'énergie et de motivation durant la journée. Stanley Hall attribue à l'humeur

dépressive des adolescent-e-s des causes similaires à celles observées par les chercheurs contemporains (Larson & Richards, 1994 ; Petersen *et al*., 1993) : « soupçon de ne pas être apprécié par ses amis, d'avoir des défauts de personne ou de caractère auxquels on ne peut pas remédier, l'attirance pour (…) l'amour sans espoir » (Hall, 1904, vol.2, p. 78). Le développement socio-cognitif à l'adolescence contribue aussi selon Hall à l'accentuation de l'humeur dépressive. La conscience de soi qui se développe à partir de la fin de l'enfance mène souvent à de l'auto-critique et à une conscience de soi qui peut être morbide. L'adolescent-e peut se faire de lui-même et des autres une image erronée et vouloir se censurer ainsi que censurer les autres. (1904, vol.1, p. 134). De même, les chercheur-e-s contemporain-e-s observent que les capacités de raisonnement avancées des adolescent-e-s leur permettent « de voir sous la surface des situations et d'envisager des menaces cachées et plus durables pour leur bien-être […] Ces nouvelles capacités de raisonnement (…) amplifient la sensibilité des adolescents aux événements à la maison aussi bien qu'avec les amis et à l'école » (Larson et Richards, 1994, pp. 86 – 87). Par ailleurs, la puberté modifie rapidement l'apparence physique des adolescent-e-s ce qui affecte leur image d'eux-mêmes et leur perception par le groupe (Petersen, 1993). Pour qualifier la fragilité de l'adolescent-e et sa sensibilité face au regard des tiers, Dolto fait référence à la fragilité du bébé et rappelle que les blessures reçues à cet âge peuvent être des blessures à vie. Elle fait le parallèle avec un homard sans carapace, et dont la carapace ne ferait que recouvrir les cicatrices (Dolto, 1988/2003). La fonction protectrice que doivent alors avoir les personnes latérales est primordiale. L'adulte latéral est chahuté, surtout en collectif, mais il reste un soutien. Le chahut est une défense contre le sentiment que quelqu'un qui représente la loi ne lui permet pas d'être et de vivre. S'il ne peut l'exercer, l'adolescent-e peut sombrer dans le négativisme, la dépression, et se réfugier dans une vie imaginaire.

Les enquêtes de Larson et Richards (1994, p. 88) montrent que les adolescent-e-s attribuent leurs émotions négatives au quotidien, majoritairement aux devoirs et aux notes scolaires. Beaucoup d'adolescent-e-s se plaignent d'anxiété face aux notes, et d'ennui à devoir s'asseoir en classe. Si l'on fait le parallèle avec les contraintes professionnelles subies par les parents, celles de l'école pour les adolescent-e-s est largement accentuée par la jeunesse psychologique (non pas émotionnelle mais motivationnelle et cognitive). Leur impact à long terme sur le développement des adolescent-e-s le prouve. Eccles et Wigfield (2000, pp. 68-81) montrent, dans une étude longitudinale qui a mesuré, auprès d'enfants de l'élémentaire au lycée, la croyance liée à leur capacité, que ce sentiment décroit avec l'avancée académique. Les chercheur-e-s attribuent à cela deux causes. La première est que les enfants en mûrissant deviennent plus précis ou plus réalistes dans leur auto-évaluation, qu'ils-elles

interprètent mieux le *feed-back* évaluatif qu'ils-elles reçoivent, et qu'ils-elles comparent davantage leurs performances avec celles de leurs pair-e-s. La deuxième cause est que l'évolution de l'environnement scolaire rend l'évaluation plus visible, ce qui est susceptible d'instaurer un climat de compétition entre les élèves (p. 77). Cette tendance à s'auto-évaluer de façon plus sévère pourrait, à mon avis, être lié aux mêmes causes psychologiques dépréciatives qui amènent les adolescent-e-s à craindre le regard des pair-e-s. Toujours est-il que Larson et Richards (p. 90) montrent que l'expérience des adolescent-e-s en classe produit un stress émotionnel important mais plus encore un sentiment d'aliénation. Ce qui s'aggrave dans le temps. Ils soulignent que « les adolescent-e-s ont un épiderme plus fin. Ils sentent vivement les sangles et les flèches du quotidien. » (p. 103).

Figure 7 : *Auto-déclarations : fréquence des degrés de bonheur perçus par les membres d'une famille (Larson & Richards, 1994, p.88)*



	Very Unhappy	Quite Unhappy	Some Unhappy	Neither	Some Happy	Quite Happy	Very Happy
Mothers	1	2	10	26	33	23	6
Fathers	1	3	11	21	29**	28	6
Adolescents	3**	4*	6	16*	21*	22	29***

La deuxième similitude frappante entre les travaux de Hall et les travaux qui nous sont contemporains porte sur la criminalité. La relation âge-criminalité que les criminologues d'aujourd'hui décrivent était déjà bien connue par Hall et ses collègues. Hall (1904, vol.1, p. 325), statistiques à l'appui, déclarait que « dans tout pays civilisé, les statistiques de criminalité montrent […] qu'il y a une nette augmentation des infractions à l'âge de 12 à 14 ans, des infractions pas d'une seule sorte mais de plusieurs, et que cette augmentation est continue pendant un certain nombre d'années. ». Donald Winnicott (1988/2004) relie la recherche par les adolescent-e-s d'une mise en danger à leur besoin de se sentir vivant. Si le développement personnel des enfants est favorisé, il

faut aussi être capable d'en assumer les surprenantes conséquences, pour ce théoricien de la continuité. Les adolescent-e-s ne sont satisfait-e-s que si ils-elles s'épanouissent entièrement, avec toute leur agressivité, leur destructivité, autant qu'avec leur amour (p. 225). Les statistiques d'aujourd'hui montrent le même phénomène de criminalité adolescente (Gottfredson & Hirschi, 1990 ; Mendras, 2003).

Le troisième domaine de similitude est la recherche accrue des adolescents de sensations. Pour Hall (1904, vol. 1, p. 368) l'attrait pour les sensations fortes et nouvelles n'est jamais aussi vif dans l'existence que pendant l'adolescence. La sensation de monotonie, de routine et d'insignifiance est pour cet âge intolérable. « La jeunesse doit avoir de l'exaltation, et si elle n'est pas accessible sous la forme d'un enthousiasme moral et intellectuel, elle aura tendance à la rechercher dans le sexe ou dans la boisson. » (Hall, 1904, vol. 2, p. 74). Hall l'explique par le fait que pendant l'adolescence « les sensations sont plus objectivées et le plaisir et la souffrance qu'elles procurent sont ressentis de façon plus vive. Il y a un nouveau sens esthétique ou de jouissance dans la sensation elle-même. » Par ailleurs, Hall identifie le lien entre la recherche de sensation et la conduite à risque pendant l'adolescence. Pour Dolto (1988/2004), « la tentation du danger, avec une certaine prudence, peut aider à « mourir à l'enfance pour atteindre un autre niveau de maîtrise dans la vie collective ». La pédopsychiatre maintient que dans nos sociétés modernes, le projet, avec la mise en danger qui le sous-tend, remplace le rite de passage. Le rite permettait l'intronisation collective quel que soit le niveau de maturité. En son absence, l'adolescent-e doit maintenant se débrouiller seul, ce qui peut mener à une conduite à risque. Le projet est une alternative à la fugue, qui permet de « nourrir un rêve que l'on réalise au jour le jour ». L'adolescent-e qui a un projet est sauvé-e. « C'est ce qui rend l'attente supportable dans le purgatoire de la jeunesse, dans cet état d'impuissance et de dépendance économique ». Cette recherche accrue de sensations a aussi été souligné de nos jours (Arnett, 1994 ; Zuckerman, 1995). Les études de Hall ont par ailleurs montré que les adolescents de 11-14 ans peuvent ressentir une frénésie de lecture liée au besoin « d'avoir les sens agités » (Hall, 1904, vol. 2, pp. 475– 478). Les études actuelles montrent que les adolescents utilisent la télévision et la musique pour réguler leur humeur (Arnett, 1996 ; Kurdek, 1987 ; Larson, 1995).

Hall avait aussi identifié les risques d'influence négative présentés par certains *media*, se focalisant sur la presse à sensation. En présentant la criminalité sous un jour flatteur et héroïque, elle peut « enflammer l'esprit » (Hall, p. 361). Avec, de nos jours, l'omniprésence des *media* et leur course au sensationnalisme, de nombreuses recherches ont pu montrer que l'impact négatif des *media* sur l'équilibre psychologique des adolescents était important. À cet âge où les modifications

corporelles affectent l'auto-perception de son image et le sentiment d'être jugé par autrui, pouvant entrainer des troubles alimentaires (Petersen, 1993), la surmédiatisation de corps donnés comme idéaux peut avoir un effet amplificateur. Cependant, Corcos *et al*. (2020, pp. 30-35) relativisent cet effet socio-culturel contemporain en le replaçant dans une perspective archaïque et évoquent un narcissisme primaire et « la construction défaillante de l'architecture du sujet ». Alors que les études de Hal montrant une frénésie de lecture des adolescent-e-s l'attribuent au besoin de se donner des sensations, Braconnier (2019, pp. 22-49) met en garde contre le risque d'addiction, qui pourrait être suscité par une faible image de soi. L'objet externe, que ce soit la drogue, ou le regard sur le corps pourrait alors devenir « totalement aliénant et source de déliaison avec les autres rapports au monde externe et interne ».

Dans les études de Hall comme dans les études actuelles, l'importance des relations entre pair-e-s et entre ami-e-s s'accroît à l'adolescence. « Certains [adolescent-e-s] semblent pour un temps ne pas pouvoir se suffire par eux-mêmes mais d'être servilement dépendants de leurs amis pour leur bonheur. » (1904, vol. 1, p. 84, cité par Arnett, 1994, p. 189). L'instinct grégaire peut même les pousser à la violence entre bandes. De plus, la conduite à risque a habituellement cours au sein des relations amicales. L'importance que les relations entre pair-e-s a pris dans l'organisation contemporaine de la société, avec un temps passé dans les activités scolaires ou extra-scolaires supérieur au temps passé en famille ou avec des adultes, amplifie l'importance du groupe de pair-e-s dans les perceptions adolescent-e-s (Larson & Richards, 1994, p. 84), jusqu'à devenir un contre-pouvoir de leur allégeance au cadre familial. Hal avait aussi noté la fréquence de ce que l'on appelle de nos jours l'agression relationnelle. Ce terme désigne l'agression qui est exercée par le commérage, la propagation de rumeurs, et l'exclusion de membres du groupe. L'agression physique est fréquente chez les garçons et l'agression relationnelle chez les filles (Hall 1904, vol.1, p. 355). Dolto (1988/2003) souligne elle aussi le rôle capital de l'amitié. L'amitié donne confiance en son importance, donne l'envie et par là elle contrebalance le négativisme. Être deux facilite l'agglomération à un groupe, là où dans l'enfance deux se suffisent. En contrepartie, la trahison peut être vécue comme un drame, et en réaction, orienter vers le collectif où il n'y a pas de relation personnalisée. L'adolescent-e peut alors chercher refuge dans l'activisme et le militantisme, ou dans la passivité, l'écoute de musique en solitaire voire la consommation de drogues.

Arnett souligne aussi que Hall avait décrit les modifications biologiques de l'adolescence avec une acuité confirmée par les études actuelles, y compris eu égard au développement cérébral. Malgré une imprégnation du lamarckisme inhérent à l'état des connaissances scientifiques du début du XXe siècle (Arnett, 2006), les intuitions de Hall quant à la nécessité d'investir et de réformer

l'éducation de l'âge clé de l'adolescence restent le fer de lance de la génération actuelle de chercheur-se-s en psychologie cognitive et éducative.

Par exemple, Petersen (1993) préconise la généralisation de programmes d'éducation des adolescent-e-s promouvant les compétences sociales et enseignant la résolution de problèmes. L'effet de tels programmes sur le sentiment dépressif n'a à notre connaissance pas encore été évalué.

La restructuration du cerveau encourage l'ouverture à la nouveauté, à l'inconnu, à l'envie de découvrir, de tester ses limites. (Bales, 2022, p. 12). La quête d'identité est essentielle à l'adolescence, avec un « besoin crucial de se forger une identité, savoir qui ils sont vraiment. Ils vont se questionner sur leurs valeurs, prendre conscience de leurs préférences, imaginer une vie future, rêver. » Il convient de voir l'adolescence comme une quête de soi davantage que comme une crise.

Les aspects que je propose de retenir de ce portrait de l'adolescence parce qu'ils peuvent avoir un impact sur leur apprentissage d'une langue étrangère, sont : la fragilité face à une transition psychologique et physiologique qu'ils-elles ne maîtrisent pas, la recherche d'authenticité dans les expériences vécues, et l'importance du rôle qu'ils-elles attribuent à leurs pair-e-s. Dans le chapitre qui suit, je propose de nous attarder sur l'exploration de deux caractéristiques fondamentales de la psychologie des adolescent-e-s qui sont liées et influencent leur processus d'apprentissage : l'acuité de l'auto-perception, qui conduit à une plus forte exigence vis-à-vis de soi-même, et l'estime de soi qui peut agir sur l'accentuation de cette exigence.

1.2 Le développement de la réflexivité : l'auto-perception et l'estime de soi

À l'adolescence, au stade des opérations « propositionnelles » (Piaget & Inhelder, 1966/2012, p. 92), la compétence d'abstraction réfléchissante permet de penser à propos de ses propres pensées ce qui améliore les capacités à engager des réflexions abstraites. En sus, la conscience que les adolescent-e-s ont d'eux-elles-mêmes prend de nouvelles significations ce qui leur permet d'acquérir des capacités à contrôler leurs propres pensées et comportements (Wiens, 1983). De là, leurs capacités métacognitives se développent, leur permettant de planifier et de contrôler leurs propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif fixé (Gombert, 1990).

L'autorégulation regroupe les capacités de planifier, d'identifier et d'utiliser à bon escient ses ressources, d'évaluer les effets possibles de ses actions, de contrôler ses actions en cours de

réalisation et de mobiliser et maintenir son attention et sa motivation (Boekarts, 1996). Pour Piaget (1979/2018, p. 99, *in* Piattelli-Palmarini, 2018), qui a été à l'initiative de l'identification de ce processus, l'autorégulation est à la fois consciente, lorsque les apprenant-e-s se réfèrent consciemment à des actions préalables, et inconsciente lorsqu'ils-elles pensent « en action ». L'autorégulation est, alors, le dépassement d'un état d'équilibre de l'organisme qui renforce son pouvoir du fait de l'action que mène le comportement.

L'évaluation des processus métacognitifs, dont l'autorégulation, souffre actuellement d'un manque de validité (Dautrebande & Nader-Grosbois, 2007, p. 211). Parmi les outils connus à ce jour, les auteures citent :

- les comptes-rendus verbaux rétrospectifs, qui comportent toutefois le risque que les souvenirs perdent en fiabilité ;

- les comptes-rendus des paroles concourantes, qui comportent toutefois le risque d'interférence avec les processus cognitifs en cours ;

- Les comptes-rendus écrits standardisés remplis après la tâche, qui comportent toutefois le risque que la mémoire ne soit pas tout à fait fiable, et la limite liée à la standardisation des questions ;

- les auto-estimations de performances avant et après la tâche, qui comportent toutefois le biais de désirabilité sociale.

En complément, les auteures citent les outils *Feeling of Knowing* (FOK), le *Judgements of Learning* (JOL) ou encore le *Ease of Learning* (EOL). Si les répondant-e-s se connaissent bien, il y aura un faible différence entre l'auto-estimation de la performance et la performance réelle. La recherche en métacognition montre que l'introspection a un effet primordial sur le système de mémorisation global parce que la plupart des activités de mémorisation sont auto-dirigées sur la base des informations obtenues par introspection (Nelson & Narens, 1994, p. 20). La capacité autoréflexive des apprenant-e-s me semble constituer une ressource fondamentale pour la méthodologie de la recherche. Avec l'anonymisation des réponses, le biais de désirabilité sociale peut être limité. L'estime de soi est une construction sociale (Cooley, 1902). Les individus intègrent à leur auto-perception les avis que les personnes significatives de leur entourage ont d'eux. L'estime de soi se construit aussi en faisant le rapport entre les résultats que l'on pense pouvoir obtenir (les ambitions) et ceux que l'on obtient effectivement. Les interactions sociales et linguistiques avec l'entourage jouent donc un rôle moteur dans la conception de cette auto perception. Le « *self* » et alors un *soi réfléchi* ou *soi-miroir*. L'estime de soi est donc la résultante d'une construction psychique et d'une activité cognitive et sociale (Dautrebande & Nader-Grosbois, 2007, p. 214). Elle évolue en fonction des expériences vécues, et à son tour, elle influence l'intérêt porté par le sujet à un domaine. En outre, plus la discordance entre le soi idéal, lié aux objectifs que l'on se fixe, et le soi

réel, lié aux performances obtenues, sera importante, plus l'estime de soi est faible (Markus & Nurius, 1986). En conséquence, la manière dont l'adolescent-e perçoit les attitudes que les personnes significatives ont envers lui influence fortement son estime de soi en général (Harter, 1993). La nature de l'image de soi évolue à l'adolescence (Harter, 2016). De plus, les transitions éducatives liées à l'entrée au collège se cumulent avec les modifications pubertaires pour accentuer le sentiment d'efficacité ou d'inefficacité personnelle que les adolescent-e-s éprouvent (Bandura, 2019, p. 280). Les recherches de Bandura ont conduit à la mise en évidence du sentiment d'efficacité personnelle, qui traduit la croyance que les personnes ont de leur capacité à réussir dans la réalisation de tâches (Bandura, 2019, p. 73). À des niveaux d'aptitude équivalents, les personnes qui croient en leur capacité de réussite obtiennent de meilleures performances que celles qui en doutent. La croyance en soi-même et donc un facteur déterminant, et elle peut être renforcée ou diminuée par la réussite ou les échecs obtenus dans la réalisation de tâches, ce qui conduit à une spirale plus ou moins vertueuse. Ainsi, une perception positive de soi à l'adolescence est un des facteurs de la réussite scolaire (Harter, 2016). D'autre part, le sentiment d'appartenance à un groupe influence positivement l'estime de soi, de même que le sentiment de confiance en soi est un préalable à l'estime de soi (Duclos, 2004).

Une échelle de mesure de l'estime de soi, appelée d'abord Échelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES) puis Échelle Multifactorielle de l'Estime de Soi (EMES), a été conçue à l'attention des adolescent-e-s francophones, puis a donné lieu à une enquête de terrain (Barbot *et al*., 2019). 3 029 adolescent-e-s ont répondu au questionnaire papier pendant les temps d'étude (hors cours) au sein de leur établissement scolaire. 7 collèges et 4 lycées de zone urbaine métropolitaine ont participé à l'étude. L'échantillon âgé de 13 à 19 ans présentait toutes les caractéristiques de représentativité en termes d'âge, de genre et de CSP. Le questionnaire rassemblait des questions relatives à :

- la mesure classique d'estime de soi Globale (Rosenberg, 1965)
- la personnalité des adolescent-e-s selon le modèle Brief Big Five (Barbot, 2011)
- l'échelle Désirabilité Sociale DS 36 d'hétéro-tromperie (Tournois, Mesnil et Kop, 2000)
- l'EMES en 5 domaines :

Figure 8 : *Définition des 5 domaines de l'EMES (Barbot, 2011)*

Domaine	Exemple
Créatif	*Je me sens doué dans toutes sortes d'activités artistiques.*
Emotionnel	*J'ai une bonne opinion de moi-même.*
Physique	*Je suis fier de mon corps.*
Scolaire	*Mes professeurs sont satisfaits de moi.*
Sociale	*Je me sens bien uniquement quand je suis seul (R).*

Les résultats obtenus sont cohérents avec les attentes théoriques. Ils ne montrent pas d'écart entre genre ou âge des répondant-e-s quant à leur estime de soi.

Figure 9 *: Résultats de l'enquête EMES menée à Toulouse en 2019 Coefficients de corrélation entre critères et domaines (Barbot, 2019)*

Critère		EMES				
		Crea	*Emo*	*Phys*	*Sco*	*Soc*
RSE	*Estime Globale*	.19	**.77**	**.64**	**.34**	**.45**
BB5	*Agréabilité*	.01	.10	.00	.13	**.40**
	Conscience	.06	.20	.16	**.52**	.23
	Extraversion	.07	**.45**	**.34**	.07	**.44**
	Stabilité Emotionelle	.05	**.70**	**.43**	**.31**	**.43**
	Ouverture	**.49**	.14	.14	.01	.00
DS36	*Hetero-Duperie*	.02	.04	-.05	.26	.21

Notes. Coefficients de corrélation Bravais- Pearson. Coefficients marqués > .30 (p <.001)

Ainsi, les répondant-e-s avec une forte Estime Globale ont aussi un score élevé dans les domaines émotionnel, physique, scolaire et social de l'EMES. L'Estime Globale et le domaine créatif de l'EMES ne sont pas liés.

La conséquence que l'on peut tirer de ces travaux sur la réflexivité des adolescent-e-s dans le contexte d'un stage récréatif porte sur la formation-sensibilisation des équipes d'animation. Il s'agira de les encourager à exprimer des observations bienveillantes, à accompagner leurs corrections de formules encourageantes, et à féliciter les stagiaires dans leurs réalisations. Elles devront aussi veiller à la bonne entente au sein du groupe d'adolescent-e-s.

C'est pourquoi nous devons maintenant nous orienter vers l'étude des émotions, avec pour corollaire celle des motivations.

1.3 Émotions et motivation

Les travaux sur la capacité d'apprentissage se fondent souvent sur le modèle des styles d'apprentissage développé par Myers et Briggs (1976), sur la base de la théorie des types de bipolarités de Jung. Le modèle se base donc sur des différences individuelles, qui « concernent tout ce qui marque une personne comme un être humain particulier et unique » (Dörnyei, 2010, p. 4). Cette définition très ouverte nécessite que les psychologues la restreignent en introduisant la notion de stabilité. C'est ainsi que les modèles utilisés mobilisent une douzaine de caractéristiques personnelles durables qui forment le socle général, et dont les individus s'écartent individuellement.

L'individualisation des caractéristiques personnelles dépend pour Dörnyei, à la fois de facteurs génétiques et de facteurs culturels.

Avec la modélisation de Myers et Briggs (indicateur MBTI® ou Big Five), l'individu peut se positionner, au travers d'échelles de Likert, sur les trois axes directement issus des recherches de Jung sur les « fonctions » appairées :

- Sensation (S) / Intuition (N), où sentir se réfère à une personne qui utilise ses cinq sens pour percevoir le monde physique (un processus montant de la perception/attention), alors que l'intuition se réfère à une évaluation des impressions et des schémas du monde naturel (un processus descendant de la perception/attention) ;

- Sentiment (F) / Pensée (T), où penser requiert pragmatisme et logique, et où sentiment implique valeurs et points de vue d'autrui ;

- Extraversion (E) / Introversion (I), une attitude dans la pensée jungienne, qui se réfère à la tendance d'une personne à être « énergisée » par un comportement orienté vers l'extérieur (par exemple, être sociable et extraverti) ou orienté vers l'intérieur (par exemple, être réservé ou solitaire).

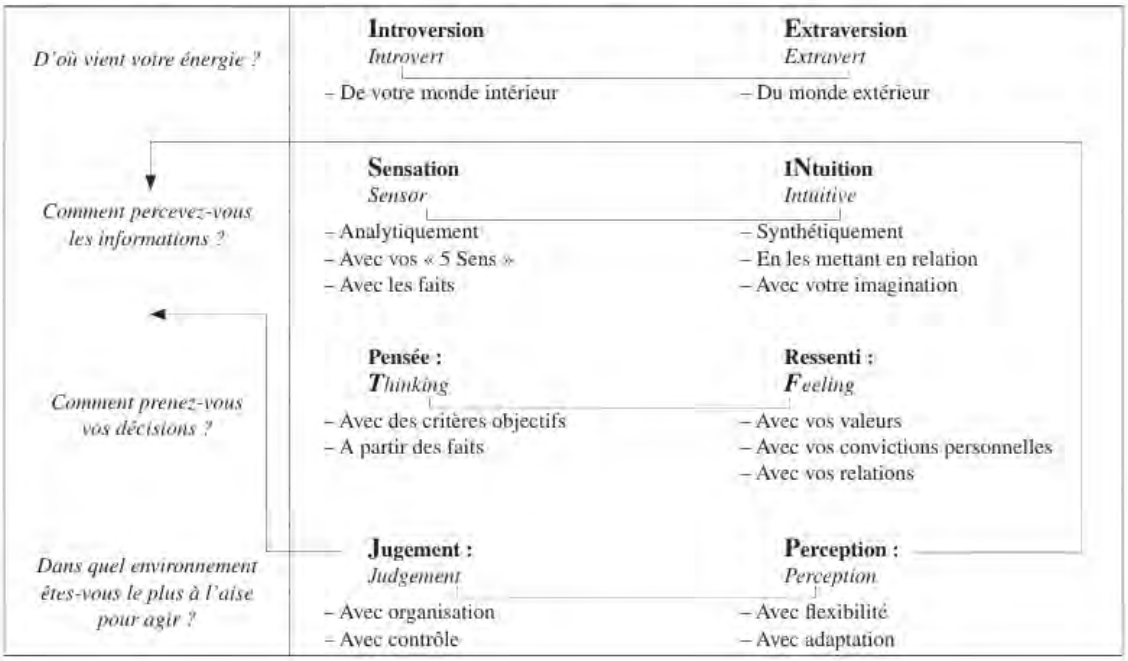
Un quatrième axe a été ajouté par Myers et Briggs sur cette base jungiennne :

- Jugement (J) / Perception (P), qui se réfère à une préférence pour la programmation ou la planification, ou pour la spontanéité ou l'improvisation.

En fonction du niveau de développement de chacune de ces fonctions, elles sont caractérisées de dominante, secondaire, tertiaire et inférieure. Les quatre fonctions (S), (N), (T), (F) sont considérées comme le cœur de la personnalité.

Au final, on arrive donc à 16 combinaisons possibles, qui correspondent à des personnalités types : ISTJ, ISFJ, INFJ, INTJ, ISTP, ISFP, INFP, INTP, ESTP, ESFP, ENFP, ENTP, ESTJ, ESFJ, ENFJ, ENTJ. Elles représentent une interaction des préférences qu'une personne adopte inconsciemment.

Figure 10 : *Les préférences auto-analysées selon les types psychologiques (Jung & Myers-Briggs)*



Tout en reconnaissant la pertinence des différences individuelles pour une analyse des moteurs d'apprentissage, Dörnyei invite d'une part à les nuancer en termes de définition pour rendre l'analyse plus fine, et d'autre part à les appréhender en lien avec les émotions (2010, p. 10). Les traits de personnalité sont des variables stables dont font partie les différences individuelles, qui permettent de considérer les personnes dans leur individualité et dans leur complexité, alors que les émotions sont des états temporaires. Cependant, l'inclination à certaines émotions dépend de la personnalité (Snow, 1996, p. 261-267). On sait peu de choses sur les raisons pour lesquelles les émotions durent ou sont éphémères. Ce qui serait pourtant utile, parce qu'il a été démontré qu'il existe une relation certaine entre émotion et performance (Matthews et al., 2000, cité par Dörnyei, 2010, p. 12). D'un côté, les émotions peuvent interférer avec le traitement des tâches et réduire la performance ; de l'autre, les émotions peuvent aussi énergiser et mobiliser les fonctions de traitement. Ainsi, si Dörnyei convient que le concept de « différences individuelles » est assez lâche, regroupant à la fois des variables centrales (le genre, le milieu social, la personnalité) et beaucoup d'autres variables optionnelles, pour étudier la psychologie de l'apprenant-e de L2 (Dörnyei, 2010, p. 8), il retient comme variables clés la personnalité, l'aptitude, la motivation, le caractère, l'émotion, le style d'apprentissage et la stratégie d'apprentissage langagier. Il y ajoute cinq autres variables : l'anxiété, l'auto-estime, la créativité, la volonté de communiquer et les croyances de

l'apprenant-e. Nous retrouvons ici des facteurs sociaux liés à l'importance que les pair-e-s jouent dans les émotions et l'estime de soi des adolescent-e-s.

De ce fait, l'aptitude langagière (*language aptitude*) n'existe pas (Dörnyei, 2010, p. 33). Il s'agit plutôt d'un ensemble de facteurs cognitifs qui composent une mesure à laquelle on peut se référer comme la capacité globale à maîtriser une langue étrangère. En complément, avec leur taxonomie, Bachmann et Palmer (2010) montrent qu'une conception plus élaborée ou plus fine de la compétence langagière peut révéler des corrélations avec les traits de personnalité. Pour concevoir des tests en compétences langagières, les auteurs ont décomposé la compétence communicationnelle en trois principales sous-parties :

- la compétence organisationnelle, mesurée par des tests standardisés de vocabulaire, grammaire et lecture,

- la compétence stratégique, mesurée par deux échelles permettant aux enseignant-e-s de situer le comportement et le contrôle communicationnels des élèves,

- la compétence pragmatique, mesurée par la performance des élèves dans huit tâches de jeux de rôle.

Les tests menés sur cette taxonomie en relation avec les traits de personnalité des élèves (Verhoeven & Vermeer, 2002) ont montré que seul le trait de personnalité Ouverture à l'Expérience se corrélait de façon substantielle avec les compétences langagières des élèves sur les trois compétences.

Les affects sont importants aussi au moment de tester les compétences de l'apprenant-e, notamment à l'oral. Le fait-même de passer un test peut être inhibant ou déstabilisant, alors que la validité d'un test requiert que l'individu puisse y exprimer sa pleine capacité. De plus, certain-e-s peuvent être moins à l'aise que d'autres quand il s'agira d'être évalué-e-s dans une situation d'interaction conversationnelle. C'est pourquoi il est nécessaire de débuter un test de cette sorte par une phase de mise à l'aise, lors de laquelle un niveau de langage adapté aux circonstances sera employé (Bachmann & Palmer, 2010, p. 65). Cette dimension fait partie de l'ensemble que les auteur-e-s nomment *Affective schemata*, avec les relations affectives ou émotionnelles au sujet traité dans la question, et avec l'expérience que l'individu aura eu lors des tests qu'il-elle aura précédemment passés.

Une recherche focalisée sur la cognition seule serait donc incomplète. Il est nécessaire de comprendre les mécanismes de la conation, que l'on définit traditionnellement comme « cet aspect du processus mental ou ce comportement par lequel il tend à évoluer vers autre chose, une 'agitation' intrinsèque'… le contraire d'une homéostase… une tendance consciente à agir, un effort

conscient… impulsion, désir, volonté, effort intentionnel, tout cela met en évidence l'aspect conatif » (English & English, 1958, p. 104). Dans un article de synthèse, Snow (1996, p. 263) propose une classification des construits conatifs qui ont été mis en évidence dans les articles rédigés en symposium[68] par Deci, Ryan, et Williams (DRW dans le tableau), Kanfer, Ackerman, et Heggestad (KAH), Wolters,Yu, et Pintrich (WYP), et Updegraff, Eccles, Barber, and O'Brien (UEBO).
Les études de UEBO et WYP s'attardent sur l'intérêt de la matière et les attitudes, en incluant des mesures de la valeur ou de l'utilité de la tâche ou de la matière pour l'individu. Cette question ne fait pas partie de la classification mais il y a tout lieu de penser que cette question est fortement corrélée avec l'intérêt du sujet ou de la matière. J'insiste sur ce point que nous approfondirons plus loin avec les travaux d'Eccles.

Figure 11 : *Classification provisoire des Construits Conatifs pertinents pour une recherche sur l'apprentissage et les différences individuelles (Snow, 1996., p. 263)*

Motivation			***Volition***
Orientations vers l'accomplissement			**Commandes d'action**
Besoin d'accomplissement			Orientation action vs état
Anxiété face à l'évaluation	WYP, KAH		Stratégies de commande d'action
		KAH, WYP	Stratégies d'auto-régulation
Objectifs intrinsèques vs intrinsèques		KAH	Investissement conscient dans l'effort
Perspective temps futur	DRW		vs évitement de l'effort
Orientations auto dirigées			**Orientations dirigées vers autrui**
Image de soi	UEBO, KAH		Compétences sociales
Estime de soi			Empathie
Efficacité personnelle	KAH, WYP DRW		Machiavélisme
Besoin de contrôle			Pouvoir de persuasion

[68] https://www.sciencedirect.com/journal/learning-and-individual-differences/vol/8/issue/3 consulté le 23 août 2023

Intérêts		**Styles personnels d'apprentissage et Stratégies**
Orientation carrière	KAH	Traitement superficiel vs approfondi
Intérêt pour le sujet et Attitudes	UEBO,WYP	Complexité vs simplicité conceptuelle

Snow (1996, p. 264) explique que les études n'ont pas établi de corrélation entre facteurs de motivations intrinsèques ou extrinsèques et styles d'apprentissage parce que cela nécessiterait des recherches plus approfondies du fait que la cohérence entre stratégies motivationnelles et volitionnelles est en effet du ressort des styles d'apprentissage, et parce que l'efficacité conative peut souvent impliquer un changement de stratégie. La classification complète de Snow comporte trois sections : affection, conation et cognition, chacune divisée en deux fonctions majeures dans lesquelles on distingue les diverses catégories de construits de différences individuelles. L'extrait présenté ici porte sur la conation et présente l'intérêt de mettre en évidence le *continuum* motivation-intention et volition-action. Le contrôle de la volition sur l'entretien de la motivation est crucial dans l'enseignement, au point de ne pas être seulement un moyen pour atteindre l'objectif, mais d'être un objectif en soi (Dörnyei, 2010, p. 91).

Dörnyei (2010, p. 74) fait remarquer que la motivation varie parce que la situation et la perception que les apprenant-e-s s'en font sont des construits qui évoluent. C'est donc le rôle des émotions dans la motivation qui rend l'étude des émotions cruciale. Ce qui demande d'affiner l'analyse des dispositions motivationnelles vers une analyse plus fine et ainsi plus adaptée à des micro-situations. Dörnyei cite en exemple une situation dans laquelle l'a priori négatif des apprenant-e-s vis-à-vis d'une langue est contrebalancé par la qualité perçue du programme. Ou encore l'expression « *this brought out the best/worst of me ».* Ce qui fait que la prédictibilité du MBTI sur les performances académiques n'est que de 15 % (p. 21). Il faudrait se référer aux facteurs du MBTI comme à des « dimensions de la personnalité en corrélation avec des styles cognitifs » plutôt que comme à des styles d'apprentissage (p. 27). Par exemple, le trait de personnalité extra-intro-version, qui est celui qui a été le plus étudié dans ses relations avec l'apprentissage d'une langue. Pourtant, les études montrent une corrélation insignifiante ou mitigée. Si les introverti-e-s ont des performances moindres en conversation, c'est parce que le stress interpersonnel les amène à descendre en *controlled serial processing* plutôt qu'en *automatic parallel processing*, ce qui surcharge leur mémoire de travail. Par conséquent, leur débit ralentit, ils-elles hésitent plus souvent, ont tendance à faire plus d'erreurs et sont incapables de produire des interventions de grande longueur. Pourtant, l'apprentissage d'une langue peut passer par d'autres tâches que le *learning by*

doing ou le *talking to learn*, qui conviennent mieux aux introverti-e-s (p. 26). D'autre part, l'effet groupe d'une situation d'apprentissage est fondamental dans le comportement apprenant de ses membres (p. 89). Par exemple, la norme de la médiocrité peut s'imposer aux apprenant-e-s qui vont plus ou moins consciemment limiter leurs performances.

D'autre part, la motivation évolue dans le temps (p. 83), du fait que l'apprentissage d'une langue est un processus particulièrement étalé dans la durée, et du fait des phases successives que l'on peut y observer. Dörnyei et Ottó modélisent ces phases motivationnelles de la façon suivante (p. 85) :

Figure 12 : *Modèle d'un processus de motivation pour la L2 par Dörnyei et Ottó (Dörnyei, 2010, p .85)*

Stade préactionnel	**Stade actionnel**	**Stade postactionnel**
CHOIX MOTIVATIONNELS *Fonctions motivationnelles :* • Fixer des objectifs • Former des intentions • Lancer des actions *Principales influences motivationnelles :* • Diverses propriétés des objectifs (ex. pertinence des objectifs, spécificité et proximité • Valeurs associées avec le processus d'apprentissage lui-même, ainsi qu'avec ses résultats et ses conséquences • Attitudes envers la L2 et ses locuteurs • Espoirs de succès et potentiel d'adaptation perçu • Croyances et stratégies de l'apprenant • Support ou gêne de l'environnement	CHOIX MOTIVATIONNELS *Fonctions motivationnelles :* • Générer et accomplir des sous-tâches • Evaluer en continu (ses réalisations) • Contrôle de l'action (*self-regulation*) *Principales influences motivationnelles :* • Qualité de l'expérience d'apprentissage (agréabilité, besoin de sens, potentiel d'adaptation, image de soi et image sociale) • Sens de l'autonomie • Influence des parents et des enseignants • Structure récompense-objectif de la classe (ex. compétitive ou coopérative) • Influence du groupe apprenant • Connaissance et usage des stratégies d'auto-régulation (ex. fixation d'objectifs, apprentissage et stratégies d'auto-motivation)	CHOIX MOTIVATIONNELS *Fonctions motivationnelles :* • Former des attributions causales • Elaborer des standards et des stratégies • Rejeter les intentions et procrastiner *Principales influences motivationnelles :* • Facteurs attributionnels (ex. styles et biais attributionnels) • Croyances au concept de soi (ex. confiance en soi et estime de soi) • Retours reçus, compliments, notes

Cette modélisation n'est pas à appréhender de façon stricte : les phases peuvent être floues et se chevaucher. De plus, on manque de résultats sur la gestion simultanée de plusieurs actions et objectifs et leur priorisation.

Dörnyei souligne que : « une langue étrangère est plus qu'un simple code de communication qui peut être appris de la même façon que les autres matières académiques ; au contraire, elle fait aussi partie du *core* individuel personnel, impliqué dans la plupart des activités mentales et formant une part importante de son identité. » (Dörnyei, 2010, p. 93). À tel point que le concept d'identité imaginée (Norton, 2001, p. 166), qui se place dans la continuité des travaux de Gardner et Lambert (1972), peut aider à comprendre l'orientation motivationnelle intégrative, comme disposition interpersonnelle affective vis-à-vis de la communauté L2 et le désir de s'affilier à ses membres ou aux valeurs culturelles et intellectuelles qui leur sont supposées. Dans le cas de l'anglais international, cette identification pourrait être redirigée vers une identité cosmopolite, globalisée, de citoyen du monde, ou *international posture* (Yashmina, 2000, p. 57). Dörnyei propose un modèle motivationnel qui fait la synthèse de ces recherches avec les siennes, le *L2 Motivational Self System,* composé de trois dimensions (Dörnyei, 2010, p. 105) :

- Le « Soi idéal L2 » (« *Ideal L2 Self »)*, qui est la facette spécifiquement L2 d'un Soi idéal. Si la personne que l'on souhaite devenir parle une L2, ce Soi idéal est un facteur motivationnel puissant pour apprendre la L2 du fait du désir de réduire l'écart entre le Soi réel et le Soi idéal ;

- Le « Soi qui devrait L2 » (« *Ought-to L2 Self »*), qui recouvre les attributs que l'on croit que l'on devrait posséder (par exemple, devoirs divers, obligations) pour éviter de possible conséquences négatives. Il s'agit d'une dimension motivationnelle extrinsèque ;

- « L'expérience de l'apprentissage en L2 » (« *L2 Learning Experience »),* qui se réfère aux motifs spécifiques à la situation, à l'environnement et à l'expérience immédiats. Il s'agit d'une dimension motivationnelle intrinsèque.

Il y a ainsi deux voies motivationnelles conduisant à la réussite de l'apprentissage : « soit alimentée par l'expérience positive de leur vécu dans l'apprentissage, soit par leurs visions pour le futur. » (Dörnyei, 2010, p. 106).

Cette étude du rôle des émotions sur l'apprentissage de la L2 nous montre qu'elles ont un rôle sur les facteurs intrinsèques de motivation. Du fait du rôle prépondérant de ces facteurs sur la qualité et sur l'intensité de la motivation dans son ensemble, je propose de nous y attarder dans le chapitre suivant.

1.4 La théorie de l'auto-détermination

L'enseignement traditionnel tend à accentuer les motivations extrinsèques au dépend des motivations intrinsèques (Brown, 1990, 1994, cité par Dörnyei 2010, p. 76), au travers en particulier du système de notations-récompenses. Sur le long terme, cela détourne les apprenant-e-s des attentes éducationnelles les plus fondamentales, comme le goût pour la connaissance et pour l'exploration (Brown, 1994, p. 40). A l'inverse, Deci et Ryan (1996, pp. 165-183) proposent un modèle d'internalisation des facteurs de motivation extrinsèque. Selon eux, il n'existe d'auto-régulation, c'est-à-dire d'implication réelle dans l'activité, que si les individus font l'expérience d'une volition totale, c'est-à-dire qu'ils ressentent sans pression une volonté de s'engager dans l'activité. Par exemple, une étudiante passionnée par une matière parce qu'elle a un objectif professionnel va s'engager efficacement et par elle-même dans la tâche de révision pour les examens. À contrario, une étudiante qui étudie la même matière sous la pression familiale va s'engager seulement partiellement dans la même tâche, survolant les pages et sans apporter d'attention à ce qu'elle lit. Un autre exemple plus complexe est celui d'une étudiante qui pourrait s'engager dans la même tâche parce qu'elle a le sentiment qu'elle devait le faire « pour faire mes preuves, pour être une étudiante modèle, pour atteindre les attentes de ma famille ». Dans ce dernier cas, on ne peut pas dire qu'elle s'est engagée volontairement, bien qu'elle n'ait pas non plus subi de pression pour le faire. Dans la théorie de l'auto-détermination (Dörnyei, 2010, p. 76 ; Deci & Ryan, 2014 ; Ryan & Connell, 1989), on peut donc distinguer plusieurs niveaux : les individus peuvent être plus ou moins auto-régulés dans un certain comportement. Le troisième cas cité est un cas intermédiaire entre celui du niveau élevé d'auto-régulation où l'action se fait sans besoin d'une pression extérieure, et le deuxième cas où le niveau d'auto-régulation est faible et où une pression extérieure est nécessaire pour que l'action soit menée. Partant du principe qu'être motivé-e signifie poursuivre un résultat, et que chacun-e poursuit des résultats différents et pour des raisons différentes, le fondement de la théorie de l'auto-détermination est de poser la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

L'individu qui est intrinsèquement motivé est motivé par le fait-même de mener l'activité. Csíkszentmihályi (2000) a défini ce comportement où l'activité est considérée comme une fin en soi d'« autotélique ». Les individus intrinsèquement motivés se sentent totalement autonomes et volontaires dans leur comportement. Ils perçoivent leur comportement comme une expression d'eux-mêmes. La motivation est extrinsèque quand l'individu attend de son activité une conséquence distincte de celle-ci : recevoir une récompense, éviter la culpabilité, obtenir une bonne évaluation. Les comportements extrinsèquement motivés ne sont donc généralement pas spontanés, mais font l'objet

d'une forme d'instrumentalisation. Ils peuvent cependant devenir auto-déterminés au travers des processus d'internalisation, et d'intégration. L'internalisation a lieu lorsque l'individu transforme des processus de régulation externes en processus de régulation interne (Schafer, 1968). Elle peut n'être que partielle, par exemple quand une étudiante pense qu'elle doit travailler dur pour faire ses preuves et répondre aux attentes de sa famille. Deci *et al.* (1996) postulent qu'il existe quatre types de motivations extrinsèques, selon le niveau d'internalisation plus ou moins élevé. Ces niveaux, de relativement contrôlé à relativement auto-déterminé, forment un *continuum*.

Figure 13 : *Les formes de comportements motivés extrinsèquement (Deci et al., 1996, p. 168)*

Type de régulation	***Degré d'auto-régulation***	***Description***
Externe	Très bas	Comportement contrôlé par des exigences ou des contingences externes à l'individu
Intériorisée	Modérément bas	Comportement contrôlé par des exigences ou des contingences internes à l'individu, telles que les contingences d'estime de soi
Identifiée	Modérément haut	Comportement choisi parce que l'individu reconnaît l'importance de l'activité
Intégrée	Très haut	Comportement perçu comme « totalement libre » parce la régulation a été intégrée à l'auto-perception de l'individu

L'intégration est le processus par lequel ces régulations devenues internes sont réciproquement assimilées avec les régulations propres à l'individu (Ryan, 1993). Les individus ont alors des comportements qui ne sont pas déterminés par ce qu'ils estiment devoir faire, mais parce qu'ils se sont identifiés avec la valeur de ce comportement et qu'ils voient l'importance des objectifs qu'ils ont eux-mêmes fixés. Quand une identification a été pleinement intégrée, l'individu se comporte avec une volition et une volonté réelles. Il s'agit ici de la forme la plus mature et auto-déterminée de régulation extrinsèque.

On parle alors toujours de comportement extrinsèquement motivé, mais comme la régulation a été intégrée, l'individu va maintenant le réaliser de façon totalement volitionnelle.

Comme la motivation intrinsèque, la régulation extrinsèque intégrée se définit par l'autonomie de l'individu, c'est à dire un engagement total de soi. Cependant, la régulation extrinsèque intégrée n'est pas spontanée mais seulement opérée librement comme instrument d'un résultat que l'individu perçoit comme important.

De nombreuses recherches ont été menées pour mesurer la corrélation entre le type de motivation ressenti par les élèves et leurs performances scolaires. Notamment, le Questionnaire d'Auto-Régulation Académique (QARA) qui fut conçu par Ryan et Connell (1989) pour mesurer le niveau de motivation intrinsèque ainsi que de trois types de régulation extrinsèque : externe, introjectée et identifiée. Comme l'étude porte sur des élèves en élémentaire, la régulation extrinsèque intégrée est considérée comme non mesurable au regard du manque de maturité du public.

D'autres études (Ryan & Grolnick, 1986) mettent en exergue l'impact du niveau d'autonomie des élèves sur leur implication. L'élève qui se perçoit libre de faire certains choix optera de lui-même pour des activités qui lui demandent une forte implication plutôt que pour des activités plus faciles. C'est ainsi que De Charms (1976) observe que l'enseignant-e peut susciter un fort niveau d'internalisation en favorisant un « *origin climate* », dans lequel chaque élève progresse vers ses propres objectifs, plutôt qu'un « *pawn climate* », dans lequel les élèves auraient un rôle passif. Comme concluent Filisetti *et al*. (2006), « un élève qui se perçoit autonome cherche avant tout à progresser pour lui-même plutôt que d'obtenir une meilleure note que les autres et recevoir ainsi des jugements favorables ». Ces dernier-e-s auteur-e-s mettent par ailleurs l'accent sur l'impact du fait que l'élève ne se limite pas à la recherche de buts « académiques », guidée par les orientations vers la performance et les orientations vers l'apprentissage. L'élève poursuit aussi des buts sociaux, c'est-à-dire des résultats qu'il cherche à atteindre dans ses interactions avec les autres. Cette poursuite est, elle, guidée par la recherche de buts prosociaux, qui permet de développer des comportements de coopération ou de partage, et de buts de responsabilité sociale, desquels découlent des comportements tels que respecter des règles, ou tenir ses engagements et ses promesses (Wentzel, 2003). Les préconisations pédagogiques que Filisetti et ses collègues énoncent pour la salle de classe me semblent tout à fait transposables à l'ACCEM. En premier lieu, les activités doivent être présentées avec clarté dans leur déroulé, les comportements qui y sont attendus de la part des stagiaires, et les résultats que ces derniers sont susceptibles d'atteindre. Les animateur-rice-s doivent cependant montrer du respect pour l'autonomie des stagiaires, et ne pas se montrer trop directif-ve-s. « Il faut suggérer sans imposer, encourager et montrer de l'intérêt pour ce que fait l'enfant (même en dehors de la classe) ». Ensuite, il s'agira de favoriser un comportement

empathique. En organisant les activités de façon à faire émerger un conflit socio-cognitif, les adolescent-e-s seront entrainé-e-s à adopter le point de vue de l'autre, dans un mouvement de spirale décrit par Doise et Mugny (1997). L'objectif est de permettre aux adolescent-e-s de recevoir un feedback positif par rapport à leurs compétences sociales et donc à améliorer la perception qu'ils-elles peuvent en avoir. Les auteur-e-s suggèrent une activité de débat avec inversion des rôles et synthèse, ou des d'apprentissage coopératif comme la méthode du « groupe d'experts ». En ACCEM, les activités créatives ou sportives offrent un support adapté à ces objectifs de coopération et de responsabilisation.

Concernant l'apprentissage des langues étrangères chez un public adolescent, les travaux mesurant l'impact de l'utilité perçue sur l'autorégulation (Eccles & Wigfield, 2002) me semblent particulièrement pertinentes, en raison des exigences spécifiques de ce public en termes d'authenticité des activités et de gratification.

Les chercheurs distinguent intérêt individuel et situationnel. L'individuel est une orientation relativement stable vers certains domaines. Le situationnel est un état émotionnel suscité par certaines caractéristiques d'une activité ou d'une tâche.

On peut distinguer deux aspects de l'intérêt individuel :

1- la valence attachée au sentiment (associée à un objet ou à une activité : engagement, stimulation ou flux) ;

2- la valence attachée à la valeur (attribution de signification personnelle ou importance à un objet ou à une activité).

Il ne faut pas confondre avec la valence de la relation de l'objet avec d'autres objets ou événements (ex. les maths me permettent d'avoir un meilleur emploi).

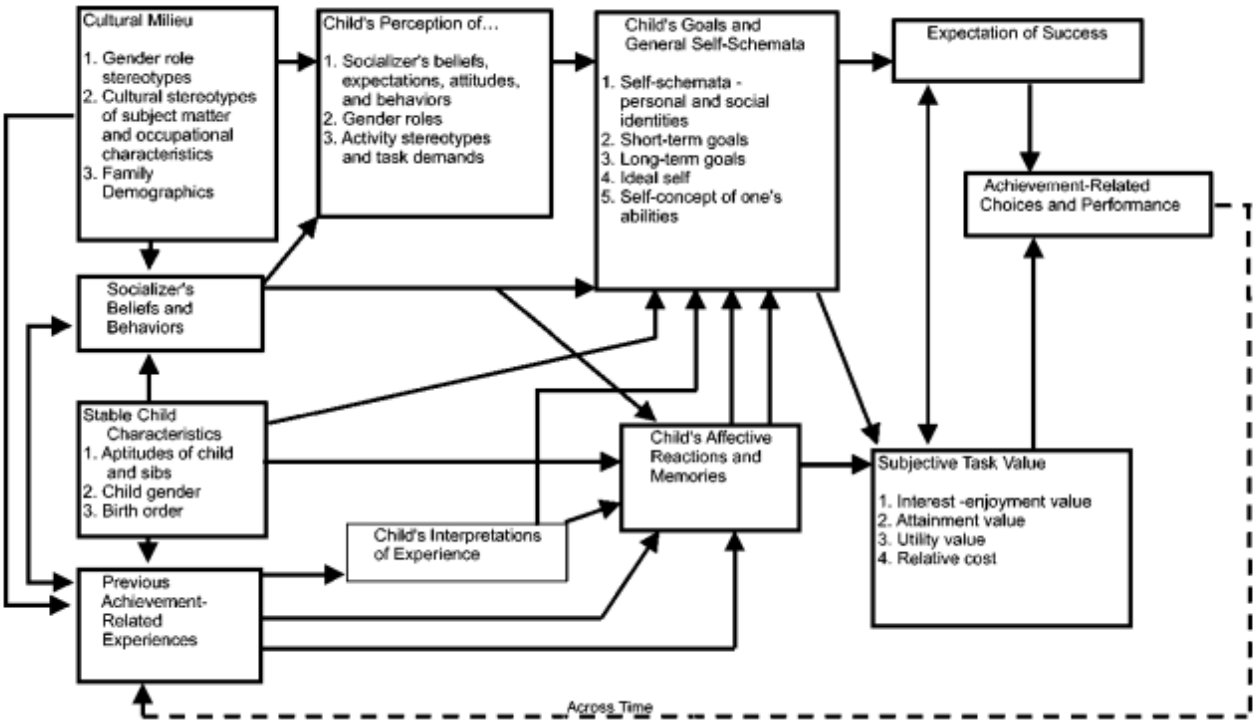
Le *flow* (flux) a été défini (Csíkszentmihályi, 1988) comme le comportement motivé intrinsèquement en termes d'expérience subjective immédiate telle que quand les individus sont engagés dans une activité (danseurs, joueurs d'échecs). Ils décrivent leur expérience comme un état émotionnel :

- Sentiment holistique d'être immergé dans, et emporté par, une activité ;
- Un mélange d'action et de conscience ;
- Focalisation de l'attention sur un champ de stimulus limité ;
- Manque de conscience de soi ;
- Se sentir en contrôle de ses actions et de l'environnement.

Cela ne peut arriver que quand la personne sent que les possibilités d'agir dans une certaine situation correspondent à sa capacité de maîtriser les défis. Le flux et l'intégration disent la même chose (Eccles & Wigfield, 2002). Beaucoup de cette recherche s'est concentrée sur la qualité de l'apprentissage, notamment l'apprentissage en profondeur qui est favorisé (rappel des idées principales, cohérence du rappel, réponse à des questions de compréhension plus profonde, représentation de la signification), plutôt que l'apprentissage à un niveau de surface (répondre à des questions simples, représentation d'un texte sous verbatim.

Eccles *et al*. proposent une modélisation des déterminants de la réussite dans l'apprentissage, liant à la fois caractéristiques personnelles et sociales, variables auto-perçues, attentes de réussite et perception de la valeur de la tâche.

Figure 14 : *Le modèle de réussite attentes-valeur (Eccles & Wigfield, 2002)*



Avec les définitions suivantes :

- Attentes en termes de succès (*Expectancies for success*), désignant les croyances des individus à propos de leur réussite dans la tâche à accomplir, soit dans l'immédiat, soit dans un futur à plus long terme. Ces croyances concernant les attentes sont mesurées d'une façon analogue à celle utilisée par Bandura (1997/2011) pour mesurer les attentes en termes d'efficacité personnelle.
- Croyances à propos de la capacité (*Beliefs about ability*), désignant les évaluations par les individus de leur compétence dans divers domaines. Il s'agit de compétences larges dans un domaine donné, et non des attentes de succès dans une tâche à venir. La recherche empirique a cependant montré que les adolescent-e-s ne faisaient pas de distinction entre ces deux niveaux de croyances.
- La valeur de la tâche (*Task value*) repose sur :
    - la valeur de réalisation (*Attainment value*), ou importance donnée personnellement à la bonne réalisation de la tâche ;
    - la valeur intrinsèque (*Intrinsic value*), ou la satisfaction que l'individu obtient en menant l'activité, ou l'intérêt subjectif de l'individu pour le sujet. Ce qui est similaire à l'auto-régulation (Deci & Ryan, 1985/2014), ou au *flow* (Csíkszentmihályi, 1988) ;
    - la valeur d'utilité (*Utility value*), ou l'adéquation de la tâche à des objectifs courants ou futurs, comme des objectifs de carrière. Ce qui relève de facteurs à la fois extrinsèques et intrinsèques ;
    - le coût (*Cost*), qui représente les aspects négatifs de l'engagement dans la tâche, tels que l'anxiété, le niveau d'effort perçu.

Sur la base de ces construits, Wigfield et Eccles (2000) ont conçu un questionnaire à destination des adolescent-e-s pour mesurer leurs croyances à propos de leurs capacités et la valeur subjective des tâches.

Figure 15 : *Questions formulées pour évaluer les croyances de capacité et la valeur subjective des tâches (Wigfield & Eccles, 2000)*

Items Used to Assess Children's Ability Beliefs and Subjective Task Values

Ability Beliefs Items

1. How good in math are you? (not at all good very good)
2. If you were to list all the students in your class from the worst to the best in math, where would you put yourself? (one of the worst one of the best)
3. Some kids are better in one subject than in another. For example, you might be better in math than in reading. Compared to most of your other school subjects, how good are you in math? (a lot worse in math than in other subjects a lot better in math than in other subjects)

Expectancy Items

4. How well do you expect to do in math this year? (not at all well very well)
5. How good would you be at learning something new in math? (not at all good very good)

Usefulness, Importance, and Interest Items

1. Some things that you learn in school help you do things better outside of class, that is, they are useful. For example, learning about plants might help you grow a garden. In general, how useful is what you learn in math? (not at all useful very useful)
2. Compared to most of your other activities, how useful is what you learn in math? (not at all useful very useful)
3. For me, being good in math is (not at all important very important)
4. Compared to most of your other activities, how important is it for you to be good at math? (not at all important very important)
5. In general, I find working on math assignments (very boring very interesting [fun])
6. How much do you like doing math? (not at all very much)

Nous verrons dans la partie empirique de quelle manière il m'a semblé pertinent d'adapter ce travail au contexte qui fait l'objet de cette étude.

Cependant, nous devons encore explorer un pan du développement des adolescent-e-s, qui concerne leur psychisme.

2 Évolution psychique à l'adolescence

2.1 Le processus de mémorisation chez l'adolescent-e

Les activités des sociétés humaines sont orientées vers la transformation de la nature, ce qui nécessite l'utilisation conjointe des outils et des signes. Chaque génération reprenant les outils et les œuvres des générations antérieures pour les transformer, ce processus aboutit à la création de nouvelles activités, qui sont déposées, « objectivées ». Le produit de leur activité est intentionnel,

cumulatif, transmissible et transformable au fil des générations. Le monde de l'homme est ainsi le produit de l'activité humaine objectivée, qui a perdu (momentanément) sa forme psychique individuelle. Chaque nouvelle génération doit s'approprier le monde humain initialement extérieur à lui.

L'enfant réalise divers apprentissages qui sont constitutifs du développement du psychisme humain, et pas seulement l'acquisition d'habilités « locales ». Il s'agit donc de comprendre comment l'individu, au travers de cette appropriation, construit autant ses capacités que les formes mêmes du psychisme humain : les fonctions psychiques supérieures, que les rapports sociaux rendent possibles. La thèse fondamentale que Vygotski (1931/2014) émet à ce propos est que le psychisme humain est d'essence historique, tant sur le plan phylogénétique (histoire évolutive d'une espèce) que sur le plan ontogénétique (développement progressif du même organisme). Vygotski conçoit le développement humain non pas comme le développement des fonctions psychiques prises isolément, mais comme la transformation du système des rapports entre les fonctions.

Chez l'enfant, deux lignes de développement s'entrelacent (Vygotski, 1931/2014, p. 114) : une ligne maturationnelle et une ligne culturelle. Les deux sont mises en lumière au cours de la phylogénèse et fusionnent dans le développement ontogénique. Vygotski distingue la phylogénèse, qui correspond au développement de l'espèce, et l'ontogénèse, qui correspond au développement de l'individu. Cette approche induit que certaines fonctions psychiques ont d'abord émergé à l'échelle de l'humanité, avant d'être reprises et transformées dans le développement de chaque individu. La fusion des lignes maturationnelle et culturelle explique la complexité de l'objet étudié et la difficulté de son analyse. Le fait de la médiation, par autrui ou par un objet extérieur, permet de commencer à comprendre le processus de transformation des fonctions élémentaires en « fonctions psychiques supérieures ». Les fonctions se développent dans un processus systémique, évoluant les unes par rapport aux autres et prenant ou laissant place aux autres successivement.

Vygotski se réfère aux travaux de Bühler (1934/2009), qui ont répliqué les expérimentations réalisées par les psychologues associationnistes dans le domaine de la mémoire. En remplaçant les mots et les syllabes dénués de sens qui avaient été utilisés dans les expérimentations précédentes par des jugements complexes, il a démontré que la mémorisation d'un matériel qui a du sens est meilleure que celle d'un matériel n'ayant pas de sens. Autre représentation de ce phénomène : nous mémorisons le sens indépendamment des mots employés. Il nous est possible de communiquer le sens et le contenu d'une information, sans pouvoir reproduire sa forme verbale initiale.

Deuxième découverte de ces recherches : la mémorisation du sens est indépendante de la présentation verbale. Köhler (1964) met en évidence deux formes différentes d'activité de

mémorisation. Certains contenus nécessitent un travail de mémorisation et de répétition (par exemple l'apprentissage des exceptions en grammaire, ou l'apprentissage d'un poème), alors que d'autres contenus sont mémorisés d'emblée, par un phénomène de « compréhension brusque » (la résolution des problèmes d'arithmétique). Cette différence concerne le contenu dénué de sens par rapport à un contenu chargé de sens.

Vygotski souligne (1932/2011, p. 80) qu'un certain nombre d'observations montrent que la mémoire est très puissante chez le jeune enfant et devient de plus en plus faible au fur et à mesure de son développement. Il semble à ce sujet que les premières années sont prédestinées à l'apprentissage des langues. Une étude à Leipzig avait montré que deux années d'apprentissage des langues en milieu préscolaire avait donné des résultats supérieurs à ceux d'un apprentissage en milieu scolaire pendant sept années. Selon les études de Pavlovitch (sur ses deux enfants), puis de Iorgen (sur seize enfants), plusieurs langues peuvent être apprises simultanément sans effet de ralentissement. Il en est de même pour les mathématiques. Alors que pour les connaissances systémiques telles que la géographie, ce seront les enfants plus âgés et les adultes qui auront le plus de facilités. Le point de retournement des capacités de mémorisation serait l'âge de dix ans selon les études de Zeidel.

Cette vision linéaire se heurte à des contradictions factuelles. Les études de Leontiev et de Zankov montrent que les élèves qui utilisent un moyen de mémorisation (un nœud à un mouchoir) utilisaient un processus psychologique différent de ceux qui mémorisaient directement. Le classement des élèves selon leurs performances de mémorisation directe ou indirecte ne coïncide pas. Les recherches théoriques ont montré que la mémorisation humaine a commencé par la médiatisation. Pour l'homme moderne, il s'agit de la mémoire verbale. Ce qui change au cours du développement quant à l'utilisation de la mémoire, c'est ce n'est pas tant la structure de la « fonction mémoire », que les caractéristiques qui des fonctions qui participent au processus de mémorisation (Vygotski, 1932/2011, p. 82).

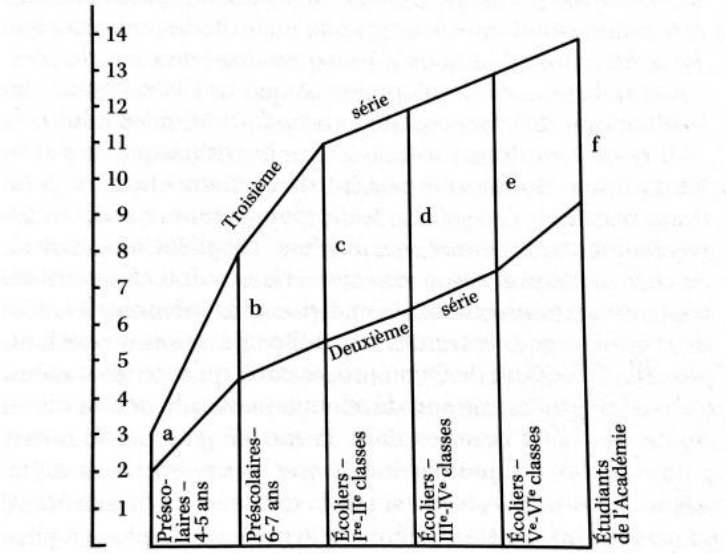
« Le fait remarquable ce n'est pas que la mémoire d'un enfant plus âgé soit différente de celle d'un enfant plus jeune, mais c'est le fait que le rôle de la mémoire soit différent dans les deux cas. Chez le jeune enfant la mémoire est l'une des fonctions psychiques centrales qui sert de base pour la construction de toutes les autres fonctions. » (p. 84) La pensée d'un jeune enfant est déterminée par sa mémoire en grande partie. Penser c'est se souvenir, prendre appui sur son expérience antérieure et sur la modification de cette expérience. Par exemple, un jeune enfant décrit en faisant un résumé condensé de ses souvenirs liés à l'objet en question. Il décrit un lit en disant

que l'on est bien dedans. Ce n'est donc pas la pensée abstraite qui est à l'origine du développement et qui permet de généraliser. Un changement se produit à l'adolescence : à cet âge, se souvenir, c'est penser. Les relations interfonctionnelles changent. « La mémoire de l'adolescent s'est intellectualisée à un point tel que mémoriser revient pour lui à établir des relations et à effectuer des repérages logiques, tandis que le rappel consiste à rechercher un élément précis qui doit être retrouvé à l'intérieur de cette structure.» (p. 87)

À l'adolescence, le moment crucial est la formation des concepts, qui se construisent non plus sur le modèle des noms de famille mais sur le modèle des notions abstraites. L'étude des changements qui se produisent dans les rapports entre la mémoire et la pensée permet de dégager les formes fondamentales de la pensée et leurs formidables possibilités de transformation. Vygotski (1931/2014, pp. 415-437) rend compte de ses travaux sur le développement des fonctions mnémiques et mnémotechniques. La mémoire est une fonction organique, ce qui appelle une étude physiologique. Citant Hering, Vygotski définit la mémoire comme étant une propriété fondamentale de toute matière organisée (p. 415). Ses travaux ainsi que ceux de Léontiev sur lesquels il s'appuie ont visé à montrer le rôle et le développement de la mémoire naturelle, ou mnème, d'une part, et de la mémoire technique, ou mnémotechnique, d'autre part. La première peut être définie comme innée, et la seconde comme culturelle. Les expériences menées ont consisté à demander à des enfants de mémoriser des mots et des séries de mots, d'abord de façon directe puis de façon médiatisée au travers de l'utilisation de cartes ou autres procédés mis à leur disposition. Le passage d'une mémorisation directe ou naturelle à une mémorisation par utilisation de moyens mnémotechniques lui fait observer qu'a lieu une « relève expérimentale commandée de la mémoire naturelle par la mémoire culturelle » (p. 419). Dans ce processus, une liaison nerveuse est remplacée par deux nouvelles. Cela revient à maîtriser une nouvelle voie de mémorisation, qui peut être modifiée au besoin. Ce processus est complexe et dans la pratique impossible à expliquer. On peut toutefois comprendre, en questionnant les enfants sur leurs choix des media mnémotechniques, que ceux-ci sont le fruit de l'expérience vécue par l'enfant. En fonction de son vécu, un enfant pourra établir une liaison entre un mot et une image qui sera pour lui évocatrice car elle porte réminiscence d'une ancienne liaison. Plus cette réminiscence sera forte, plus la mémorisation sera solide. Vygotski observe toutefois que lorsque l'enfant n'est pas capable de faire une liaison motivée parce que le media mnémotechnique ne lui est pas évocateur, il parvient à établir une liaison fondée justement sur l'absurde. « Ce qui est complètement inepte se retient précisément pour cette raison » (p. 423). Les expériences de Léontiev l'ont mené à établir le Parallélogramme de la mémoire. Les courbes de

développement suivies respectivement par la mémoire naturelle et par la mémoire culturelle s'écartent au fil du développement psychique de l'enfant, la mémoire culturelle progressant plus vite que la naturelle. Puis elles reprennent des voies parallèles en fin d'adolescence.

Figure 16 : Le parallélogramme de la mémoire établi par A.N. Léontiev (Vygotski, 1931/2014, p. 427)



Source: *Problema razvitija psihiki* (« Problèmes du développement du psychisme »), Akademia pedagogičeskih nauk, Moscou, 1959, p. 345.

Vygotski (1932/2011, p. 428) ajoute que ses expériences suivantes ont montré que la courbe de la mémoire culturelle peut progresser plus vite si elle est davantage stimulée, c'est-à-dire si l'on soumet à l'enfant un plus grand nombre de mots à retenir par mnémotechnique. Un autre résultat remarquable est la progression de la courbe de la mémoire naturelle même à un âge plus avancé. Vygotski y voit la confirmation de l'hypothèse selon laquelle la stimulation de la mémorisation mnémotechnique conduit au développement de la mémorisation directe par internalisation du processus de médiatisation. Ainsi, à partir de l'adolescence, les stimuli de mémorisation ne sont plus externes mais internes. L'adolescent-e établit activement des liaisons entre les mots à mémoriser et le contenu d'une expérience précédents. Il situe organiquement le mot dans un schéma approprié. Ce processus d'internalisation des moyens de mémorisation est aussi visible au cours d'une même expérience avec des enfants. Le développement de la mémoire suit ainsi la même évolution que les autres fonctions psychiques supérieures. Au premier stade se situe la mémorisation purement mécanique, correspondant au stade primitif dans le développement de toute fonction. Au deuxième stade, l'enfant tente sans succès de se servir des moyens mnémotechniques, puis commence la

mémorisation mnémotechnique externe, et pour finir, vient le stade de l'internalisation, dit aussi mémoire logique. Dans ce processus, l'acquisition et la maîtrise du langage joue un rôle primordial, puisque mémoriser consiste à abstraire à l'aide de signes, à médiatiser.

Enfin, suivant Bergson (1896/1990, p. 83), Vygotski souligne qu'il existe deux types de mémoire : la mémoire motrice, qui fonctionne sur le principe de la répétition, et la mémoire spirituelle, fondée sur l'activité volontaire et qui prend la forme du souvenir autonome ou spontané. La seconde relève de la mnémotechnique, en ce qu'il s'agit de se souvenir de la façon dont on a appris quelque chose.

Vygotski revient sur le développement de la mémoire dans sa deuxième leçon de psychologie (1932/2011, pp. 65-88). Il y commente une expérience de son élève Bliuma Zeigarnik portant sur la mémorisation d'actions accomplies et interrompues, et de figures complètes et incomplètes. Il en ressort que la mémorisation de ses propres actions et celle de figures suivent des règles différentes. Une action interrompue est mieux mémorisée que si elle est accomplie, alors qu'une figure incomplète est moins bien mémorisée qu'une complète. La différence vient de l'intention que l'on investit dans ses actions : « l'intention est mémoire », (Vygotski, 1932/2011, citant Spinoza). Deuxième enseignement de cette expérimentation, le sens est mieux mémorisé que le verbal. Ainsi, on se souviendra de la logique d'un raisonnement arithmétique, mais pas de son énoncé verbal. De là, Vygotski argumente que certaines matières comme les langues se prêtent davantage à une mémorisation par répétition, alors que d'autres comme les mathématiques se mémorisent par un phénomène de « compréhension brusque » (p. 77). Il fait ensuite le parallèle avec les stades de développement pour montrer que le processus de raisonnement et de mémorisation chez le jeune enfant fonctionne par répétition (sur le principe de l'assemblage par noms de famille), et non par compréhension, puis ce processus s'inverse au moment de l'adolescence. Pour le jeune enfant, penser, c'est se souvenir : pour évoquer un objet, il a recours à sa mémoire. L'adolescent-e a, lui-elle, développé la capacité à raisonner par notions abstraites et à les assembler, ce qui la-le conduit à mieux mémoriser les connaissances systémiques.

L'adaptation de ces expériences à l'enseignement des langues aux adolescent-e-s donne à penser qu'il conviendra de fournir des connaissances systémiques, de mettre en relation les données linguistiques (familles de mots ou d'expressions, champ lexical lié à un contexte). Nous retrouvons ici les préceptes du linguiste Galisson (1991) lorsqu'il défend l'usage du dictionnaire monolingue en classe de langue. En y présentant les données en blocs plus substantiels et plus fonctionnels, le dictionnaire pourrait favoriser le « musardage, […] prendre au piège d'une information en appelant une autre » (p. 28). Dans les activités en immersion s'étalant sur une journée entière, et au cours

d'activités elles-mêmes systémiques de la vie courante, le lexique et la syntaxe sont eux-mêmes systémiques. Il ne s'agit pas de faire des exercices intensifs sur une notion en particulier, mais de s'exercer extensivement sur l'ensemble des notions.

Le développement de la maîtrise de l'attention ressemble à celui des autres fonctions psychiques supérieures et il est concomitant au développement de l'organisation de son comportement, ainsi que l'a démontré Vygotski (1931/2014, pp. 369-413). Le principe organique de l'attention est qu'un foyer dominant d'excitation au sein du système nerveux en vient à inhiber les autres réflexes et se renforce à leurs dépens. Au stade primitif, l'enfant ne connait que les dominantes alimentaire et posturale. La posture dans laquelle il est placé pour les prises alimentaires déclenche le réflexe conditionné sous forme de réaction alimentaire. Ensuite, le développement de l'attention suit les deux lignes fondamentales visibles dans le développement de l'ensemble des fonctions psychiques supérieures : la ligne de développement naturel et la ligne de développement culturel, qui est un développement social. L'expérimentation de Vygotski a visé à mettre en évidence le rôle de l'attention que l'enfant pouvait porter aux indications qu'on lui donnait pour lui faire réussir un exercice. Il en est ressorti que le jeune enfant ne tient pas compte de ces indications. Puis il devient capable de les utiliser, jusqu'à en extraire une règle de réussite de l'exercice. Vygotski rappelle alors que la fonction première du langage est de donner des indications. Lorsque l'enfant est capable de porter son attention sur les indications qu'on lui communique et d'abstraire une caractéristique il réussit l'expérience. L'attention médiatisée joue un rôle de plus en plus important avec le développement de l'enfant, puis l'utilisation des media externes est internalisée à l'âge adulte. A ce dernier stade, Vygotski observe un passage d'un processus médiatisé de façon externe à un processus médiatisé de façon interne, du fait que chez l'adulte, l'opération interne est fortement développée. L'évolution du comportement de l'enfant au cours d'une expérience prolongée suit quatre étapes :

1- utilisation incomplète et inefficace des indications ;

2- usage « énergique » et « complète soumission » à cette aide externe ;

3- usage raisonné des indications pour réussir l'exercice ;

4- comportement identique à celui des adultes.

Cette évolution reflète l'évolution de la maîtrise de l'attention que l'enfant connait au cours de son développement.

Cependant, Vygotski (1932/2011, pp. 90-94) souligne que la psychologie associationniste n'a pas réussi à montrer le caractère intentionnel de la pensée, du fait de son attachement à mettre en évidence le lien par association entre représentations. Elle a alors tenté de s'appuyer sur la notion de

« persévération » ou de tendance persévérante. « La pensée est un phénomène intermédiaire qui se situe à mi-chemin entre la fixation obsessionnelle et la ronde folle des idées » (Ebbinghaus, 1910). À chaque opposé se situent d'une part l'idée fixe, et d'autre part la course folle des idées. Ebbinghaus prend l'exemple de la personne enfermée dans une pièce pendant un incendie. Sa recherche d'une sortie quelle qu'elle soit s'apparentera à une course folle alors que son but s'apparentera à une idée fixe.

L'enfant présente une tendance à la persévération. Pourtant, il peut passer d'une activité à l'autre sans que l'on ne puisse y voir de suite logique. Cette opposition proposée par l'associationnisme est limitée et laisse place à trois courants. Le premier mène au behaviorisme contemporain. Dans *La théorie des essais et des erreurs*, Watson (1913) unifie les tendances à la persévération et à l'association jusqu'à un point d'aboutissement logique semblable au comportement de l'homme d'Ebbinghaus. La question est aussi insoluble que celle de l'œuf et de la poule. En fait la pensée se produit toujours selon la méthode des essais et des erreurs. Elle est le résultat accidentel d'un jeu aveugle de processus associatifs pilotés par un stimulus déclenchant la tendance à la persévération : ce stimulus oriente en permanence les processus associatifs dans une certaine direction.

Ainsi, l'adolescent-e a besoin de faire des connexions pour pouvoir mémoriser. Les activités en ACCEM qui se déroulent sur un cycle quotidien complet permettent de lui offrir une vision globale de la langue en action. Sur une journée complète, les thématiques sont diverses : repas, installation d'une activité, interactions entre pair-e-s et avec les animateur-rice-s durant l'activité, rangement du matériel…, et offrent un séquencement logique, dans le vécu.

Descartes l'énonce dans ses *Règles pour la direction de l'esprit* : le langage fait partie de ces opérations, comme l'intuition et la déduction, qui ne peuvent s'apprendre « parce qu'elles sont les plus simples et les premières de toutes » (Règle IV : *Nécessité de la méthode dans la recherche de la vérité*). De son côté, Vygotski (1931/2014, p. 311) rappelle que les premières manifestations du langage chez le tout jeune enfant sont le produit de réflexes héréditaires inconditionnés. Prenant pour exemple les réactions vocales qui manifestent la faim, l'observation montre qu'elles n'apparaissent pas seules mais toujours groupées dans un série de mouvements. L'expérience de stimuli conditionnés, apparition de la mère ou de la nourrice, conduit très rapidement à une différenciation des réactions vocales, donc à leur conditionnement. Ainsi liée à des impressions internes, la réaction vocale se dégage progressivement de l'ensemble des manifestations dont elle était une des composantes et se perfectionne. Ses deux fonctions sont d'une part d'exprimer un état

émotionnel de l'organisme, réaction instinctive inconditionnée, et d'autre part, une fonction de contact social, où « la voix devient un langage ou un outil tenant lieu de langage dans ses formes les plus élémentaires » (p. 314). Le langage apparaît donc indépendamment de la pensée. Langage et pensée se rejoignent lorsque l'enfant s'approprie la signification des mots. Le processus de formation naturelle du signe « n'est pas du tout une découverte intellectuelle » (p. 320). Son observation nécessite de comprendre le mode de construction général du langage. La langue est apparue par un processus naturel, c'est-à -dire qu'elle a suivi « de bout en bout la ligne de développement du réflexe conditionné » (p. 321). Vygotski illustre ce processus par des exemples issus de la langue russe. Un mot contient trois éléments : un complexe de sons, une signification et une image qui associe la signification au signe. Chaque mot est au départ lié à une image. Il n'est pas inventé, mais naît ou dérive d'autres mots. Vygotski conclut de ses expérimentations cliniques que le développement du langage chez l'enfant suit le même processus que la formation des mots. L'enfant ne crée pas les mots de façon arbitraire, mais les reçoit de son entourage sous forme de signe naturel au travers d'images ou d'opérations. Puis seulement il prend conscience ou découvre les fonctions de ces signes. Cependant, l'enfant n'a pas conscience de l'intégralité de la chaîne de signification ou de l'ensemble des traits d'union menant au mot, seulement de la signification conditionnée par l'expérience immédiate. Cela contribue à la perte des maillons intermédiaires de la chaîne de signification du mot, parce qu'ils perdent de leur utilité dans sa signification actuelle. Par expérience clinique, Vygotski (1931/2014, p. 327) a cherché à observer la création des traits d'union entre signe et signification. Si une fonction est attribuée par convention à un objet, par exemple une pendule que l'on désigne comme pharmacie, l'on observe que l'enfant va ensuite restituer toutes les actions impliquant la pendule en nommant celle-ci 'pharmacie'. Il établit un lien direct entre pharmacie et pendule en dégageant une caractéristique qui permet de relier pharmacie et pendule, par exemple le cadran. De la même façon, si on convient qu'un livre désigne la forêt, l'enfant pourra décider que c'est sa reliure noire qui joue le rôle de trait d'union entre le signe livre et la signification forêt. La couleur noire pourra alors être, dans la série lexicale, le stimulus qui jouera le rôle de trait d'union entre le signe et la signification.

L'étude de l'apprentissage du langage et des capacités de mémorisation des adolescent-e-s nous amène maintenant à envisager les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère.

2.2 - Apprentissage et acquisition d'une langue étrangère

Avec la *Natural Approach*, Krashen et Terrell (1983) ont pour intention d'apporter un guide pour l'enseignement d'une langue étrangère qui soit modulable, adaptable à différents contextes et publics (*Preface*). Ils posent cinq hypothèses centrales quant à l'apprentissage à l'âge adulte d'une seconde langue. Comme les auteurs postulent que l'apprentissage d'une langue par les adultes est similaire à celui des enfants, j'en déduis qu'ils incluent les adolescent-e-s et choisis d'en exposer ici les caractéristiques qui peuvent être utiles pour l'étude. Tout en sachant que les travaux de Krashen et Terrell ont fait l'objet de nombreuses controverses. Notamment, le postulat consistant à distinguer acquisition et apprentissage, du fait que les définitions des deux notions ne seraient pas assez précises, ou seraient des définitions circulaires (Lightbrown & Spada, 1993/2013, p. 27, cité par Shannon, 2012).

Les cinq hypothèses posées par Krachen et Terrell sont :

1- L'hypothèse de l'acquisition-apprentissage. L'acquisition se distingue de l'apprentissage en ce qu'il s'agit d'un processus inconscient qui a lieu pendant l'action de conversation naturelle. L'apprentissage est un processus conscient par lequel l'élève fait l'acquisition explicite de règles formelles. L'acquisition est la façon dont les enfants apprennent leur première langue.

2- L'hypothèse de l'ordre naturel. Les structures grammaticales sont acquises dans un ordre généralement déterminé. Certaines le sont tôt, d'autres tard, et quelquefois par groupes de structures. Il peut y avoir des variations individuelles, mais la plupart du temps l'ordre correspond à celui que l'on observe lors de l'acquisition de la langue première pendant l'enfance.

3- L'hypothèse du *Monitor*. Les compétences acquises consciemment (ou apprises) jouent un rôle de filtre ou « *Monitor* » entre les compétences acquises et l'*output*. Ce qui revient à dire que la fluidité en production dépend de ce qui a été acquis lors des situations communicationnelles naturelles. Cette hypothèse pose trois conditions :

- L'exécutant-e doit disposer de suffisamment de temps, ce qui n'est pas le cas si la conversation est rapide ;

- L'exécutant-e doit se concentrer sur la forme, pas seulement sur le sens du message ;

- L'exécutant-e doit connaître la règle.

4- L'hypothèse de l'*input*. La langue est acquise par compréhension d'un *input* qui est d'un niveau légèrement plus élevé, c'est-à-dire qui comprend des structures relevant du stade de compétence suivant. Le langage adapté « *care-taker speech »,* ou des aides contextuelles extra-linguistiques, permettront la compréhension de ce qui n'a pas encore été acquis. Ainsi, pour passer du stade i à i+1, l'élève utilise le sens. Pour assurer la compréhension, l'orateur-rice peut soit affiner précisément son *output*, soit « lancer un filet » de structures autour du niveau i actuel, filet qui comprend de nombreuses phrases du niveau i+1.
   L'*input* peut prendre la forme du *Total Physical Response*, où l'orateur-rice requiert des élèves d'exécuter physiquement l'*output*.
5- L'hypothèse du filtre affectif. Des variables attitudinales propres à l'acquisition montrent de l'efficacité pour l'acquisition mais pas pour l'apprentissage. Il s'agit de variables différentes de celles de l'intégration motivationnelle. Le filtre affectif est bas pour les élèves qui ont fait l'expérience du langage dans un contexte naturel, ou des situations favorisant l'acquisition plutôt que l'apprentissage. Dans ces cas, l'exécutant-e sera plus ouvert-e à l'*input*, et celui-ci l'atteindra plus en profondeur.

La proposition du « *care-taker speech »* dans l'hypothèse de l'*input* a été souvent critiquée car elle infantiliserait et démotiverait les élèves (Meisel, 1983 ; Brown, 2000 /2007, p. 279, cités par Shannon, 2012).

Au cours de leur apprentissage, de nombreux individus passent par une phase que Krashen et Terrell identifient comme phase de silence, pendant laquelle ils reçoivent progressivement et construisent suffisamment d'*input* compréhensible pour pouvoir produire leurs propres structures. L'*input* compréhensible pourra se produire pendant le processus d'acquisition du langage quand le filtre affectif de l'apprenant-e est abaissé ou qu'il est bas.

L'hypothèse du filtre affectif stipule qu'un-e apprenant-e qui est tendu-e, en colère, anxieux-se ou qui s'ennuie, va filtrer l'*input*, le rendant inaccessible à l'acquisition. Ainsi, en fonction de l'état d'esprit ou des dispositions de l'apprenant-e, le filtre limite ce qu'il-elle peut remarquer et acquérir. Le filtre sera remonté ou opérationnel lorsque l'apprenant-e sera stressé, embarrassé ou démotivé. Il sera baissé lorsque l'apprenant-e sera détendu-e ou motivé-e (Lightbown and Spada, 1993/2013, p. 28).

Avec toutes les précautions qu'appellent les limites des hypothèses posées par Krashen et Terrell, je propose d'en retenir des dimensions susceptibles d'éclairer notre terrain d'étude. En effet, dans un contexte extra-scolaire, les apprenant-e-s sont appelé-e-s à mobiliser des compétences langagières apprises en classe, afin de mener à bien les activités de communication exolingue. Ces compétences langagières déjà acquises joueraient le rôle du *Monitor*, et conditionnent la qualité de l'*output*. Au cours des activités exolingues récréatives, les apprenant-e-s acquièrent de nouvelles compétences langagières en 'captant' l'*input* émis à leur intention par les animateur-rice-s et par leurs pair-e-s. Il s'agit alors d'un *continuum* entre la classe et l'activité récréative immersive.

L'hypothèse du filtre affectif sera à prendre en considération, et conduire l'équipe d'animation à veiller à maintenir un climat de détente et de stimulation propice pour chaque apprenant-e.

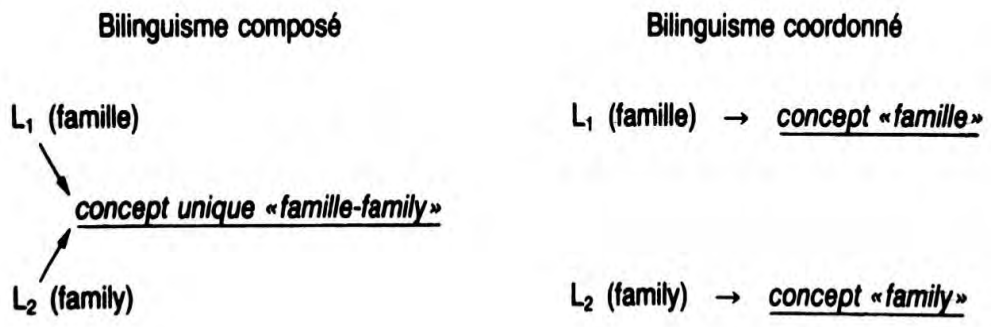
2.3 Bilinguisme, plurilinguisme, et capacités cognitives

De nombreuses idées reçues circulent en France à propos de l'apprentissage des langues. Parmi les plus répandues est celle selon laquelle être bilingue est pénalisant pour les autres apprentissages, et celle selon laquelle apprendre une seule langue répandue est suffisant. Ces deux idées sont liées, et l'on entend souvent (cela ressort aussi dans l'enquête menée sur la Mobiklasse qui sera présentée en dernière partie de cette étude), qu'en apprenant plusieurs langues on risque de les mélanger. De plus, une perception a longtemps imprégné la société française, selon laquelle la vaste étendue de l'espace francophone (voir la partie contextuelle de cette étude) rendait inutile l'apprentissage d'autres langues.

Plusieurs études ont mis en évidence l'existence d'un bilinguisme additif et d'un bilinguisme soustractif. Pour dresser « l'état de la question sur les recherches et les théories actuelles dans le domaine du contact des langues », Hamers et Blanc (1983, p. 21), délimitent les notions de « présence simultanée de deux ou plusieurs langues à un niveau individuel (bilangualité), interpersonnel ou sociétal (bilinguisme) ». Selon leurs définitions (p. 447), l'individu bilingue est celui « qui a accès à deux codes linguistiques distincts », sans que les compétences soient équivalentes dans chacune des langues. Le bilingue culturel ayant, lui, « une compétence de locuteur natif, équivalent dans les deux langues » et faisant « partie aussi bien d'un groupe culturel que de l'autre » et étant « perçu par chaque groupe comme un membre à part entière ». La bilangualité (p. 446) est,

elle, « un état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ; cet état varie sur un nombre de dimensions ». Ces dimensions sont d'une part l'âge d'acquisition d'une seconde langue (enfance, adolescence, âge adulte), la simultanéité ou non de l'acquisition de la seconde langue avec la première. D'autre part, le fait que la langue première soit valorisée par l'entourage par rapport à la langue seconde : bilangualité additive, ou dépréciée : bilangualité soustractive. Lambert (1984, p. 28) souligne lui aussi cette ambivalence entre bilingualité additive et soustractive. Autre dimension, l'équilibre des niveaux de compétences quels qu'ils soient entre les deux langues, ou la domination du niveau de compétence atteint dans une langue par rapport à l'autre. Enfin, la dimension bilingualité composée : le bilingue « possède deux équivalents de traduction des deux codes qui correspondent à une seule unité sémantique [ce qui est] généralement lié à un contexte d'acquisition commun aux deux langues », ou coordonnée : « organisation cognitive dans laquelle les deux codes correspondent chacun à une unité sémantique distincte […] généralement lié au fait que les deux langues ont été apprises dans des contextes différents. »

Figure 17 : *Représentation schématique de la bilingualité composée et coordonnée (Hamers & Blanc, 1983, p. 23, d'après Ervin et Osgood, 1954)*



Le cas de l'enseignement en immersion dès le début de la scolarité par exemple pour le français au Québec, se fonde sur deux postulats : celui qu'on apprend une deuxième langue de la même façon que l'on apprend la première, et celui que qu'un élève apprend mieux une seconde langue dans un environnement social stimulant et une exposition à la langue dans sa forme naturelle. « Dans ce type d'éducation bilingue additif, enrichissant, l'enfant ne peut tirer que des bénéfices du bilinguisme. » (Hamers et Blanc, 1986, p. 315)

Cummins (2021, p. 14) a lui aussi insisté sur l'importance du contexte dans lequel le bilinguisme était vécu. Un contexte dans lequel la L1 est dépréciée amène à un bilinguisme soustractif. De même, si au démarrage de sa scolarisation en L2, l'enfant ne reçoit pas suffisamment d'aide dans sa L1, ou qu'il perçoit des stéréotypes négatifs vis-à-vis de celle-ci, sa progression académique sera retardée. La théorie des seuils de Cummins (Cummins, 1979), qui a été approfondie par de nombreuses recherches académiques, postule que, pour que le bilinguisme ait des effets cognitifs positifs, l'enfant doit avoir atteint un seuil de compétence minimal dans la L2. Ainsi seulement les effets négatifs du bilinguisme seraient évités. Deuxième étape, pour bénéficier des effets positifs du bilinguisme, il doit avoir atteint un seuil de compétence plus élevé dans les deux langues.

Plus tôt, Cummins (1981, p. 33) citait le constat informel des membres du département Français du Conseil de l'éducation de Toronto : les élèves qui apprennent le français comme troisième langue ont plus de facilités que ceux qui l'apprennent en deuxième langue. En quelque sorte, l'apprentissage d'une troisième langue est facilité par l'apprentissage d'une deuxième. Ce constat est renforcé par les résultats des chercheur-e-s cité-e-s par Cummins (Feeney & Hartmann, 1977 ; Orpwood, 1980, *unpublished manuscript*) : des élèves issus de classes socio-économiques moyennes à élevées ont de meilleurs résultats dans l'apprentissage du français et d'autres matières quand le français est leur troisième langue.

Par conséquent, Cummins conçoit le modèle *Think Tank* pour illustrer le fonctionnement de l'apprentissage des langues. Il se fonde sur trois hypothèses :

1- La parole reflète habituellement la pensée, et la pensée qui sous-tend la parole en L1 et identique à celle qui sous-tend la parole en L2. D'où l'idée qu'il n'existe qu'un conteneur qui formule des pensées qui sont exprimées en L1 ou en L2. De même que ce conteneur unique comprend les pensées d'autrui qu'elles soient exprimées en L1 ou en L2 ;

2- Les mots peuvent avoir des significations différentes d'un langage à l'autre, particulièrement pour les concepts abstraits. Comme toutes ces informations sont stockées dans le même conteneur, l'individu pourra accéder à son ensemble selon la situation ;

3- Le développement du conteneur est influencé par le développement de chacune des langues dont il reçoit les *input*s et émet les *output*s. De ce fait, si ces flux tarissent, le conteneur tarira de même.

Le fonctionnement de ce conteneur est régulé par un coordinateur qui a trois fonctions. La première est d'inspecter, de comparer et éventuellement de modifier les significations de certains mots ou tournures grammaticales. La deuxième est de commander l'alternance d'une langue à l'autre. La troisième fonction pourrait être qualifiée de valve et opère une plus ou moins grande ouverture dans une langue ou dans l'autre en fonction de la motivation de l'individu.

Dans la même perspective d'interdépendance entre les langues, Nathalie Auger (2021) invite à considérer les interférences langagières comme des chances à saisir pour comprendre les différences d'une langue à l'autre. Elles ne doivent pas être ignorées ou pénalisées, mais explicitées et valorisées pour le-la locuteur-rice et pour le groupe. De cette façon, les langues qui sont maîtrisées soutiennent l'apprentissage de celles qui sont en cours d'apprentissage, et le multilinguisme a de plus fortes chances d'être additif, pour le-la locuteur-rice lui-elle-même, comme pour le groupe dans lequel il-elle évolue.

Nous avons étudié au cours de cette première partie du cadre théorique de cette étude les processus psychologiques, motivationnels, et cognitifs internes des adolescent-e-s dans un contexte d'acquisition langagière. Pour compléter cette approche, il convient de s'intéresser au vis-à-vis, c'est-à-dire au milieu dans lequel l'acquisition pourra avoir lieu. J'entends par milieu le lieu et les personnes qui y sont les médiatrices à la fois du savoir, et de la motivation à faire. Dans une approche systémique, nous pouvons alors envisager l'intégration de l'auto-régulation et de l'hétéro-régulation (Nader-Grobois, 2007, p.25). La partie qui va suivre sera donc consacrée au rôle des médiateur-rice-s, qu'ils ou elles soient animateur-rice-s ou pair-e-s, et partant de là, aux stratégies qu'ils ou elles pourront adopter pour soutenir la motivation des apprenant-e-s d'une LE en contexte récréatif extra-scolaire.

3 Tiers médiateur et zone prochaine de développement

Pour appréhender le processus de développement des fonctions psychiques de façon dynamique, Vygotski propose le concept de zone prochaine de développement. Je choisis de retenir la traduction de Françoise Sève, ainsi que celle-ci l'argumente (2015, p.39). Il invite à ne pas se limiter à considérer seulement le niveau présent de développement, c'est-à-dire les problèmes que l'enfant est capable de résoudre seul, mais aussi les fonctions qui sont au stade de la maturation (p. 351). Ainsi, des enfants ayant atteint une certaine maturité peuvent résoudre des problèmes correspondant à un âge suivant s'ils suivent les indications fournies par un adulte. De ce fait, « en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (p.352). Ce principe doit cependant être nuancé : en collaboration, l'enfant atteint certes un niveau supérieur, mais pas indéfiniment, et selon certaines règles. L'enfant peut imiter un modèle seulement s'il a les capacités

de le comprendre, sans quoi l'imitation sera mécanique et dépourvue de sens. Dans des conditions favorables, la zone prochaine de développement deviendra le niveau présent de développement au stade suivant : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (p. 355). Pour que l'apprentissage ait lieu, il est nécessaire que le niveau à atteindre ne soit ni trop haut, ni plus bas par rapport au niveau présent de développement (p.360).
Pour l'acquisition de concepts scientifiques, l'enfant s'appuiera sur ses connaissances intuitives, ou concepts spontanés, qui appartiennent à la sphère de l'expérience, pour comprendre et assimiler les concepts scientifiques, qui appartiennent à la sphère du conscient et du volontaire (pp. 373-378). La zone prochaine de développement suit une courbe inverse pour l'une et l'autre sphère. Les concepts scientifiques « descendent » vers la sphère du concret et de l'expérience. Les concepts spontanés évoluent vers les propriétés supérieures des concepts. Vygotski généralise ce modèle d'évolution inversée à l'acquisition de la langue maternelle qui appartient à la sphère de l'expérience, et de la langue étrangère, qui appartient à la sphère du conscient et du volontaire.

Ainsi, en classe on apprend une langue étrangère en partant du haut : alphabet, écriture, grammaire, vers le bas : prononciation, aisance orale. De l'écrit vers l'oral, alors que c'est l'inverse pour l'acquisition d'une langue maternelle. Si les deux courbes suivent des directions opposées, Vygotski précise tout de même qu'elles interagissent dans le processus d'acquisition : ce que l'enfant sait de l'une lui permet de consolider ses connaissances dans l'autre.
L'application du concept de zone prochaine de développement dans l'acquisition d'une langue étrangère permet ainsi à Vygotski d'affirmer que c'est la connaissance de la langue première qui facilite l'acquisition de la langue seconde (p.377).
Le tiers médiateur est, pour Vygotski, le pédagogue, ou adulte plus compétent, qui permet à l'enfant de progresser de sa zone de développement présent vers sa zone prochaine de développement.

Bange (1992, pp.53-85), dans son analyse de la communication en situation exolingue, montre que de telles actions d'étayage peuvent exister entre locuteur-rice natif-ve, « partenaire[s] social[ux] compétent[s] », et locuteur-rice non natif-ve. Dans une perspective interactionniste, l'apprentissage se définit comme « la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition » (l. 5). La communication en situation exolingue se produit lorsqu'un-e locuteur-rice natif-ve de la langue utilisée doit interagir avec un-e locuteur-rice étranger-e possédant une autre langue première. Dans ce contexte où il existe un écart de compétence linguistique et de savoirs pragmatiques et quotidiens, la communication présente une plus grande fragilité : « la réciprocité des perspectives ne peut être établie d'emblée », le savoir social ne pouvant

pas être partagé dans ce cadre (l. 7). En effet, Bange (1992) met en évidence les trois phases principales que comporte le processus de compréhension :

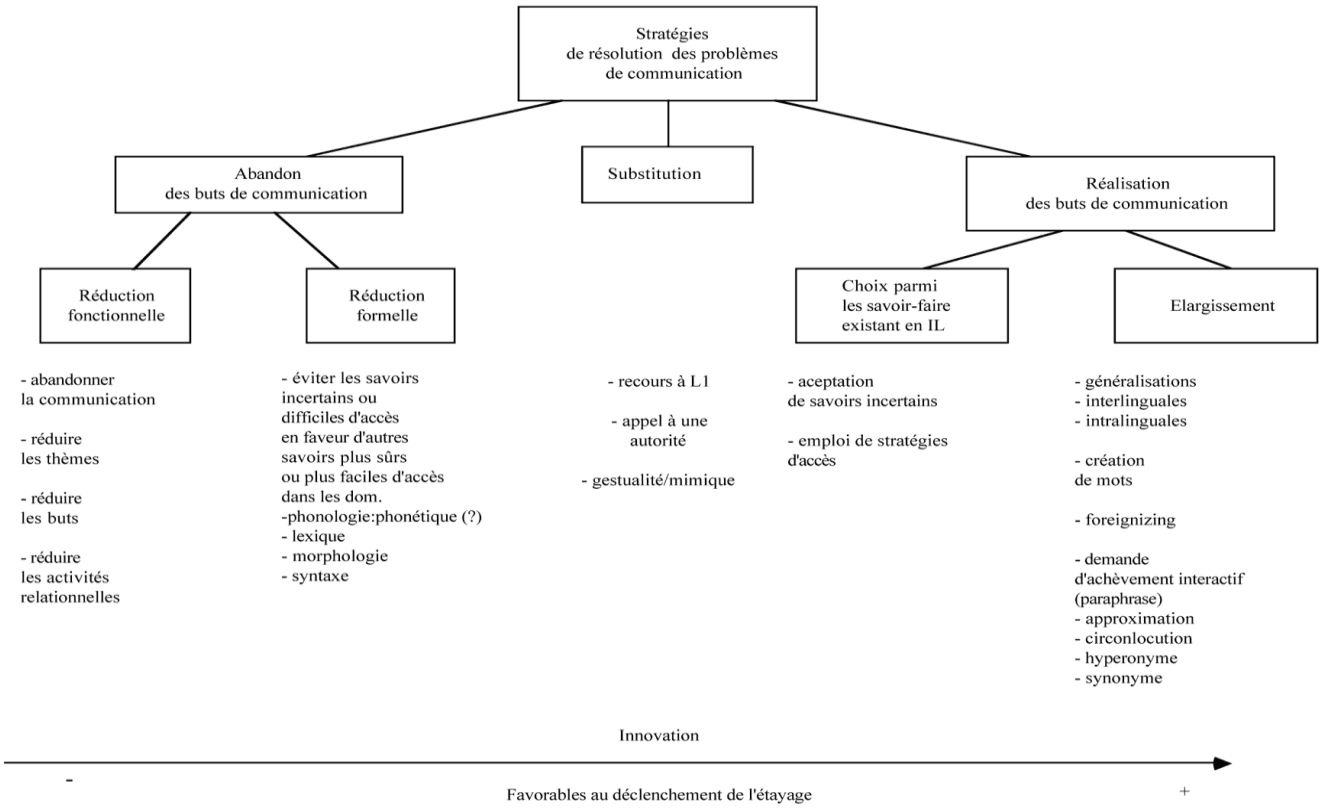
1. des opérations de décodage phonologique, morphosyntaxique et lexical qui conduisent à la construction de la signification conventionnelle (linguistique) des phrases (affirmatives, injonctives ou interrogatives) ;
2. des opérations de reconstruction de l'intention du-de la locuteur-rice par la mise en corrélation de l'interprétation de la situation (supposée analogue chez le locuteur et le récepteur en vertu de la réciprocité des perspectives) et de l'énoncé décodé au moyen de règles d'inférence (implicature) ;
3. une évaluation par le-la récepteur-rice de ce qu'il-elle vient de reconstruire ; c'est en fonction de cette évaluation, faite en tenant compte d'autres éléments de la situation et de son système de valeurs, que le-la récepteur-rice prend la décision de réagir de telle ou telle manière.

De ce fait, la focalisation de l'attention des interlocuteur-rice-s doit porter à la fois sur l'objet thématique ou le sens de ce qui est communiqué, et sur la validité de la structure de la communication. Bange parle à ce propos de bifocalisation (l.8). Dans un contexte exolingue, la réussite de la construction interactive de sens implique que, d'une part le-la locuteur-rice émette un énoncé sensé et pertinent dans la situation, et d'autre part, que le-la récepteur-rice admette que le-la locuteur-rice respecte ce principe de coopération. Dans le cas où le-la nativophone percevrait que les intentions du-de la non nativophone ne sont pas cohérentes avec ses énonciations en situation, il-elle serait amené-e à reconstruire le sens à partir de ses perceptions. Il s'agit là d'une « sorte d'implicature à rebours » (Bange, 1992, l. 13), qui fait sortir le-la nativophone de son automatisation des opérations de décodage pour inférer sur ce que le-la nativophone a cherché à encoder. La bifocalisation peut aussi conduire le-la nativophone à utiliser un xénolecte, qu'il-elle suppose plus accessible au-à la non nativophone. Pour sa part, le-la non nativophone mettra lui-elle aussi en place des stratégies permettant d'atteindre les objectifs de la communication. En fonction de son niveau actuel dans la langue utilisée (son interlangue), il-elle fera plus ou moins appel à un effort de coopération de la part du-de la nativophone.

Bange met alors en évidence les stratégies de communication, « plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier » (citant Faerch & Kasper, 1983), mises en place par chacun des deux interlocuteur-rice-s en vue de la poursuite de leur but communicationnel. L'auteur en propose la classification suivante (Bange, 1992, l. 17). Par le choix de stratégies d'abandon, le-la non

nativophone renonce à la coopération. A l'inverse, les stratégies plus offensives l'amènent à prendre davantage de risques, et ce faisant, à solliciter davantage la coopération du-de la nativophone.

Figure 18 *: Classification des stratégies d'urgence (Bange, 1992, l. 17)*



Bien que Bange souligne que « la finalité de l'apprentissage est différente de la finalité des « stratégies de communication » qui visent à assurer l'intercompréhension. » (l. 27), je pose comme lui qu'il y a congruence entre les deux. L'interlangue qui permet au locuteur non natif de communiquer avec le locuteur natif lui revient validée ou corrigée par cette interaction. Ceci constitue un apprentissage : il peut y avoir « restructuration » ou formation de nouveaux schémas, ou accroissement par addition (l. 32). L'apprentissage peut aussi avoir lieu parce que la communication ouvre la voie à une automatisation du savoir langagier.

Dans l'hypothèse initiale de coopération entre locuteur-rice natif-ve (LN) et locuteur-rice non natif-ve (LNN), le rôle de l'affect doit être considéré comme capital. Il s'agit pour le-la LNN de garder la face alors même qu'il-elle prend des risques, et pour le-la LN, de maintenir la face d'autrui dans cette prise de risque. Cela est possible si le-la LN reconnaît au-à la LNN le rôle de candidat-e-

apprenant-e, en devenant lui-elle-même son partenaire par étayage dans le processus d'apprentissage. Ce dernier rôle ne doit pas être confondu avec celui de juge ou d'autorité sanctionnante. Goffman (1974/1998, p. 15) a relevé que garder la face et par réciproque sauver la face de l'autre sont des conditions de l'interaction. Ainsi, la figuration (*face-work*) désigne les efforts qu'un-e locuteur-rice déploie pour que ses actions préservent la face d'autrui, comme la sienne propre. Il se peut qu'il-elle soit attaché-e sentimentalement à une image d'autrui qu'il-elle souhaite préserver, ou que ce soit par sentiment de pouvoir sur les autres, ou par fierté, ou autre. Ce faisant, il-elle vise à préserver l'image de sympathie, d'autorité, ou autre que ses vis-à-vis forment à son égard. Cette réciprocité vise à préserver chacun-e d'une éventuelle hostilité de l'autre.

Il me semble que, dans un contexte récréatif, sur une durée qui permet de se familiariser avec l'autre, que ce soit un adulte ou un pair, cette relation d'étayage pourrait prendre une profondeur qui instaure une confiance particulière. Si l'on parvient à mettre en place une relation d'étayage entre pair-e-s tour à tour LN et LNN, l'équilibre est maintenu et le risque de perdre la face est neutralisé.

Une autre condition de réussite de ce processus de prise de risque et d'étayage dans celle-ci est que l'aspect motivationnel véhiculé par les buts de la communication doit dépasser la perception d'éventuels problèmes de communication, motivation par l'urgence, et s'orienter vers le long terme, avec la motivation intégrative et la motivation instrumentale (Bange, 1992, l. 25).

La relation d'étayage entre LN et LNN constitue le socle de la relation didactique en interaction entre pair-e-s.

Tout au long de la partie qui précède, nous avons pu recenser les recherches montrant la fragilité émotionnelle du public adolescent, exacerbée par le développement de ses capacités réflexives. Nous avons pu mesurer sa volonté d'émancipation au travers d'expériences en résonance avec l'authenticité de la vie quotidienne, sa recherche d'une utilité de ses apprentissages. Nous avons aussi entrevu la nécessaire intervention d'un Tiers Médiateur dans ses processus d'apprentissage. En conséquence de quoi, je propose de répondre aux spécificités émotionnelles, motivationnelles, et psychiques de l'adolescent-e, par un cadre didactique fondé sur l'expérienciel, avec la démarche pragmatique.

4 - Visées didactiques en contexte immersif récréatif

4.1 L'approche actionnelle au fondement de la démarche du CECRL

Nous l'avons vu dans la partie contextuelle de cette étude, la commission européenne a conçu le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001, année européenne des langues, dans l'objectif de se doter d'un outil commun pour mesurer les niveaux de compétences langagières, et de structurer des parcours d'enseignement linguistique harmonisés. Le CECRL compte six niveaux, de A1 à C2. Pour chaque niveau sont indiquées les compétences langagières correspondantes. Chacune de ces compétences est exprimée en « capacité de faire », ou d'accomplir une tâche. Il n'y a pas de consensus sur la définition d'une tâche et ce qui la différencie d'une activité (Ellis, 2009, p. 3). La définition donnée par Richard, Platt et Weber (1985 cité par Ellis, 2009, p. 4) semble à la fois simple et précise : « activité ou action qui résulte du traitement ou de la compréhension d'une langue ». Il en découle les caractéristiques suivantes nécessaires à l'identification d'une tâche :

- Une tâche est un plan de travail ;
- Une tâche implique une focalisation initiale sur la signification ;
- Une tâche implique des processus d'utilisation de la langue dans le monde réel ;
- Une tâche peut impliquer quelqu'une des quatre compétences langagières ;
- Une tâche engage des processus cognitifs ;
- Une tâche a des résultats communicatifs clairement définis.

Les descripteurs de niveaux du CECRL sont la référence dans le milieu scolaire, universitaire puis professionnel. Le chapitre 2.1.2 du Cadre décrit la compétence à communiquer langagièrement. La composante sociolinguistique y est citée en deuxième position après la compétence linguistique. Elle est décrite comme renvoyant « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue […] La composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. ».

Cette description souligne la difficulté à formaliser cette composante, et partant de là, à l'enseigner de façon traditionnelle en classe. Pourtant, le chapitre 6.1.3.3 accentue l'intérêt qui doit être porté à la résolution de cette difficulté quand il indique que « cette expérience du plurilinguisme

et du pluriculturalisme tire parti des composantes sociolinguistiques et pragmatiques préexistantes mais les élargit en retour ».

Jean-Claude Beacco (2018, p. 23) préfère, pour sa part, le terme d'altérité à celui d'interculturalité parce qu'il qualifie le terme de langue-culture de « terme commode mais faussement symétrique du fait de la juxtaposition non problématisée entre les deux éléments ». Cette juxtaposition est accentuée par le fait que, de façon générale, l'enseignement des langues dans la scolarité traditionnelle n'a pas de rapports structurés avec les autres enseignements.
Cette lacune amène régulièrement à tenter de remodeler les pratiques CLIL dans l'enseignement secondaire, dont nous avons exploré les origines dans la partie contextuelle de cette étude. Il est maintenant affirmé que les apprenants en CLIL 2.0 doivent devenir des apprenants plurilingues[69]. De ce fait, les approches où l'enseignement de la grammaire domine sont considérés comme n'étant plus appropriées. Les approches CLIL 2.0 doivent étudier la façon les compétences communicatives interpersonnelles fondamentales (*Basic Interpersonal Communication Skills*) peuvent conduire à l'atteinte des objectifs cognitifs académiques en matière d'acquisition langagière (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Les impacts des dispositifs CLIL ont fait l'objet d'évaluations régulières[70].

Dalton-Puffer (2007) souligne la tension qui peut exister en classe de CLIL, entre le contenu et la langue étrangère, la tendance étant à prioriser le premier au détriment de la seconde. Ce qui peut s'expliquer par le fait que les enseignant-e-s de CLIL sont la plupart du temps des enseignant-e-s de la discipline non linguistique. La conséquence est que les objectifs en apprentissage de la langue sont généralement peu définis. Pourtant, les objectifs cités dans le CLIL *Compendium* sont clairs, bien que très généraux :

- Améliorer la compétence globale dans la langue cible ;
- Développer les compétences en communication orale ;
- Approfondir la considération à la fois pour la langue maternelle et la langue cible ;
- Développer des intérêts et des attitudes plurilingues ;
- Introduire une langue cible.

La chercheuse a mené une étude se situant à Vienne et porte sur 305 élèves âgés de 11 à 19 ans, répartis dans 14 classes d'un effectif compris entre 15 et 28.

[69] https://pluriliteracies.ecml.at/Home/Project-information consulté le 04/06/2025
[70] https://pluriliteracies.ecml.at/Home/Project-information consulté le 04/06/2025

Les classes ont été enregistrées en audio, ce qui a permis de collecter 40 leçons dispensées par les 10 enseignant-e-s participant-e-s, dont 14 en collège. Les enregistrements ont été transcrits. La plupart des leçons ont un format de discussion en classe entière, dans une atmosphère généralement coopérative et conviviale. En complément, et à des fins de recherche en professionnalisation, les enseignant-e-s ont participé à des entretiens qualitatifs.
La principale conclusion de l'auteure est qu'en format de discussion en classe entière, la tension entre la préoccupation de laisser les élèves s'exprimer et celle de leur fournir des informations validées requiert une attention de chaque instant.

Pour ce qui est de l'importance des questions procédurales posées en classe CLIL, les résultats montrent que le plus grand nombre est posé par les enseignant-e-s. Ils font ressortir aussi que la plupart du temps les élèves posent des questions dans leur L1, même quand les questions sont des réactions à des instructions données dans la L2. D'autre part, l'usage de la L1 est pratiquement généralisé dans les travaux de groupes. Compte tenu du caractère hautement formulatif de ces questions, le choix de la L1 ne semble pas être imposé par le niveau de compétence, plutôt par conformité avec la procédure périphérique. Les questions relatives au contenu en revanche sont presque toujours formulées en L2.

Évoluer dans un milieu culturel différent, tout en étant capable de construire ou de maintenir des relations sociales satisfaisantes est un des objectifs les plus difficiles à atteindre pour un apprenant en langue étrangère, selon l'auteure. Ces notions de compétences pragmatiques et sociolinguistiques demandent de comprendre que l'usager du langage ne peut pas être détaché du contexte de son usage. L'étude montre que « les classes CLIL ne sont pas des îlots de L2 », mais sont profondément incrustées dans le contexte éducatif autrichien : « utiliser l'anglais ne transporte pas l'événement dans un autre contexte culturel : ce sont toujours des classes autrichiennes qui partagent la plupart sinon toutes les caractéristiques avec les autres classes autrichiennes menées en L1. » Premièrement, du fait du choix du format de discussion en classe entière, avec des interactions triadiques Initiation-Réponse-*Feedback*. Alors que dans une recherche collaborative en contexte finnois, le format était généralement expérimental, en groupes d'élèves. Ce format nécessite des élèves une plus grande variété d'interactions. Dans ce contexte, les élèves ont persisté à utiliser la L2 pendant les travaux de groupe (Dalton-Puffer & Nikula, 2006). En conclusion, les élèves dans un contexte de discussion en classe entière sont dans une posture de passivité et ont peu de requêtes à formuler. Cependant, lorsque l'occasion se présente, le discours des élèves montre selon l'auteure qu'ils ont une conscience nette des limites de leur position dans la classe. L'auteure souligne (2007, p. 37) la résistance au changement dans les routines de la classe.

Les entretiens qualitatifs menés auprès des enseignant-e-s apportent la preuve, selon l'auteure, que ce qui est recherché dans une classe CLIL, est un contexte d'enseignement de la L2 plus détendu, et une exposition à la langue plus extensive mais sans exigence élevée quant à l'exactitude des *output*s. Cependant, l'étude montre à la fois que les élèves font fréquemment des erreurs lexicales, et qu'ils-elles sont capables de faire des efforts explicites pour les rectifier. Un-e des enseignant-e-s ayant participé à l'étude confie qu'il-elle avait d'ailleurs remarqué au cours de sa carrière que la capacité accrue à relever les lacunes lexicales est une des majeures différences qualitatives des élèves de CLIL par rapport aux élèves d'EFL. Les enseignant-e-s soulignent que le gain majeur des apprenant-e-s en CLIL porte sur le vocabulaire (p. 282). L'auteure cite le commentaire d'un-e enseignant-e ayant participé à la conférence de présentation des résultats de son étude : « ils-elles rencontrent des mots comme « *assume* » tout le temps et ensuite ils se mettent simplement à l'utiliser dans leurs rédactions en anglais. »

L'auteure suggère que d'après ces résultats, le format des classes CLIL évolue pour laisser plus de place à des *input*s variés, ainsi qu'à l'expression des élèves (p. 296).
L'interprétation de ses résultats la conduit à conclure que le champ de l'anglais comme *lingua franca* serait un cadre de référence plus approprié pour évaluer les enjeux culturels liés au CLIL.
S'intéressant à un public étudiant dans le supérieur, Roussel *et al*. (2017) mettent en évidence les enseignements de la théorie de la charge cognitive en CLIL. Selon cette théorie, apprendre une LE à l'âge adulte demande autant d'efforts que pour acquérir des connaissances dites secondaires. Alors que l'apprentissage de la langue première se fait de façon automatique, parce qu'elle appartient à la catégorie des connaissances biologiques ou primaires (Geary, 2012). L'évolution nous a amené-e-s à acquérir ces dernières sans médiation explicite. Leur acquisition s'opère sans que l'apprenant-e n'ai conscience du processus de résolution de problème. Alors que ce processus est fortement conscientisé lorsqu'il s'agit de l'acquisition d'une LE à l'âge adulte. Ce qui implique une charge cognitive lourde par rapport aux capacités de la mémoire de travail contenue dans notre architecture cognitive. D'autant plus lourde si elle est couplée à l'acquisition d'autres connaissances secondaires, comme c'est le cas en CLIL. Les chercheur-e-s ont comparé au sein de trois contextes français différents, à chaque fois trois groupes d'étudiant-e-s qui devaient réaliser la même activité de lecture d'un même texte. Il s'agissait d'étudiant-e-s français-e-s de niveaux équivalents, dont la langue première est le français. Dans chaque contexte, un groupe a dû réaliser l'activité en langue première, l'autre en LE sans aide et le dernier, en LE avec une aide lexicale (traduction en langue première de certains termes), comme préconisé par la théorie de la charge cognitive. Dans chaque contexte, le groupe qui obtient les meilleurs résultats en apprentissage de la LE est celui qui a dû réaliser l'activité

en LE en bénéficiant de l'aide lexicale en langue première. Pour ce qui est de l'apprentissage du contenu, ce sont les groupes qui ont réalisé l'activité en français qui ont obtenu les meilleurs résultats. Les chercheur-e-s en concluent qu'une condition pour que l'enseignement CLIL soit bénéfique est qu'une aide lexicale soit apportée aux apprenant-e-s pour leur faciliter la compréhension du contenu en LE. Bien que le public soit plus âgé que celui qui nous intéresse dans la présente étude, ces données restent pertinentes. Il conviendra de créer dans le dispositif immersif les conditions favorables à une aisance langagière des stagiaires.

Par ailleurs, l'étude menée pendant quatre ans par Whittaker *et al.* (2011) met en évidence les progrès réalisés par les élèves de collèges en CLIL d'histoire. Leur méthode a consisté à analyser les phrases nominales d'un corpus de textes écrits par les élèves, sous deux perspectives. Premièrement, sous l'angle de la gestion d'information dans un texte, et deuxièmement, sous l'angle de la pertinence du registre.

Le public de l'étude est composé de deux classes de deux écoles publiques madrilènes qui dispensent 30 % de leur enseignement en anglais. La plupart de ces élèves ont suivi un tel enseignement pendant leur parcours en élémentaire. Les données collectées sont issues de tâches différentes. Chaque année, un sujet du programme d'histoire était sélectionné et une séquence de fin de sujet était conçue en collaboration avec les enseignant-e-s de la matière non linguistique. La première tâche consistait en une discussion en classe entière, précédée d'un travail de groupe oral préparatoire. La tâche écrite avait lieu quelques jours plus tard sur le même sujet. La rédaction avait lieu en classe, sans matériel à disposition afin de recueillir une production autonome des élèves. La limite de temps était fixée à vingt minutes.

Au fil des années, les auteures ont constaté que le nombre de présentations de nouvelles parties-prenantes citées dans l'exposé diminuait alors que le volume d'information les concernant augmentait. Ce qui montre un approfondissement des connaissances. L'usage de groupes nominaux plutôt que de pronoms pour se référer à des participants déjà connus montre leur choix pour une sophistication des stratégies référentielles au détriment des mots fonctionnels. Les erreurs d'utilisation chutent fortement sur les deux dernières années. Cependant, les élèves utilisent peu les comparatifs alors que cela faisait partie des consignes qui leur étaient adressées. Les auteures concluent que l'enseignement de l'histoire en CLIL permet aux élèves d'améliorer leurs compétences écrites, en étant de plus en plus capables de sélectionner les éléments de langage qui leur permettent de créer des textes plus cohérents et cohésifs.

Dans un article de synthèse qui met en parallèle différents contextes de CBLT (*Competency Based Language Teaching*), Lyster et Ballinger (2011) montrent comme précédemment la nécessité de former et d'accompagner les enseignant-e-s.

Dans les faits, nos observations montrent que les dispositifs DNL ou EMILE sont peu répandus dans les établissements français, les enseignants devant passer une certification qui ne leur apporte pas de reconnaissance supplémentaire. C'est également le cas en Autriche.

Il est à noter que toutes ces études montrent de fortes variations individuelles, liées à la diversité des contextes de leur mise en œuvre.

Nous avons pu relever, dans la première partie de cette étude (pp. 46-49), que le Canada a été précurseur dans les démarches d'enseignement en immersion. Ces programmes étaient conçus de façon à ce que des enfants anglophones puissent intégrer des classes de maternelle qui soient conduites entièrement en français. Il faut donc y voir non seulement une visée linguistique mais aussi une visée socio-psychologique. Dans un contexte multiculturel qui aurait pu être menacé par des volontés séparatistes, l'enseignement en français a été facteur de rapprochement. Les études montrent que les enfants en programme immersif ont développé des attitudes plus favorables envers le groupe canadien-français que les enfants des groupes témoins (Lambert, 1984).
Les enfants issus des programmes immersifs montrent dans ce domaine une vision plus large que celle des enfants des groupes témoins. Ces derniers pensent qu'apprendre une langue permet de mieux comprendre un autre groupe culturel. À l'issue de leur formation immersive, les enfants qui ont appris l'autre langue et ont appris à apprécier l'autre groupe culturel pensent eux que ce sont les opportunités de se rencontrer, d'interagir dans un contexte éducatif, social et professionnel sur une base équitable qui permettront de coexister de manière effectivement paisible.
Ces études montrent les bénéfices des formes d'immersion déployables dans le cadre scolaire en termes d'acquisitions langagières et d'ouverture à l'interculturalité, mais aussi les limites de ces dispositifs. Celles-ci s'expriment dans la résistance au changement des élèves comme des enseignant-e-s, qui chacun-e-s peinent à s'extraire d'un contexte culturel dans sa dimension tant nationale que dans sa dimension institutionnelle. Dans le *continuum* avec l'institution scolaire, il apparaît qu'il revient au secteur des activités linguistiques extra-scolaires d'apporter plus de souplesse et d'autonomie dans la didactisation.

C'est ainsi que, après avoir exploré la théorie de l'autorégulation qui souligne qu'il est crucial de susciter une internalisation de la motivation, nous nous dirigeons vers la pédagogie expérimentale qui propose une vision pragmatique de l'enseignement, fondée sur la notion d'intérêt. Il ne s'agit pas ici de « faire de la LE », mais de « faire en LE ». Cette approche a été adoptée par Lambert au cours des expériences immersives au Canada que nous avons parcourues dans notre partie contextuelle.

4.2 Le pragmatisme

Dewey a fondé le pragmatisme en éducation en réaction avec l'école traditionnelle qui institue trop de distance entre les matières enseignées et la vie réelle. Il en résulte une perte d'intérêt de l'enfant, à laquelle les enseignant-e-s tentent trop souvent de remédier par l'exercice d'une discipline mal appliquée car trop ou pas assez stricte, ou par le recours à des subterfuges censé susciter l'intérêt sans se questionner sur la véritable notion d'intérêt. Ce dysfonctionnement de l'école est, pour lui, lié au dysfonctionnement de la société, fondée sur un système de classes (1916/2022, p. 221) opposant oisif-ve-s et productif-ve-s. Une éducation pragmatique corrigerait ce dysfonctionnement parce qu'elle permettrait à tou-te-s de devenir actif-ve-s. « Organiser l'éducation de telle sorte que les tendances actives naturelles soient pleinement mises à contribution dans l'action, tout en veillant à ce que l'action requière l'observation, l'acquisition des connaissances et l'usage d'une imagination créatrice est le facteur essentiel qui permettra d'améliorer les conditions sociales. »

L'intérêt est au centre de l'attitude d'apprentissage. Il lie l'enfant aux conséquences qu'il envisage de ses apprentissages (Dewey, 1916/2022, p. 209). On pourrait distinguer la dimension émotionnelle de l'intérêt, comme étant un souci personnel pour l'objet traité, de la dimension intellectuelle, comme étant une prévision objective de ses conséquences, mais Dewey nous indique que dans les faits ces deux dimensions ne sont pas séparées (p. 210). Dans le langage courant, le terme « intérêt » exprime trois acceptions. La première est « l'état du développement actif dans son ensemble », c'est-à-dire le temps et les préoccupations engagés à des occupations professionnelles ou culturelles. La deuxième est « les résultats objectifs prévus et désirés », c'est-à dire si les résultats d'une action ont des conséquences directes ou indirectes visibles pour le sujet. La troisième est « une inclination affective personnelle », ce qui se traduit par un enthousiasme vis-à-vis de certaines matières ou occupations. Appliqué à l'éducation, il s'agit de « découvrir des objets et des modes d'action qui soient liés aux capacités présentes. » (p. 211). Soulignant que l'étymologie du mot

« intérêt » est lié à ce qui est *entre*, qui relie deux choses par ailleurs éloignées l'une de l'autre (p. 211), Dewey argue que les moyens temporels et les procédés requis revêtent une importance fondamentale. Il ne s'agit pas ici de recourir à des subterfuges cosmétiques ou à du marchandage, mais bien de faire percevoir à l'enfant que la liaison existe entre le sujet et ses projets et capacités du moment.

On voit par ailleurs que, par sa définition-même, l'intérêt suppose une prise en considération des différences individuelles, qu'elles proviennent des aptitudes naturelles, des expériences passées, des cadres de vie, ou autres. C'est à ce niveau qu'intervient la notion de discipline. Chacun-e est doté-e d'un caractère particulier, qui donne une plus ou moins grande propension à l'effort, à la persévérance, ainsi qu'une plus ou moins grande capacité à anticiper les conséquences de ses actions. Dewey (1916/2022, p. 213) qualifie de disciplinée une personne « habituée à réfléchir avant d'agir et à entreprendre une action de propos délibéré », et à poursuivre son action en dépit des obstacles et sollicitations rencontrés. « Savoir ce que l'on a à faire et le faire promptement en utilisant les moyens requis, c'est être discipliné. » (p. 214). Ainsi, « l'intérêt est la mesure de l'emprise ou plutôt est l'emprise qu'exerce la fin projetée sur celui qui la projette pour le pousser à agir pour la réaliser. » (p. 214). Pour être complète, cette conception doit intégrer le rôle de l'esprit, conçu comme « la capacité à réagir à des stimuli présents en anticipant des conséquences futures possibles et avec l'intention de contrôler le genre de conséquences qui se produira » (p. 215). Les exemples que Dewey donne à ce propos montrent que la notion d'esprit est ici assimilée à celle d'intelligence. Il s'agit d'adapter les actions aux paramètres rencontrés et à leurs possibles modifications, tout en anticipant les résultats de ces actions.

Toutes les expériences n'ont pas la même portée (Dewey, 1916/2022, p. 228). Si l'expérience se limite à un vécu plus ou moins agréable, sans liaison avec les vécus antérieurs ou ultérieurs, elle n'enrichira pas les connaissances. Pour qu'une expérience vienne enrichir les connaissances, il faut que la pensée intervienne et la lie avec les connaissances apportées par les expériences précédentes, et avec une anticipation du déroulement des expériences à venir. Par conséquent, il est inexact de croire que l'on peut séparer l'esprit qui nous servirait à apprendre et le corps qui devrait être inerte pendant cela. Les récepteurs et émetteurs corporels permettent d'emmagasiner les conditions et les produits d'une expérience, et de s'en servir pour les expériences futures. Par exemple, l'expérience de toucher le feu n'est complète qu'avec la sensation de la brûlure, qui induira un comportement plus prudent lors d'une prochaine rencontre avec cet élément. Dans l'alternance des expériences que fera l'adolescent-e en classe de langue et en stage vacances immersif, cela pourra s'observer par l'utilisation de connaissances provenant d'un contexte dans l'autre contexte. D'autre part, en

discriminant les conditions nécessaires des conditions néfastes ou inutiles à la réussite d'une action, nous pouvons améliorer notre probabilité de réussite, et économiser nos efforts (p. 229).
Il est aussi inexact de penser, comme les Grecs, que l'on ne trouve que ce que l'on connaît (p. 232). L'expérience, que l'on peut étendre au terme d'expérimentation, ouvre à de nouvelles découvertes. Si l'on prend le risque d'une tentative inédite, et que l'on observe par la pensée ainsi que par les sens les résultats obtenus, ceux-ci se transforment en connaissances. L'expérimentation est source de nouvelles connaissances lorsqu'elle repose sur un enchaînement d'essais et inférences, par tâtonnements. Nous devrons donc nous efforcer de créer les conditions propices à la prise de risques, avec un cadre fondé sur la bienveillance, ce qui permettra de limiter les risques perçus par les adolescent-e-s dans leurs essais.

Pour être fructueuse, l'expérience doit mobiliser la pensée. Ainsi, le problème posé doit se montrer proche des conditions de vie réelle, sa résolution doit permettre à l'enfant de faire des découvertes par lui-même, et de mobiliser les expériences précédentes tout en se faisant une idée de ce que seront les expériences qui en découleront. (pp. 237-248). L'enseignant-e doit donc éviter de la situer dans des contextes trop abstraits pour l'enfant. Il-elle ne devra pas lui fournir d'explications ou de matériel qui conditionnerait sa réflexion ou sa démarche d'investigation. Toutefois, il-elle doit s'assurer que l'enfant dispose des connaissances et des éléments de base pour résoudre le problème qui lui est posé. Dewey insiste sur le fait que le savoir, défini comme « capital de travail, [les] ressources indispensables pour la recherche ultérieure, pour trouver ou apprendre davantage de choses », ne doit pas être considéré comme statique ou comme une fin en soi, mais comme élément du développement éducationnel. Il s'agirait donc de proposer des activités prenant modèle sur les activités naturelles, au sens de réalisées dans la vie courante, et de fournir les éléments basiques de vocabulaire et de grammaire qui seraient comme des briques de construction avec lesquelles l'enfant construirait l'expérience communicationnelle. Comme Newton dans l'exemple de Dewey (p. 243), l'enfant utilise des connaissances familières dans un contexte nouveau pour créer quelque chose d'inédit pour lui. Dans ce processus, l'animateur-rice fera en sorte que l'enfant ait le moins possible conscience qu'il-elle lui fournit des connaissances. « Dans cette activité partagée, le maître apprend et l'élève est, à son insu, un maître » (p. 245).

La méthode choisie pour mettre à disposition de l'enfant un savoir ne devra pas être séparée de celui-ci, mais être conçue spécifiquement pour lui (p. 250) : « la méthode est cet arrangement du contenu qui rend son utilisation plus commode ». Elle devra donc être réfléchie pour être adaptée. Dans le *continuum* expérienciel, méthode et contenu se confondent. C'est la succession des expériences qui nous permet de « contrôler » les paramètres de réussite d'une action. Il peut s'agir

de notre expérience propre, comme de l'observation des expériences d'autrui, d'un expert par exemple. L'alignement contenu-méthode est aussi le garant de l'alignement avec l'intérêt de l'enfant. Cette cohérence conduira à une plus grande efficacité, puisque l'enfant ne devra pas faire l'effort de se concentrer sur les tâches. Comme pour les apprentissages « naturels », de la marche par exemple, il apprendra parce qu'il « comprend[ra] la place occupée par le sujet d'étude dans la réalisation d'une expérience » (p. 254). Partant de là, Dewey souligne qu'il n'existe pas une méthode unique, mais qu'elle devra être individualisée selon l'intérêt et la situation expériencielle de chaque enfant.

C'est pour cela que l'éducateur-rice ne doit pas seulement être expert-e dans le sujet de l'enseignement, mais aussi dans l'appréhension de la place de ce sujet dans l'expérience de l'enfant. (p. 270). Il-elle devra s'appliquer à rendre le sujet compréhensible et intéressant. D'autre part, il-elle devra faire en sorte que sa façon d'enseigner le sujet respecte l'organisation du savoir qu'a l'enfant par rapport à ses expériences propres. La connaissance de l'enfant est organisée autour de ce dont il a eu l'expérience, par exemple son domicile. Il n'est pas en capacité de saisir que le sujet est aussi vaste et logiquement ordonné que le sait l'expert-e. Donc, « le problème de l'enseignement est de maintenir l'expérience de l'élève en mouvement dans la direction de ce que l'expert sait déjà » (p. 271). Comme selon Dewey, savoir implique aussi apprendre, le mouvement sera toujours en devenir. Les connaissances à apporter à l'élève seront éducatives si elles viennent augmenter les connaissances qu'il a déjà parce qu'elles sont en lien direct avec elles, et parce qu'elles en approfondissent la signification (p. 273). Ce que l'enfant retiendra sera fonction de sa « manière de réagir » à ce qui lui est enseigné. Ainsi, il appartient à l'éducateur-rice d'anticiper cette manière d'agir pour concevoir des contenus adaptés.

Avoir recours à des travaux pratiques ou à des jeux n'est pas en soi vecteur d'efficacité dans l'enseignement. Comme dit plus haut, tout d'abord, le matériel et les processus ne doivent pas être conçus par l'adulte à partir de sa situation propre, ce qui aurait pour conséquence de limiter l'expérience qu'en fera l'enfant. Ensuite, ils doivent être mis en œuvre dans un environnement propice « à faciliter la croissance mentale et morale souhaitable » (p. 283). Les occupations susceptibles de servir de support que Dewey énumère sont vastes et regroupent des activités manuelles (cuisine, dessin), artistiques (chant, peinture, théâtre), jeux et sports. Le premier principe pour assurer le caractère éducatif de ces occupations est qu'elles ne se limitent pas à être de simples exercices, mais aient une visée sociale. Elles doivent être le support d'une satisfaction immédiate, et d'une utilité à plus long terme. Dewey prend pour exemple le jardinage, dont la pratique devra se situer entre simple passe-temps et fin en soi. Il s'agira plutôt de montrer toutes les significations liées à cette activité sur ses composantes : chimie du sol, germination, impacts de et sur la faune, etc. En

fournissant à l'enfant des voies de penser utiles aux autres enseignements et utiles socialement, l'activité sera émancipatrice.

Mettre l'adolescent-e en situation de communication exolingue lui fournit l'expérimentation d'un système d'interactions en situation réelle.

Dewey fait la distinction entre jeu et travail d'un point de vue non économique mais psychologique. De ce point de vue, le jeu se caractérise par le fait que « son objectif soit envisagé comme une activité accrue dans la même direction, sans que la continuité de l'action soit définie en fonction de résultats obtenus » (p. 293). Au fur et à mesure de leur complexification, il est attendu des activités un résultat spécifique, alors elles deviennent travail. « Psychologiquement, le travail est simplement une activité qui prend consciemment comme partie intégrante d'elle-même la considération de ses conséquences ». Ainsi, « le jeu et le travail sont tous deux libres et motivés de l'intérieur, sauf dans des conditions économiques artificielles qui tendent à faire du jeu un amusement pour les nantis et du travail un pénible labeur pour les pauvres » (p. 293).
La didactisation de cette dimension me semble devoir passer par la mise en œuvre d'activités choisies par des animateur-rice-s qui ont une bonne connaissance de la culture des adolescent-e-s dont la langue première est la langue cible. Par exemple, en recherchant les activités pratiquées par des adolescent-e-s britanniques durant leur temps de loisirs.

Dans la démarche d'enquête proposée par Dewey, la contribution du maître et de l'élève à la même activité construit l'apprentissage autant pour l'un que pour l'autre. Ce processus sera d'autant plus efficace que l'un et l'autre n'en auront pas conscience (p. 245). Cette recherche partagée dans laquelle celui qui sait est aussi celui qui apprend, nous mène à la démarche d'investigation et à l'action didactique conjointe. Il me semble en effet que l'on peut envisager une activité communicative exolingue en contexte récréatif comme une enquête que les deux parties auront à résoudre ensemble. Leur succès dépendra de l'étayage dont ils-elles disposeront, de la part de leurs pair-e-s et de la part des adultes animateur-rice-s. La condition de réussite de cet étayage, en contexte récréatif, est certes la compétence épistémologique du Tiers Médiateur, mais aussi sa capacité à adapter sa posture didactique à la progression de l'apprenant-e. Progression en termes de connaissances langagières, et en termes d'ouverture interculturelle.

Dans une vision pragmatique, Chevallard (2006) met en garde contre la monumentalisation des savoirs. Avec la Théorie Anthropologique du Didactique (désormais TAD), il propose de définir la didactique comme « la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société » (Chevallard, 2010, p. 137, cité par

Wozniak, 2023). Dans cette optique, le fait didactique a lieu dans tout contexte de transmission d'un savoir, y compris les savoirs pratiques nécessaires à l'autonomie dans la vie quotidienne. Il ne faut pas perdre de vue que « les savoirs ont des besoins trophiques, ils nourrissent et se nourrissent d'autres savoirs » (Wozniak, 2024, d'après Artaud, 1997, pp. 125-126). Ce que les auteur-rice-s constatent pour l'enseignement des mathématiques, qui de réforme en réforme a perdu de sa raison d'être, pourrait menacer aussi l'enseignement des langues. Un remède serait « [d']instituer le paradigme du questionnement du monde selon une approche bachelardienne ». Pour Bachelard (1940/2004, p. 17, cité par Wozniak, 2023), le fait de savoir énoncer un problème démontre fondamentalement « l'esprit scientifique ». C'est le problème qui mène à la connaissance. Appliqué à l'enseignement des langues, le problème général serait de parvenir à communiquer et de comprendre l'altérité culturelle. Ce problème général est divisé en sous-problèmes que sont les activités de communication exolingues. En sciences, et j'ajouterais en langues, la réponse à la question passe par un processus de recherche et d'analyse des résultats de manière expérimentale et théorique. Cela demande d'échapper à la quête de certitude qui exige des réponses avant des questions, ce qui vide ces réponses de sens (Meyer, 2010, p. 2).

La démarche d'investigation est une démarche pédagogique qui fait de l'investigation le moteur des apprentissages (Wozniak, 2015). Elle consiste en « une méthode d'enseignement, une manière de penser l'enseignement [des sciences], une praxéologie au sens de la théorie anthropologique du didactique, qui vise à aborder les savoirs enseignés de manière fonctionnelle comme réponse à des questions en donnant toute sa place à l'activité (scientifique) de l'élève » (Wozniak, 2015, p. 151). Il est possible de faire des parallèles avec une résolution de problème en langue, le problème étant ici l'atteinte d'un objectif de communication. C'est pourquoi je propose d'emprunter la notion de fait didactique et de praxéologie pour cette étude portant sur l'immersion. « La théorie anthropologique du didactique, comme la théorie des situations didactiques, se fondent sur le postulat selon lequel l'élève apprend par adaptation en interaction avec un milieu. La solution au problème étudié émergeant alors de la confrontation autonome de l'élève avec ce milieu. » (Wozniak, 2015, p. 156). La dialectique des médias et des milieux est au cœur de la pédagogie de l'enquête ou démarche d'investigation. Un média est « système de mise en représentation d'une partie du monde naturel ou social à l'adresse d'un certain public » (Chevallard, 2008, p. 344). Alors qu'un milieu est « un système qu'on peut regarder comme dénué d'intention dans la réponse qu'il peut apporter ». Leur dialectique se construit donc sur leur caractère, didactique pour l'un et adidactique pour l'autre. Chevallard conditionne la fertilité critique de la démarche d'investigation dans un processus d'étude et de recherche à la rigueur et à la vigueur de cette dialectique.

À l'inverse, les résultats obtenus se réduiraient « au recopiage acritique d'éléments de réponse épars dans les institutions de la société » (Chevallard, 2008, pp. 344-345). Cette dialectique peut être modélisée par un schéma herbartien (inventeur de la notion de tact en pédagogie).

Il me semble que la modélisation conçue pour la didactisation des mathématiques et de leur langage peut être transposée à la didactisation des langues : qu'elle serait applicable à d'autres langages que le langage mathématique. Ma proposition est de transposer les préconisations apportées par Wozniak (2015, p. 153) à l'immersion.

Je propose alors de considérer la communication exolingue au cours d'un stage immersif extra-scolaire, dont les activités organisées sont quelques-uns des déclencheurs, comme un problème à résoudre. Un des facteurs essentiels à l'adhésion des stagiaires à un tel dispositif, c'est-à-dire à leur auto-régulation, est que la situation communicationnelle leur paraisse le plus naturelle possible. Ce qui est favorisé par le terrain extra-scolaire où le contrat didactique, comme nous l'avons démontré dans la partie contextuelle de cette étude, existe de façon différente de la classe, avec une relation élève/stagiaire-enseignant-e/animateur-rice moins hiérarchisée. Cette notion m'amène à m'intéresser aux recherches en action didactique conjointe et de les conjuguer avec l'interactionnisme, deux champs d'investigation qui, en l'absence de recherches plus spécifiques, me paraissent particulièrement pertinentes pour envisager la relation didactique en terrain extra-scolaire.

4.3 L'action didactique conjointe et l'interactionnisme dans une démarche d'investigation

Sensevy (2006, pp. 205-225) présente l'action didactique comme « action organiquement relationnelle, entre professeur, élèves et savoirs, que l'on doit donc [selon moi] décrire comme une action conjointe ». Cette action s'inscrit dans un système de contraintes et de conditions qui pèsent sur le pilotage de la classe par l'enseignant-e, et qu'il s'agit donc de comprendre. Je postule que cet énoncé ainsi que ce qui suit est transposable à un contexte extra-scolaire où des savoirs sont à transmettre, ce pour quoi animateur-rice-s et stagiaires sont en relation. C'est pourquoi je me permettrai d'emprunter la démarche de l'action didactique conjointe en ajoutant entre crochets les termes spécifiques au cadre extra-scolaire dans l'exposé suivant.

Dans la relation didactique, l'enseignant-e [animateur-rice] instruit l'élève [stagiaire] d'un savoir. De cette relation dialogique non symétrique découle une « co-action modelée par le savoir ».

L'action didactique relève de transactions mettant en jeu :

- « un objet transactionnel », le savoir ;
- une action avec quelqu'un, « transaction intersubjective » (Vernant, 1997) ;
- un environnement avec lequel elle est en relation organique, en « transaction intramondaine » (Vernant, 1997), permettant de comprendre la situation.

La transaction s'opère sous contrat institutionnel définissant le système d'attentes entre professeurs [animateur-rice-s] et élèves [stagiaires] à propos du savoir (Brousseau, 1998). Cette définition permet de comprendre la dimension coopérative de l'action didactique. Ainsi, le milieu n'est pas qu'un contexte cognitif commun, mais il est aussi le résultat des intentions que s'attribuent mutuellement enseignant-e [animateur-rice] et élève [stagiaire]. Il conditionne les nouvelles transactions : « avec tel type d'objet de savoir, il est d'usage d'agir de telle façon ».
En complément du milieu comme « contexte cognitif commun », il existe un milieu comme « système de potentialités antagonistes ». Elles présentent des situations adidactiques (Brousseau, 1998), où l'élève se trouve en situation de résoudre un problème en première personne.

De ce fait, le jeu des acteurs est tantôt :

- centré sur la reconnaissance d'intentions et la production d'intentions conjointes,
- organisé par la compréhension et l'utilisation des rétroactions du milieu antagoniste.

Dans cette dialectique s'instaure un jeu coopératif, dans lequel l'enseignant-e [animateur-rice] gagne si l'élève [stagiaire] gagne, même si les intérêts et les projets de chacun-e diffèrent. Ils-elles savent que la réussite de l'un-e est subordonnée à la réussite de l'autre. Cependant, les moyens d'action de l'enseignant-e [animateur-rice] sont limités du fait qu'il-elle ne peut pas donner toutes les informations à l'élève. Il n'est pas non plus souhaitable que ce dernier ait recours au mimétisme, qui est pauvre en savoir. On retrouve ici une limite qu'avait désignée Dewey et qui conditionne la démarche d'investigation. L'enseignant-e [animateur-rice] doit attendre que l'élève [stagiaires] ait gagné la capacité de jouer en première main. Le jeu repose donc sur une nécessaire « réticence » : l'enseignant-e [animateur-rice] doit cacher à l'élève [stagiaire] une partie de ce qu'il-elle sait.
Il s'ensuit que le dialogue didactique a une « forte valeur perlocutoire » (Sensevy, 2006, p. 208). Sensevy propose de considérer les cours [séquences d'animation] comme étant des unités théâtrales : un succession d'unités de jeu dans chacune desquelles il existe des enjeux, des règles définitoires et des règles stratégiques. Ce qui conduit à affirmer que « l'action didactique est une

série de jeux d'apprentissage négociés » (Sensevy *et al*., 2005). La notion de jeu ouvre la voie à l'observation de négociation-construction de règles, sur l'atteinte de l'objectif et sur les stratégies des joueur-se-s. Cette observation permettra également de mesurer les affects que ces dernier-e-s investissent dans le jeu, ou communément parlant, s'ils-elles jouent le jeu ou s'ils-elles se prennent au jeu. Pour ce jeu, la classe [la séquence d'animation] est un champ dans lequel l'espace des positions de chaque joueur-se dépend « du capital accumulé par ceux-elles des élèves [stagiaires] dont l'action permet au collectif didactique d'avancer » (Sensevy, 2006, p. 209).

Il me semble que la description systémique de la relation didactique entre élèves et professeur-e-s que Sensevy propose ici est applicable à la relation didactique qui se noue entre adolescent-e-s et animateur-rice-s au sein de l'ACCEM. Nous y retrouvons la même macrostructure ou quadruplet du jeu mêlant :

- La condition de dévolution (Brousseau, 1998), par laquelle le fait que l'adolescent-e s'investisse dans ce contrat-là dépend autant des productions de l'animateur-rice que des siennes propres, par la mise en œuvre d'une stratégie de responsabilisation didactique ;
- La condition de définition du jeu, par laquelle le collectif joue le jeu sans ambiguïté. C'est-à-dire, que l'animateur-rice explicite les règles jusqu'à un certain niveau de transparence seulement, qui permet aux adolescent-e-s de « jouer le jeu presque sans y penser » (Sensevy, 2006, p. 210).
- La condition de régulation, par laquelle les paroles perlocutoires de l'animateur-rice montrent une présence et une efficacité dans le déroulé du jeu ;
- La condition d'institutionnalisation (Brousseau, 1998), par laquelle les connaissances produites dans le jeu peuvent se référer à une réalité hors la classe parce que les adolescent-e-s les ont assimilées culturellement.

Partant de là, il sera possible d'appliquer à une étude de la relation didactique en ACCEM les descripteurs de la morphogenèse des savoirs en transactions selon le triplet des genèses exposé par Sensevy (Sensevy, 2006, p. 201) à partir des travaux de Chevallard (1991) et Sensevy *et al*. (2006) :

- La mésogenèse, comme construction du milieu dans la classe ou étude-type du milieu construit dans la définition du jeu. Ici, la préparation des activités sera déterminante dans la manière dont le jeu didactique va se dérouler pendant les séquences d'animation. On pourra étudier comment le rapport épistémique de l'animateur-rice avec ses supports ou le séquençage prévisionnel des activités influe sur sa stratégie didactique pour faire que les adolescent-e-s jouent le jeu ;

- La chronogenèse, comme étude de l'avancée du temps didactique dans la classe à mesure du déroulement de la transposition didactique ;
- La topogenèse, comme partage et responsabilité des rôles dans la transaction, afin d'étudier la façon dont la partition épistémique s'établit entre les transactants. Ainsi, la position de l'animateur-rice sera plus ou moins haute selon la méso- et la topogenèse. Une position basse, ou posture d'accompagnement, pourra révéler une orientation vers une certaine forme de maintien de l'incertitude (Schubauer *et al.*, 2005).

Ainsi, nous pourrons décrire comment une forme de certitude dans la communication exolingue se construit au cours des activités récréatives en ACCEM.

Dans cette lignée, je pense qu'il est pertinent de transposer la notion d'épistémologie pratique du professeur (Sensevy, 2006) à l'institution ACCEM. Cette épistémologie, « en partie spontanée, en partie implicite » (Sensevy, 2007, p. 37-38), est productrice « d'usages professionnels sédimentés et partagés » (Amade-Escot, 2019) tant au sein des communautés animatrices que des communautés disciplinaires. Deux épistémologies sont à transmettre à l'élève (Östman & Wickman, 2014) : celle du contenu scientifique (*Nature of Science* ou NOS), et celle de la méthode d'apprentissage ou de l'enquête scientifique (*Inquiry Skills* ou IS). La nature de la science à transmettre peut donner lieu à dissension, parce qu'elle est toujours vectrice de valeurs ou que les terminologies varient d'un courant théorique à l'autre. D'autre part, chaque contexte de classe [séquence d'animation] est spécifique. La solution que le pragmatisme apporte est de se focaliser sur les conséquences qu'aura ce que les élèves apprendront ou pas à l'école. Ainsi, les méthodes utilisées devront faire l'objet d'un examen empirique. « Prendre comme point de départ une approche épistémologique pratique rend possible d'étudier les épistémologies comme façon dont les habitudes de parler, relier et faire sont transformées en fonction des situations » (Amade-Escot, 2019). Faire l'expérience de ce qui est vrai nécessite de le confronter aux événements (James, 1982, p. 229). Dans le contexte de l'acquisition langagière en ACCEM, l'interaction avec l'allophone permettra de vérifier la justesse des énoncés et de réajuster en fonctions des réponses obtenues. La mise en situation permet aussi au stagiaire de comprendre immédiatement le but de l'activité. Alors que le simple fait de participer à une activité ne le lui permet pas : il doit aussi en comprendre la finalité, savoir répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, 1974, p. 25). L'épistémologie pratique consiste en apprentissage comme transformation d'habitudes observables en action *(« learning as the transformation of observable habits in action* », (Östman & Wickman, 2014). Elle se différencie de l'épistémologie génétique de Piaget, à ne pas confondre avec l'utilisation de l'expression épistémologie pratique que Sandoval (2005) a fait plus tard.

L'épistémologie pragmatique (*Pedagogical Epistemology Approach*) suppose que la personne chargée de la transmission de savoir soit prête à accepter tous les différents types de transactions que les interactions et la façon dont les stagiaires se sentiront au cours du processus feront naître (Östman & Wickman, 2014). C'est-à-dire qu'elle accepte de s'intéresser à ce que le stagiaire va apprendre non seulement en tant qu'apprenant-e mais en tant que personne (Östman & Almqvist, 2011).

Dans notre contexte récréatif, où l'enseignement ne se fait pas de manière traditionnelle (position assise, utilisation de manuels, de cahiers…), la TAD (Chevallard, 2010) apporte une explication de la transmission des savoirs. Cela peut être didactisé par l'animateur-rice qui insistera sur l'utilisation des formules de politesse, des tournures de phrase, en systématisant les reprises bienveillantes et le plus naturelles possible, en ce qu'elles ne perturbent pas le cours de l'activité, sur les erreurs de lexique ou de grammaire.

La « (re)connaissance d'un certain état de savoir dans l'agir de l'élève » (Amade-Escot, 2019) est naturelle dans un contexte expérienciel récréatif où il s'agit de faire et de s'exprimer. Au fur et à mesure du stage, les adolescent-e-s étendent leurs compétences langagières et perfectionnent leur épistémologie pratique. Les actions des animateur-rice-s et des stagiaires s'ajustent mutuellement, comme le font remarquer Lidar, Lunqvist et Östman (2006) à propos d'un contexte scolaire.

Cependant, sur une durée limitée aux quelques jours du stage, l'habitude qui permet d'observer les changements en contexte scolaire n'a pas le temps de s'installer. D'autre part, l'animateur-trice interagit avec les stagiaires en équipe, et pas individuellement. Il est donc nécessaire d'organiser des séances régulières de partage des observations sur les évolutions de connaissances lexicales et grammaticales relevées à travers les productions langagières et pragmatiques (Östman & Wickman, 2014 ; Wickman, 2004).

Au fur et à mesure de la progression de l'épistémologie des stagiaires adolescent-e-s, ceux-elles-ci pourront mieux occuper le terrain didactique (Musard *et al.* 2024). L'action didactique conjointe pourra y prendre place et s'y développer. Opérationnellement, l'équipe d'animation pourra organiser des temps où les stagiaires proposent eux-elles-mêmes des activités linguistiques. Au début, ils-elles auront pour modèle les activités mises en place par l'équipe d'animation, puis ils-elles s'en détacheront progressivement. Ce processus devra faire l'objet de concertations entre les deux équipes, animateur-rice-s et stagiaires, en ayant toujours comme objectifs le transfert de connaissances langagières et culturelles.

Sur un terrain didactique partagé, l'*output* devrait être plus spontané. Il fait partie des conditions nécessaires à l'apprentissage (Gass 2003, p. 227), d'autant qu'il peut servir à l'allophone pour tester une hypothèse langagière. Répondre à une question sans être certain-e de la justesse de

cette réponse permet d'obtenir des réactions de la part de l'exolingue et à, partir de ces réactions, d'éliminer des possibilités pour enfin se rapprocher de la solution. Une démarche que je rapproche d'une investigation. La chercheuse parle d'ailleurs de preuve quand il s'agit des conditions d'apprentissage (p. 241) : *input* comme preuve positive, feedback comme preuve négative, *output*. Si la conversation joue un rôle important dans l'acquisition langagière, il se situe surtout dans l'obtention de preuves négatives qui permettent de corriger.

Il me semble que ce processus peut être rapproché de celui de la problématisation. Partant du postulat que les données ne sont pas données mais sont une construction, Doussot *et al*. (2022, p. 16) mettent en évidence une dialectique investigatrice à la fois d'indices et de preuves. Ce premier dédoublement les amène à en poser un deuxième : celui du contrôle ou de la norme de l'enquête. On se retrouve ici dans la réflexivité bachelardienne de « la pensée qui agit et se juge elle-même en train d'agir », ou « surveillance intellectuelle de soi ». Les auteur-rice-s indiquent que « l'activité de problématisation consiste à aller, à travers l'enquête, du connu vers l'inconnu » (p. 17).

Postai et al. se sont intéressé-e-s à la problématisation dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation (*in* Doussot et al., 2022, pp. 111-127), qui me semble présenter des similitudes avec celui de l'enseignement linguistique. Le dispositif qui a été expérimenté, *Parcours Problema Littérature*, vise à décentrer l'enseignement-apprentissage de l'enseignant-e vers l'élève. Il se définit en trois axes principaux : la découverte du texte par épisodes, permettant d'identifier en amont des « nœuds » (Baroni, 2017) de compréhension ; le choix des modalités de lecture ; l'étayage des apprentissage au travers de « pauses de régulation ». Ces dernières peuvent permettre un échange au sein de la classe, devenue communauté discursive, et faire émerger de nouvelles connaissances. Au cours de ces pauses de régulation, l'enseignant-e [animateur-rice] est invité-e à réguler le débat autour des nœuds interprétatifs. La pause de régulation peut être organisée en trois temps : temps de rappel des apprentissages précédents, temps d'anticipation quant à la suite de la lecture, et temps de transposition à un autre espace-temps-personnages que celui de la lecture en cours visant à re-jouer celle-ci. Ces pauses de régulation doivent aussi avoir lieu au sein du groupe exolingue en contexte récréatif pour permettre de partager et de consolider les apprentissages.

Dans une visée pragmatique, comme Calmettes (2015, p. 61), je considère que l'action didactique de la-l'enseignant-e, ou de la-l'animateur-rice, est « le résultat [qui] ne relève pas, ou du moins pas seulement, d'une rationalité *a priori,* logique, stratégique, calculée, normative et unitaire, qui pourrait difficilement rendre compte des variabilités inter- et intra-individuelles repérées

précédemment dans les situations complexes dont relèvent les démarches d'investigation». L'étude de l'action didactique de la-l'animateur-rice relève non seulement des aspects techniques, épistémiques, politiques et environnementaux, mais aussi de la perception et de la gestion du temps qui passe, ce que l'auteur nomme « *kairos* didactique ». Calmettes (2015) indique que la posture de recherche juste doit se situer dans le « voir comme », citant Wittgenstein (2005, p. 299) : « Voir est un état et non une activité ». C'est en centrant l'étude sur l'intérêt de celui qui parle et qui agit que l'on atteint la signification de l'action. L'action a du sens par ce en quoi elle est utile à celui qui la réalise, et non pas au travers des procédés techniques qu'elle nécessite. Il s'agit donc d'envisager le pragmatisme comme orienté davantage par le « pourquoi » que par le « quoi ». Calmettes propose de considérer chaque séquence de la démarche d'investigation comme un monde didactique afin de conceptualiser les différentes façons de « faire de la science en classe ». Je propose à mon tour d'adopter cette approche aux différentes façons d'apprendre une langue étrangère en contexte ACCEM. Les trois mondes décrits par Calmettes étant (1) le monde de l'investigation, (2) le monde du débat, (3) le monde technique, j'en expose ci-dessous la définition suivante adaptée à ce contexte :
(1) Le monde de l'investigation est le moment où les stagiaires réalisent en sous-groupes l'activité qui leur a été présentée par l'équipe d'animation ;
(2) Le monde du débat est le moment où les stagiaires rapportent au collectif formé par l'ensemble des stagiaires et l'équipe d'animation la façon dont ils-elles ont réalisé l'activité et les *output*s qu'ils-elles ont conçus en sous-groupes ;
(3) Le monde technique est le moment où les stagiaires recourent à l'*input* (liste de vocabulaire, tournures syntaxiques) fourni par l'équipe d'animation pour réaliser l'activité présentée.
On constate par leur définition, qu'il existe une porosité entre ces mondes. Par exemple, les stagiaires peuvent se référer à l'*input* fourni dans le monde technique des démarches d'investigations précédentes lors d'un passage par un nouveau monde de l'investigation. D'autre part, les stagiaires ont une capacité d'adaptation qui leur permet de circuler d'un monde à l'autre. En effet, Calmettes se réfère à Nacchi (2009, p. 54) qui affirme que les personnes « ne [sont pas définies] à partir de propriétés permanentes ou immanentes, mais en fonction des états qui se révèlent dans la réalisation des épreuves ». Dans un principe de chronogenèse, la transition d'un monde à l'autre relève pour l'équipe d'animation d'un *kairos* didactique pragmatiste, ce que Calmettes vulgarise comme « saisie de [cet] instant opportun […] en classe ». Ce concept réunit les trois dimensions de l'action didactique : ontologique, épistémologique et axiologique, et marque donc un point d'inflexion de ces trois dimensions. La mise en évidence du concept de *kairos*

didactique pragmatiste confrontée à l'étude terrain amène Calmettes à relever son importance dans la recherche d'un équilibre entre la chronogenèse de la démarche d'investigation, réputée plus longue du fait de la diversité des élèves dans leurs rapports au savoir et à sa construction, et le temps institutionnel de la classe, qui est lui contraint. Cette contrainte peut mener les enseignant-e-s à limiter les objectifs d'apprentissage. Il me semble que les particularités temporelles de l'ACCEM : succession d'activités se déroulant sur des temps longs, offrant la possibilité de rouvrir ou prolonger les mondes jusqu'à l'atteinte d'un *kairos* didactique pragmatiste mieux partagé, réduit cette contrainte. Cependant, la notion de *kairos* didactique revêt une importance majeure dans un contexte récréatif, où la plus grande autonomie des stagiaires peut les conduire à davantage de mobilité et d'impatience. Les équipes d'animation auront alors à observer avec attention où il se situe pour pouvoir adapter le déroulé des activités.

Une fois posé le choix de la démarche d'investigation dans le cadre de l'action conjointe en didactique appliqués aux séquences en ACCEM, il reste à préciser le contenu linguistique et culturel qui peut y être transmis. C'est pourquoi je propose maintenant de mettre à contribution les théories de l'*input*.

4.4 Les théories de l'*input*

L'*input* peut être défini comme l'environnement linguistique, la manière dont la langue cible est présentée à l'apprenant-e (Thomas *et al*., 2021, pp. 333-349), ce qui fait de l'acquisition de la L2 le développement d'une langue en interaction avec son environnement. Il existe différentes théories de l'*input*.

- La théorie générativiste, qui postule que le processus d'acquisition suit une direction *top-down*. À partir du fondement théorique de la grammaire universelle (Chomsky, 2012), il est supposé que l'apprenant-e repère dans l'*input* les morphèmes grammaticaux de la langue cible.
- Les approches fondées sur l'usage, qui postulent que le processus d'acquisition suit au contraire une direction *bottom-up*. On apprend une langue en l'utilisant, et les connexions dans le réseau des différents niveaux linguistiques s'établissent de manière émergente. La représentation d'une langue est dynamique et peut changer à mesure du contact avec son usage. On observe un *entrenchment*, c'est-à-dire un ancrage progressif, depuis la simplification initiale jusqu'à

l'intégration progressive des éléments de l'*input*. Dans cette optique, la fréquence d'utilisation de la langue joue un rôle central parce qu'elle consolide la force de représentation dans la mémoire.

La fréquence d'utilisation permet aussi d'isoler les éléments fréquemment utilisés. Thomas et al. citent l'exemple en français de la phrase « il faut » qui sera reliée dans ce processus à l'infinitif « falloir ».

- L'approche socio-culturelle de l'interaction, qui se centre sur la conversation comme lieu de pratique sociale davantage que sur l'*input* lui-même. De fait, dans cet échange communicationnel *input* et *output* alternent. Cette approche se centre sur la perspective émique des participant-e-s à la conversation. Dans cette perspective, l'analyse devra porter sur la façon d'utiliser la langue, plutôt que sur la correction de la langue utilisée.
- L'approche cognitive de l'interaction (Gass, 2015 ; Long, 1996). L'interaction est un terrain qui force l'apprenant-e à faire sens de l'*input* qu'il doit traiter durant l'interaction en même temps qu'il-elle doit lui-elle-même produire quelque chose de compréhensible. Ce processus donne lieu à une adaptation mutuelle des interlocuteur-rice-s au travers de séquences de négociation de sens (Long, 1996, pp. 451-452) ou *pushed output* (Swain, 1985). L'*input* devient saillant via les ressources attentionnelles, favorisant le développement des compétences communicationnelles. S'il est utilisé de manière focalisée, l'*input* favorise le développement des formes grammaticales.

Le contexte interactionnel récréatif de l'ACCEM me semble se prêter à des observations liées à ces deux dernières théories de l'*input*. Elles me paraissent complémentaires à l'approche de double focalisation de Bange (1992) dont il a été question plus haut (pp. 129-132).

Les orientations proposées par Thomas *et al*. (Thomas *et al*., 2021, pp. 333-349) quant à l'analyse du volume d'*input* (LENA), portent sur les effets d'amorçage structurels ou syntaxiques en interaction (observer si une structure donnée par un-e locuteur-rice est repise par l'autre), les processus d'activation en mémoire ou captation (à voir dans les corpus de conversations orales ou écrites).

Les études de Gass (Gass, 2015, pp. 227-241) montrent que l'*output* a un impact encore plus important que l'*input* sur l'acquisition langagière. Entre *input* et *output* prend place un processus d'assimilation, dont l'apprenant-e pourra valider la justesse avec le feedback que suscitera l'*output*.

Il s'agit d'un mouvement de l'*input* vers l'*output* via l'*intake*. Dans les études des interactions entre élève nativophone et élève allophone, ou entre enseignant-e et élève, il est possible de repérer les moments où l'apprenant-e assimile les corrections apportées par son interlocuteur-rice et rectifie son *output*. Pourtant, ces corrections relèvent de l'implicite : il ne lui est pas dit que l'*output* est faux, mais un nouvel *input* est énoncé pour insister, soit par l'accentuation, soit par la répétition, sur la forme ou la prononciation correcte, jusqu'à ce que l'*output* s'y conforme. Gass distingue ainsi deux processus interactionnistes : la négociation (que l'on vient de voir) et la reformulation (*recast*). Ce dernier peut prendre lui aussi plusieurs formes, plus ou moins extensives : la totalité de l'*output* peut être reformulée, ou seulement une partie, et sous forme interrogative, approbative, ou corrective. Selon Gass, ce qui sous-tend l'efficacité du processus interactionniste, est l'attention plus sélective qu'il mobilise (p.244).
La chercheuse cite les mécanismes de comparaison cognitive mis en évidence par Doughty (2001, p.18) :

1- Les représentations des énoncés *input* et *output* sont placées dans la mémoire court terme et y sont comparées ;
2- Seule une représentation sémantique de l'énoncé déjà traité est placée dans la mémoire long terme, mais elle laisse des traces utilisables dans la mémoire court terme avec lesquelles les nouveaux énoncés peuvent être comparés ;
3- La mémoire de l'énoncé passe en mémoire long terme mais peut rapidement être réactivée si jamais le processeur de langage suspecte une anomalie entre la connaissance stockée et une nouvelle preuve linguistique.

Dans notre contexte immersif où la problématisation repose sur la collaboration d'individus de diverses langues et cultures, les phénomènes attendus ne sont pas seulement langagiers mais aussi interculturels. Pour compléter cette partie de l'étude dédiée au cadre théorique, nous devons étudier maintenant les recherches qui ont été consacrées aux apprentissages interculturels. Nous pourrons alors envisager la manière de nous y référer afin de favoriser l'acquisition de compétences interculturelles au cours des stages immersifs récréatifs.

4.5 Apprentissage des langues et apprentissage interculturel

La rencontre qui a lieu entre stagiaires et animateur-rice-s de différentes langues-cultures pendant le séjour en ACCEM, ou entre les stagiaires eux-mêmes, interroge les échanges interculturels et l'apprentissage qu'ils sont susceptibles de favoriser.

Plusieurs points de rencontres interculturelles sont à attendre des terrains qui vont être étudiés :

- entre équipes d'animation anglophones natives du Royaume-Uni, des États-Unis et de l'Asie du Sud Est et stagiaires français-e-s lors de la première phase de l'étude ;
- entre stagiaires français-e-s et allemand-e-s et équipe d'animation franco-allemande, ainsi qu'au sein de chacune des communautés, communauté de stagiaires et communauté d'animation.

Les études portant sur les dimensions interculturelles en entreprise que Hofstede (a menées à deux reprises au sein du groupe international IBM de 1967 à 1973 font référence en matière d'approche de l'interculturalité.

Parmi les dimensions sur lesquelles Hofstede base ses observations, nous nous attarderons sur celle de l'acceptation de l'incertitude. Celle-ci est constitutive de toute expérience. Les sociétés humaines ont développé des moyens qui leur sont propres pour tenter de la contrôler : la technologie, la législation, la religion (Hofstede, 2013, p. 145).

D'après les travaux de Hofstede, la France a un indice Contrôle de l'incertitude UA (*Uncertainty Avoidance*) plus élevé (86-75), ce qui la place au rang 10-15, que les États-Unis (indice 46-36, rang 43), la Grande Bretagne (indice 35-43, rang 47-48) et l'Irlande (indice 35-54, rang 35-54). L'indice UA se traduit par des comportements différents de la part des enfants français, auxquels les animateur-rice-s britanniques, irlandais et nord-américains doivent se préparer (Hofstede, 2013, p.160, extrait de la figure 4.6).

Figure 19 : Comparaisons comportementales et motivationnelles entre individus au sein de sociétés à fort et faible indice d'incertitude (Extrait de la figure 4.6 in Hofstede, 2001, p.160)

Faible indice UA (USA, GB, Irlande)	Fort indice UA (France)
À la maison	
Laxisme quant à ce qui est sale et tabou. Peu de règles ; si les enfants ne peuvent pas suivre les règles, les règles doivent être modifiées). Les enfants apprennent que le monde est bienveillant. Les enfants sont exposés à des situations inconnues. Façons de s'adresser la parole indifférenciées, informelles.	Règles strictes quant à ce qui est sale ou tabou Beaucoup de règles ; si les enfants ne peuvent pas obéir aux règles, ils sont des pécheurs qui doivent se repentir. Les enfants apprennent que le monde est hostile Les enfants sont protégés de l'inconnu Façons de s'adresser la parole fortement différenciée
À l'école	
Les étudiants sont habitués à des situations d'apprentissage non limitatives et à de bonnes discussions. L'enseignant peut dire « Je ne sais pas. » Les étudiants apprennent que la vérité peut être relative. Les étudiants attribuent les résultats à la capacité personnelle. Les enfants donnent de l'importance à l'efficacité personnelle. Les enseignants recherchent les idées des parents. Le langage dialectal a une valeur positive. L'indépendance des étudiantes féminines est importante.	Les étudiants sont habitués à des situations d'apprentissage structurées et recherchent les réponses justes. Les enseignants sont supposés avoir toutes les réponses. Les étudiants apprennent que la Vérité est absolue. Les étudiants attribuent les résultats à l'effort, au contexte et à la chance. Les enfants donnent peu d'importance à l'efficacité personnelle. Les parents sont considérés comme des extensions des enseignants. Le langage dialectal a une valeur négative.

	Les étudiantes féminines ont des *role models* traditionnels.
Dans la motivation	
Les histoires pour enfants traditionnelles mettent en avant une forte motivation pour la réussite. Espoir de réussir. Préférence pour des tâches dont le résultat est incertain, les risques calculés, et demandant la résolution de problèmes.	Les histoires pour enfants traditionnelles mettent en avant une forte motivation pour la sécurité. Peur de l'échec. Préférence pour des tâches dont l'issue est sûre, sans risques, et en suivant les instructions.

Notons que l'Autriche a un indice UA de 70-77, et se place au rang 24-25, soit une moindre aversion au risque qu'en France. Et cependant, Dalton-Puffer (2007) a relevé une résistance au changement dans les classes de CLIL autrichiennes, comme nous avons pu le voir plus haut (p. 126). L'indice peut avoir évolué depuis les dernières études de Hofstede, qui datent de 1973. D'ailleurs, la réflexion de l'auteur (Hofstede, 2013, p. 168) quant à la faible acceptabilité des horaires flexibles dans les pays à fort indice UA invite à la prudence puisque cette disposition a maintenant été largement diffusée. Mais Hofstede lui-même invite à considérer que l'évolution peu cohérente des composantes de l'indice ne permet pas de lui prêter une portée longitudinale.

Autre dimension relevée par Hofstede, la dimension individuelle, qui est forte dans les pays occidentaux, alors qu'en Orient la dimension collective prévaut (p. 215).

Cela pose une difficulté d'adaptation majeure pour les animateur-rice-s qui sont originaires de pays d'Asie anglophones. Leur expérience ne les a pas préparé-e-s à des groupes d'enfants s'exprimant librement devant le collectif. De ce fait, leur posture d'enseignement est strictement descendante, avec une prééminence stricte de leur statut sur celui des enfants. Cette difficulté est d'autant plus critique dans un contexte récréatif extra-scolaire.

Concernant les écarts culturels entre la France et l'Allemagne, nous prendrons pour référence l'étude que Pateau (2013) a menée à deux reprises auprès d'étudiant-e-s français-e-s et allemand-e-s en stage dans des entreprises du pays partenaire.

Prenant ancrage sur les travaux d'Hofstede, Pateau montre que le contrôle de l'incertitude, différent d'une société à l'autre, a des impacts sur la pression au travail. Si la tolérance à l'incertitude est faible, le contrôle est fort. L'indice relevé en Allemagne est de 65 donc 29^{e}/53, est en France, de 86 (donc contrôle plus élevé) et 10^{e}/53.

S'agissant de l'indice d'individualisme, il peut être envisagé comme besoin de temps pour sa vie personnelle, liberté dans le travail et possibilité de relever des défis. Si l'indice d'individualisme est élevé, les liens sociaux sont plus lâches et chaque individu est préoccupé davantage par ses besoins et ceux de sa famille proche que par un objectif communautaire. Le degré d'individualisme est corrélé au niveau de richesse du pays. L'Allemagne se situe au 15^{e} rang avec un indice de 67, la France au 11^{e} rang avec un indice de 71.

Troisième indice, celui mesurant la dimension ego/besoins sociaux, qui construit l'indice de masculinité sur les questions de la sécurité de l'emploi, de l'efficacité dans la coopération, du niveau de salaire, des possibilités d'élévation professionnelle. Les valeurs d'une société « masculine » sont : l'importance de la parade, de la réalisation de quelque chose de visible, d'un salaire élevé. La division du rôle social des sexes y est maximisé. Dans une société « féminine », les valeurs sont : la modestie, la mise en avant des relations personnelles plus que de l'argent, le souci de la qualité de vie et de la préservation du milieu, l'aide à autrui. L'Allemagne a une mentalité plus masculine avec un indice de 66 et 10^{e} rang ; La France a un indice de 43 et se place en 36^{e} position.

Devant les limites de l'étude d'Hofstede : l'échantillon composé exclusivement de salariés d'IBM et l'éloignement dans le temps, Pateau a élargi les fondements théoriques de son étude aux travaux de Hall et de Todd.

Le psychologue membre de l'école de Palo Alto, E.T. Hall, propose deux distinctions pour appréhender les cultures sociétales (Hall, 1990). La première est celle du contexte communicationnel, entre sociétés à contexte fort, dans lesquelles la communication se diffuse avec fluidité, faisant que les individus ont moins besoin d'informations, et sociétés à contexte faible où les individus sont en demande d'information. La France est classée dans la première catégorie, l'Allemagne dans la seconde. La deuxième distinction s'opère entre cultures polychroniques et monochroniques. Les pays nordiques appartiennent à le deuxième catégorie, où les tâches se succèdent en unités séparées. L'organisation a une importance forte. D'après Hall, une culture monochronique accentue l'individualisme car elle tend à isoler les individus. Alors que dans une

culture polychronique, les individus envisagent leurs opérations propres comme faisant partie d'un système plus vaste. Le modèle monochronique se répand dans le monde occidental. Cependant, Hall nuance en relevant que dans une société monochronique, les femmes mènent plusieurs actions en parallèle lorsqu'elles s'occupent des tâches domestiques. Ce qui lui permet d'affirmer qu'à un niveau préconscient, la polychronie est féminine, et la monochronie, masculine. On peut se risquer ici à faire le pont avec le degré de masculinité d'une société établi par Hofstede. D'autant plus que Hall cite la France parmi les sociétés polychroniques, comme les sociétés de culture latine ou orientale.
Pateau apporte encore une source théorique à son approche interculturelle franco-allemande, avec les études historiques de Todd (2015). Celui-ci met en évidence plusieurs types de structures familiales : nucléaire, souche, communautaire… En France, selon les régions, on trouve des structures familiales différentes : nucléaire au Nord, communautaire au Sud, avec une enclave souche dans le Sud-Ouest. En Allemagne, on retrouve majoritairement la structure souche, sauf dans une partie de la Rhénanie. La famille souche se caractérise par une lignée en héritier unique, prioritairement mâles. Selon Todd, cela explique le respect des traditions et des échéances, l'inscription sur le long terme, une conscience historique forte, ainsi que l'attachement aux particularismes locaux (dialectes et traditions). De façon contre-intuitive, la famille souche contribue au maintien d'un système égalitaire. Par exemple, les terres agraires qui ne sont pas éclatées sont moins sujettes à la concentration capitalistique. Elle semble transmettre « à la fois des valeurs inégalitaires et une pratique sociale égalitaire » (Todd, 2015, p.183).

Il est indispensable, comme Pateau le rappelle (2013, p.16), de nuancer quant à une vision qui ressortirait trop stéréotypée de ces études reposant sur des statistiques. Il est primordial dans une approche interculturelle d'être attentif à l'individualité. La difficulté à étudier l'interculturel résulte de l'échec partiel à imposer une logique de l'individualité contre une logique universaliste. C'est une barrière méthodologique irréductible. Il est possible de la contourner en reconnaissant qu'il existe une « identité fondamentale entre le sujet et l'objet, reposant sur le fait que l'on porte en soi au moins une infime partie de l'autre ».

C'est pourquoi, dans notre étude des stages Tandem pour adolescent-e-s, c'est avec ce principe de prudence que nous pourrons nous référer aux différences relevées par Pateau dans son enquête empirique auprès des stagiaires français en Allemagne et vice-versa. Ces différences interculturelles sont les suivantes (Pateau, 2013, p. 156) :

- Beaucoup d'informations avant l'action/dans le bain immédiatement
- Respect de la méthode/recherche d'une meilleure efficacité
- Consultation avant la mise en œuvre puis application stricte

- Collaboration techniciens-ingénieurs/hiérarchie – Confiance/individualisme
- Respect de la fiche de poste/aider les autres
- Souci du détail/esprit de synthèse
- Respect strict des horaires et temps de pause/Ponctualité aléatoire et heures supplémentaires
- Minimiser les problèmes/les mettre en exergue

D'autant plus que, comme les auteurs Judet de la Combe et Wismann (2004), cités pp. 56-58, de nombreux-ses chercheur-e-s affirment que comprendre la culture de l'autre nécessite de comprendre la sienne propre (Narcy-Combes M.-F., 2006, p.13).

Le travail en Tandem amène les adolescent-e-s à expliciter à l'autre des éléments de sa propre culture, et par là d'en prendre conscience. La formule du philosophe états-unien Ralph Waldo Emerson en 1860 « Nous allons en Europe pour nous américaniser » est là-dessus très expressive (*in The conduct of life*, cité par Phillipson, 2009, p. 57)

La culture peut difficilement être enseignée, du fait que l'on est dans la culture (Narcy-Combes M.-F., 2006, p. 14). Cependant, l'apprenant-e doit atteindre un certain niveau d'acculturation, c'est-à-dire d'adaptation progressive à la culture cible, en-deçà duquel il ne lui sera pas possible de communiquer efficacement avec les membres de la culture autre (p.23). Cet objectif culturel a bien été intégré dans le référentiel CECRL, en postulant que c'est à travers les échanges langagiers que la compétence interculturelle se construit. C'est ainsi que Simondon, cité par Narcy-Combes M.-F. (2009, p. 95) évoque une relation « transductive » entre langue, culture et savoir : les trois sont indissociables et existent en même temps.

Le tableau suivant montre que le lien causal entre le franchissement du seuil d'acculturation et la capacité à s'approprier la langue cible traverse de multiples travaux de recherche. « Tant qu'une compréhension suffisante de la culture de l'autre n'est pas atteinte, il sera difficile de le comprendre parce que les schémas de sa pensée nous échapperont, et la maîtrise de sa langue nous sera inaccessible. » (Narcy-Combes M.-F., 2006, p. 24). La langue n'est donc pas suffisante pour que le message soit compréhensible : partager la même connaissance du monde est nécessaire (Widdowson, 2003, pp. 135-147).

Figure 20 : Synthèse des études consacrées au niveau d'acculturation des apprenant-e-s (Narcy-Combes J.-P., 1990)

Valdes	Wong Filmore	Cummins	Maslow	Bloom	Guiora
Survivant	Opérationnalité limité	BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*)	Satisfaire le besoin de sécurité physique	On est réceptif principalement	On a un ego C1 (L1 acquise pendant l'enfance)
Touriste	Opérationnalité fonctionnelle	BICS	On cherche à se forger une identité	On reçoit et on réagit	On a un ego C1 auquel on superpose un ego C2 (acquisition d'une L2 pendant l'enfance)
Seuil d'acculturation					
Immigrant	Fluidité / Manque encore de précision	CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency Skills*)	On cherche à trouver une estime de soi en L2/C2	On s'organise un système de valeurs	L'ego C2 se distingue de l'ego C1
Citoyen	Quasi-bilinguisme	CALP	On cherche à se réaliser pleinement en L2 / C2	On agit dans le cadre de ce nouveau système	L'ego C2 est égal et distinct de l'ego C1

Par exemple, l'anglais qualifié communément de standard (qui n'est pas le *Standard English* de l'*Oxford Dictionnary*, qui a été présenté dans le chapitre consacré à l'anglais *lingua franca* de la première partie de cette étude, p. 27, mais plutôt l'anglais international évoqué dans cette même partie, pp. 26-59) se situe en-deçà du seuil d'acculturation (Narcy-Combes M.-F., 2006, p.80). Le seuil est franchi avec le niveau B1 du CECRL, qui introduit les connaissances culturelles.

Narcy-Combes M.-F. cite la définition de l'interculturel proposée par Abdallah-Pretceille (2003) : « l'interculturel s'intéresse aux processus et aux interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il implique un retour sur soi-même par

rapport à sa propre culture et à celle d'autrui ». Ce recul interculturel marque une réaction face à l'obstacle perçu dans l'altérité culturelle. Chaque individu aura sa propre réaction, en fonction de son passé et de sa culture, de son état émotif du moment, et du contexte social de l'interaction (Narcy-Combes, J.P., 2005, p. 16, cité par Narcy-Combes M.-F., 2009). Dervin (2017, p. 6) invite d'ailleurs à parler de dynamiques interculturelles plutôt que de compétences. Le tout étant à considérer au pluriel du fait de la multiplicité de ces notions. Multiplicité encore renforcée par l'interaction qui les sous-tend, dans laquelle l'exercice d'un pouvoir inégalitaire est « central ». L'interculturel est alors une co-construction avec l'Autre. Tout ceci doit nous amener à explorer l'interculturel dans sa *simplexité* (p. 9), « combinaison du *simple* et du *complexe* […]. Tout comme il est impossible d'accéder à la complexité, atteindre la simplicité n'est pas vraiment possible ».

Ce processus ne va pas de soi, y compris lors d'une expérience de mobilité. Il nécessite la mise en œuvre d'une dynamique qui permette « d'aller à la rencontre de l'autre » (Narcy-Combes M.-F., 2006, p. 29). Suivant la chercheuse, la construction des compétences interculturelles « se situe au confluent du savoir et de l'action et fait référence à des situations dans un contexte national ou international» (p. 38). Ce que je relie avec le pragmatisme exploré plus haut. Narcy-Combes M.-F. fait état de trois dimensions entrant en jeu dans le développement de l'intelligence interculturelle : en premier lieu l'attitude, ou curiosité et capacité à accepter la dissonance cognitive, puis, les savoirs acquis sur les autres cultures et la sienne propre. Enfin, le recul vis-à-vis de ses fonctionnements propres et le fait qu'il s'agisse d'acquis culturels.

Quel que soit le public, une médiation est nécessaire pour accompagner l'apprenant-e dans la découverte du savoir, sans toutefois l'inscrire dans une posture transmissive (Narcy-Combes M.-F., 2009, p.103). Le rôle de médiation doit consister plutôt à mettre en évidence les éléments culturels et langagiers significatifs, dans le but de conduire l'apprenant-e à s'interroger sur le sens des situations et les formes de discours. Des approches contrastives mettant en évidence logique des antagonismes et croisement des approches pourront contribuer à la médiatisation (Narcy-Combes M.-F., 2009, p. 97). « Les phénomènes de nativisation sont inévitables dans les apprentissages, qu'ils soient linguistiques ou culturels » (Narcy-Combes M.-F., 2006, p. 74) : les apprenant-e-s ont besoin de se raccrocher à quelque chose de connu. Cela peut être la langue propre, ou la *lingua franca*. Il s'agira pour le-la médiateur-rice d'une part, d'apporter des connaissances culturelles pour permettre aux apprenant-e-s de traiter l'information, et d'autre part, « d'accompagner le processus de déstabilisation de façon à ce qu'il ne soit pas trop menaçant pour l'apprenant et ne mette pas l'apprentissage en péril ». Il pourra procéder de façon proactive, en préparant une activité de

repérage permettant de guider l'apprenant-e pas à pas, ou de façon réactive, en laissant à l'apprenant-e plus d'autonomie. (p. 103). Dans les deux cas, le-la médiateur-rice devra être conscient-e d'une part, de son propre conditionnement culturel, et d'autre part, de la difficulté qu'aura un-e apprenant-e à déconstruire les représentations auxquelles l'activité l'aura conduit. Pour éviter les simplifications réductrices, la médiation pourra adopter une approche du type démarche d'investigation.

L'étude de textes participe de cette médiation interculturelle. Comprendre un texte nécessite de partager la même connaissance du contexte : l'intertexte, ainsi que les mêmes valeurs (p. 76). « La langue technique fait partie d'une culture : partager cette langue, c'est être initié ». Les activités en ACCEM pourront intégrer l'étude d'articles, textes ou discours mis en relation avec le contexte socio-culturel dans lequel ils apparaissent par l'équipe médiatrice. Avec cette mise en relation, les apprenant-e-s pourront identifier le concept de communauté discursive (p. 79), voire même en constituer une.

L'objectif du processus interculturel est bien un rapprochement entre deux locuteur-rice-s, qui ne se rejoignent pas. Poser la notion de locuteur-rice natif-ve comme objectif à atteindre est démotivant, car impossible à atteindre (Narcy-Combes M.-F., 2006, p.79 ; O'Connell, 2016, p. 173). Je pense toutefois que le processus interculturel consiste en une rencontre entre deux identités, qui peut se traduire par l'adoption de certains traits de la culture autre. Cette adoption s'opère en toute connaissance de cause quant à ses limites.

L'interculturel et le transculturel selon Moro (2012, p. 168) citée par Narcy-Combes J.-P. et Chaplier (2021) forment un *continuum* qui permet de développer des compétences en vue du rapprochement vers l'altérité dans un premier temps, et vers le respect de cette altérité dans un second temps.

Les chercheur-se-s (Narcy-Combes J.-P. & Chaplier, 2021) émettent l'hypothèse que les comportements transculturels expliquent les productions translangagières. Les chercheur-se-s tentent d'expliquer le comportement adopté par les expériences antérieures culturelles et émotionnelles en classifiant les souvenirs entre attracteurs et répulseurs. Dans notre cas d'adolescent-e-s dans un contexte récréatif, le fait d'aborder des thématiques polémiques, comme dans l'expérimentation de Narcy-Combes J.-P. et Chaplier, est délicat. Cependant, nous pourrons

prendre appui sur des notions à débattre plus consensuelles.

Les auteur-e-s repèrent en outre l'émergence d'une alternance codique (dans l'expérience, *code meshing* : ajout d'une articule *la* en fin de mots anglais), que les auteur-rice-s identifient comme spontanée et implicite. « La capacité à comprendre le contexte culturel de l'autre, cela ne s'apprend pas par la prise de connaissance des faits culturels de l'autre culture mais par l'expérience ». Cette expérience, à mon sens, peut être comparée à une problématisation ou une démarche d'enquête, au cours de laquelle les protagonistes ont apporté concrètement leurs solutions langagières, d'une manière culturellement propre. Intuitivement, il me semble que cette mise en contexte en problématisation a un impact sur l'utilité perçue : immédiatement pour réussir l'activité en cours, mais aussi à plus long terme parce que son naturel permet d'entrevoir que d'autres situations en problématisation pourront se présenter au cours des expériences qui se présenteront.

L'ensemble des comparaisons contextuelles relatives à l'enseignement bilingue et immersif, puis des investigations scientifiques collectées ci-dessus à propos du public adolescent et de l'acquisition des langues et des cultures, me paraît permettre de définir de façon plus précise l'immersion, en la situant dans un cadre récréatif.

4.6 Comment définir l'immersion en contexte récréatif

En introduction (p. 16) j'avais proposé de définir de façon générique l'immersion comme un milieu didactique conçu intentionnellement, ou dans lequel l'apprenant-e se place intentionnellement, au sein duquel une langue étrangère est le moyen principal de communication entre les participant-e-s, avec pour objectif l'apprentissage de cette langue par son emploi pragmatique, continu et intensif. Les apports qu'ont constitué l'exploration, dans un premier temps, de ses diverses émanations dans l'histoire et dans l'espace, et dans un deuxième temps, des recherches en didactique ci-dessus, permettent maintenant de mieux en préciser les contours.

Le terme immersion fait référence à une plongée, un trempage, dans un liquide (Dictionnaire Littré). De façon figurée, il est employé pour signifier qu'un individu se place dans un milieu différent de son milieu originel. Il fait alors, comme indiqué en introduction p. 16, l'expérience pratique, par l'épreuve, de ce milieu contrasté (O'Connell, 2016, p.10). Le milieu originel d'un-e adolescent-e est constitué de ses environnements familial, scolaire et amical. Il-elle y pratique au quotidien une ou plusieurs langues premières et y construit, par imprégnation, une culture. Les langues premières sont

les langues acquises durant les premiers stade du développement langagier, dans le milieu familial et dans le milieu scolaire et amical. Dans des contextes migratoires où la langue pratiquée au sein de la famille et celle pratiquée au sein de l'école sont acquises de façon quasi-simultanée, plusieurs langues premières peuvent coexister dans le répertoire langagier de l'adolescent-e. Appliqué à l'apprentissage des langues, l'immersion désigne une mise en contexte dans lequel l'individu doit pratiquer une autre langue que sa ou ses langues premières pour communiquer.

Une définition générique de l'immersion en contexte scolaire est l'enseignement de matières non linguistiques dans une L2, en tentant de recréer les conditions d'appropriation naturelle d'une langue (Cuq & Gruca, 2002, p. 309). Il ne s'agit toutefois pas de considérer que la L2 pourra être acquise de la même façon que la L1, de façon adaptative, sans effort conscient (Roussel & Gaonac'h, 2017, p.89). En effet, L1 et L2 appartiennent à deux catégories de connaissances différentes. La L1 est une connaissance « primaire » (Geary, 2005, 2012 ; Sweller, 2015), qui s'acquiert sans effort conscient. La L2 acquise plus tard en contexte scolaire est une connaissance « secondaire » qui nécessitera attention, motivation et contrôle des processus d'apprentissage.

Ainsi, l'immersion a pour objectif l'apprentissage de la L2 par le biais de son utilisation comme *medium*, et non par le biais de son apprentissage en tant que sujet d'enseignement elle-même. Cela nécessite de définir la norme langagière cible adoptée au sein du dispositif (Swain & Johnson, 1997, p. 4). Dans la période contemporaine, les expériences immersives canadiennes des années 1960 sont souvent la référence des programmes déployés plus tard dans d'autres contextes. Elles ont été rapidement décrites en pp. 50-54.

Durant leur parcours dans le système scolaire français, les collégien-ne-s peuvent faire l'expérience de divers dispositifs immersifs : les enseignements DNL, qui sont la mise en œuvre des CLIL européens présentés pp. 49-50 , les sections européennes ou de langues orientales, et les classes bilangues (voir pp. 64-75). L'immersion qui y est pratiquée consiste en l'enseignement de certaines disciplines scolaires par le *medium* d'une langue étrangère d'une matière non linguistique.

Dans le contexte récréatif de la présente étude (présenté pp. 81-86), cette définition peut être adaptée en : utilisation d'une L2 dans la réalisation d'activités authentiques, récréatives (manuelles, jeux de plein air, chant, etc.) et quotidiennes (mise en place du matériel nécessaire à une activité récréative, disposition des couverts et ustensiles sur la table pour les repas, puis rangement). L'ensemble des instructions et des commentaires sont émis dans la L2, à la fois par l'animateur-rice, le personnel supervisant le déroulé du stage, et par les adolescent-e-s.

À la différence d'un dispositif submersif conçu pour un groupe de L1, le niveau de langue employé en immersion correspond au niveau de connaissance des adolescent-e-s. Il ne s'agit pas non plus d'une langue artificiellement créée comme le serait un *care-taker speach* dans la *Natural approach* de Krashen et Terrell (voir pp. 123-125), mais de la langue telle qu'elle est pratiquée par des nativophones dans son registre courant.

Toutefois, le contenu des activités proposées doit être transposé du contexte originel de la L2 : il s'agit d'activités pratiquées par des adolescent-e-s vivant dans des pays où la L2 est langue première, et non de la pratique d'activités communes en France et réalisées en L2. Ainsi, le caractère authentique nécessaire à l'immersion mentionné plus haut (Cuq & Gruca, 2002, p. 309) est assuré.

Swain et Johnson (1997, p. 8) relèvent huit spécificités fondamentales caractérisant un programme scolaire immersif type. J'y souscris, et propose ci-dessous de les transposer à un contexte extra-scolaire récréatif.

Figure 21 : Les huit caractéristiques fondamentales de l'immersion (Swain & Johnson, 1997, p. 8) transposées à un contexte immersif récréatif

Caractéristiques	Définition dans un cadre scolaire (Swain & Johnson, 1997, p. 6)	Transposition à un contexte immersif récréatif
1. La L2 est un *medium* d'instruction.	Cela distingue la classe immersive des contextes où la L2 est enseignée en tant que sujet en soi. L'objectif de cette approche communicationnelle est de maximiser le volume d'*input* compréhensible et l'utilisation intentionnelle de la langue cible en classe.	La L2 est la langue dans laquelle l'équipe d'animation et les adolescent-e-s communiquent tout au long de la journée, pour les interactions de politesse, de déroulé des activités dans l'accomplissement des tâches quotidienne (rangement, repas, déplacements, etc.)
2. Le parcours immersif se déroule de façon parallèle au parcours local en L1.	Le programme couvre les mêmes enseignements dans des matières telles que les mathématiques ou la géographie, qui sont dispensés en L2. Le *curriculum* suit la même progression que celui en L1 et il est défini par rapport aux besoins des locuteur-rice-s de L1 au regard des normes académiques locales.	Les stages immersifs ont lieu pendant les vacances scolaires, les adolescent-e-s suivent donc leur cursus académique en L1. Toutefois, une attention est portée à la progression de l'enseignement scolaire de L2, de façon à adapter la communication dans la langue cible aux connaissances des adolescent-e-s à leur arrivée dans le dispositif, puis à focaliser la communication sur les compétences langagières ciblées

		par le programme scolaire correspondant au stade d'avancement des adolescent-e-s.
3. Il existe un soutien ouvert pour la L1.	Il s'agit d'un élément essentiel, et l'attitude envers lui doit être positif. *A minima*, la L1 des élèves doit être enseignée en tant que discipline à un certain stade, et à un niveau élevé. Elle est souvent aussi utilisée comme *medium* d'enseignement.	Le temps passé dans le dispositif immersif est minime par rapport au temps passé dans le contexte L1.
4. Le programme cible une bilingualité additive.	À la fin du parcours, le niveau en L1 des élèves en immersion doit être le même que celui des élèves qui ont suivi un enseignement en L1. En complément, Ils ont atteint un niveau élevé bien que ne correspondant pas celui d'un-e nativophone dans la L2. L'aspiration à une bilingualité additive est sous-tendue par l'hypothèse selon laquelle les langues et les différences linguistiques entre elles sont essentiellement un phénomène superficiel, et qu'à un niveau plus profond il existe une interdépendance linguistique (Cummins & Swain, 1986)	Ici encore, comme le temps passé dans le dispositif immersif récréatif est minime, le niveau de L1 n'est pas menacé par l'immersion.
5. L'exposition à la L2 est majoritairement limité à la classe	Le contexte immersif typique serait celui dans lequel les élèves seraient peu ou pas exposé-e-s à la L2 en dehors de la classe. Cette condition fait la différence entre le contexte immersif canadien, où le français est peu répandu en dehors de la classe, et le contexte immersif belge, où le français est aussi utilisé en dehors de la classe. Dans ce dernier contexte, la progression des élèves en français a été deux fois plus rapide que dans le premier.	L'exposition à la L2 en dehors du stage immersif récréatif se limite la plupart du temps à la classe de collège, et aux *media* culturels dans cette langue. L'exposition est alors dans la plupart des cas le fruit d'une recherche volontaire, et a une incidence limitée sur la progression en L2.
6. Les élèves entrent dans le dispositif immersif avec un niveau de L2 similaire et limité.	Cette caractéristique distingue un programme immersif, conçu en L2 pour des locuteur-rice-s de L1, d'un programme submersif, conçu pour des locuteur-rice-s dont la L2 cible est la L1. Cette caractéristique, qui amène à	Cela se constate aussi dans un contexte immersif récréatif dans lequel les adolescent-e-s sont regroupé-e-s par tranche d'âge. L'effectif réduit permet de prendre en considération les disparités de niveau pouvant exister dans la

	concevoir une didactique optimisant les apprentissages de la L2 en fonction des besoins des locuteur-rice-s de L1, ouvre le champ à la recherche et à l'évaluation pédagogiques.	conception des activités et dans la communication qui est individualisée.
7. Les enseignant-e-s sont bilingues en L1 et L2	Ainsi, les élèves peuvent communiquer avec elle-eux dans leur L1 et dans la L2 cible. Cette caractéristique est elle aussi distinctive des programmes en submersion, dans lesquels il y est peu probable que l'enseignant-e connaisse la L1 des élèves.	La définition de bilingualité proposée p.121 n'est pas d'avoir le même niveau en L2 qu'en L1, mais d'avoir un niveau de L2 qui permette de communiquer efficacement. Effectivement, dans un contexte immersif récréatif, l'équipe d'animation doit pouvoir communiquer efficacement dans la L1 des adolescent-e-s en cas d'urgence, ou pour réguler une activité (réassurance ou rappel des règles de la communauté par exemple)
8. La culture de la classe est celle de la communauté L1 locale.	Avoir un niveau élevé en L1 n'est pas suffisant pour permettre aux enseignant-e-s de fonctionner efficacement dans une classe immersive.	L'équipe d'animation doit être préparée aux comportements courants des adolescent-e-s français-e-s en contexte récréatif extra-scolaire. Par exemple, au ton du dialogue avec les adolescent-e-s ou des adolescent-e-s entre elles-eux, aux règles de politesse avec les adultes en contexte informel, à table, etc. L'objectif qui est de faire percevoir aux adolescent-e-s l'altérité culturelle au travers de l'interaction au quotidien avec un-e animateur-rice étranger-e nécessite que celui-celle-ci connaisse la leur. Cependant, il est important, pour permettre aux adolescent-e-s de percevoir l'altérité culturelle de l'animateur-rice, que celui ou celle-ci n'adopte pas la culture de la L1 et continue d'avoir une attitude conforme avec sa propre culture. Cela peut être dans la façon dont il-elle tolérera plus ou moins les écarts de comportement des adolescent-e-s, ou la façon dont il-elle leur accordera de la reconnaissance, par exemple.

Ainsi, en contexte extra-scolaire récréatif, l'immersion se définit par l'emploi d'une L2 pour réaliser des activités de loisirs transposées de celle qui sont pratiquées dans les pays où la L2 est langue première, avec un-e animateur-rice qui est originaire d'un de ces pays et a lui ou elle-même fait l'expérience de ces activités dans son adolescence.

Le caractère authentique de l'immersion montre une congruence avec les attentes des adolescent-e-s en matière de sensations authentiques et non-routinières (voir p. 92), ainsi que de validité et d'utilité perçue des tâches à accomplir et des acquisitions langagières nécessaires pour cela, comme cela a été décrit plus haut (p. 113)

De ce fait, l'objectif de l'immersion qui est de favoriser l'apprentissage de la L2 par son emploi intensif et un engagement qualitatif des apprenant-e-s (Swain & Johnson, 1997, p. xiii) semble pouvoir être atteint y compris dans un contexte récréatif.

Conclusion du cadre théorique et problématique

Nous avons abordé les spécificités psychologiques de l'adolescence, qui mettent en avant la fragilité liée à cette période de transition physiologique et éducative. Le développement des capacités réflexives, avec l'auto-estimation, l'estime de soi et l'auto-détermination, couplé à cette fragilité nous invite à intégrer besoin de bienveillance et d'authenticité dans l'expérience immersive qui ne peut alors plus être envisagée que dans une dimension interculturelle. C'est pourquoi les visées de didactisation s'orientent vers le pragmatisme, avec l'anthropologie du didactique, ouvrant le champ à la démarche d'investigation. Dans notre contexte récréatif, nous rapprocherons la rencontre exolingue et interculturelle d'une problématisation lors de laquelle chaque protagoniste est amené à interpréter les indices explicites ou implicites à sa disposition, ainsi que ceux qu'il lui appartiendra de créer par ses *outputs*-hypothèses, pour mener à bien l'activité communicationnelle avec l'autre. Suivant la théorie de l'auto-détermination, il est possible que cette mise en interaction pragmatique des adolescent-e-s favorise l'autorégulation et l'internalisation de la motivation.

Ce parcours depuis l'étude des spécificités psychologiques, motivationnelles et psychiques du public adolescent, vers les approches didactiques de l'action conjointe qui semblent en correspondance, amène à un recentrage de la question de recherche initiale. Il semble, au vu de l'importance du facteur problématisation expérientielle sur la motivation pour l'apprentissage d'une LE, que nous devons plus précisément chercher à mesurer quelles composantes dans l'expérience immersive envisagée comme une problématisation permettent de maximiser la motivation des adolescent-e-s y participant, au travers de l'auto-perception de leur progression. Entendons ici sous le terme progression, le fait d'avoir acquis de nouvelles connaissances, langagières et interculturelles.

La problématique de cette recherche se pose alors ainsi : Dans un contexte récréatif où l'immersion et l'interculturel peuvent être envisagés sous l'angle de la problématisation, quels sont les facteurs motivationnels en jeu, et comment inter-agissent-ils avec la progression auto-perçue ?

Les hypothèses suivantes seront explorées :

Hyp. 1 : L'immersion problématisée favorise la motivation intrinsèque pour l'apprentissage de la L2.
Hyp. 2 : La progression auto-perçue_ en L2 est accentuée par la motivation intrinsèque de même qu'elle l'accentue.

III - Déroulé de l'étude

Introduction

L'étude a été menée principalement en trois étapes successives sur trois terrains différents. Une étude intermédiaire a permis de faire une transition entre la première et la troisième étude.

Tout d'abord, j'ai étudié au cours d'une recherche-intervention, un dispositif immersif que j'ai organisé à l'attention des adolescent-e-s de 2018 à 2022. Il s'agissait d'un centre de loisirs (ACCEM) sans hébergement proposant des stages hebdomadaires à la journée pendant les vacances scolaires ainsi qu'en demi-journée pendant le temps périscolaire des mercredis. L'étude porte sur les stages vacances hebdomadaires. Les adolescent-e-s, âgés de 11 à 14 ans, ont été accueilli-e-s par une équipe d'animation anglophone native et ont suivi un programme d'activités variées conçues sur le modèle des activités que chacun-e des animateur-rice-s avait connues dans son pays d'origine. Suite à la cessation d'activité de 2022, j'ai cherché à mettre en place un dispositif comparable, en impliquant d'autres organismes afin de réduire les aléas économiques. Compte tenu de la réduction des budgets publics, les structures associatives ou publiques œuvrant dans le secteur des activités péri- et extra-scolaire n'ont pas pu modifier leurs allocations de ressources pour intégrer des équipes nativophones en compléments de leurs équipes traditionnelles. Au cours de cette recherche, j'ai découvert le dispositif Mobiklasse organisé par l'OFAJ (Office Franco-Allemand de la Jeunesse, présenté dans la partie contextuelle de cette étude). Il consiste en une heure d'immersion linguistique récréative animée par un-e intervenant-e allemand-e en France, et français-e en Allemagne, proposée aux classes de 6^{e} afin de sensibiliser les élèves à l'enseignement de l'allemand ou du français LV2. Il m'a semblé que la mise en œuvre de ce dispositif répondait aux critères définissant l'immersion en contexte récréatif, et au cadre théorique que j'avais élaboré pour l'étudier. De ce fait, j'ai postulé que le dispositif en lui-même transcendait la langue qu'il avait pour objectif d'enseigner, et que les conclusions que l'on pourrait retenir de son étude pourraient valoir pour toute langue enseignée.

Les limites de ce dispositif, qui vont être détaillées plus loin, m'ont amenée à étudier un autre dispositif immersif récréatif, le stage Tandem pour adolescent-e-s proposé lui aussi par l'OFAJ. Il consiste en deux semaines de stage récréatif avec hébergement pendant les vacances scolaires, une semaine localisée en Allemagne et l'autre en France, encadrées par une équipe franco-

allemande. Les activités sont variées et sont menées en binômes ou en équipes plus larges, toujours à parité franco-allemande.

Ces trois dispositifs présentent les similitudes suivantes : le contexte est immersif et récréatif, fondé sur le pragmatisme, et présente un *continuum* avec l'expérience scolaire. Ils contrastent par leur durée, qui est de cinq journées consécutives pour le stage immersif sans déplacement, d'une heure pour la Mobiklasse et deux semaines pour le stage Tandem ; et leur lieu, qui se trouve au sein de l'établissement scolaire pour la Mobiklasse et en externe, à moitié dans chaque pays pour le stage Tandem ; et par leur public, qui est uni-national pour la Mobiklasse et bi-national pour le stage Tandem.

Les écarts des trois dispositifs immersifs récréatifs étudiés se présentent donc ainsi :

Figure 22 : *Comparaison des trois dispositifs immersifs récréatifs étudiés*

Terrain	**Langues d'immersion**	**Durée**	**Hébergement**	**Lieu**	**Langue de scolarisation principale des stagiaires**	**Effectif par session**	**Expérience préalable en langue cible**
Stage récréatif	Anglais	5 jours consécutifs	Sans	Structure d'accueil en France	Français	8	1 an
Mobiklasse	Allemand	1 heure	Sans	Collège des participant-e-s	Français	25	Aucune
Stage Tandem	Français et Allemand	2 semaines consécutives	Compris	Structure d'accueil, pour moitié en France et pour moitié en Allemagne	Français et Allemand à parité dans l'effectif	20	2 ans

Le fil conducteur entre ces trois études portant sur des dispositifs pragmatiques à dimension problématisante, est l'évaluation de la motivation des participant-e-s et de leur auto-perception en termes d'acquisitions langagières et de connaissances interculturelles.
Pour cela, j'ai mis en œuvre une méthodologie basée sur des grilles d'observation des comportements pendant les activités, et des questionnaires sur support papier que les stagiaires ont

rempli en fin de stage, pour la première et pour la dernière étude, ou en fin de séquence d'animation, pour la Mobiklasse. Compte tenu du contexte récréatif, il ne m'a pas paru cohérent d'organiser des tests de niveau : cela ne correspond pas au caractère naturel qui est visé, et cela introduit une composante motivationnelle extrinsèque qui ne se justifie pas par le dispositif lui-même.

La grille d'observation utilisée pour l'ensemble des études (Annexe 1) a été adaptée à partir de la grille d'observation publiée par l'Académie de Paris [71] (Annexe 2), d'une part, et inclut d'autre part des éléments adaptés à partir de la grille d'observation (Annexe 3) développée par Nader-Grobois (2007, p. 212) pour intégrer les stratégies d'hétéro-régulation mises en place par les équipes d'animation. Ces deux grilles font référence à la théorie de l'auto-détermination qui est constitutive du cadre théorique de la présente étude. Les critères d'observation portent ainsi sur l'expression de la motivation intrinsèque dans le comportement des collégien-ne-s : ponctualité, autonomie dans la mise en activité, ainsi que dans la réalisation de l'activité. Comme ces grilles ont été construites pour une observation en classe, j'en ai retiré les critères qui ne concernaient pas le milieu récréatif, reformulé ceux qui le concernaient différemment, et conservé ceux qui étaient identiques en classe et en milieu récréatif.

Cependant, les observations faites en classe offrent des informations partielles (Berger & Rinaldi Davinroy, 2015, l.2), il convient donc de les compléter par un questionnaire permettant à l'adolescent-e d'exprimer l'auto-évaluation de sa motivation et de ses apprentissages langagiers et interculturels. Cette réflexivité est particulièrement importante pour à la fois mesurer les dynamiques interculturelles (Dervin, 2017), et attirer l'attention des adolescent-e-s sur ces dynamiques. Si le socle du questionnaire utilisé est resté stable, son expression s'est modifiée d'une étude à l'autre. C'est pourquoi chacune de ses versions sera présentée lorsque les études correspondantes seront détaillées ci-après.

Dans les traitements statistiques qui vont suivre, il a été choisi de mentionner le mode de la série en complément de la moyenne lorsque les données montrent de l'hétérogénéité. En effet, le mode représente la valeur la plus souvent présente dans la série et permet de mieux situer les valeurs qui la composent.

[71] https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058 consulté le 19/06/2021

Les recherches qui suivent ont été menées dans une finalité heuristique, avec une vision interprétative dans la première, où j'ai été à l'origine de la création du dispositif, et positiviste dans les deux suivantes, où je me suis attachée à comprendre et expliquer les résultats d'un dispositif existant.

La confrontation des résultats issus des trois contextes de recherche permettra une comparaison suivie, dans une visée transformiste, de préconisations quant à la construction d'un dispositif immersif récréatif à destination du public adolescent.

1 Étude du dispositif stage immersif sans hébergement ni déplacement géographique

1.1 Description du dispositif et visées didactiques

Le stage immersif récréatif se base sur le modèle du centre de loisirs, d'une durée de 5 journées pendant les vacances scolaires.

J'ai créé et organisé ce dispositif par le biais de la création d'une entreprise, qui a fonctionné de 2018 à 2022, à Toulouse. Mon rôle a été de concevoir le dispositif, de recruter l'équipe d'animation, de concevoir avec elle les séquences d'animation, et de superviser leur mise en œuvre. Le sujet ici n'est pas d'aborder les tâches administratives ou commerciales au sens large que cela a nécessité.

Partant du constat exposé dans la partie contextuelle, d'un manque d'expérienciel et d'interculturel dans les classes de langue au collège, l'objectif était de proposer une structure où les collégien-ne-s pourraient pratiquer la langue étrangère dans un cadre plus naturel. On pourrait dire qu'il s'est agi d'une recherche-intervention, sans demande explicite (Marcel, 2016, p. 15). Nous avons organisé des stages en anglais pour la majorité, quelques fois en espagnol et une fois en allemand. L'enquête ne concerne que les stages en anglais.

L'objectif du dispositif était donc de reproduire à Toulouse les conditions de l'immersion en complément de la classe traditionnelle. Il fallait donc occuper le champ du temps de loisir des adolescent-e-s, en périscolaire ou en extra-scolaire. En France, ce champ est occupé par les

structures d'accueil ACCEM qui ont été présentées dans la partie contextuelle de cette étude. Les intervenant-e-s centraux-les de ces structures sont les animateur-rice-s et ma première mission a donc été de recruter des nativophones qui soient motivé-e-s par cette forme d'animation éducative qui se distingue de l'enseignement traditionnel.

Nous nous sommes rapidement rendu-e-s compte que les collégien-ne-s étaient seulement intéressé-e-s par les stages pendant les vacances scolaires, les temps périscolaires n'attirant qu'un public d'enfants en école élémentaire. Nous avons refusé les nombreuses demandes des familles d'ouvrir l'accueil aux enfants de maternelle parce que l'accueil de ce public requiert des compétences particulières.

Le terme adolescent-e-s dans ce qui suit désigne les collégien-ne-s, de même que le terme adolescent-e-s.

Pour offrir aux adolescent-e-s un cadre familier, il fallait donc observer le contenu des programmes des ACCEM traditionnels pour en reproduire l'alternance entre séquences de travaux manuels, de jeux de plein air, de jeux de réflexion. Puis, nous avons adapté ces séquences pour, d'une part, leur donner le plus de portée linguistique qu'il est acceptable dans ce cadre récréatif, et, d'autre part, le plus de naturel culturel en cohérence avec l'expérience de l'animateur-rice qui allait mettre en œuvre la séquence.

1.1.2 Le recrutement de l'équipe

Une condition fondamentale pour créer un cadre propice à l'anthropologie du didactique dont la théorie est exposée dans le cadre théorique exposé dans la deuxième partie de cette étude (p. 76 et pp. 132-133), était de recruter des personnes qui avaient un parcours personnel et professionnel, ainsi que des motivations, propices à ce que je propose de nommer l'éducation récréative.

Cela demande deux types de compétences. D'une part, celles qui se rapportent à la relation avec les adolescent-e-s, avec un type d'autorité qui ne repose pas autant sur la relation hiérarchique que celui de l'enseignant-e en classe, ce qui demande aussi une réactivité face à l'imprévu qui ne repose pas sur un système disciplinaire aussi évident qu'en classe. D'autre part, les compétences qui se rapportent à la transmission d'un savoir linguistique et culturel. L'idéal aurait été qu'il s'agisse de nativophones qui seraient titulaires du BAFA, mais vu le temps et le coût nécessaires à l'obtention du brevet, exposé dans la partie contextuelle de cette étude (pp. 75-80), il y en a tellement peu que

nous n'en avons pas rencontré. L'équipe a donc été constituée d'étudiant-e-s ayant une expérience dans l'animation, le scoutisme, ou la garde de grands adolescent-e-s, d'une part. Et d'autre part, de personnes qui enseignent l'anglais hors du cadre scolaire, dans des centres de langue privés, ou auprès de particuliers, et qui montrent des dispositions personnelles à un enseignement plus informel.

Sur le plan de la transmission d'un savoir linguistique, la consigne qui a été observée était d'utiliser et de veiller à ce que les adolescent-e-s utilisent, un langage correct et tel qu'il est parlé dans la vie courante, en contexte naturel. Ainsi, tout au long de la journée, l'animateur-rice devait repérer les erreurs linguistiques et créer ensuite des occasions de revenir sur les points de vocabulaire ou de grammaire qui posaient difficulté, sans insister.

Nous avons fait le choix d'employer les mots couramment utilisés dans le pays d'origine de l'animateur-rice, en expliquant les éventuelles différences entre l'anglais britannique et l'anglais américain. Les formules employées étaient elles aussi non simplifiées pour correspondre à leur usage en contexte réel. C'est ainsi par exemple que la nuance de politesse entre les différentes formes permettant d'exprimer une possibilité était respectée et expliquée : *Can I, May I, Might I ?*
Des erreurs courantes qui ont été relevées et corrigées au cours de la semaine de stage étaient :

- *I have 12 years,* au lieu de *I am 12 ;*
- L'oubli du S final à la troisième personne de l'indicatif ;
- La prononciation du son [θ] ;
- L'aspiration du H.

Par ailleurs, la consigne était de veiller à l'utilisation des formules de politesse, pour les salutations, les remerciements, les excuses et pour interpeler quelqu'un.
L'objectif en cela était de reproduire le comportement qu'aurait, dans la vie courante, un adulte ou un-e aîné-e dont le rôle est de veiller à la socialisation de l'adolescent-e dans sa langue première. En cela, nous retrouvons le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique décrite par Chevallard (2022).

Cette posture permet à l'animateur-rice de rectifier les énoncés des adolescent-e-s tout en préservant leur estime d'eux-elles-mêmes, puisqu'ils-elles n'y perçoivent pas d'évaluation

Il est arrivé, indifféremment du profil des personnes, que l'animation mise en œuvre dérive vers une forme d'enseignement plus magistral. C'est-à-dire, que l'animateur-rice fasse recopier des listes de mots, ou fasse répéter des mots avec insistance. La dérive inverse a été une forme de démission de l'animateur-rice, qui ne reprend pas du tout les *output*s incorrects ou ne propose pas d'alternative anglaise aux *output*s en interlangue. Dans ces cas, en tant que coordinatrice, je prenais part à l'activité pour susciter implicitement un changement de posture de l'animateur-rice. Dans cette intervention, l'implicite est important pour ne pas rompre la confiance des adolescent-e-s dans la relation didactique avec l'animateur-rice. Il est important aussi pour soutenir l'estime de soi et l'autorégulation motivationnelle de l'animateur-rice lui-elle-même.

Outre les instructions préalables à donner aux animateur-rice-s quant à la langue de communication, au caractère récréatif des activités et de la posture de proximité distanciée à adopter, j'ai dû aussi les préparer au comportement à attendre des adolescent-e-s français-e-s dans ce contexte de loisirs. Nous verrons p. 179 l'exemple d'une séquence de jeux de plein air. A l'inverse, il est arrivée que des animateur-rice-s originaires du Sud-Est asiatique me fassent part de leur désarroi devant des adolescent-e-s qu'ils-elles trouvaient beaucoup moins posé-e-s et attentif-ve-s que dans leur expérience dans leur pays d'origine. Dans ce cas, nous avons tenté, avec le reste de l'équipe, de les aider à accepter le comportement des adolescent-e-s sans avoir recours à des sanctions disciplinaires qui leur auraient paru totalement déplacées. Cette situation reflète une des caractéristiques de l'immersion abordées p. 162, qui souligne que la culture du contexte immersif doit être celle du contexte de la L1.

Quel que soit son niveau de français, l'animateur-rice ne s'exprimait qu'en anglais (sauf en cas d'urgence) et demandait aux jeunes de faire de même pour lui permettre de les comprendre. Ainsi, les jeunes devaient faire attention à ce que leur langage soit intelligible dans un objectif d'intégration de la personne allophone.

Sur les quatre années de fonctionnement de la structure, l'équipe a compté des animateur-rice-s anglophones de nationalité irlandaise, américaine, britannique, sud-africaine, mauricienne, philippine, ougandaise et nigériane. Les animateur-rice-s présent-e-s au cours de la période de l'étude étaient de nationalité américaine ou britannique.

1.1.3 Le public accueilli

Les familles qui inscrivaient leurs adolescent-e-s avaient connu nos activités par le biais de notre site internet, par le bouche à oreille, et par la communication que nous faisions auprès des comités d'entreprise de Toulouse.

Le tarif que nous devions pratiquer, en tant que structure privée n'ayant pas accès aux subventions publiques, était sensiblement plus élevé que dans les structures de loisirs publiques ou en délégation de service public. De ce fait, notre public était constitué essentiellement de familles de CSP moyenne pour la plupart, et supérieure pour quelques-unes.

Comme au sein du public des *calandretas* dont nous avons parlé dans la partie contextuelle de cette étude, une proportion non négligeable des familles de notre public pour les stages en anglais était des expatrié-e-s en France. Nous estimons cette proportion à 25% de l'effectif des stagiaires. Ce qui signifie que ces adolescent-e-s parlaient leur langue maternelle à la maison (espagnol, italien, russe), le français (et parfois l'occitan) à l'école, et venaient pratiquer l'anglais pendant les stages.

L'effectif accueilli était limité à huit adolescent-e-s, du fait de la taille des locaux, et du fait des obligations en termes de recours à du personnel titulaire du BAFA, au-delà de cet effectif. Nos recherches ont montré en effet qu'il était très difficile de recruter du personnel titulaire du BAFA qui soit prêt à travailler en anglais pour tout ou partie.

1.1.4 La conception des séquences

Les familles étaient invitées à remplir une « fiche personnelle » (Annexe 4) pour présenter les centres d'intérêt de leur enfant lors de l'inscription. C'est ce document qui nous renseignait en amont le cas échéant sur la motivation de l'enfant pour la pratique de l'anglais.

En prévision de chaque semaine de stage, nous avons préparé un programme d'activités, assez tôt pour pouvoir l'envoyer aux familles qui avaient inscrit un-e adolescent-e (Annexe 5). Chaque journée devait reprendre la même structure générale, pour permettre un repérage et une familiarisation à la fois aux adolescent-e-s et à l'équipe d'animation.

Le centre était ouvert de 8h30 à 18h30. Comme les familles ont des organisations différentes suivant le lieu de domicile, le lieu et les horaires de travail, nous avions prévu que la première et la dernière heure d'accueil seraient des temps dits libres, pendant lesquels les adolescent-e-s pourraient jouer, dessiner, discuter, sous supervision de l'équipe d'animation mais sans que celle-ci n'organise ces activités à proprement parler. Elle incitait cependant les stagiaires à s'exprimer en anglais en s'adressant à eux-elles dans cette langue pendant ce temps d'accueil. Les activités dites dirigées commençaient donc à 9h30 et se terminaient à 17h30.

La première et la dernière des activités étaient ritualisées et suivaient le même schéma chaque jour, ce qui permettait aux adolescent-e-s de s'y préparer. Excepté évidemment pour le premier jour.

La première activité était un temps de discussion à propos de la soirée de la veille, et des attentes pour la journée. La dernière activité était elle aussi un temps de discussion à propos des événements de la journée. Ces activités devaient durer environ une demi-heure, pour permettre à chacun-e de s'exprimer, sans être trop longues pour éviter les décrochages d'attention. Le rôle de l'animateur-rice était de distribuer les temps de paroles, de favoriser l'interaction, et de subtilement corriger les erreurs linguistiques. Subtilement signifiant, sans arrêter la conversation, en répétant l'item sous une forme correcte. Cependant, toutes les erreurs étaient corrigées à chaud, puis pouvaient faire l'objet de vérification dans le cours de la semaine.

L'activité suivante étaient une activité artistique ou manuelle : chant, dessin, confection d'objets ou de préparations culinaires qui seraient consommées lors du repas ou du goûter. Chaque activité était accompagnée d'une fiche papier illustrée sur laquelle étaient mentionnée les phrases clés (Annexe 6).

Le premier jour, la première activité avait pour objectif de « briser la glace » de façon dynamique et bienveillante. Avec, par exemple, une ronde des salutations : l'animateur-rice donne l'exemple de se présenter avec son prénom, son âge et d'où il-elle est originaire, puis envoie une balle en tissu à un-e adolescent-e dans la ronde qui doit se présenter de la même manière et à son tour envoyer la balle à un-e autre. Au deuxième tour, l'animateur-rice énonce seulement une des informations de sa présentation et ajoute une phrase pour énoncer son hobby, puis chacun-e fait circuler la balle de la même manière. Puis au troisième et dernier tour, l'animateur-rice énonce une information le concernant, son hobby par exemple, et ajoute une phrase pour dire où il-elle voudrait partir en voyage, et fait circuler la balle de la même manière.

L'activité manuelle du premier jour consistait en la personnalisation de la page de couverture du porte-vue qui était distribué à chaque stagiaire (Annexe 7).

Pour les transitions d'une activité à l'autre, nous avons recherché le naturel. L'animateur-rice commençait à raconter comment cette activité se pratiquait lorsqu'il-elle vivait dans son pays d'origine, de façon personnelle et anecdotique. Les adolescent-e-s se montraient alors très intéressé-e-s. Ainsi, l'activité manuelle consistant à fabriquer un *confetti popper*, qui sera détaillée plus loin, a été contextualisée par l'animatrice qui a raconté pour cela son expérience des célébrations du 4 juillet aux USA. L'introduction d'une activité de chant suivait le même processus : l'animateur-rice commençait par raconter comment il-elle avait connu et apprécié ce chant, afin d'y entraîner de façon naturelle les adolescent-e-s. Il pouvait arriver que chant et activité manuelle soient couplés sans que ce soit prévu. Par exemple, une animatrice sud-africaine avait organisé une activité manuelle consistant à créer des bracelets en perles, activité qu'elle avait pratiqué dans son adolescence de façon collective. Elle a raconté que pendant qu'elle et ses ami-e-s fabriquaient ces bracelets, ils-elles chantaient. Naturellement, elle s'est mise à chanter et petit à petit les adolescent-e-s se sont mis-e-s à chanter en chœur avec elle, tout en réalisant l'activité manuelle. En d'autres occasions, ce sont les adolescent-e-s eux-elles-mêmes qui se sont mis-e-s à chanter en anglais pendant une activité manuelle. Nous pouvons y lire une forme de *flow* (Csíkszentmihályi, 1988), et de bien-être dans l'activité. Dans ces cas, c'est l'animateur-rice qui a suivi les adolescent-e-s en se mettant à chanter à son tour.

Après l'activité manuelle ou chant, venait l'activité de plein air. Celle-ci était préparée en salle, avec une brève présentation des règles du jeu, du matériel qui serait utilisé, ainsi que des consignes de sécurité (marcher sur le trottoir sans laisser d'intervalle important, attendre l'ensemble du groupe avant de traverser au passage piéton,…) et de respect du voisinage lors du trajet à pied vers l'aire de jeu, ainsi que sur l'aire de jeu. Cette préparation avait pour objectif d'alléger la charge cognitive (Roussel et Tricot, 2017), et ainsi, de faire en sorte que la phase de jeu se déroule dans une fluidité qui garantisse la satisfaction des participant-e-s.

Pour les séquences en plein air, nous avons utilisé un espace public situé à 5 minutes de marche du local.

Avant de sortir, les adolescent-e-s étaient invités à passer aux toilettes, puis à enfiler leurs vestes le cas échéant, et à prendre gourdes et équipement solaire en période estivale.

Lorsque la sortie suivait une séquence de chant, l'animateur-rice reprenait le chant sur le trajet afin d'être accompagné par les adolescent-e-s.

Les activités de plein air étaient d'abord des activités que les animateur-rice-s avaient connues dans leur adolescence. Puis au fil de la semaine, les adolescent-e-s se les appropriaient, faisaient des comparaisons avec les jeux qu'eux-mêmes pratiquaient en France, et finissaient par proposer des variantes. Celles-ci étaient mises à l'épreuve et adoptées sous des noms convenus par le groupe. Lorsque la météo ne permettait pas de sortir, nous avions recours au catalogue que nous avions constitué d'activités physiques pouvant être pratiquées en intérieur : *freeze dance, musical chairs, Lucky Luke…*

L'activité physique durait approximativement une heure.

Ensuite, nous rentrions au local de la même manière. À l'arrivée, les adolescent-e-s étaient invité-e-s à ranger leurs vestes, se laver les mains, boire de l'eau.

Puis la fin de la matinée était consacrée à des parties de jeux de société avec les animateur-rice-s. Nous avions à disposition les versions anglaises du Monopoly (ville de Londres), du *Guess Who,* de *Who am I ?* Puis il arrivait régulièrement que des adolescent-e-s apportent des jeux personnels pour les partager avec le groupe. Ils étaient bienvenus, et étaient présentés en anglais à l'animateur-rice qui devait en comprendre les règles pour pouvoir jouer. Il est arrivé souvent que les règles fassent l'objet de négociations et d'adaptation, en fonction de l'expérience que les adolescent-e-s en avaient eu dans le passé, et celles qu'ils en avaient ensemble maintenant.

Midi était l'heure de se laver les mains et de mettre la table pour le déjeuner. Tous les adolescent-e-s participaient, se chargeant d'apporter les couverts, verres et assiettes de la cuisine à la salle à manger.

Les règles de politesse à table étaient d'attendre que tout le monde soit servi pour commencer à manger, de demander par des phrases complètes et avec formules de politesse à avoir de l'eau, du pain, à être resservi du plat, et de se lever de table. De façon naturelle, et en prenant garde d'introduire des clichés ou des stéréotypes, nous avons inclus des plats populaires dans les menus, tels que le *fish and chips,* le *pudding,* le *coleslaw*. Ce qui incluait la présence sur la table du Ketchup, de la *HP sauce* ou de la mayonnaise, qui permettaient aux adolescent-e-s d'observer l'usage que pouvaient en faire les animateur-rice-s nativophones, et de s'y essayer à leur tour. Le flacon de *HP sauce* a la particularité, qui n'en est pas une en Grande-Bretagne, de porter le *Royal Warrant,* c'est-à-dire, le blason de la famille royale avec la mention *By appointement to Her-His Majesty / to HRH…* Ce qui a suscité beaucoup de curiosité de la part des adolesent-e-s français-e-s quant à la place de la royauté au sein de la société britannique. Curiosité encore davantage stimulée lorsque un des membres de l'équipe d'animation présent était d'origine irlandaise, et expliquait le point de vue contrasté de sa communauté sur la royauté britannique.

À la fin du repas, les adolescent-e-s organisaient d'eux-elles-mêmes le rangement de l'ensemble des ustensiles.
Le repas était suivi d'un temps libre, sur le même format que celui de l'accueil du matin, pendant une demi-heure.
Ensuite, avait lieu une activité de jeu coopératif, sous forme de quizz, de *Memory*, *Jeopardy*, pendant une heure.
Puis, c'était l'heure des jeux de plein air, sur le même schéma que le matin.
Le goûter devait avoir lieu entre 16h00 et 16h30 afin que les adolescent-e-s qui partaient tôt puissent y participer. Il donnait de nouveau lieu à organisation des travaux ménager et respect des règles de politesse à table.
Après le goûter, le groupe était invité à choisir la dernière activité parmi les activités en intérieur possibles : *You choose !*

Le dernier après-midi de la semaine avait lieu un *Treasure Hunt* dans le parc, ou en intérieur en cas de mauvais temps. Pour y introduire une notion de défi, le groupe était divisé en deux, et devaient effectuer les mêmes étapes mais dans un ordre différent. Le prix était en fonction de la saison : des cornets glacés, ou des confiseries à se partager.

Tout au long de la journée, lorsque des adolescent-e-s plurilingues étaient présent-e-s, les animateur-rice-s pouvaient les inviter à traduire certains mots, ou à partager leurs expériences culturelles autres. Le reste du groupe de montrait très intéressé, et on remarquait que, rapidement, les adolescent-e-s eux-elles-mêmes suscitaient ce genre d'échange.

Chaque soir les adolescent-e-s pouvaient ramener chez eux les porte-vues dans lesquels ils avaient glissé les fiches correspondantes aux activités de la journée, leurs dessins et notes. Ils emportaient aussi une portion de la production culinaire du groupe, ou leurs travaux manuels, les jours concernés.

La règle d'or dans la programmation était d'être flexible, par sensibilité au *Kairos* didactique (Calmettes, 2015), vu p. 150. Nous avions également des activités en réserve au cas où celle initialement prévue ne rencontrait pas l'adhésion des adolescent-e-s. Il était hors de question d'insister dans ce cas. Nous demandions si les adolescent-e-s pouvaient expliquer ce qui ne leur plaisait pas. Souvent, c'était une dynamique de groupe inexplicable même pour eux. Alors nous leur demandions s'ils avaient une autre idée et s'ils se mettaient d'accord et que l'idée correspondait aux objectifs pédagogiques, elle était mise en œuvre. Sinon, nous en proposions nous-mêmes une autre.

À l'inverse, si une activité emportait une forte adhésion au point qu'à l'heure prévue pour son terme les adolescent-e-s étaient tellement investis qu'ils voulaient la poursuivre, elle était prolongée d'une vingtaine de minutes. Pas davantage et une seule fois, de façon à maintenir un cadre clair et rassurant pour le groupe.

Dans ce dispositif, le point structurant était donc la recherche de l'auto-régulation motivationnelle, au travers du naturel dans la relation adolescent-e-s-équipe d'animation et dans les activités, la part expressive et décisionnelle laissée aux adolescent-e-s, et la diversité des activités.

1.1.5 Description de séquences d'activité manuelle

Les activités manuelles avaient lieu dans une salle lumineuse disposant d'une grande table rectangulaire, autour de laquelle les chaises étaient disposées pour les adolescent-e-s et pour l'animateur-rice. Un tableau blanc et des feutres effaçables, ainsi que des posters humoristiques en anglais étaient disposés sur les murs. Au fur et à mesure de la semaine, les productions des adolescent-e-s allaient compléter ces affichages. Il ne faut pas sous-estimer le goût qu'ont les adolescent-e-s pour le dessin ou les loisirs créatifs.

La première séquence d'activité manuelle portait sur la conception de la couverture du porte-vues. Je rappelle qu'elle suivait immédiatement la première activité de discussion informelle, le premier matin du stage. L'introduction du porte-vue marquait matériellement l'entrée dans le dispositif. On expliquait aux adolescent-e-s qu'il allait leur permettre de rassembler tous les documents qu'ils-elles souhaiteraient garder au cours du stage, pour eux-elles-mêmes et/ou pour en parler avec leur famille. Le porte-vue pourrait les suivre à la maison le soir, et en tout cas ils-elles partiraient avec à la fin de la semaine. La plupart les ramenaient d'une semaine de stage sur l'autre. L'instruction donnée par l'animateur-rice était de décorer la couverture (une feuille de papier glissée dans la pochette extérieure du porte-vue) pour en faire un résumé de ce que l'adolescent-e souhaite partager avec les autres de ses goûts, de ses centres d'intérêt, de son milieu amical ou familial (Annexe 8).

Sur la table étaient disposés des feutres, crayons, tampons, magazines et illustrés en anglais, papiers imprimés de couleurs, gommettes de toutes sortes, ciseaux, tubes de colle. Ce matériel était présenté en anglais par l'animateur-rice, ainsi que les phrases nécessaires à son utilisation : *please may I have… ? Could you please pass me… ? Thank you. You're welcome. How do you say… ? What does … mean ?*

Les adolescent-e-s commentaient volontiers leurs conceptions en expliquant leurs choix et en racontant des anecdotes personnelles. Nous avons constaté qu'avoir les mains occupées et l'esprit orienté vers une conception artisanale favorisait l'expression orale. Souvent dans un mélange d'anglais et de français, que l'animateur-rice répétait en anglais correct, parfois en notant des mots au tableau pour un rappel visuel. D'eux-elles mêmes, certain-e-s adolescent-e-s prenaient des notes de vocabulaire sur une feuille qu'ils-elles glisseraient dans leur porte-vue. Un mot de vocabulaire en appelait souvent un autre, s'agissant de sujets qui intéressent les adolescent-e-s personnellement. On remarquait qu'ils-elles répétaient souvent spontanément les corrections orales produites par l'animateur-rice, peut-être par habitude scolaire. Parfois les répétitions étaient exagérées dans leur accentuation ou dans leur prononciation, ce qui donnait l'occasion de surenchères et de rires, parfois pendant plusieurs jours. Cela entrait dans la culture commune, en quelque sorte.

Une autre activité manuelle que nous avons pratiquée pendant la période de l'enquête a eu lieu le 1er juillet 2021. Pour préparer la célébration de la fête nationale américaine, l'animatrice avait préparé une journée thématique en commençant par la discussion informelle sous forme de devinette : « *Guess what happens in my country next Sunday ? ». The 4th of July* n'est pas évocateur pour les collégien-ne-s français-e-s que nous avons accueilli-e-s, ni cette année-là ni les années précédentes. *Holiday* est interprété par les adolescent-e-s comme « vacances », et il faut leur expliquer que cela désigne aussi un jour férié. *Independence Day* n'est pas plus évocateur. Quand l'animatrice montre des photos de feux d'artifices *Fireworks,* les adolescent-e-s s'exclament « 14 juillet » mais se corrigent vite en se rappelant la date-titre. Alors l'animatrice reprend : « *July the 14th is in France, July the 4th is in the USA ».* Et elle montre des illustrations montrant la signature de la déclaration d'indépendance de 1776.

Elle explique rapidement le contexte historique, puis revient sur la façon dont cet anniversaire est célébré de nos jours, avec les décorations, les parades, les feux d'artifices, photos à l'appui.

Pour accompagner ce thème, l'activité manuelle est un *confetti popper* (Annexe 9). Il consiste en un rouleau de carton (rouleau de papier toilette) décoré, sur lequel un ballon de baudruche coupé en deux est fixé aux deux extrémité. À une extrémité, l'orifice noué du ballon est scotché. Le tube de carton est rempli de confettis, puis il est fermé par l'autre partie du ballon, comme un capuchon et non scotché. Comme il est rappelé aux adolescent-e-s que le drapeau des Etats-Unis est bleu, blanc et rouge, certain-e-s décorent leur *confetti popper* avec ces couleurs. Ils-elles font le rapprochement avec les couleurs du drapeau français. Certain-e-s disent qu'ils-elles garderont le *confetti popper* pour s'en servir de nouveau le 14 juillet.

Lors de ce 4 juillet de stage, les adolescent-e-s ont emmené leur *confetti popper* dans le parc et y ont fait une bataille de confettis. En effet, le *popper* permet de propulser les confettis qu'il contient en tirant sur l'extrémité nouée qui est scotchée à sa base, après avoir retiré le capuchon à l'autre extrémité.

1.1.6 Préparation culinaire thématique

Pour célébrer la fête d'indépendance américaine comme aux Etats-Unis, l'animatrice avait prévu la confection d'une spécialité locale, les *Rice Crispies Treats.* À leur retour du parc, les adolescent-e-s ont été invité-e-s à se laver les mains, puis à rejoindre la cuisine. Sur la table nous avions disposé des saladiers certains remplis de riz soufflé, d'autres de guimauves, et du beurre sur des assiettes. La recette de la spécialité (Annexe 10) avait été affichée en plusieurs endroits pour être lisible où que l'on se trouve dans la pièce.

Dans un premier temps, les adolescent-e-s ont dû lire l'intégralité de la recette, rédigée en anglais américain. Cela permet de nommer les ingrédients, les ustensiles, les appareils électroménager et les opérations. Cela a permis aussi de constater que les mesures aux Etats-Unis se font en *cups* et en *tablespoon* ou *teaspoon.* Pour d'autres recettes, cela permet de se familiariser avec les degrés Fahrenheit et de s'exercer aux calculs de conversion vers les degrés Celsius de notre four européen.

Les adolescent-e-s ont dû s'organiser en paires pour réaliser la recette. Ils-elles ont suivi les étapes, supervisé-e-s par l'animatrice. Celle-ci posait des questions quand une opération ne

paraissait pas conforme à la recette affichée, pour permettre aux adolescent-e-s de comprendre leur erreur et de la rectifier par eux-elles-mêmes. Ici, il s'est agi de protéger un plat à gratin avec du papier cuisson, puis de le remplir de riz soufflé avant de verser dessus le mélange de guimauves et de beurre fondus au micro-onde. Pendant que les préparations refroidissaient, le déjeuner a eu lieu.

1.1.7 Séquence d'activité physique en plein air ou en intérieur

Il s'est agi pour ces séquences de reproduire les jeux collectifs mettant le corps en mouvement tels qu'ils sont pratiqués dans les pays d'origine des animateur-rice-s.

L'objectif est double. D'une part, ces séquences visaient à respecter le besoin des adolescent-e-s d'avoir des temps d'exercice physique au cours de la journée. D'autre part, elles visaient à leur faire expérimenter la façon dont les jeux collectifs sont pratiqués dans d'autres pays, avec leurs règles et leurs références, c'est-à-dire leurs contenus culturels.

Nous avons constitué un référentiel de jeux plus ou moins complexes, plus ou moins physiques, dont certains pouvaient être pratiqués en intérieur en fonction des conditions météorologique.

Un des jeux les plus appréciés des adolescent-e-s a été le *Dodgeball*. Il a été proposé par une animatrice américaine.

Le terrain est découpé en deux camps, un par équipe. Il y a une prison par camp. Les joueur-se-s d'une équipe doivent toucher par balle les joueur-se-s de l'autre équipe. Quand les joueur-se-s sont touché-e-s, il-elle-s vont dans la prison de l'autre camp, qui est placée derrière son camp. Il-elle-s doivent alors récupérer la balle pour toucher un joueur de l'équipe adverse afin de pouvoir se libérer. Une équipe gagne quand tou-te-s ses joueur-se-s sont en prison. Une limite de temps est toutefois fixée, et l'équipe gagnante est celle qui a le moins grand nombre de ses membres en prison lorsque le temps est écoulé. La stratégie gagnante est donc d'éviter la balle, *to dodge the ball*.

Nous avons découvert que le jeu était très populaire parmi les adolescent-e-s en France, qui l'appellent « balle au prisonnier ». Les stagiaires ont montré beaucoup d'étonnement en découvrant que ce jeu avait été institutionnalisé aux Etats-Unis, d'où il avait voyagé vers l'Europe.

L'animatrice leur a expliqué que les adolescent-e-s aux Etats-Unis avaient une façon de jouer au

Dodgeball beaucoup plus dynamique que la leur, qu'elle trouvait pusillanime. Elle leur a expliqué que les jeunes américain-e-s prenaient beaucoup plus de risques dans le jeu, alors qu'elle observait pendant le stage que les adolescent-e-s en France étaient très prudents et se protégeaient en permanence, ce qui ralentissait le jeu. Elle les a incité à accélérer, à s'exposer davantage, en expliquant que cela permettait aussi de sortir plus vite de la prison. Elle a même essayer d'en faire la démonstration en jouant avec eux. Mais chaque semaine, et avec chaque groupe nous avons constaté que les adolescent-e-s ne modifiaient pas leur comportement. Cela aurait peut-être été différent avec des équipes d'adolescent-e-s mêlant français-e-s et américain-e-s, et le phénomène socio-behavioriste qui aurait pu en découler.

D'autres jeux que nous avons pratiqués n'ont pas leur équivalent en France. Parmi eux, celui pour lequel nous avons constaté un vif engouement de la part des stagiaires est le « k*ickball »*, une variante simplifiée du *baseball*. Il nous a lui aussi été proposé par une animatrice états-unienne. Ce jeu est très répandu aux Etats-Unis, depuis l'école jusqu'à l'âge adulte. Il a été créé dans l'objectif de familiariser les jeunes avec la pratique du *baseball*, sport éminemment populaire dans le pays avec plus de 70 millions de spectateurs pour les rencontres de la *Major League Baseball* en 2023[72]. Les joueur-se-s de chaque équipe tentent à tour de rôle de marquer des points en courant le plus loin possible autour des joueurs de l'équipe adverses, après avoir lancé le plus loin possible un ballon avec le pied depuis la base de départ (alors que dans le *baseball*, c'est une balle rigide qui est envoyée avec une batte). La course doit s'arrêter lorsque les joueurs de l'autre équipe ont ramené la balle. Le-la joueur-se qui a lancé remporte un point pour son équipe lorsqu'il-elle a réussi à retourner à la base. Un-e joueur-se peut être sorti-e s'il-elle est touché-e par un-e joueur-se de l'équipe adverse avant qu'il-elle n'atteigne sa base, ou s'il-elle quitte sa base d'étape avant que le ballon ne soit renvoyé, ou si le-la joueur-se de l'équipe adverse posté-e à sa base de destination récupère la balle et touche la base avec.

La pratique de ce jeu nous a montré que le baseball était inconnu de tous les adolescent-e-s que nous avons reçus en stage. Cependant, elle a éveillé chez eux une forte appétence, et il a été demandé d'organiser des parties chaque jour.

L'animatrice, qui jouait le rôle d'arbitre, a été surprise par le nombre de contestations de part et d'autre lorsqu'une erreur était relevée. Elle a expliqué aux adolescent-e-s que dans son expérience

[72] https://www.wbsc.org/fr/news/baseballs-popularity-at-its-highest-in-the-us-as-mlb-attendance-surpasses-70-million-records-largest-percentage-increase-in-20-years consulté le 14/06/2025

aux Etats-Unis, les joueur-se-s s'appliquaient eux-elles-mêmes les pénalités, souvent sans attendre que l'arbitre le leur demande. Ces remarques n'ont pas découragé les adolescent-e-s de contester fréquemment les décisions de l'arbitre.

Nous l'avons vu, la pratique des jeux a permis d'initier les adolescent-e-s à des faits interculturels. D'une part, parce que le jeu en lui-même est une pratique sociale et donc, le fruit d'une culture. D'autre part, parce que sa pratique permet de comparer les attitudes d'un groupe (les stagiaires vivant à Toulouse) avec celles d'un autre groupe (les adolescent-e-s états-unien-ne-s que l'animatrice citait en référence).

Pratiquer ces jeux en immersion a aussi demandé aux adolescent-e-s d'acquérir le vocabulaire lié à l'anatomie, aux mouvements, au matériel, ainsi qu'à la négociation, entre pair-e-s et avec l'arbitre. Dans une situation de *flow* (Csíkszentmihályi, 1988) comme décrite dans la partie de cette étude consacrée au cadre théorique (p. 102), nous avons observé qu'après une phase de tâtonnement, le vocabulaire était rapidement réduit à son expression la plus efficace. Dans la spontanéité liée à l'activité physique, des mots en interlangues ont quelque fois échappé, mais les adolescent-e-s ont joué le jeu et se sont ou bien auto-corrigé-e-s la plupart du temps, ou bien ont répété sans tarder l'*input* de l'animatrice.

1.2 Difficultés rencontrées

Ce naturel que nous avons souhaité reproduire n'a pas toujours correspondu avec les attentes de certaines familles. Nous avons constaté une demande pour des stages qui pourraient être qualifiés de plus intensifs, avec une proportion importante de leçons sur le modèle scolaire, qui soient dispensées par des enseignant-e-s certifié-e-s. Si la demande était exprimée dès la prise de renseignements avant l'inscription, il était facile d'expliquer notre fonctionnement et les résultats qui en étaient attendus. Ce qui laissait le libre choix aux familles d'inscrire ou non leur enfant. Mais il est arrivé, rarement toutefois, que des familles inscrivent leur enfant et demandent pendant le stage à ce que la dimension apprentissage soit intensifiée. Là aussi, nous avons résisté à cette forme de pression en expliquant que ce n'était pas ce que les autres familles attendaient, parce qu'elles souhaitaient que leurs adolescent-e-s apprennent dans un environnement plus naturel et dans lequel ils étaient plus heureux.

Un autre difficulté rencontrée, a été de contenir les phénomènes d'interlangue entre les adolescent-e-s. Dans la spontanéité comportementale suscitée par les activités, il arrivait souvent que l'expression se produise en français. Il fallait alors parvenir à instaurer des automatismes en anglais, en introduisant de courtes phrases ou des interjections en anglais afin d'inciter les adolescent-e-s à les adopter. Cela a demandé plus ou moins de temps selon les adolescent-e-s. Mais les adolescent-e-s qui y parvenaient le plus tôt entraînaient celles-ceux qui avaient besoin de davantage de temps. Parmi ces locutions, nous pouvons citer : *it's my/your turn* ou plus souvent *your/my turn*, *wait please, come on, cheat, good game,* pour les plus courants.

1.3 Méthodologie de l'enquête

Pour maintenir le climat naturel que nous avions cherché à instaurer, nous avons opté pour une collecte de données consistant en : d'une part, un relevé d'observations en cours de journée qui étaient transcrites par écrit à l'insu des stagiaires, et d'autre part, des questionnaires à visée qualitative sur papier. Ceux-ci ont été remis en fin de stage, le jeudi après-midi, avec consigne d'être ramenés complétés le vendredi matin. Les questionnaires étaient anonymes. La seule donnée personnelle que les répondant-e-s étaient invité-e-s à fournir était leur âge, sachant qu'ils-elles étaient plusieurs participant-e-s à avoir le même. Les questionnaires étaient remis sous enveloppes opaques et indifférenciées.

Dans ce qui m'apparaissait alors comme la première partie d'une étude plus longue, je souhaitais mesurer les facteurs motivationnels que les adolescent-e-s que les adolescent-e-s avaient identifiés pendant le stage, leur évolution entre le début et la fin du stage, tenter d'expliquer leur origine et leur interrelation sur les apprentissages.

Dans l'objectif d'obtenir des réponses spontanées, le questionnaire devait pouvoir être rempli rapidement. Ses questions étaient donc facilement compréhensibles, en nombre limité, dans un ordre cohérent avec l'expérience du-de la stagiaire, et permettre une libre expression (annexe 11).

Nous avons obtenu 10 réponses des adolescent-e-s et 9 réponses de leurs parents.

1.4 Résultats et discussion

1.4.1 Observations contrastées dans le temps de séquences d'activités manuelles et sportives

Les observations nous ont montré des variations sensibles en fonction du moment où l'activité a eu lieu dans la semaine, et en fonction de la répétition d'une activité.

Pour souligner la variation comportementale en fonction du moment où l'activité a eu lieu dans la semaine, je m'appuierai sur l'analyse des grilles d'observation portant sur la première et la dernière activité manuelle (Annexe 12 pour la première activité manuelle, Annexe 13 pour la dernière).

Ces deux grilles montrent une forte augmentation de l'expression des stagiaires entre la première et la dernière activité manuelle. Lors de la première activité, les adolescent-e-s ne se connaissaient pas et était en terrain inconnu. Cela se note dans l'évolution de leur comportement.

Tableau 1 : *Comparaison de l'engagement des adolescent-e-s entre la 1re et la dernière activité manuelle (1er jour et avant-dernier jour de stage)*

Comportement observable (% de l'effectif)	**1re activité manuelle (lundi matin) : Décoration de la couverture du porte-vue**	**Dernière activité manuelle (jeudi matin) : Confection de confetti poppers**
Ponctualité/détente/installation rapide	96.67	96.67
Écoutent attentivement	90	90
Prennent des notes	80	10
Proposent des solutions aux questions posées par les pair-e-s	30	80
Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les activités entre eux	30	70

Impliqué-e-s et absorbé-e-s par l'activité	95	95
Posent des questions relatives aux activités et au-delà des activités	50	80

Ces données montrent une interaction croissante entre les stagiaires, qui apportent davantage de solutions aux autres, échangent davantage entre eux à propos de l'activité. Et qui s'impliquent aussi de façon croissante, en posant davantage de questions relatives aux activités ainsi qu'au-delà des activités.

Elles montrent aussi un certain détachement des habitudes plus scolaires, avec une diminution nette de la prise de note, de 80 à 10% de l'effectif.
Les observations comparées de ces deux activités portant sur le comportement de l'animatrice montrent elles aussi des variations notables.

Tableau 2 : *Comparaison des stratégies hétéro-régulatrices mises en œuvre par l'équipe d'animation entre la 1re et la dernière activité manuelle (1er jour et 4e jour de stage)*

Stratégies hétéro-régulatrices mises en œuvre par l'équipe d'animation (1 : Absent ou rare / 2 : Equilibré par rapport à l'attitude des stagiaires / 3 : Surplombant)	**1re activité manuelle (lundi matin)**	**Dernière activité manuelle (jeudi matin)**
Attention à l'adolescent-e, l'invite à commencer	3	2
Précise, rappelle, répète les instructions et les données langagières si besoin exprimé	3	2
Aide, approuve, en cas de nécessité	3	2
Renforce positivement ou soutient la motivation régulièrement	3	2
Fait des suggestions pour ajuster ou corriger le déroulé de l'activité	2	2

Fait des suggestions pour ajuster ou corriger les énoncés en LE	3	2
Apporte des informations contextuelles en relation plus large avec l'activité (histoire, expérience personnelle, etc.)	2	2

On remarque que lors de cette première activité, l'animatrice cherche à compenser la timidité des stagiaires par un excès dans les stratégies déployées. Les seules qui restent au niveau optimal sont celles qui, à mon sens, auraient demandé davantage d'engagement du côté des stagiaires : suggérer davantage d'ajustements ou apporter davantage d'informations contextuelles nécessiterait qu'il y ait du répondant. Nous nous sommes questionnées sur le bien-fondé de cet excès, avec comme hypothèse que si l'animatrice était plus en retrait, les adolescent-e-s se sentiraient plus libres d'agir. Nous avons testé une telle attitude au stage suivant, sans résultat positif quant à l'engagement des stagiaires. Il faut donc en conclure que, de façon générale, cet excès est nécessaire les premiers temps et se corrigera avec la montée de l'engagement des adolescent-e-s. Nous pouvons y voir la traduction d'une progression épistémologique pratique conjointe de l'animateur-rice et de l'adolescent-e (Amade-Escot, 2019).

Ensuite, pour mesurer la variation comportementale liée à la répétition d'une activité, je m'appuierai sur les grilles d'observation portant sur la première partie de *Kick Ball*, puis sur la deuxième partie du même jeu, qui a eu lieu le jour suivant. Comme vu plus haut, ce jeu physique et sportif très répandu aux Etats-Unis est pratiquement inconnu en France. Ses règles sont d'autant plus complexes pour les stagiaires français qu'ils-elles ne peuvent s'aider d'aucune comparaison avec un autre jeu ou sport. Sa mise en œuvre nous offre alors une forte exemplarité en termes d'engagement des stagiaires.

Tableau 3 : *Comparaison de l'engagement des adolescent-e-s entre la 1re et la 2e partie de Kick Ball (3e jour et 4e jour de stage)*

Comportement observable (% de l'effectif)	**1re partie de *Kick Ball* (mercredi matin)**	**2e partie de *Kick Ball* (jeudi après-midi) :**
Ponctualité/détente/installation rapide (moyenne des 3 critères)	93,33	93,33
Installation rapide	80	90

Écoutent attentivement	90	90
Répondent aux questions posées par l'animateur-rice (en levant la main)	40	90
Posent des questions sur l'activité et discutent de l'activité seulement	100	100
Posent des questions sur le vocabulaire, la syntaxe	40	90
Proposent des solutions aux questions posées par les pair-e-s / partagent leur appréciation de l'activité entre eux	90	100
Se mettent en activité rapidement quand l'exposé a pris fin	50	100
Suivent les instructions relatives aux activités proposées	40	80
Impliqué-e-s et absorbé-e-s par l'activité	95	95
Posent des questions relatives aux activités et au-delà des activités	100	100
S'écoutent les un-e-s les autres lorsqu'ils-elles prennent la parole	70	90

Dans cette situation exigeante d'un point de vue cognitif et physique, on constate que les stagiaires ont du mal à assimiler les instructions lors du premier exposé. Celui-ci a été de ce fait prolongé, ce qui a entraîné une distraction grandissante de la part des stagiaires. Pendant le jeu, le manque de familiarité avec les règles du jeu explicites d'une part, et implicites d'autre part (on ne conteste pas les décisions de l'arbitre) ont amené à de nombreux échanges entre pair-e-s et avec l'animatrice. Les échanges ont eu lieu dans la langue cible, l'animatrice étant alors peu expérimentée dans la pratique du français. D'une fois à l'autre, on note que les descripteurs de l'engagement restent stables et au

maximum de 100. Les variations remarquables se situent sur l'écoute entre pair-e-s, qui augmente de 70 à 90, et l'application à parler la LE, qui augmente de 80 à 90.
D'une fois à l'autre, on peut aussi observer une évolution dans les stratégies hétéro-régulatrices que l'animatrice a mises en œuvre.

Tableau 4 : *Comparaison des stratégies hétéro-régulatrices mises en œuvre par l'équipe d'animation entre la 1re et la 2e partie de Kick Ball (3e jour et 4e jour de stage)*

Stratégies hétéro-régulatrices mises en œuvre par l'équipe d'animation (1 : Absent ou rare / : Equilibré par rapport à l'attitude des stagiaires / 3 : Surplombant)	**1re partie de Kick Ball**	**2e partie de Kick Ball**
Attention à l'adolescent-e, l'invite à commencer	3	2
Précise, rappelle, répète les instructions et les données langagières si besoin exprimé	3	2
Aide, approuve, en cas de nécessité	3	2
Renforce positivement ou soutient la motivation régulièrement	2	2
Fait des suggestions pour ajuster ou corriger le déroulé de l'activité	2	2
Fait des suggestions pour ajuster ou corriger les énoncés en LE	1	2
Apporte des informations contextuelles en relation plus large avec l'activité (histoire, expérience personnelle, etc.)	1	2

Suite à l'expérience de la première partie, l'animatrice a eu moins besoin de détailler et reformuler les instructions. Elle aurait pu faire ce choix dès la première partie, en faisant jouer les adolescent-e-s plus tôt, sans attendre que les règles soient complètement comprises. Les adolescent-e-s auraient alors pu être moins distraits et déstabilisés par l'inconnu. Mais cette stratégie présente aussi le danger de décourager les stagiaires qui n'auraient pas suffisamment compris pour se risquer à entrer en action et se sentir ridicule ou craindre de faire perdre leur équipe. Nous l'avons testée pendant un stage suivant, avec un autre groupe, et nous n'avons pas obtenu de meilleurs résultats.

Ces observations montrent aussi qu'un excès dans les stratégies hétéro-régulatrices relatives à l'exposé de l'activité s'est traduit par un déficit dans les mêmes stratégies relatives à la correction des énoncés des stagiaires. L'apport d'informations contextuelles plus larges, dans lesquelles s'inscrivent les données interculturelles, a lui aussi souffert de ce déséquilibre.

Toutefois, ces observations relatives à l'engagement des stagiaires semblent montrer l'intérêt d'une part, de proposer les activités complexes (jeux sportifs, chant) à plusieurs reprises pendant un stage. Cela permet à la fois aux stagiaires et à l'équipe d'animation de mieux en maîtriser la mise en œuvre, d'en obtenir une plus grande satisfaction, et ainsi, de mieux s'y engager. D'autre part, ces observations montrent l'évolution comportementale des adolescent-e-s, dont la participation et l'autonomie augmente au cours du stage.

1.4.2 Évolution de la motivation et du sentiment d'avoir appris mesurés par auto-évaluation

Les réponses aux questionnaires ont montré que, alors que la moitié des jeunes sont arrivé-e-s au stage avec un a priori émotionnel neutre voire défavorable, tou-te-s sont reparti-e-s avec un sentiment positif quant à l'expérience immersive et quant à leurs acquisitions langagières (Bruguier, 2024).

Passer ses vacances à faire un « stage d'anglais » n'a pas été enthousiasmant a priori pour les adolescent-e-s qui n'appréciaient pas cette matière en milieu scolaire. Des adolescent-e-s nous ont dit pendant le stage que les parents les avaient inscrits en contrepartie d'un stage de leur choix pendant la suite des vacances scolaires. Certaines fois, les parents autorisaient les adolescent-e-s à rentrer chez eux en autonomie juste après le goûter parce que c'était une façon de les convaincre de venir faire le stage. Cependant, ces adolescent-e-s restaient et participaient activement jusqu'au départ des autres.

Toutefois, les déclarations des adolescent-e-s sont unanimes quant à leur appréciation positive des activités qui leur avaient été proposées. Le climat était amical dès la première matinée, ce qui se renforçait au cours de la semaine.

Les adolescent-e-s ont montré de l'intérêt pour les thématiques culturelles : spécialités culinaires, célébrations, jeux. Chacune de ces rencontres avec des habitudes étrangères ont suscité des commentaires de comparaison avec les habitudes françaises : « c'est comme chez nous quand on fête le 14 juillet, sauf que là, etc. », ou « c'est comme nous quand on joue à balle au prisonnier, sauf

que nous, etc. ». Ils-elles étaient très enthousiastes pour expliquer à leurs parents leurs découvertes culturelles lorsque ceux-ci venaient les chercher en fin d'après-midi.

Dans les déclarations spontanées des adolescent-e-s pendant le stage, ainsi que dans les verbatims de l'enquête, nous pouvons relever que les adolescent-e-s ont apprécié de pouvoir pratiquer l'anglais dans un ensemble de situations tout au long de chaque journée. En faisant par eux-mêmes la comparaison avec l'expérience scolaire, lors de laquelle, disaient-ils, ils trouvaient ennuyeux d'étudier trop longtemps la même situation. Il est cohérent de relier ce résultat avec le sentiment d'avoir appris, en résonance avec les constatations de Vygotski (1932/2011) relatives au mécanisme de mémorisation à l'adolescence par mise en relation systémique des apprentissages.

Notre objectif avec le questionnaire a été de mesurer les motivations qui avaient poussé les participant-e-s à choisir de passer une partie de leurs vacances scolaires en immersion linguistique au sein de la structure, ainsi que le lien entre ces motivations, le sentiment d'efficacité personnelle, et la perception des acquisitions langagières. Pour cette première phase d'étude, j'ai choisi de laisser les adolescent-e-s auto-évaluer leurs acquisitions, suivant ainsi la démarche de Wigfield et Eccles (2000, p.70) fondée sur le modèle *Expectancy-Value* (Atkinson, 1957). Pour les adolescent-e-s, sentiment d'auto-efficacité et attentes sont deux notions qui se confondent (Wigfield & Eccles, 2002). Nous avons par ailleurs souhaité confronter les perceptions de l'adolescent-e avec celles des parents, du fait que dans tous les cas ce sont les parents qui ont pris l'initiative d'inscrire leurs adolescent-e-s pour le stage. Il nous a donc semblé important de mettre en parallèle les réponses des parents avec celles des adolescent-e-s, afin de mieux définir les motivations et les perceptions propres à chacun des groupes. Dans la pratique, nous observons une réserve plus ou moins forte manifestée par les adolescent-e-s en début de stage, alors que tous montrent rapidement un enthousiasme croissant. Nous les avons donc questionné sur leur état d'esprit en début puis en fin de stage, et sur les éléments qui expliquent l'évolution selon eux. En début de stage, nous demandons le ressenti des adolescent-e-s par rapport à la classe de langue, pour évaluer le *continuum* expérientiel. Les stages suivis étaient anglophones.

Nous avons obtenu dix-sept réponses (huit parents et neuf adolescent-e-s). Les adolescent-e-s répondant-e-s sont âgé-e-s de 11 à 14 ans, pour une moyenne de 12,37 ans.

La première question porte sur qui a été à l'initiative de l'inscription au stage. Les réponses sont toutes : « les parents ».

La question suivante porte sur le sentiment des adolescent-e-s vis-à-vis des classes de langue au collège. Cela nous permet de comprendre s'il existe un lien entre ce sentiment et celui qui est éprouvé a priori vis-à-vis de la séquence d'animation. Le *continuum* expérientiel (Dewey, 1916/2022) exposé p. 141 est confirmé, puisque les deux répondant-e-s qui ont répondu par la négative ou avec réserve à la question de quelle était leur appréciation de la classe de langue ont déclaré ensuite des sentiments négatifs à l'idée de participer au stage récréatif : crainte, ennui, dégoût.
Six ont répondu oui, un « cela dépend du professeur », et un a répondu qu'il n'aimait pas. A la question « pourquoi », tous ont répondu en relation avec la qualité de leur perception de leur professeur. Deux ont ajouté qu'il leur importait de connaître d'autres cultures et de comprendre d'autres gens (*sic*).

La question équivalente que nous avons adressée aux parents était d'évaluer le niveau d'implication des adolescent-e-s en cours de langues. Un était déclaré très impliqué, quatre étaient déclarés impliqués, et deux étaient déclarés moyennement impliqués.

Les raisons citées par les parents pour expliquer l'implication moyenne de leurs adolescent-e-s sont :

- La peur de se tromper
- Le manque d'implication des professeurs
- Le peu d'opportunités de participer en classe

Ensuite, les questions ont porté sur les raisons pour lesquelles les parents avaient choisi cette activité pour leurs adolescent-e-s pendant les vacances.

- Question : Parmi les propositions d'enseignement des langues étrangères existantes, pourquoi avoir choisi l'immersion linguistique ?
  Consigne : Merci de distribuer 20 points entre les réponses suivantes, le nombre de points étant plus élevé pour les réponses qui vous correspondent le mieux. Certaines réponses peuvent ne pas recueillir de points.

Tableau 5 : *Réponses des parents à la question « Parmi les propositions d'enseignement des langues étrangères existantes, pourquoi avoir choisi l'immersion linguistique ? »*

Réponses proposées	**Nombre de points attribués**
Les activités plaisent aux adolescent-e-s	44
Les adolescent-e-s font des progrès rapides dans l'apprentissage des langues étrangères	44
Cela permet aux adolescent-e-s de s'ouvrir sur d'autres cultures	31
C'est pratique (durée de l'activité, organisation, proximité avec le domicile ou le lieu de travail,…)	21

- Question : Quels sont vos objectifs lorsque vous choisissez l'enseignement de langues étrangères comme activité extra-scolaire pour votre enfant ?
  Consigne : Merci de distribuer 20 points entre les réponses suivantes, le nombre de points étant plus élevé pour les réponses qui vous correspondent le mieux. Certaines réponses peuvent ne pas recueillir de points.

Tableau 6 : *Réponses des parents à la question « Quels sont vos objectifs lorsque vous choisissez l'enseignement de langues étrangères comme activité extra-scolaire pour votre enfant ? »*

Réponses proposées	**Nombre de points attribués**
Favoriser sa réussite scolaire	50
Renforcer sa confiance en soi	29
Renforcer son ouverture d'esprit	24
Renforcer sa culture générale	21
Favoriser sa réussite professionnelle	18
Renforcer sa confiance dans le monde extérieur	4

Nous avons cherché à mettre en parallèle les motivations des adolescent-e-s avec celles de leurs parents sur la deuxième partie de leur questionnaire.

- Question : Quelle a été ta première impression lorsque tu as su que tu ferais des activités toute une semaine en anglais pendant les vacances ?
  Consigne : Merci de classer dans ton ordre de préférence les propositions qui te correspondent (Il peut y avoir des égalités ou des propositions que tu ne classes pas).

Tableau 7 : *Réponses des adolescent-e-s à la question « Quelle a été ta première impression lorsque tu as su que tu ferais des activités toute une semaine en anglais pendant les vacances ? »*

Réponses proposées	**Classement**	**Nombre de répondant-e-s ayant choisi ce classement**	**Classement**	**Nombre de répondant-e-s ayant choisi ce classement**
De la curiosité	1	5		
De la crainte	1	1	2	2
De l'envie	1	1	3	3
De l'ennui	1	1		
Autre (réponse spontanée : « du dégoût »)	1	1		

Classements les plus choisis

La curiosité, qui peut être considérée comme un sentiment neutre parce que répondant à un besoin pratique de savoir (Geissmann, 1995, pp. 53-62), arrive en tête des citations pour 5 adolescent-e-s sur 9. L'envie, qui est un sentiment positif, est cité en premier par seulement un-e adolescent-e, et en 3e position par 3 adolescent-e-s. La crainte, l'ennui et le dégoût, sentiments négatifs, sont cités chacun en première position par un-e adolescent-e sur 9. La crainte est citée en 2e position par 2 adolescent-e-s sur 9. Nous pouvons en déduire que les sentiments des adolescent-e-s avant de commencer le stage sont à son égard mitigés, 1 sur 9 seulement étant franchement positif. Ensuite, connaître la finalité attribuée à l'apprentissage des langues étrangères nous renseigne sur l'importance de la dimension personnelle ou scolaire dans laquelle les adolescent-e-s le situent.

- Question : Pourquoi penses-tu que c'est important de bien parler une langue étrangère ?
  Consigne : Classe dans l'ordre d'importance les propositions suivantes. Il peut y avoir des égalités ou des propositions que tu ne classes pas.

Tableau 8: Réponses des adolescent-e-s à la question « Pourquoi penses-tu que c'est important de bien parler une langue étrangère ? »

Réponses proposées	**Classement**	**Nombre de répondant-e-s ayant choisi ce classement**	**Classement**	**Nombre de répondant-e-s ayant choisi ce classement**
Pour avoir de bonnes notes au collège	3	4	2	1
Pour ne pas avoir honte devant les autres	3	2	4	2
Pour avoir une profession qui t'intéresse	2	4	3	2
Pour voyager facilement	1	4	2	3
Pour connaître d'autres cultures	2	2	3	3
Pour pouvoir bien communiquer avec d'autres cultures	2	5	1	1
Pour une autre raison (laquelle :	Sans réponse ou non sélectionné			
Je ne pense pas que ce soit vraiment important de bien parler une langue étrangère				

Résultats complets

Nous avons ensuite cherché à évaluer à chaud comment adolescent-e-s et parents évaluaient les conséquences du stage immersif.

Du côté des parents, nous avons cherché à rapprocher la question portant sur les objectifs initiaux avec leur évaluation.

Question : Au terme du stage réalisé par votre enfant, pensez-vous que ces objectifs ont été atteints ?

Consigne : Merci de distribuer 20 points entre les réponses suivantes, le nombre de points étant plus élevé pour les réponses qui vous correspondent le mieux. Certaines réponses peuvent ne pas recueillir de points.

Tableau 9 : *Réponses des parents à la question « Au terme du stage réalisé par votre enfant, pensez-vous que ces objectifs ont été atteints ? »*

Réponses proposées	**Nombre de points attribués**
Favoriser sa réussite scolaire	21
Renforcer sa confiance en soi	16
Renforcer son ouverture d'esprit	21
Renforcer sa culture générale	19
Favoriser sa réussite professionnelle	9
Renforcer sa confiance dans le monde extérieur	7

Les commentaires des parents qui en ont formulés sont (citations intégrales) :
- Mon enfant a été contente de pouvoir participer. Elle a trouvé agréable de pouvoir s'exprimer en anglais. S'exprimer en anglais au collège lui semble difficile ; elle manque de confiance en elle.
- Les activités proposées étaient ludiques. Cela a permis à mon enfant de progresser tout en s'amusant.
- Le fait d'être en petit groupe a nettement favorisé la prise de parole de mon enfant (en classe ils sont plus de 30 !).

Nous avons demandé aux adolescent-e-s « Pendant cette semaine, est-ce que tu penses que tu as fait des progrès en langue étrangère ? ». Cinq ont répondu « un peu » et trois ont répondu « beaucoup ». Les adolescent-e-s qui ont répondu « un peu » ont expliqué qu'ils savaient déjà beaucoup de choses au début du stage.

Nous avons ensuite demandé aux adolescent-e-s « comment l'expliques-tu ? ». Les réponses ont été (citations exactes) :

- On était en petits groupes ce qui m'a permis de beaucoup participer et j'ai aussi appris de nouveaux mots.
- Les progrès viennent car on a parlé anglais sans interruption, et c'est le fait de parler vite, plus comme dans la vraie vie.
- Cela m'a permis de me rendre compte de mon niveau et de progresser. En parlant j'ai appris de nouveaux mots.
- Je pense être moins timide et je comprends mieux à l'oral.
- On était en plus petit groupe et on entend de nouveaux mots toute la journée.

Pour préciser leurs réponses, nous leur avons posé la question : Qu'est-ce que tu penses que tu as le plus appris ?
Consigne : Classe dans l'ordre d'importance les propositions suivantes. Il peut y avoir des égalités ou des propositions que tu ne classes pas.

Tableau 10 : *Réponses à la question « Qu'est-ce que tu penses que tu as le plus appris ? »*

Réponses proposées	**Classement**	**Nombre de répondant-e-s ayant choisi ce classement**	**Classement**	**Nombre de répondant-e-s ayant choisi ce classement**
Du vocabulaire	1	4	2	4
Des tournures grammaticales	2	2	3	2
Des coutumes ou des modes de vie	1	1	3	4
De la prononciation	1	5	2	2

Classements les plus choisis

À la question « Pendant ce stage, quelles sont les activités ou les moments que tu as préférés ? », les adolescent-e-s ont cité des éléments spontanément. Trois ont mentionné les repas, sept ont mentionné les activités manuelles, cinq les jeux en extérieur et quatre la confection de cookies.

À la question, « Pendant ce stage, qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ? », les adolescent-e-s étaient invités à citer spontanément. Trois ont mentionné « la façon d'apprendre » ou « les activités ». Deux ont mentionné « les animatrices », et cinq ont mentionné le fait de devoir parler anglais pour les activités quotidiennes.

Propositions conclusives

De ces réponses nous avons déduit que la moitié des adolescent-e-s étaient venus avec amotivation, voire avec aversion. Et que l'autre moitié des adolescent-e-s étaient venu-e-s avec une motivation endogène : recherche de confiance en soi, de progression, d'ouverture interculturelle. Sans surprise, ce sont les parents, très concernés par la réussite scolaire de leur enfant, qui ont été à l'origine de l'inscription au stage. Ceux qui ont répondu au questionnaire ont considéré que le format immersif récréatif a répondu à leurs attentes.

La motivation des adolescent-e-s répondant-e-s pour l'apprentissage des langues se fonde sur des activités de loisirs et d'épanouissement de soi, plutôt que sur des critères professionnels. Quand le critère professionnel a été cité, c'est en lien avec l'intérêt que présente la profession pour l'adolescent-e. Nous pouvons alors considérer que cette motivation est plutôt intrinsèque (Deci & Ryan, 1985/2014). Les motivations extrinsèques sont citées au deuxième plan, et aucune n'est ajoutée dans le champ libre. Au terme d'une semaine de stage en immersion linguistique, l'ensemble des adolescent-e-s répondant-e-s déclare avoir le sentiment d'avoir progressé dans leurs acquisitions langagières, parce qu'ils-elles avaient apprécié l'expérience immersive : nature et diversité des activités, relations avec des nativophones, expérience de vie quotidienne. Unanimement, ils-elles reconnaissent avoir beaucoup participé à l'oral, alors qu'en classe ce n'est pas toujours le cas. Ce qui corrobore les déclarations de leurs parents à ce propos. Nous pouvons en déduire que cette expérience immersive récréative a contribué au renforcement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1991/2007).

Les limites de cette étude dont je suis consciente résident d'une part dans la taille réduite de l'échantillon, et d'autre dans le champ socio-professionnel restreint de la population étudiée, composée en majeure partie de familles de salarié-e-s du secteur aéronautique, très présent à Toulouse. Il aurait été intéressant de pouvoir évaluer dans quelle mesure cette motivation s'est maintenue lors du retour en classe, dans l'idée du *continuum* expérienciel (Dewey, 1916/2022) exposé p. 141. Malheureusement, nous n'avons pas pu entrer en contact avec les enseignant-e-s pour cela.

2 Étude du dispositif Mobiklasse

2.1 Description du dispositif et visées didactiques

2.1.1 Fondements du dispositif

Nous l'avons évoqué dans la partie contextuelle de cette étude : l'amitié franco-allemande est représentée comme socle à l'entente européenne. L'OFAJ, qui a été présenté dans la première partie de cette étude (pp. 39-40), est l'organisme chargé de favoriser cette amitié auprès du public adolescent.

Le dispositif Mobiklasse[73] en France, nommé FranceMobil[74] en Allemagne, a été déployé pour la première fois lors de l'année scolaire 2015-2016, à l'initiative de la Fédération des Maisons Franco-Allemandes[75]. Il consiste à proposer aux établissements scolaires nationaux des animations d'une durée d'une heure au sein de leurs locaux afin de sensibiliser les élèves à l'apprentissage de l'allemand en France, et du français en Allemagne.

[73] https://www.ofaj.org/programmes-formations/mobiklassede#2 consulté le 07/08/2025
[74] https://www.francemobil.fr/fr/ consulté le 07/08/2025
[75] https://maison-rhenanie-palatinat.org/mobiklasse/ consulté le 07/08/2025

Le dispositif est subventionné par l'OFAJ, avec le soutien du DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, Office allemand d'échanges universitaires), du Goethe Institut France, et des Editions Hueber Verlag[76]. Certaines Régions françaises participent à son financement.

2.1.2 Organisation et recrutement des animateur-rice-s

Chaque année, 12 animateur-rice-s allemand-e-s ayant un niveau de français B1 minimum sont recruté-e-s par l'OFAJ pour passer une année scolaire en France (Annexes 14 et 15). Durant ce temps, ils-elles interviendront à la demande des enseignant-e-s auprès de classes françaises de tous niveaux, dans la zone géographique qui leur est attribuée, qui correspond à peu près à la zone académique. Leur activité en France commence donc en septembre. Cependant, ils-elles sont recruté-e-s au début de l'été pour pouvoir suivre une formation préalable, ou séminaire d'introduction. La formation dure 4 jours en juin, puis 3 demi-journées en septembre (en ligne)[77]. Le séminaire comprend des présentations du programme et des systèmes scolaires, des formations aux techniques d'animation de groupe, à la conception d'animations, la sensibilisation à l'interculturalité, ainsi qu'à la gestion du temps et statistiques. En cours d'année, les animateur-rice-s Mobiklasse ont accès à des webinaires pour un total de 6 heures, intégrant la connaissances des formations à l'interculturel de l'OFAJ, de la communication externe, et à la mobilisation de ressources pédagogiques en ligne. Une heure de coaching professionnel individuel est aussi incluse. Un séminaire de mi-parcours en présentiel est organisé en novembre sur 4 jours. Son objectif est de faire un bilan intermédiaire, et d'approfondir les compétences en posture d'animation. Il comprend 2 heures de coaching professionnel avancé. Une rencontre régionale est aussi organisée en février-mars, pendant 2 jours en présentiel et porte sur le développement de nouvelles animations, la communication et les réseaux sociaux. Il comprend aussi une mise en relation dans le domaine franco-allemand et des simulations d'entretiens d'embauche. Enfin, le séminaire de clôture permet de faire le bilan de l'année et des compétences. Il inclut un atelier favorisant la créativité. L'objectif de ce parcours est de favoriser le développement des compétences, mais aussi de soutenir l'évolution professionnelle des équipes d'animation au travers de leur mise en relation en interne, et au travers de leur insertion dans un réseau professionnel et leur préparation à la recherche d'emploi.

[76] https://www.mobiklasse.de/devenir-partenaire/ consulté le 07/08/2025
[77] https://www.mobiklasse.de/rejoindre-mobiklasse-de/les-seminaires-mobiklasse-de/ consulté le 07/08/2025

Pendant l'année, chaque intervention a une durée généralement d'une heure, qui peut aller jusqu'à 90 minutes. Elle a lieu auprès d'un effectif de 25 élèves maximum, toujours en présence d'un-e enseignant-e ou d'une personne responsable de l'établissement scolaire. L'animateur-rice chargée de la zone géographique correspondant globalement à l'académie de Toulouse a son bureau au sein du Goethe Institut de Toulouse. Pour compléter la bourse qu'il-elle reçoit, il-elle est aussi chargé-e de cours à l'Université Jean Jaurès de Toulouse, sous l'égide du DAAD. Compte tenu des particularités de ce secteur géographique, où la proximité avec l'Espagne conduit les familles à privilégier l'apprentissage de l'espagnol, les profils qui y sont recrutés présentent une expérience confirmée dans l'enseignement de l'allemand et du français en Allemagne. Les propos informels de l'animatrice avec laquelle l'étude a été réalisée révèlent que la pluridisciplinarité des enseignant-e-s est très courante en Allemagne aux niveaux correspondants au collège et au lycée français.
La journée portes ouvertes organisée par le Goethe Institut de Toulouse chaque année début septembre donne l'opportunité aux enseignant-e-s français-e-s de faire connaissance avec la Mobiklasse et avec la personne qui sera son animateur-rice pour l'année, ainsi que des possibilités de demander une intervention. Pour cela, le planning est accessible en ligne de façon la plus ergonomique possible pour faciliter l'organisation.

La difficulté que peuvent rencontrer les enseignant-e-s français-e -s qui souhaitent demander une animation de la Mobiklasse est de convaincre leur établissement et leurs collègues de banaliser une heure pour les classes concernées. En général, il y a peu de demandes pendant le premier trimestre. Elles portent surtout sur la fin du deuxième trimestre, au moment où les élèves doivent faire leur choix de LV2.

2.1.3 Déroulé d'une séquence

L'animatrice dont j'ai pu observer les animations de mars à mai 2023, Laura Kohn, avait fait le choix de mettre entre parenthèses pendant un an son activité d'enseignante de français et d'allemand en Allemagne. Elle avait expérience solide dans la relation avec les élèves.
Les séquences ont eu lieu auprès d'élèves de 6^{e}.
Avant d'arriver dans un établissement, l'animatrice convenait de la disposition du mobilier dans la salle et de la personne qui représenterait l'établissement pendant son animation. Les chaises étaient disposées en U face au tableau mural. Elle-même arrivait avec le matériel pédagogique, rassemblé

dans un sac à dos qui était transmis entre animateur-rice-s d'une année à l'autre. Elle prévoyait un quart d'heure avant chaque animation pour mettre en place son matériel afin que tout soit prêt lorsque les élèves entrent.
Le matériel, disposé sur le sol à l'entrée du U, comptait :

- Une carte de l'Allemagne et une carte de la France avec les villes principales, les fleuves et mers,
- Une cabine de plage miniature (*Strandkorb*),
- Un petit nounours, un avec un pull aux couleurs de Berlin,
- Un bretzel en plastique,
- Un morceau du Mur de Berlin (souvenir touristique).

L'animatrice apportait aussi des cartes plastifiées de format A4, sur lesquelles étaient écrites des locutions allemandes basiques (*Hallo, Ich bin, eins, zwei…, Ost, West, Nord, Süd*). Sur d'autres cartes étaient dessinés des fruits ou les faces d'un dé à jouer, ou encore, étaient reproduites des photos. L'animatrice déposait une petite enceinte sur une table ou une chaise près du tableau. Elle-même accueillait le groupe d'élèves accompagné de la personne chargée de représenter l'établissement pendant l'animation en se tenant entre le tableau et le matériel disposé au sol.
Dans sa posture, l'animatrice s'appliquait à montrer de la bienveillance et du dynamisme, sans excès. Elle accueillait les adolescent-e-s d'un geste de la main, avec le sourire et en annonçant « *Hallo !* », jusqu'à ce qu'ils-elles soient tou-te-s assis-e-s sur les chaises. Elle demandait le silence, ce qui se faisait très rapidement, du fait à la fois de la présence conjointe de la personne représentant l'établissement, de la curiosité des adolescent-e-s quant à ce qui allait suivre, et de l'autorité dégagée par l'animatrice. Sans attendre, celle-ci démarrait l'animation, dont les séquences suivait l'ordre ci-après.

Figure 23 : Déroulé d'une séquence d'animation Mobiklasse en fin de classe de 6e

Thème	**Discours de l'animatrice**	**Gestuelle de l'animatrice**	**Remarques**
Présentation de l'animatrice	*Mein Name ist Laura und ich bin aus Deutschland.* (Mon nom est Laura et je viens d'Allemagne.)	Gestes prononcés et répétés vers elle-même et vers la carte d'Allemagne.	
	Répète *Mein Name ist* de façon insistante avec une gestuelle invitant les adolescent-e-s à répéter à leur tour avec leur propre nom.	Circule autour du U pour inciter plusieurs adolescent-e-s à répéter à leur tour.	Les réponses sont spontanées et ordonnées.
	Das ist meine Familie : mein Vater, meine Mutter, meine Schwester, meine Oma. (Voici ma famille : mon père, ma mère, ma sœur, ma mamie)	Circule le long du U en montrant la photo sur une carte.	
	Und da bin ich ! (Et là c'est moi !)	Idem	Sur la photo Laura Kohn (désormais LK) est en pleine partie de foot, ce qui surprend les adolescent-e-s de façon visible.
	Ich liebe Fußball. Wer kennt deutsche Mannschaften ?	Circule le long du U pour inviter les adolescent-e-s à	Les réponses sont spontanées et ordonnées.

	Dortmund ? Bayern ? (J'aime le foot. Qui connaît des équipes allemandes ? Dortmund ? Bayern ?)	répondre. Montre ostensiblement l'écharpe de supporter de l'équipe de Freiburg.	
	Und du, was ist dein Hobby ? (Et toi, quel est ton hobby ?)	Circule le long du U pour inviter les adolescent-e-s à répondre. Note les traductions allemandes des hobbies au tableau.	Idem
	Und das ist mein Hund. Er ist süß ! (Et ça c'est mon chien. Il est mignon !)	Idem	Le chien porte un collier de fleurs aux couleurs du drapeau allemand.
	Sie fehlen mir. Sie wohnen in Deutschland und ich wohne in Frankreich. (Ils me manquent. Ils vivent en Allemagne et je vis en France.)	Fait signe de pleurer en montrant sur les cartes la distance entre la France et l'Allemagne.	
	Sie wohnen in Freiburg. In Freiburg ist Europa Park. Wer kennt Europa Park ? (Ils habitent à Fribourg. A Fribourg il y a Europa Park. Qui connaît Europa Park ?)	Montre le lieu sur la carte, puis une affiche du parc d'attraction à thématique européenne.	
Présentation de l'Allemagne	*Wer kennt hier Deutschland ? Wer*	Montre les adolescent-e-s et la	Des volontaires lèvent la main. LK leur tend le

	kennt die Haupstadt Deutschlands ? Paris ist die Haupstadt Frankreichs. (Qui ici connaît l'Allemagne ? Qui connaît la capitale de l'Allemagne ? Paris est la capitale de la France.) *Das Bär ist das Symbol Berlins.* (L'ours est le symbole de Berlin.)	carte de l'Allemagne de façon insistante. Invite à répéter.	nounours pour le placer sur Berlin. Elle les guide si besoin et les félicite.
	Das war auch in Berlin : die Mauer. Aber es hat ein Ende. (Ca c'était aussi à Berlin, le Mur. Mais c'est fini.)	Montre le souvenir touristique du morceau du Mur de Berlin en mimant un mur. Puis fait le signe que c'est fini.	
	Deutschland ist am Ost und Frankreich ist am West. (L' Allemagne est à l'Est et la France est à l'Ouest)	Tend de façon insistante les cartes sur lesquelles ces points cardinaux sont écrits en montrant de façon ostentatoire les directions.	Des volontaires lèvent la main. LK leur remet à chacun-e une carte qu'ils-elles vont disposer sur le sol.
	Und wo ist Nord, und wo ist Süd ? (Et où est le Nord et où est le Sud ?)	Idem	Idem
	Wer kennt diese ? Was ist das ? (Qui connaît ceci ? Qu'est-ce que c'est ?)	Montre en circulant le *Strandkorb* miniature.	Des volontaires lèvent la main et font des suggestions. LK les guide jusqu'à ce que la bonne réponse arrive.

			Elle remet le *Strandkorb* à un-e adolescent-e pour qu'il soit placé sur la carte sur la côte baltique.
	Und wer kennt diese ? In Deutschland es ist weich. Ja, eine Bretzel ! (Et qui connaît ceci ? En Allemagne c'est moelleux. Oui, un bretzel !)	Idem avec le bretzel en plastique en faisant le signe du moelleux.	Des volontaires lèvent la main. LK les félicite.
Introduction de vocabulaire courant	*Ich liebe Bretzeln ! Und ich liebe auch : Banane* (répète plusieurs fois), *Apfel* (id.), *Ananas* (id.) (J'aime les bretzels ! Et j'aime aussi les bananes, les pommes, les ananas.)	Montre successivement une carte sur laquelle chaque fruit est dessiné, en invitant les adolescent-e-s à répéter. Note les noms au tableau en fixant la carte à côté.	Les adolescent-e-s répètent avec entrain et sans désordre.
	Ich habe einen Hund. Und das ist… eine Katze. Und das ist… ein Krokodil. (J'ai un chien. Et ça c'est… un chat. Et ça c'est… un crocodile.)	Montre la carte figurant un chien et invite les adolescent-e-s à répéter. Puis fait de même avec les cartes suivantes. Note les noms au tableau en fixant la carte à côté.	

	Das ist: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. (ça c'est : un, deux, trois, quatre, cinq, six.)	Montre les cartes sur lesquelles les chiffres sont figurés par des points comme sur un dé à jouer en répétant les chiffres en allemand. Note les chiffres en toutes lettres au tableau en fixant la carte à côté.	Les adolescent-e-s répètent avec entrain et sans désordre.
	Spielen wir ? Ich liebe Musik auch. (On joue ? J'aime aussi la musique.)	Sort un dé à jouer en mousse et fait jouer une chanson pop allemande sur l'enceinte. Remet le dé à l'adolescent-e assis-e en début du U et lui fait signe de le faire passer à son-sa voisin-e. Puis coupe la musique, fait signe à l'adolescent-e qui tient le dé à ce moment-là de le garder puis de le lancer vers le centre du U. Lui demande de dire en allemand le chiffre que le dé indique. Puis fait compter ce chiffre à l'ensemble jusqu'à arriver à l'adolescent-e placé-e à cet endroit	

		et lui remettre le dé. Ainsi de suite jusqu'à 5 mn avant la fin de l'heure.	
Clôture	J'espère que cela vous a plu de parler allemand. Vous avez vu, vous connaissez déjà plein de choses. *Auf Wiedersehen ! Tschüss !* (Au revoir ! Salut !)	Fait au revoir avec les mains.	

Comme le montrent les séminaires de préparation et de suivi des équipes d'animation présentés en introduction du présent chapitre, le programme des formations en lui-même permet d'acquérir les connaissances fondamentales de l'animation interculturelle, tout en laissant une large autonomie à chaque animateur-rice pour concevoir les séquences d'animation qui correspondent à leur personnalité. Ainsi, lorsque j'ai pu rencontrer les deux successeur-e-s de Laura Kohn, j'ai pu constater que leurs séquences d'animation étaient pour chacun-e radicalement différentes.

2.2 Méthodologie de l'enquête

Pour mesurer les impacts des séquences que j'ai observées, j'ai utilisé la même grille d'observation (Annexe 1) que pour le dispositif précédent. Le questionnaire a lui été modifié pour tenir compte du contexte (Annexe 16). Il a été validé en amont des observations par la coordinatrice du dispositif Mobiklasse, Alice Fournat, par l'animatrice Laura Kohn, puis par les établissements scolaires au sein desquels les observations ont eu lieu, les collèges Emilie de Rodat et le Caousou, à Toulouse. Le temps imparti en fin de séquence pour que les adolescent-e-s remplissent le

questionnaire ne devait pas dépasser 5 minutes. J'ai donc simplifié les questions en les focalisant sur le dispositif lui-même et en allégeant l'exploration des motivations plus larges portant sur les perspectives de long terme. Pour mesurer les effets de l'animation sur les objectifs des adolescent-e-s, j'ai ajouté les questions :

- 12 : Est-ce que la Mobiklasse t'a donné envie d'apprendre l'allemand ? Avec en corolaire la question 13 : Comment est-ce que tu l'expliques ?
- 14 : Est-ce que tu as pris de nouvelles résolutions pour apprendre les langues étrangères au collège ? Si oui, lesquelles ?

Tout-e-s les participant-e-s ont rempli le questionnaire. En fin de questionnaire, 15% des répondant-e-s n'ont pas répondu à la question 12 et et 21% à la question 14.
L'échantillon se présente ainsi :

- 125 répondant-e-s scolarisé-e-s en classe de 6e
- Âge : de 10 à 12 ans
- Âge moyen : 11.27 ans

2.3 Résultats et discussion

2.3.1 Observation des comportements d'auto-régulation au cours des séquences

Les observations faites au cours des cinq séquences observées sont homogènes (Annexe 17).

Les adolescent-e-s savent lorsqu'ils-elles arrivent dans la salle qu'il-elle-s vont participer à une séance d'animation ludique pour les sensibiliser à l'apprentissage de l'allemand.
Il-elle-s s'assoient sans désordre bien qu'avec dynamisme. Il-elle-s commentent à voix basse entre eux-elles les objets qui sont disposés sur le sol et échangent des sourires avec l'animatrice jusqu'à ce que celle-ci prenne la parole.

Pendant toute la séquence, les regards des adolescent-e-s sont dirigés vers l'animatrice et les objets qu'elle présente, ou vers le tableau. Lorsque l'animatrice fait appel à des volontaires, les bras se lèvent avec détermination mais toujours dans l'ordre. La bonne humeur et la bienveillance sont constantes. Si un-e volontaire se trompe, d'autres lèvent le bras, sans que cela ne donne lieu à raillerie ou à timidité.

Aucun décrochage d'attention n'a été observé tout au long des cinq séquences d'animation. Pendant la dernière sous-séquence, où les adolescent-e-s se font passer un dé jusqu'à l'arrêt de la musique, on remarque un peu plus d'agitation, mais elle n'entrave pas l'ordre. L'adolescent-e qui tient le dé à ce moment-là exprime un peu de timidité avant de répondre à la consigne qui est de lancer le dé et d'énoncer le chiffre obtenu. Mais cela ne le-la freine pas pour réaliser la tâche. Pendant toute l'heure, on peut observer des comportements des élèves qu'ils-elles sont dans une expérience de *flow* (Csíkszentmihályi, 1988).

Cela peut s'expliquer de plusieurs façons. D'une part, le fait que l'animatrice déploie beaucoup d'énergie dans ses discours et dans ses déplacements capte en miroir l'attention des adolescent-e-s. Elle les fait également continuellement participer. Ensuite, elle crée un lien personnel avec eux-elles : elle leur montre des photos de sa famille, de son chien, d'elle en train de pratiquer son sport préféré, elle leur parle de ses goûts culinaires. Le fait que la séance ait lieu ailleurs que dans la salle de classe, avec une personne étrangère à l'établissement, et étrangère tout court, participe aussi à éveiller la curiosité qui se couple ensuite à l'attention.

On peut observer aussi que la séquence se déroule avec une fluidité qui évoque un contexte naturel. Dès le départ, la présentation semble naturelle. L'animatrice s'adresse aux adolescent-e-s comme si la situation se déroulait « dans la vraie vie ». Elle emploie un langage simple, comme Lambert dans ses expériences immersives au Canada (Lambert, 1984), sans montrer pas qu'elle se met à leur niveau d'exolingues. En cela, son comportement diverge de la proposition controversée du « *care-taker speech »* contenue dans l'hypothèse de l'*input* de Krashen et Terrell (1983) et exposée dans la deuxième partie de cette étude (pp. 123-125). Les collégien-ne-s se sentent considéré-e-s non pas comme des élèves mais comme des partenaires. On retrouve la notion de « maintien de la face de l'autre » (Goffman, 1974/1998, p. 15 ; Bange, 1992), exposée elle aussi dans la deuxième partie de cette étude (pp. 129-132).

2.3.2 Les auto-évaluations du sentiment d'avoir appris et de l'appréciation des séquences d'animation

a - *Continuum* expérientiel et émotions

Pour introduire l'objet du questionnaire, la première question porte sur le sentiment des adolescent-e-s vis-à-vis des classes de langue au collège. Cela nous permet aussi de comprendre s'il existe un lien entre ce sentiment et celui qui est éprouvé a priori vis-à-vis de la séquence d'animation.

Tableau 1 : Réponses à la question « Est-ce que tu aimes les cours de langue au collège ? »

3	Est-ce que tu aimes les cours de langue au collège ?	Oui	79%
		Non	6%
		Mitigé	11%

Les collégien-ne-s déclarent être entré-e-s dans l'expérience immersive avec des émotions neutres (curiosité), voire positives (envie).

Tableau 2 : Réponses à la question « Quelle a été ta première impression lorsque tu as su que tu participerais à une Mobiklasse ? »

4	Quelle a été ta première impression lorsque tu as su que tu participerais à une Mobiklasse ?	De la curiosité	68%
		De la crainte	6%
		De l'envie	22%
		De l'ennui	7%
		Autre chose	5%

Nombre de citations en 1re position

Celles et ceux qui ont répondu « non » à la question 1 ont cité les émotions suivantes :

- Ennui (3 sur 8)
- Curiosité (5 sur 8)

Ce qui semble montrer que, malgré une expérience négative en classe, les adolescent-e-s concerné-e-s gardent l'esprit ouvert à une autre forme d'expérience linguistique.

Les citations ouvertes « autre chose » de la question 3 ont été :

- Hésitation (2 occurrences)
- Impatience (conjoint avec « curiosité »)
- Attention (idem)
- Excitation (3 occurrences, conjoint avec « curiosité » et « envie »)
- Nostalgie (conjoint avec « crainte »)
- Joie (3 occurrences, conjoint avec « curiosité »)
- Bonheur (idem)
- Amusement (conjoint avec « ennui »)
- Colère (idem. Alors que la réponse en 1. est « oui »)

b - Auto-évaluation de l'apprentissage

À la question 4, 46% déclarent avoir appris autant pendant cette heure que pendant une heure de cours de langue traditionnel, le reste pour moitié, plus, et pour moitié, moins.

Tableau 3 : Réponses aux questions « Est-ce que tu penses que tu as appris plus, moins ou autant que pendant une classe de langue habituelle au collège ?» et « Pendant la Mobiklasse, est-ce que tu penses que tu as appris l'allemand ? »

5 Pendant la Mobiklasse, est-ce que tu penses que tu as appris l'allemand ? Tu peux entourer la réponse de ton choix.	Un peu	72%
	Beaucoup	17%
	Énormément	2%
	Pas du tout	7%
6. Est-ce que tu penses que tu as appris plus, moins ou autant que pendant une classe de langue habituelle au collège ?	Plus	26%
	Moins	28%
	Autant	46%

Extraits de verbatims à la question 5. « Comment l'expliques-tu » (sans correction) :

- On n'a ca beaucoup de temps pour apprendre des mots mais j'ai quand même apris
- J'ai bien aimé et connu les mots de base mais il y a beaucoup plus. 55min c'est pas assez.
- Car c'est facile à retenir
- L'allemand n'est pas si compliqué que ça et pas mal de mots sont transparent.
- Grace au Image au mot qui se resemble (Anglais, Français)…
- Car cela ressemble à l'anglais
- Il faut faire plusieurs cours avant d'apprendre la langue.

On constate que le parti pris de l'animatrice d'utiliser des mots et des phrases qui offrent des similarités avec les langues que les adolescent-e-s connaissent déjà a été favorable à l'auto-perception des apprentissages.

Pour évaluer ce que les adolescent-e-s pensaient avoir appris, la question 7. leur propose 4 choix, à classer depuis le plus appris (1) au moins appris (4).

Tableau 4 : Réponses à la question « Qu'est-ce que tu penses que tu as le plus appris pendant la Mobiklasse ? »

		Mode de la série
7. Qu'est-ce que tu penses que tu as le plus appris pendant la Mobiklasse ?	Du vocabulaire	1
	Des tournures grammaticales	4
	Des coutumes ou des modes de vie	2
	De la prononciation	2

Les adolescent-e-s pensent avoir appris en premier lieu du vocabulaire, puis des coutumes ou des modes de vie et de la prononciation, et en tout dernier, des tournures grammaticales. Ce dernier point relève de la lucidité, venant d'apprenant-e-s débutant-e-s qui ont été exposé-e-s à la langue une seule heure. Ce qui semble remarquable, c'est qu'il-elle-s ont le sentiment d'avoir appris des éléments relevant de l'interculturel. L'animatrice a souhaité attirer leur attention sur des particularités allemandes : le football féminin très répandu, le *Strandkorb*, le *Breztel*, le Mur de Berlin, et il-elle-s ont bien retenu cette dimension interculturelle.

Ce résultat est cohérent avec les réponses à la question 2. « Pourquoi est-ce que tu aimes (ou pas) les classes de langue ? » . Sans être guidé-e-s dans leurs réponses, 16% des adolescent-e-s ont cité leur intérêt pour l'interculturel, et 19.2% pour les voyages. Ce sont les deux motifs qui sont le plus ressortis de leurs verbatims. Les motifs liés à une projection professionnelle ne sont cités que par 3.2% des répondant-e-s.

Pour faciliter l'analyse des Verbatims à la question 11. « Pendant la Mobiklasse, qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ? », la classification suivante peut être adoptée.

Tableau 5 : Catégorisation des verbatims à la question 11. « Pendant la Mobiklasse, qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ? »

Items cités regroupés par catégories	**Nombre d'occurrences**
Les jeux (références aux jeux qui ont eu lieu pendant la séquence)	28
Les questions – les répétitions (références aux questions posées par l'animatrice pour susciter la participation des adolescent-e-s, y compris ses demandes de répéter les mots et phrases courtes en allemand)	6
La manière – l'ambiance (références au climat ludique et détendu)	7
Les mots transparents – faciles – ça ressemble à l'anglais ou au français (références à l'accessibilité perçue de l'allemand)	11
Les images (références à l'emploi d'images par l'animatrice pour illustrer le vocabulaire)	6
L'animatrice – Laura – la présentatrice – la professeure (références à la relation didactique créée par l'animatrice)	17
Les mots au tableau (références aux mots que l'animatrice a écrits au tableau pour référence)	3

Ces résultats confirment la relation que les adolescent-e-s établissent entre le jeu, l'interaction et l'affect pour la personne en situation d'enseignement, et l'apprentissage.

c - Impacts sur la projection

Quant à l'atteinte des objectifs institutionnels du dispositif, les réponses obtenues invitent à la retenue.

Tableau 6 : Réponses à la question 12. « Est-ce que la Mobiklasse t'a donné envie de continuer à apprendre l'allemand ? »

12. Est-ce que la Mobiklasse t'a donné envie de continuer à apprendre l'allemand ?	Oui	18%
	Non	17%
	Je ne sais pas	50%

Extraits de verbatims à la question 13. « Comment est-ce que tu l'expliques ? » (citations sans correction):

- Je voulais déjà faire allemand pour la langue mais maintenant aussi pour la culture.
- L'Allemand a l'air assez facile : mots qui se ressemblent en anglais
- Je n'aime pas trop cette langue car j'ai l'impression qu'elle est très compliqué.
- ba que j'ai déjà commencer à apprendre l'Espagnol et j'apprends l'Anglais aussi donc j'ai peur que sa fasse un peut trop.
- Ca me donne envie de continuer mais je préfère l'espagnol
- car l'allemand c'est rigolo
- j'apprend déjà l'anglé qui est la langue la plus parler
- Non parce que j'éme l'espagnole et j'aime y allé au grande vacance
- J'ésite encore, maintenant que l'Allemand me fait plus envie.
- Car je pense faire espagnol car c'est le pays à coté et que l'Allemagne ne m'intéresse pas trop.
- J'ai déjà beaucoup de langue ex : Français, Anglais, Espagnol...
- Car le cour était bien mais je ne pense pas vouloir en faire toute l'année
- Ça m'a donnait envie, j'ai appris que les préjugés que l'Allemand est une langue compliqué sont faux
- Je pense que c'est plus utile de parler espagnol dans le monde

Ces réponses sont encore une fois à nuancer de par la proximité géographique, historique et sociale de Toulouse avec l'Espagne.
Malheureusement, il est très difficile d'obtenir des données effectives pour connaître l'effectif qui a choisi d'apprendre l'allemand LV2 suite à la participation à une Mobiklasse. Les animateur-rice-s n'obtiennent des établissements scolaires que des réponses partielles.

Toujours dans cette idée d'impact projectif, le questionnaire se clôt sur une question permettant d'évaluer si l'expérience de la Mobiklasse aurait des répercussions sur le comportement en classe de langue. Il est permis de penser que ce sera le cas.

Tableau 7 : Réponses à la question 14. « Est-ce que tu as pris de nouvelles résolutions pour apprendre les langues étrangères au collège ? »

14. Est-ce que tu as pris de nouvelles résolutions pour apprendre les langues étrangères au collège ?	Oui	30%
	Non	50%

Extraits de verbatims à la question 15. « Lesquelles ? » (sans correction):

- De me lancer à l'allemand
- Mieux apprendre l'anglais
- Mieux apprendre les leçons
- M'intéresser plus à la culture du pays ou la langue en question est parlée.
- Faire beaucoup de lange étrangère car c'est cool
- Apprendre plus de langue pour voyager et échanger.
- Ecouter
- Oui je ferai mes devoir…
- Participation – et le langage
- D'apprendre un mot d'une langue par jour
- Plus travailler.
- Chercher plus de nouvelles langue.

Il est à noter que 9 répondant-e-s sur les 99 qui ont répondu à cette question ont compris qu'on leur demandait quel était leur choix de LV2. Ce qui montre l'amalgame qu'ils-elles font entre leur perception des objectifs de l'animation Mobiklasse et leur choix de L2.
L'ensemble des réponses semblent indiquer qu'une partie significative des adolescent-e-s qui ont participé à une Mobiklasse en sont ressorti-e-s avec de bonnes résolutions concernant leur apprentissage des langues en classe. Il aurait été intéressant de savoir si elles ont été appliquées, et avec quelle persistance. C'était l'objet d'une deuxième phase d'étude qui avait été validée par la coordinatrice du dispositif. Malheureusement, et malgré le soutien de l'animatrice, nous n'avons pas obtenu de réponse de la part des enseignant-e-s sollicité-e-s.

Propositions conclusives

Ce que nous pouvons retenir de ces résultats, prioritairement, c'est que, malgré la courte durée, les adolescent-e-s ont perçu les effets de l'immersion. Il-elle-s citent les jeux, l'ambiance, les interactions avec l'animatrice, comme les ayant aidé à apprendre. Et, bien que l'animation n'ait pas cet objectif en premier lieu, il-elle-s déclarent dans leur grande majorité (72%) avoir autant voir davantage appris qu'en classe. Sans doute que ce sentiment aura contribué à ce qu'il-elle-s apprécient positivement l'expérience, en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1991/2007).

Ensuite, relevons que d'eux-elles-mêmes les adolescent-e-s citent des éléments interculturels en deuxième position de ce qu'il-elle-s ont appris. Ce qui a favorisé également leur motivation pendant la séquence, du fait que la curiosité pour l'interculturel est pour 16% d'entre elles-eux le motif pour lequel ils-elles apprécient les classes de langue au collège.
Nous pouvons constater que le public présentait dès le départ des dispositions favorables, appréciant la classe de langue et ayant des sentiments a priori positifs envers la séquence d'animation. Il convient de reconnaître qu'elles ont eu lieu au sein de deux établissements privés jouissant d'une excellente réputation.

3 Étude du dispositif stage Tandem

3.1 Description et visées didactiques

Les dispositifs visant à mettre en relation deux apprenant-e-s d'une langue étrangère, chacun-e nativophone de la langue cible de l'autre, afin de s'inter-apprendre leur langue première, sont répandus et revêtent des formes très diverses. Des journées d'études leur sont régulièrement consacrées, dont celles organisées par le Groupe de recherche sur les jumelages interculturels (GReJI), à l'UQAM, université de Québec à Montréal[78].

La plupart de ces dispositifs s'adressent à un public étudiant, favorisant, outre l'acquisition de compétences linguistiques, une meilleure intégration sociale des étudiant-e-s en échange universitaire, ainsi qu'une ouverture à l'interculturel des étudiant-e-s nationaux-les. Ces dispositifs sont plus ou moins structurés, et de ce fait, leur continuité est variable. Une fois passée la séquence d'interaction organisée, le suivi relève de la bonne volonté des participant-e-s.

De tels dispositifs sont aussi mis en œuvre par des associations à objectif linguistique. Par exemple, le Goethe Institut organise mensuellement des rencontres courtes (une heure et demie en fin de journée), entre germanophones et personnes désireuses d'apprendre l'allemand.

Mis à part le dispositif dont il va être question ci-après, aucun dispositif Tandem ne s'adresse à un public non adulte, ni ne porte sur une durée d'interaction supérieure à quelques heures.

3.1.1 Description générale du stage vacances Tandem pour adolescent-e-s de l'OFAJ

Le dispositif stage Tandem pour adolescent-e-s est coordonné et subventionné par l'OFAJ[79]. Il s'adresse aux jeunes français-e-s et allemand-e-s de 14 à 17 ans ayant au minimum deux ans d'apprentissage ou un niveau A2 dans la langue du partenaire. Il consiste en des stages de deux semaines consécutives avec hébergement ayant lieu pour moitié en Allemagne et pour moitié en France. Les stages sont encadré-e-s par une équipe de quatre animateur-rice-s, pour moitié

[78] https://jumelagesinterculturels.uqam.ca/greji/ consulté le 04/11/2025

[79] https://www.ofaj.org/programmes-formations/cours-de-langue-franco-allemand-en-tandem-marseille-berlin#1 consulté le 08/08/2025

allemand-e-s et pour moitié français-e-s. L'effectif est fixé à 10 adolescent-e-s allemand-e-s et 10 français-e-s.

Des organismes agréés par l'OFAJ et par les autorités compétentes de chaque pays se chargent de l'organisation des stages : recrutement et formation des équipes d'animation, location des infrastructures d'hébergement avec restauration, préparation des activités et des sorties. Chaque stage est le fruit de la collaboration d'un organisme allemand et d'une organisme français. Les trois stages observés pour cette étude ont eu lieu :

- Du 08/07/2024 au 14/07/204 à Berlin et du 14/07/2024 au 20/07/2024 à Marseille (associations Une Terre Culturelle et Europa Direkt)
- Du 20/07/2024 au 28/07/2024 à Villard de Lans et du 28/07/2024 au 04/08/2024 à Grainau (associations Roudel et Bund der Deutschen Landjugend)
- Du 27/07/2024 au 03/08/2024 à Babenhausen et du 03/08/2024 au 10/08/2024 à Villard de Lans (associations Roudel et Jugenbidungstätte Babenhausen)

Afin d'assurer une certaine mixité sociale au sein des groupes, le financement des stages peut être modulé en fonction des revenus des familles. L'OFAJ participe au financement des frais de transport.

La méthode Tandem en œuvre dans ces stages consiste à faire réaliser des activités en paires ou groupes à parité franco-allemande. Le temps imparti à chaque activité est divisé en deux parties d'égale durée (10 à 15 minutes chacune) : une partie pendant laquelle elle sera menée en français, et une partie où elle sera menée en allemand. Il est fortement recommandé de faire respecter cette unité de langue. Pendant la partie menée dans sa langue première, un-e des stagiaires sera l'expert-e. C'est-à-dire qu'il-elle devra s'assurer que le-la exolingue comprenne le contenu de l'activité, et acquière de nouvelles connaissances langagières. Au bout du temps imparti, la paire ou le groupe changera de langue et réalisera la deuxième partie de l'activité dans cette langue. C'est-à-dire, que si l'activité a été réalisée en français pendant la première mi-temps, elle sera réalisée en allemand pendant la deuxième mi-temps. Pour cette deuxième partie, l'exolingue devient l'expert-e et l'expert-e devient l'exolingue.

Comme sur un vélo tandem, l'expert-e a la responsabilité de la conduite et de la coordination avec l'exolingue, ce qui requiert empathie et écoute. On se trouve donc dans un contexte à problématisation multiple :

- Problématisation liée à la réalisation de l'activité,
- Problématisation générée par la communication avec l'exolingue,
- Problématisation générée par l'accompagnement de l'exolingue vers la compréhension et l'acquisition de sa langue pour l'expert-e,
- Problématisation générée par la compréhension et l'acquisition de la langue cible pour le-la partenaire.

Bien sûr, aucun-e des stagiaires adolescent-e-s n'a été formé-e à l'enseignement. Cet aspect nous rapproche encore de la Théorie de l'Anthropologie du Didactique (Chevallard, 2022), puisqu'il s'agira alors de générer le fait didactique dans une praxéologie entre pair-e-s.
La réflexivité que suppose le fait de jouer tour à tour le rôle de l'expert-e et le rôle du partenaire peut être un facteur d'auto-régulation (Deci & Ryan, 1985/2014). La responsabilité que cela suppose vis-à-vis du partenaire, dans sa compréhension et ses acquisitions, et dans la réussite de l'activité peut encore favoriser l'auto-régulation en accentuant le sentiment de valeur pour l'activité (Eccles & Wigfield, 2002).

Dans la praxis, la méthode Tandem repose sur :

- L'authenticité et le concret des activités et des interactions,
- L'apprentissage actif et individualisé,
- Un *feed-back* en temps réel,
- La priorité donnée à l'expression orale.

3.1.2 Recrutement et formation des équipes

Les pré-requis pour occuper les fonctions d' animateur-rice de stage Tandem pour adolescent-e-s sont :

- Une bonne connaissance de la langue du partenaire (niveau B1 en théorie, C1 dans la pratique),
- La détention du BAFA ou de son équivalent allemand, la JuleiCa,
- Avoir suivi une formation à l'animation interculturelle agréée par l'OFAJ.

Souvent, les animateur-rice-s sont réengagé-e-s d'une année sur l'autre.
Leurs missions sont, comme pour des animateur-rice-s de centre de vacances ACCEM présenté-e-s pp. 85-88 de cette étude, sont :

- Veiller à la sécurité et au bien-être des adolescent-e-s,
- Organiser et animer les activités,
- Accompagner les stagiaires dans leur rencontre de l'interculturalité.

La formation des animateur-rice-s Tandem peut varier d'une structure à l'autre, l'OFAJ donnant des orientations globales laissant une grande autonomie.
J'ai pu participer à une des formations agréées par l'OFAJ et dispensée par l'organisme franco-allemand ProTandem[80], en décembre 2024, ainsi qu'à un stage Tandem pour adultes auprès de ce même organisme, en juillet 2024.
La formation des animateur-rice-s est essentiellement axée sur la pratique. Elle est animée par des formateur-rice-s, un-e français-e et un-e allemand-e, expérimenté-e-s. L'objectif est de partager leur expérience, d'amener les futur-e-s animateur-rice-s à réaliser et tester des animations Tandem, et de mettre les apprenant-e-s en situation de vivre eux-elles-mêmes l'expérience d'un stage Tandem. Ainsi, la formation reprend certains points essentiels des stages Tandem pour adolescent-e-s.
L'effectif est également de 20 personnes, pour moitié de nationalité et de langue première allemandes, et pour moitié, françaises. Une proportion importante de l'effectif est composée d'ancien-ne-s enseignant-e-s de langue, ou d'étudiant-e-s. L'activité d'animation est saisonnière, ce qui appelle à la multi-activité.

[80] https://protandem.org/fr/accueil/ consulté le 08/08/2025

La formation a lieu dans des locaux similaires à ceux où les stages Tandem pour adolescent-e-s ont lieu : auberge de jeunesse, centre français à Berlin, maison diocésaine, établissement scolaire privé, …

Le programme de la formation, qui dure 5 jours, est le suivant :

Figure 24 : Programme de la formation agréée par l'OFAJ des animateur-rice-s dispensée par l'organisme Pro-Tandem

1er soir	- Accueil des stagiaires – Présentation de l'équipe - Jeux pour faire connaissance avec l'ensemble des participant-e-s - Partage des spécialités apportées par chaque stagiaire selon la consigne préalable
2e jour	- Présentation de la méthode Tandem (voir ci-dessus) - Séquence Tandem par paires - Débriefing de la séquence Tandem en plénière
3e jour	- Séquence Tandem par paires - Débriefing en plénière - Conception de séquences Tandem par les stagiaires en paires - Présentation en plénière
4e jour	- Rallye coopératif dans les environs du lieu d'hébergement (activités bilingues diverses : dessin, énigmes, photos créatives,…) - Débriefing en plénière - Travail sur les cas particuliers susceptibles d'arriver (problèmes de discipline, de santé, d'entente au sein de l'équipe,…)
5e jour	- Conception d'un programme journalier et hebdomadaire par les stagiaires en sous-groupes - Débriefing en plénière - Rappel des informations pratiques sur l'organisation des stages - Clôture

Chaque demi-journée commence avec une animation qui permet de constituer de façon dynamique les paires Tandem.

Après les pauses, un *energizer*, activité énergisante d'une dizaine de minutes peut avoir lieu pour remobiliser l'énergie des stagiaire. Cette activité n'a pas de visée didactique.

Ces deux types d'activité ont lieu aussi pendant les stages Tandem pour adolescent-e-s. Les animateur-rice-s doivent donc en faire l'expérience. Les premiers sont conçus par les formateur-rice-s, puis par les stagiaires à tour de rôle. Des exemples seront présentés dans la sous-partie suivante. Pour la conception des activités, y compris des *icebreaker* et *energizer*, les futur-e-s animateur-rice-s peuvent se référer au catalogue conçu par l'OFAJ et mis à disposition dans la salle de réunion[81]. Il s'agit d' « activités éprouvées, des jeux connus dans le monde de l'animation et qui ont été adaptés à nos besoins, et de vrais « classiques » de l'animation linguistique » (p. 92 du catalogue). Notons que depuis sa dernière version, datant de 2024, le catalogue comprend des activités visant à valoriser le plurilinguisme des adolescent-e-s. Il prend ainsi en considération les itinéraires migratoires des adolescent-e-s participant-e-s aux stages franco-allemands. Le projet *PluriFrAll* a permis de concevoir ces nouvelles activités (Jardin, 2024, pp. 35-38). De façon générale, les activités proposées sont donc des activités *ad hoc*, qui ne reposent pas sur des activités ou des jeux naturellement pratiqués dans un pays ou dans l'autre.

Une séquence de la formation des futur-e-s animateur-rice-s est consacrée à la correction des erreurs langagières des adolescent-e-s pendant les activités linguistiques. Il leur est ainsi conseillé de présenter les correction comme une aide, en veillant à conforter l'assurance de l'expert-e.

De par la large latitude qui est donnée, les fiches d'activités qui sont préparé-e-s par les futur-e-s animateur-rice-s Tandem reflètent la diversité de leurs personnalités. Pendant les stages pour adolescent-e-s, ils-elles seront quatre à se concerter sur les activités qui seront proposées aux adolescent-e-s, ce qui devrait conduire à une homogénéisation.

[81] https://www.ofaj.org/ressources/l-animation-linguistique-dans-les-rencontres-franco-allemandes-de-jeunes consulté le 09/08/2025

3.1.3 Programme hebdomadaire

Chaque stage Tandem pour adolescent-e-s prévoit 30 heures d'activités Tandem par semaine, nommées « cours Tandem » dans les communications externes, ainsi que des activités culturelles et sportives en externe. Suivant les lieux, il peut s'agir de randonnées, d'ateliers BD, théâtre, visite de musées, excursion en ville, piscine, accrobranche, kayak, promenade en bateau,… Les adolescent-e-s sont logé-e-s dans des chambres collectives à effectif paritaire franco-allemand. Les repas sont pris en commun avec les animateur-rice-s. Les activités, Tandem ou autres, y compris en extérieur, sont encadrées par les animateur-rice-s. Les adolescent-e-s peuvent être autorisé-e-s à sortir en autonomie pendant les temps libres si les parents ont donné leur accord au préalable. Des temps informels lors desquels les adolescent-e-s restent sous l'autorité de l'équipe d'animation, mais sans intervention explicite de celle-ci, sont prévus au cours de la journée. Ils permettent les échanges informels entre les adolescent-e-s, ainsi qu'un respect des rythmes individuels et de l'intimité de chacun-e.

Au cours du stage, toutes les instructions sont données d'abord dans en français ou en allemand par un-e animateur-rice dont c'est la langue première, puis immédiatement traduites dans l'autre langue par un-e animateur-rice dont c'est la langue première. Ainsi, quel que soit leur niveau en allemand ou en français, tou-te-s les adolescent-e-s sont en capacité de les comprendre. Il-elle-s ont aussi l'opportunité de repérer du vocabulaire ou des éléments syntaxiques dans la langue cible. Bien qu'il n'existe pas de règle générale, le programme d'une semaine de stage comprend les éléments suivants, ou dans un ordre pouvant varier.

Figure 25 : Programme non détaillé d'une semaine de stage Tandem pour adolescent-e-s

Jour 1 (fin d'après-midi)	- Arrivée des adolescent-e-s (par leurs propres moyens ou accompagné-e-s par un-e animateur-rice avec qui ils-elles auront fait tout ou partie du voyage) - Accueil par l'équipe d'animation et installation dans les chambres - Repas
Jour 2	- Petit-déjeuner - Activité *icebreaker* pour faire connaissance avec tou-te-s les participant-e-s - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Déjeuner - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Temps libre - Présentation des spécialités culinaires apportées par chacun-e selon consignes préalables - Repas
Jour 3	- Petit-déjeuner - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Déjeuner - Rallye-jeu en équipes Tandems pour visiter la ville - Repas
Jour 4	- Petit-déjeuner - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Déjeuner - Activité physique en extérieur

	- Plénière - Repas
Jour 5	- Petit-déjeuner - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Déjeuner - Visite d'un musée - Plénière - Repas - Préparation du trajet du lendemain
Jour 6	- Petit-déjeuner - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Déjeuner - Jeu pour constituer les Tandems - Activité Tandem - Plénière - Repas
Jour 7	- Petit-déjeuner - Voyage vers le lieu du séjour dans l'autre pays (pique-nique en route) - Installation et repas

Nous allons maintenant détailler le contenu et l'organisation des quatre types de séquences qui structurent le programme : les activités *icebreaker* (ou activités de déblocage), le jeu pour constituer les Tandems, l'activité linguistique Tandem, la plénière.

3.1.4 Les activités de déblocage

C'est le premier type d'activité que les adolescent-e-s rencontrent pendant le stage, une fois que tou-te-s les participant-e-s sont arrivé-e-s dans les locaux. Auparavant, l'équipe d'animation s'est présentée de façon plus formelle que lors du temps d'accueil, et a présenté le contexte et les objectifs globaux du stage, ainsi que les règles de vie en commun.
L'objectif de l'activité est d'inciter les adolescent-e-s à créer des contacts entre eux-elles tou-te-s. Comme sa durée ne peut pas être excessive pour des raisons d'organisation du temps et de maintien de l'attention, elle doit être rythmée de façon dynamique. C'est-à-dire que les contacts doivent être rapide et aller à l'essentiel. Les consignes doivent donc être précises.

Un exemple de cette activité est celle des cercles concentriques. Les adolescent-e-s sont divisé-e-s en deux groupes d'effectif identique, indifféremment de leur langue première. Chaque sous-groupe forme un cercle, qui se dispose de façon concentrique. Chaque adolescent-e est placé-e en vis-à-vis d'un-e autre. L'équipe d'animation donne un sujet de discussion, par exemple, prénom, âge et ville de provenance, pour commencer. Les adolescent-e-s placé-e-s en vis-à-vis ont alors deux minutes pour s'échanger ces informations les concernant. Au bout des deux minutes, l'équipe d'animation donne une direction et un chiffre pour le cercle intérieur et une direction et un chiffre pour le cercle intérieur. Chaque cercle doit pivoter selon ces indications. Ce qui met les adolescent-e-s dans de nouvelles situations de vis-à-vis. Ils-elles ont alors de nouveau deux minutes pour s'échanger leur prénom, âge et ville de provenance. Les adolescent-e-s sont libres d'utiliser la langue de leur choix, même si l'équipe les incite à utiliser l'allemand et le français. L'activité dure donc une vingtaine de minutes. Au bout de ce temps, les cercles se dispersent et l'équipe d'animation demande qui peut se souvenir du prénom de qui. Comme les adolescent-e-s sont en ordre dispersé, ils-elles peuvent se rapprocher les un-e-s des autres pour demander à ce qu'on leur rafraîchisse la mémoire, si besoin.

3.1.5 Le jeu de constitution des Tandems

Pour assurer l'alternance dans la composition des Tandems, ainsi que la bonne humeur dans le groupe, les paires ou les sous-groupes Tandem d'adolescent-e-s sont constitués par le biais de jeux rapides (un quart d'heure maximum).

Un de ces jeux peut être basé sur les cris d'animaux. Les membres du sous-groupe de langue première allemande tirent au sort la photo d'un animal, de même que les membres du sous-groupe de langue première française. Ils-elles doivent garder la photo qu'ils-elles ont tirée au sort cachée. On se retrouve donc avec des paires franco-allemandes ayant tiré au sort la photo du même animal, sans qu'ils-elles sachent qui a tiré au sort quoi. Pour le découvrir, ils-elles doivent émettre le cri de l'animal en question dans sa langue première et circuler dans le groupe. L'objectif est de reconnaître le cri de l'animal dans l'autre langue. Quand deux adolescent-e-s ont reconnu le cri du même animal dans leurs langues premières respectives, ils-elles forment une paire pour l'activité Tandem qui suit.
Les instructions de celle-ci ne sont données qu'une fois que toutes les paires sont constituées. L'équipe d'animation veille à ce que le jeu se déroule sans désordre et dans le respect des instructions données. Elle peut intervenir si des stagiaires ont du mal à reconnaître les cris d'animaux, en les guidant par des indices. Par exemple, pour le cri du coq qui est « cocorico » en français et « kikeriki » en allemand, elle peut indiquer aux stagiaires que les voyelles changent.

3.1.6 L'activité linguistique Tandem

Comme nous l'avons vu plus haut, l'activité linguistique Tandem est sous-divisée en deux temps égaux pendant chacun desquels les stagiaires doivent utiliser une seule langue. Donc, s'ils-elles ont utilisé le français pendant la première mi-temps, ils-elles doivent utiliser l'allemand pendant la deuxième. Ce principe d'unité de langue doit être rappelé lors de chaque lancement d'activité linguistique Tandem, ainsi qu'au moment où l'alternance doit avoir lieu. Il s'agit d'éviter les phénomènes de domination dans les cas où un-e stagiaire est plus avancé-e dans la langue cible, ou plus confiant-e que l'autre. Mais l'objectif principal est d'assurer un temps d'immersion homogène pendant lequel le binôme ou le sous-groupe focalisera son attention sur la pratique d'une langue.
En introduction à l'activité, l'équipe d'animation organise un *brainstorming* pour susciter l'expression du vocabulaire lié à l'activité et que les stagiaires connaissent. Elle-même contribue à ce

recensement. Le vocabulaire est inscrit sur des tableaux qui seront visibles des stagiaires tout au long de l'activité (Annexes 18 et 19).

Les documents sonores et visuels en notre possession portent sur deux activités linguistiques Tandem différentes, que nous allons maintenant détailler.

La première consiste en une étude de documents. Les adolescent-e-s disposent d'un document en allemand (Annexe 20) et d'un document en français (Annexe 21). Les deux documents sont issus de sites de presse et liés à l'actualité. Chaque mi-temps de l'activité doit être consacrée à un seul des deux documents. Pour commencer, les stagiaires doivent le lire. Après cette phase de lecture, le-la locuteur-rice dont la langue première est celle de l'article doit vérifier en s'exprimant dans cette langue que l'exolingue a bien compris le texte. Il-elle joue le rôle de l'expert-e, comme indiqué dans la présentation de la méthode Tandem, ci-dessus. Il-elle doit poser à l'exolingue des questions de compréhension lexicale et de signification globale de l'article. Ces opérations sont répétées lors de la deuxième mi-temps de l'activité, qui est donc consacrée à l'article rédigé dans l'autre langue. Les rôles sont alors inversés entre les stagiaires : l'exolingue devient l'expert-e et vice-versa. Leur objectif commun est que celui-celle qui a été l'exolingue soit capable de résumer l'article concerné en quelques phrases simples lors de la plénière qui suivra.

Le deuxième exemple filmé d'une activité linguistique Tandem consiste en la construction en commun de phrases liées à la coupe du Monde de football. Une fiche d'activité similaire à celle présentée en Annexe 22 est distribuée aux stagiaires de langue première allemande, et la réciproque est distribuée aux stagiaires de langue première française. Dans la première phase de l'activité, les stagiaires vont ensemble compléter une des deux fiches dans la langue correspondante, en communiquant entre eux-elles dans cette langue. L'adolescent-e dont c'est la langue première guide l'exolingue, qui est chargé-e d'écrire sur la fiche. Pour la deuxième partie du temps imparti, les rôles et les langues seront inversés. À ce moment-là, ce sera à l'autre adolescent-e de remplir la fiche dans la langue qui est pour lui-elle la langue cible. Leur objectif commun est que, lors de la plénière qui suivra, chacun-e d'eux-elles puisse lire à haute voix dans leur langue cible les phrases qu'ils-elles ont préparées.

3.1.7 Les *energizers*

L'équipe d'animation peut avoir recours à des *energizers* pour relancer la dynamique du groupe en cas de fatigue, ou pour remobiliser le groupe au retour d'une pause. Ce sont des activités courtes (maximum 15 minutes) et pour lesquelles un mouvement physique est requis, sans nécessairement de contenu linguistique.

Un exemple d'*energizer* est appelé « Avant-arrière » dans le catalogue des animations conçu par l'OFAJ (mentionné p. 229). L'équipe d'animation prépare une affiche sur laquelle sont inscrits dans les deux langues les termes suivants : avant, arrière, à gauche, à droite *(vor, zurück, links, rechts),* puis les fait répéter à tout le groupe qui se tient debout en cercle.
Ensuite, un-e stagiaire prend la balle et commence : il-elle dit l'un des mots dans la langue du partenaire et tout le groupe doit faire en même temps un petit saut les pieds joints dans la direction indiquée (par exemple, vers la gauche).
Puis il-elle lance la balle à un-e autre stagiaire qui, à son tour, annonce un mot dans sa langue cible et ainsi de suite. Éventuellement, le niveau de difficulté peut augmenter : par exemple en demandant à ce que trois directions soient indiquées au lieu d'une seule.

3.1.8 Le rallye linguistique

Cette activité dure une demi-journée et se déroule en extérieur, dans la ville d'accueil ou aux alentours du centre d'hébergement. Les stagiaires sont réparti-e-s en équipes de quatre à six, en parité de langue première franco-allemande. La répartition se fait de façon aléatoire, sur le même principe de jeu que vu en 1.5. Ils-elles reçoivent une liste de tâches à réaliser (Annexe 23), qui nécessitent qu'ils-elles se déplacent et coopèrent. Chaque tâche est rédigée en français et en allemand.

La première des tâches sera de définir un nom et une devise pour leur équipe. Une autre tâche sera de se rendre à un endroit indiqué pour y faire des observations : décrire ou dessiner un monument, prendre des photos, relever le nom d'une rue, … L'équipe franco-allemande pourra aussi avoir à réaliser un reportage en posant des questions sur le quartier où ils-elles se trouvent à des passant-e-s ou à des commerçant-e-s. Il peut aussi leur être demandé d'échanger un objet qui leur a été remis (stylo, bloc-notes, post-its estampillés OFAJ) avec des personnes rencontrées dans la rue ou dans les commerces. Au cours de cette activité en autonomie, il leur est demandé de communiquer

régulièrement par messagerie avec l'équipe d'animation. Ils-elles doivent respecter l'heure de retour au centre d'hébergement qui leur a été communiquée.

3.1.9 La plénière

On observe sur le programme, que chaque activité, linguistique, culturelle ou physique, se conclut par une plénière. Il s'agit d'un temps où tou-te-s les stagiaires sont réuni-e-s et partagent leurs retours sur l'expérience et les résultats de leurs activités. L'équipe d'animation donne les instructions dans les deux langues, puis anime les présentations. Les participant-e-s sont assis sur des chaises disposées en cercle. L'équipe d'animation est assise ensemble dans le cercle, près du matériel pédagogique et des tableaux.

À tour de rôle, les stagiaires énoncent les résultats de leurs activités linguistiques de façon à être compris-e-s par l'ensemble du groupe.

Lorsque les résultats sont visibles, comme c'est le cas après un rallye ou après une activité manuelle, les paires ou groupes Tandem les présentent ensemble. Cela implique qu'ils-elles se sont organisé-e-s pour la prise de parole et ont fait un effort réflexif sur leur production.

Le cas échéant, les listes de vocabulaire qui avaient été réalisées en introduction à l'activité peuvent alors être complétées.

3.1.10 Le blog ou journal du séjour

À la fois pour donner de leurs nouvelles à leurs proches, et pour susciter leur réflexivité, les adolescent-e-s sont chargé-e-s à tour de rôle et par paire franco-allemande, de réaliser un article illustré relatif à la journée écoulée. L'équipe leur indique l'heure limite à laquelle l'article doit avoir été réalisé.

Durant la journée, le binôme responsable de la préparation de l'article devra prendre des photos ou des vidéos. À la fin de la journée, il les mettra en forme et rédigera une narration. Le projet d'article est alors présenté à l'équipe d'animation et son contenu linguistique pourra faire l'objet de corrections. Il sera ensuite mis en ligne.

Notons que, comme généralement lors de l'inscription en ACCEM, les familles ont accordé un droit à l'image à la structure organisatrice.

Cette description détaillée d'un stage Tandem pour adolescent-e-s et de ses visées didactiques nous amène maintenant à l'enquête que le dispositif a appelée, en lien avec notre étude des enjeux de l'immersion en contexte récréatif.

3.2 Méthodologie de l'enquête

Je n'ai pas pu assister personnellement, pour des raisons de sécurité et de confidentialité, aux stages Tandem pour adolescent-e-s décrits ci-dessus. Cependant, pour mener à bien l'observation, j'ai pu rassembler des enregistrements audio et vidéo qui ont été réalisés par les équipes d'animation au cours de séquences, et m'entretenir de façon approfondie avec un stagiaire. Concernant la dimension autoréflexive, j'ai aussi pu obtenir 33 réponses à des questionnaires semi-qualitatifs. Enfin, j'ai pu obtenir des extraits d'un groupe de discussion informelle en ligne mis en place par les adolescent-e-s participant à l'un des stages. Comme il ne contient aucune donnée sensible, et qu'il a été anonymisé, je considère qu'il répond aux critères d'éthique de la recherche.

3.2.1 Les grilles d'observation

Comme indiqué ci-dessus dans la description des séquences de Tandem, l'observation qui permet cette étude peut porter sur deux séquences distinctes dont le contenu a été décrit alors : une activité Tadem en binôme, et une séquence en plénière. Les trois séquences étudiées ici ont eu lieu lors de deux stages différents, en fin de séjour Tandem, soit au bout de deux semaines d'immersion récréative.

Le visionnage ou l'écoute de ces documents a donné lieu à une transcription (Annexe 24). Les adolescent-e-s ainsi que les animateur-rice-s que l'on entend et que l'on voit sur les enregistrements sont désigné-e-s de façon non genrée car il paraît inutile, voire parasite, de mentionner ou de laisser apparaitre leur genre. De plus, cela permet de renforcer l'anonymisation des documents. Pour cette dernière raison, je choisis de ne pas insérer de captures d'écran issues de ces vidéos, et de ne pas en fournir de lien d'accès. Bien que disposant des formulaires de droit à l'image pour tout-e-s les adolescent-e-s qui ont été filmé-e-s, il me semble inutile de les exposer.

Sur la base de la transcription, pour maintenir une homogénéité avec les deux étapes précédentes de l'étude, j'ai utilisé la même grille d'observation, avec quelques aménagements (Annexe 25). En effet, beaucoup de critères de la grille d'observation source ne sont pas

observables sur ces supports : les vidéos ne montrent pas l'arrivée des adolescent-e-s dans l'activité, et il n'y a pas de questions suite à l'exposé des instructions. Son utilisation en globalité ne semble alors pas tout à fait pertinente. Toutefois, les critères ayant trait aux stratégies hétéro-régulatrices ont bien pu être observés, ce qui fait que la grille a été utilisée telle quelle sur cette partie.

3.2.2 Les questionnaires

Les grilles de questionnaires (Annexe 26 pour la version française et Annexe 27 pour la version allemande) présentent la même progression que celles utilisées pour les deux premières phases de cette étude. Elles ont été validées au préalable par les équipes d'animation. La contrainte principale a été de concevoir des questions auxquelles les adolescent-e-s puissent répondre aisément, à la fois pour ne pas empiéter sur l'organisation précise du stage, et pour ne pas perturber son rythme et son ambiance récréative. Malgré cela, il était nécessaire de permettre de nuancer l'analyse. De nombreuses questions prennent alors la forme d'échelles de Likert, présentées sous forme d'une ligne sur laquelle l'adolescent-e doit placer son estimation. Quand il s'agit de questions liées aux performances linguistiques, l'échelle présentée dans la version allemande suit le principe de notation auquel les adolescent-e-s sont habitué-e-s : la meilleure performance est sanctionnée par une note faible située à gauche de l'échelle, et la moins bonne performance se situe à droite de l'échelle. Pour l'analyse d'ensemble, les résultats ont été harmonisés sur le principe de notation français, dans lequel la meilleure performance est sanctionnée par une note plus élevée et située à droite de l'échelle.

Les spécificités de la méthode Tandem (exposées pp. 220-222 de cette étude) ont conduit à approfondir dans le questionnaire l'évaluation de l'auto-régulation au travers des notions d'utilité perçue dans une tâche et des attentes de réussite (Eccles & Wigfield, 2002) exposée au cours des pages 112 à 115 de cette étude.

La notion de *continuum* entre l'activité extra-scolaire et la classe est prise en considération au travers des questions 1 à 10 qui explorent les sentiments des adolescent-e-s vis-à-vis de la classe, l'utilité perçue de l'enseignement de la langue cible (allemand ou français) et l'auto-estimation des performances.

Afin de leur permettre d'évaluer leurs apprentissages, les adolescent-e-s étaient invité-e-s à les catégoriser entre cinq descripteurs. Il a été estimé que, pour être fidèle à la réalité, et faire sens

pour les adolescent-e-s, ces descripteurs devaient être synthétiques. C'est ainsi qu'ils portent sur le fait de se faire comprendre et de comprendre, de façon globale. Comme avec les descripteurs du CECRL, une distinction est faite suivant les contextes, dans lesquels le-la locuteur-rice doit être plus ou moins actif-ve. Se faire comprendre quand il-elle répond à des questions qui lui sont destinées lui demande moins d'effort que de se faire comprendre quand il-elle donne des consignes. De même, comprendre des consignes qui lui sont destinées lui demande moins d'autorégulation que de comprendre une conversation. Par ailleurs, un descripteur est orienté vers les apprentissages interculturels. Sa formulation est concrète pour le public adolescent, avec l'utilisation du terme « habitudes » pour désigner les spécificités culturelles du partenaire.

Dans le but de recueillir des données plus spontanées relatives à leur expérience immersive récréative au cours du stage, tout en évitant de les influencer, les adolescent-e-s sont invité-e-s à plusieurs reprises à citer des mots ou des phrases de façon non guidée. Ce qui est conforme à la démarche suivies pendant les deux phases d'enquête précédentes. Ces citations non guidées ont ensuite été catégorisées pour en permettre l'analyse. Cette option a été privilégiée à une échelle de Likert pour évaluer l'appréciation que les adolescent-e-s avaient eu du stage (question 20 : Quelle est l'expression ou le mot qui te vient à l'esprit quand tu penses au stage Tandem ?). Des verbatims produits, il est possible de déduire dans quelle mesure leur expérience durant le stage a été perçue positivement par les adolescent-e-s.

Les résultats sont cumulés sans différencier la langue première des répondant-e-s. L'objectif de l'étude n'est pas de relever d'éventuelles divergences basées sur ce critère. Dans l'exposé des résultats obtenus des questionnaires, les réponses des adolescent-e-s français-e-s et des adolescent-e-s allemand-e-s seront donc cumulées. Pour le signaler, les adjectifs seront couplés de la façon suivante : français/allemand.

Sur l'ensemble de l'effectif ayant participé aux trois stages faisant l'objet de cette étude, soit 60 adolescent-e-s, 33 ont accepté de remplir le questionnaire et de le remettre à l'équipe d'animation. La diffusion des questionnaires a eu lieu chaque fois pendant la journée précédant celle des départs.

L'échantillon se présente ainsi :

- 32 répondant-e-s
- Âge moyen : 15.33 ans
- Mode de la série « âge » : 15 ans

3.2.3 Les écrits informels en ligne

Les écrits consistent en des captures d'écran d'extraits d'une discussion en ligne entre les adolescent-e-s (Annexe 28). L'outil de messagerie utilisé est très populaire en France comme en Allemagne. La connexion des adolescent-e-s au groupe ne leur demande donc pas, dans la plupart des cas, d'installer une application ou de créer un compte.

Le groupe de discussion a été créé par les adolescent-e-s eux-elles-mêmes. L'équipe d'animation n'y est pas inscrite, et elle ne peut donc pas lire les messages que les adolescent-e-s s'échangent ni en écrire. Les adolescent-e-s ont nommé le groupe « Europa Direkt », du nom de l'organisme allemand qui a coorganisé le stage. On peut donc penser que ce sont des adolescent-e-s allemand-e-s qui ont créé le groupe, puis y ont invité l'ensemble des autres stagiaires. Les captures d'écran ont été retouchées pour cacher toute information qui permettrait d'identifier les participant-e-s : leur nom ou leur pseudonyme ont été masqués, ainsi que les vignettes de leur profils. Pour permettre l'analyse qui nous intéresse, les correspondant-e-s sont repéré-e-s par AA 1, AA 2, AA 3 en fonction de leur ordre d'intervention lorsqu'il s'agit d'adolescent-e-s allemand-e-s, AF 1, AF 2 etc. lorsqu'il s'agit d'adolescent-e-s français-e-s.

3.3 Résultats et discussion

3.3.1 Observation des stratégies en cours d'activité par coopération entre pair-e-s exolingues

La première séquence observée est celle où les stagiaires lisent et résument un article de presse en ligne (Annexes 20 et 21).

L'enregistrement audio (voir Annexe 24 pour la transcription intégrale) montre que la lecture du premier article, l'article en allemand, se fait tout d'abord en silence. Au bout d'un peu moins d'une minute (00:00:53), l'adolescent-e français-e (AF par la suite) prend la parole pour demander à son-sa partenaire allemand-e (AA par la suite) s'il-elle a fini de lire. AF parle français alors que la consigne est de parler allemand pour cette partie de l'activité. AA lui répond en français et ils-elles se mettent à parler allemand à l'initiative d'AF, au bout de quatre échanges (00:01:18), quand AA lui demande « qu'est-ce que tu compris pas ? ». AF hésite, commence par « c'est » puis se reprend et dit « *das ist eine Attacke »* (c'est une attaque). Le terme *Attacke* est cité au début de l'article conjointement avec le terme *Messer* (couteau) pour former le terme *Messerattacke* (attaque au couteau). AF a donc bien repéré le terme dans le mot composé allemand, ou alors il-elle émet l'hypothèse que le terme est identique en français et en allemand. Plus loin dans l'article, on trouve

le mot *Angriff*, qui est plus couramment utilisé. Toutefois, AA encourage AF par un « Mmh » approbatif. AF continue en allemand « *und den Banhof gare de l'Est* ». La phrase est incomplète et le H de *Banhof* n'est pas aspiré. AA continue alors en français, pourtant très hésitant.
Un-e animateur-rice français-e intervient en allemand (00:01:57) : *« Versucht auf deutsch zu komunizieren. »* (Essayez de communiquer en allemand).
AF et AA acquiescent puis AA relance la conversation en allemand avec une phrase récapitulative du contenu de l'article.
AF complète en allemand.
AA approuve et propose une nouvelle phrase récapitulative en allemand, puis rend la parole à AF avec « *Hast du verstanden jetzt ? »* (est-ce que tu as compris maintenant ?). Se hésitations montrent que AA cherche des stratégies pour aider AF.
AF répond en allemand « *Ja, ich habe verstanden. Danke schön. »* (oui, j'ai compris. Merci beaucoup.)
Après trois minutes de silence, AA reprend la conversation en français « eum tout, tu as tout compris ? »
AF lui répond en allemand, pour lui demander des explications sur le terme *Nachrichtung der Negatur AMP* . Ses phrases sont correctes, mais les H sont de nouveau non aspirés.
AA lui explique en allemand. Il-elle traduit toutefois en français le terme *Nachricht* : message.
L'explication est complexe mais semble satisfaire AF qui remercie en allemand.
AA lui demande en allemand s'il-elle a besoin d'autres explications. AF répond non en allemand.
Après une minute de silence, un-e animateur-rice français-e intervient en français « c'est difficile ? » et AF répond en français aussi « un peu. » L'animateur-rice reprend en allemand « *aber du kannst alle Fragen stellen ? Oder ich kann noch helfen ? Was für ein Wort kennst du ? Hast du verstanden die Hinhalt ? »* (mais tu peux poser toutes les questions ? Ou je peux encore aider ? Quels sont les mots que tu connais ? Est-ce que tu as compris le contenu ?)
AF répond *Ja* (oui) en allemand, et pourtant l'animateur-rice français-e répète en français « le contenu, ça tu as tout compris. » Puis elle ajoute, toujours en français ; « Par exemple, ça, ça veut dire quoi ? »
AF répond en français qu'il n'est pas encore allé jusque-là, et qu'il ne connaît pas la signification du mot *Angreifer* (attaquant). Le mot en question se trouve à la cinquième ligne de l'article, et le binôme a commencé la lecture pratiquement dix minutes auparavant.
AA explique à AF pour partie en allemand et pour partie en français que c'est comme au football, il y a le défenseur, et le contraire, c'est *Angreifer*.
Cette analogie permet à AF de comprendre qu'*Angreifer* signifie attaquant. Mais il donne à AA le verbe et l'animateur-rice rectifie en demandant « la personne qui fait. »

AF en déduit une signification de l'article qui lui avait échappé, ce qu'il exprime par une exclamation : « ah ! ».

Cette intervention en éclaircissement de la part des animateur-rice-s se répète auprès d'autres paires, car on entend plus loin des dialogues ponctués par des exclamations de compréhension.

Les copies de l'article suivant que les binômes vont devoir lire ensuite sont distribuées et on entend un-e animateur-rice dire que c'est pour après (00:11:57).

Après trente secondes de silence, AA s'assure en français qu'AF a tout compris. AF lui répond oui, toujours en français mais ne va pas plus loin. AA réitère sa question en français après une nouvelle minute de silence. AF lui répond oui et propose en français de passer à la lecture de l'article en français, puis répète en allemand *der franzözen*. AA lui répond dans un mélange incompréhensible d'allemand et de ce qui semble être de l'anglais.

Après une minute (00:14:35), un-e animateur-rice français-e annonce en français « une minute et on change. », puis « on change de langue, on change de texte. » (00:15:36). La consigne est répétée deux fois.

AF reprend la parole alors que le binôme a été silencieux jusque-là (00:16:54), pour demander en français à AA s'il-elle a compris. Comme AA répond en français qu'il-elle n'a pas compris le sujet (sa phrase est correcte), AF lui explique en français. Ses hésitations aussi montrent ses efforts pour être compréhensible. AA pose des questions pour demander des précisions dans un français correct. AF lui répond de façon qu'AA trouve satisfaisante. Après cinq minutes de silence, AA demande une nouvelle explication dans un français correct. AF lui explique par périphrase ce que sont des *goodies*. AA dit comprendre. Puis demande « littoral c'est synonyme comme plage ». Il y a une erreur de conjoncteur mais la phrase est compréhensible. AF confirme par une phrase complète en français, ce qui permet à AA de corriger son erreur. AF aurait pu répondre seulement oui.

Après une question de compréhension sur le sens général de l'article qu'AA pose dans un français correct et à laquelle AF répond dans un français qui s'efforce d'être le plus compréhensible, AF demande si AA a d'autres questions (00:23:06). AA demande la signification d'un mot. AF lui répond par une périphrase simple en français. Puis 20 secondes plus tard, demande de nouveau si AA a d'autres questions. AA hésite. Puis on entend AF lui dire que « ça c'est une publicité, c'est rien. », sans que la question soit posée. Peut-être qu'AF anticipe la question d'AA, ou que AA a pointé vers le passage en question.

Plus loin, on entend la voix d'un-e autre AF qui demande « qu'est-ce que c'est, aura ». Un-e animateur-rice français-e lui répond que « c'est comme auréole, c'est la même famille ». Ce qui fournit un exemple de ce que travailler avec un-e exolingue demande de connaitre sa propre langue.

Après trois minutes de silence, AA reprend la parole pour affirmer qu'elle a bien compris que ça c'était une publicité, et demande ce que c'est en parlant d'autre chose. Les deux phrases sont bien construites et liées entre elles de façon fluide. AF répond que ça n'a aucun rapport, c'est juste de la publicité. Puis enchaine en demandant si AA a d'autres questions. AA reformule toujours en français « c'est pas le même sujet. » AF reformule à son tour pour confirmer « non, ce n'est pas pareil. »
AA demande ensuite la signification du mot collaboration. AF lui explique par une périphrase simple qu'AA dit comprendre. Ce qu'il-elle prouve par une phrase de synthèse juste dans sa signification et correcte grammaticalement. AF lui demande immédiatement s'il-elle a d'autres questions. AF répond « non, je ne crois pas. »
Un-e animateur-rice dit « c'est fini ».

Ce dialogue montre la différence de niveau entre AF qui a en allemand un vocabulaire et une aisance grammaticale limitée à des phrases très simples, et AA qui peut s'exprimer dans un français fluide, combinant des phrases parfois complexes.

Cet écart de niveau peut expliquer pourquoi dans la première partie de l'activité, où ils-elles devaient parler en allemand, AA a débuté en français, puis qu'ils-elles ont eu souvent recours à cette langue.

L'intervention de l'animateur-rice a aidé AF et lui a permis d'apprendre un nouveau mot qui a débloqué sa compréhension du texte. Il-elle en aurait peut-être demandé la signification quand il-elle serait arrivé à ce passage de l'article. Mais on constate que sa lecture est lente, puisque le mot apparaît à la 5^{e} ligne seulement de l'article (il y trois lignes d'introduction avant l'article lui-même). AF dit spontanément avoir compris le sens de l'article mais ne s'impatiente pas quand l'animateur-rice insiste pour vérifier.

Cependant, tout au long des deux demi-séquences, on remarque l'entraide qui se créée entre les deux adolescent-e-s. Les reformulations, les périphrases, les résumés en langue simplifiées, sont des stratégies dans lesquelles chacun-e investit beaucoup d'efforts. On entend dans leurs hésitations qu'ils-elles cherchent leurs mots dans leur langue première pour se faire comprendre par l'exolingue. On constate aussi que chacun-e demande régulièrement à l'autre s'il-elle a besoin d'aide quand il-elle est l'expert-e. AF est particulièrement attentionné-e, peut-être parce qu'il-elle a des difficultés de compréhension de la langue cible, et qu'il-elle projette le même degré de difficulté sur son-sa partenaire.

Au final, l'activité a mobilisé toute leur attention et ils-elles n'en ont pas été distrait-e-s. Leurs voix sont posées et ne reflètent pas de tension.

Premier enregistrement vidéo

Il ne permet pas de transcrire les communications parce qu'elles sont trop diffuses. On entend des conversations indifférenciables, dont le ton est calme et uniforme. Les images montrent les adolescent-e-s assis-e-s sur des chaises, par paires ou par trio (un seul trio). Ils-elles sont concentré-e-s sur l'activité : on voit chaque paire écrire, se parler et se montrer ce que chacun-e de ses membres écrit.

Il y a des documents affichés sur le mur derrière eux, vers lesquels ils se tournent régulièrement. Ce qui permet de comprendre qu'il s'agit des listes de vocabulaire con-conçues en introduction de l'activité.

Il n'y a pas de distracteur-rice. A quelques reprises, cependant, on remarque que les deux AF qui composent le trio se déconcentrent. Ils-elles se prennent mutuellement un stylo ou une feuille de papier et l'autre cherche à le récupérer. Cela a lui sans effusion audible. AA 9 qui fait aussi partie du trio reste concentré-e sur l'activité. Il lui arrive d'échanger avec AF 9, toujours sans effusion visible ou audible.

Tout au long de la séquence, on ne voit pas les animateur-rice-s intervenir.

Deuxième enregistrement vidéo

Les adolescent-e-s sont assis-e-s en demi-cercle. Nous ne voyons qu'une partie de l'effectif, l'autre partie n'ayant pas fourni les documents de droit à l'image nécessaires à cette captation.
Les participant-e-s ont un stylo et des feuilles de papier dans les mains.

Il s'agit d'une plénière, qui a lieu après l'activité filmée dans le deuxième enregistrement vidéo.

L'animateur-rice française commence par introduire le thème de la séquence : « on va essayer de présenter les phrases que vous avez concoctées avec votre Tandem et d'essayer de les dire devant le grand groupe. » Le terme « essayer » permet de relativiser l'attente en matière de résultat : l'important est d'essayer, on choisit de ne pas parler de critères de réussite. Il-elle poursuit sur cette lignée en exprimant son empathie avec les adolescent-e-s : « Je sais que c'est un peu impressionnant ». Puis en les rassurant quant à leurs capacités : « maintenant on est dans la fin de la deuxième semaine, vous avez déjà eu deux semaines pour bien pratiquer ».
L'animateur-rice allemand-e traduit en allemand mot pour mot.
L'animateur-rice français-e prend de nouveau la parole pour féliciter et encourager les adolescent-e-s : « Et on a pu voir que dans les moments de tandem, ou dans les moments informels, que vous

aviez beaucoup parlé la langue de votre partenaire et que vous aviez plutôt dans l'ensemble un bon ou un très bon niveau, donc on sait que vous êtes cap de le faire.
L'animateur-rice allemand-ee traduit en allemand mot pour mot.
Puis l'animateur-rice française donne la parole aux adolescent-e-s en les encourageant encore : « Donc, c'est le moment d'exposer votre talent. Voilà, c'est à vous de commencer. »

Les adolescent-e-s énoncent leurs phrases, une paire après l'autre, sans qu'il n'y ait besoin de relancer entre chacune. L'ordre de passage, implicitement décidé, est celui dans lequel ils-elles sont assis-e-s, de droite à gauche.
Les énoncés de la première paire sont corrects et consistent en des phrases simples (sujet-verbe-complément). On perçoit un peu de retenue ou de timidité.

Comme la première paire n'énonce qu'une phrase, l'animatrice annonce : « c'est ok si vous ne faites qu'une phrase. » L'animateur-rice allemand-e le traduit, et ajoute *« aber macht ihr schön laut und selbstbewusst ».* Ce qui est traduit par l'animateur-rice française : « Et faites-le bien fort et bien sûrs de vous, comme si vous étiez un commentateur ou une commentatrice sportif ».
On voit les adolescent-e-s se concerter discrètement par paires.
Les énoncés de la deuxième paires sont corrects, et les animateur-rices les félicitent par un « Oooh » admiratif.

L'énoncé de l'adolescent-e allemand-e de la troisième paire contient une imperfection (participe passé français dont la voyelle finale est dite [ɘ] au lieu de [e]), que son binôme français corrige en chuchotant. AA 3 (Adolescent-e Allemand-e 3) répète à haute voix le mot correctement prononcé.
La phrase de l'adolescent-e français-e 3 (AF3) est plus complexe. Elle est correcte et bien prononcée. Les deux animatrices renouvellent leur admiration avec un « ouaou ! ».
Les paires 4 et 5 énoncent des phrases correctes et complexes. On relève seulement le même défaut de prononciation qu' AA 3 avait faite. Elle n'est pas corrigée.
L'énoncé d'AA6 est inaudible, ce qui amène une des animatrices à intervenir, d'un ton neutre : « *Lauter* » (plus fort). Son binôme français prononce une phrase complexe et de dimension idiomatique (substantivation de l'infinitif : *nach dem Gewinnen*).
La paire 7 énonce des phrases simples et correctes. On peut noter un défaut de prononciation pour AA 7 : [ʒ] prononcé [y] (en allemand le son [ʒ] n'existe pas), qui n'est pas corrigé.
AF 8 et AA 8 font chacun-e une erreur de prononciation sur des phrases par ailleurs complexes et correctes, qui n'est pas corrigée. Pour AF 8 il s'agit de la non-prononciation du S du génitif à la fin de la première partie d'un substantif composé, *Schiedsrichter* (arbitre). Il peut aussi s'agir d'une erreur

de syntaxe, si cette marque du génitif a été oubliée à l'écrit. Cette construction est courante en allemand. AA 8 ne prononce pas le [ɘ] de « jaune ».

AF 9 prononce sa phrase très vite. Il-elle fait la même erreur qu' AF 8 sur le même mot. Et il-elle ne semble pas avoir repéré le terme utilisé par AF 8 dans une phrase de signification identique, car il dit « Fot » au lieu de « *Foul* » (faute au football). AF10 qui fait partie du trio énonce une phrase simple et correcte.

Les énoncés des deux dernières paires sont des phrases simples qui sont correctes. Si ce n'est que le dernier mot prononcé par AF 12 est inaudible.

Au cours de la séance, les adolescent-e-s se font passer la feuille de travail commune, ou ont chacun-e leur feuille de travail, dans des proportions équivalentes.

Après ce premier tour, l'animatrice française annonce « On refait un petit tour et vous donnez votre deuxième phrase. Si vous voulez choisir la préférée, peut-être qu'on va pas faire les trois ». Ce que l'animatrice allemande traduit mot pour mot.

AF1 énonce une phrase simple qui est correcte, mis à part le même défaut de prononciation ou de syntaxe sur le même mot qu'AF 8 et AF 9.

AA2 fait une fois sur deux la même erreur de prononciation que lors de son premier passage. Sa phrase est simple et correcte, toutefois.

AF2 fait aussi deux erreurs de prononciation, sur une phrase plus complexe (emploi de la forme passive à l'imparfait, génitif bien employé), et correcte. Ces défauts de prononciation sont plus gênants pour la compréhension que ceux précédemment observés. Ils ne sont pas corrigés, du moins sur le moment.

L'animateur-rice allemand-e encourage d'un « *sehr gut* ».

Quand AF 3 prononce de façon marquée « dère » pour « *der »,* cela n'est pas non plus corrigé sur le moment. Sa prononciation du S entre les deux parties du substantif est correcte.

Les énoncés suivants sont corrects. AF 5 oublie toutefois de prononcer le S entre les deux parties du substantif.

Quand AF 10 inverse la place du verbe et du complément, et se trompe dans la conjugaison du verbe, cela n'est pas corrigé sur le moment.

On observe que l'équipe d'animation fait le choix de ne pas corriger les énoncés pendant la plénière, mais plutôt d'encourager les adolescent-e-s dans cet exercice qui peut être intimidant. Pour faire le parallèle avec les grilles d'observation qui ont été employées pour les deux premières phases de l'étude, nous pourrions rendre compte de l'hétéro-régulation au cours de la séquence comme suit.

Tableau 8 : Grille d'observation de l'hétéro-régulation en activité linguistique plénière d'un stage Tandem pour adolescent-e-s

		Stratégies hétéro-régulatrices mises en œuvre par l'équipe d'animation	**1- Absent ou rare** **2- Equilibré / attitudes des stagiaires** **3- Surplombant**	**Non observable**	**Remarques**
	34	Attention à l'adolescent-e, l'invite à commencer	2		
	35	Précise, rappelle, répète les instructions et les données langagières si besoin exprimé	1		
	36	Aide, approuve, en cas de nécessité	2		
	37	Renforce positivement ou soutient la motivation régulièrement	2		
	38	Fait des suggestions pour ajuster ou corriger le déroulé de l'activité	1		
	39	Fait des suggestions pour ajuster ou corriger les énoncés en LE	1		
	40	Apporte des informations contextuelles en relation plus large avec l'activité (histoire,	1		

		expérience personnelle, etc.)			

La suite de l'enregistrement montre qu'après cette activité qui est la dernière de la journée, les animateur-rice-s organisent la soirée. Avec bienveillance, et de façon responsabilisante, ils-elles invitent les adolescent-e-s à conserver leurs feuilles de travail, « qui peuvent servir par la suite ». Et en tout cas, à ne pas les laisser trainer dans les locaux.
Ils-elles donnent rendez-vous aux adolescent-e-s chargé-e-s de la rédaction du journal ce jour-là pour la finalisation de leurs travaux.
Enfin, ils-elles se montrent à l'écoute des demandes des adolescent-e-s de regarder à la télévision des événements sportifs après le repas (le stage a lieu pendant les Jeux Olympiques de Paris).

En synthèse de l'étude des trois enregistrements à notre disposition, la grille d'observation peut être renseignée comme suit.

Tableau 9 : Grille d'observation des comportements d'autorégulation observés pendant trois activités linguistiques en stage Tandem pour adolescent-e-s

		Comportement observable (collectif)	**Oui (en % de l'effectif)**	Non observable	Remarques
Durant l'activité		**Moments d'exposition** [82]			
	5	Écoutent attentivement ce qui est exposé	100	X	Observable pendant la plénière seulement
		Moments de mise en activité[83]			
	13	Se mettent en activité rapidement quand l'exposé a pris fin	100		
	14	Suivent les instructions relatives aux activités proposées	100		

[82] Exposé du contexte de l'activité, des instructions, prise de parole des binômes
[83] Activités individuelles, travaux de groupes, exercices, etc.

	15	Sont impliqués activement dans les activités	100		
	16	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	95		Deux des membres d'un trio sont par moment distraits.
	19	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre elles-eux	95		Idem
	22	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	50		Ne la demandent pas toujours spontanément mais coopèrent quand l'aide est proposée par l'équipe d'animation.
	23	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	100		
	24	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités	100		
		Sur le site en général			
	25	Attentif-ve-s au moment des consignes	100		
	26	S'écoutent les un-e-s les autres lorsqu'ils-elles prennent la parole	100		
	27	S'appliquent à parler dans la langue cible	50	X	On entend chacun-e parler dans sa langue première dans les

					échanges liés à l'organisation.
	30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs	95		Un-e adolescent-e est priée par l'animatrice de changer de place dès qu'il-elle adopte un comportement perturbateur.
	31	Restent actif-ve-s et impliqué-e-s lors de changements/ de nouvelles activités	100		

L'auto-régulation lors des séquences observées par vidéo est manifeste. L'attention des adolescent-e-s est constante. Ils-elles montrent un comportement d'entraide et de respect mutuel. L'autorité de l'équipe d'animation est reconnue. Elle n'a pas besoin d'intervenir de façon dirigiste pour que les activités soient réalisées.

3.3.2 Mesure par auto-évaluation du sentiment d'avoir appris et de la motivation

a- Présentation approfondie de l'échantillon

En synthèse, les éléments quantitatifs de l'enquête par auto-évaluation montre que les adolescent-e-s qui ont participé aux stages Tandem s'auto-attribuent en moyenne un niveau moyen de 1.98/4 en allemand (pour les adolescent-e-s français-e-s) ou en français (pour les adolescent-e-s allemand-e-s). La réponse la plus courante étant 2/4 (mode de la série). Malgré cette évaluation modeste de leur niveau, les adolescent-e-s pensent, pour le plus grand nombre d'entre eux-elles, se situer parmi les élèves les plus compétent-e-s en allemand/français de leur classe. En moyenne, ils-elles pensent être 0.59 points au-dessus du niveau moyen de leur classe dans cette matière.
Ils-elles attribuent une utilité élevée à ce qu'ils-elles apprennent en classe d'allemand/de français : 2.43/4 en moyenne. Le plus fréquemment (mode de la série), les adolescent-e-s estiment que l'utilité de ce qu'ils-elles apprennent en allemand/en français est équivalente à celle de ce qu'ils apprennent

dans d'autres matières. Elle est ainsi plus importante de 0.71 points pour la plus grande partie d'entre elles-eux.

En cohérence avec ces déclarations, les adolescent-e-s estiment qu'il est important d'être bon-ne en allemand/français, et ne pensent pas que ce soit plus important que d'être bon-ne dans d'autres matières.

Comparé à leur niveau dans les autres matières, leur niveau en allemand/français est, en moyenne, plus élevé de 0.2/4. Ce sont donc des adolescent-e-s qui pensent que l'allemand/le français n'est pas une matière dans laquelle ils-elles ont des résultats particulièrement au-dessus de leur moyenne générale de leur classe. Pour le plus grand nombre d'entre eux-elles, c'est même en-dessous. Cela peut être une des raisons pour lesquelles ils-elles ont choisi de participer au stage pendant les vacances.

Quand ils-elles se projettent sur l'année à venir, les adolescent-e-s interrogé-e-s pensent en moyenne qu'ils-elles vont bien s'en sortir en allemand/français. La plus grande partie d'entre eux-elles pensant même qu'ils-elles vont très bien s'en sortir. Ces déclarations ne sont pas corrélées avec celles qui concernent leur sentiment d'avoir appris pendant le stage.

Ils-elles aiment faire de l'allemand/du français : 2.69 en moyenne et 4 pour le plus grand nombre des réponses. Mais n'aiment pas faire leur exercices scolaires : 1.69/4 en moyenne et 0/4 pour la plus grande part d'entre elles-eux.

Tableau 10 : Synthèse des données quantitatives issues du questionnaire en stage vacances Tandem

Auto-évaluations ou perceptions déclarées par les adolescent-e-s	**Moyenne**	**Mode**
1 - Son niveau en allemand/français *(0=pas très bon ; 4=très bon)*	1,98	2
2 – Son niveau en allemand/français par rapport aux autres élèves de sa classe *(0=un-e des moins bon-ne-s ; 4=un-e des meileur-e-s)*	2,59	4
3 – Son niveau en allemand/français comparé à son niveau dans les autres matières *(0=beaucoup plus mauvais-e en allemand/français que*	2,2	1,71

dans les autres matières ; 4 = beaucoup meilleur-e en allemand/français que dans les autres matières)		
5 – Sa capacité à apprendre quelque chose de nouveau en allemand/français *(0=pas très bonne ; 4=très bonne)*	2,54	4
6 - Utilité de ce qu'il-elle apprend en L2 en général *(0=pas du tout utile ; 4=très utile)*	2,43	4
7 – Utilité de ce qu'il-elle apprend en allemand/français comparée à l'utilité de ce qu'il-elle apprend dans les autres matières *(0=pas du tout utile ; 4=très utile)*	2,16	2,71
8 - Importance d'être bon-ne en allemand/français *(0=pas du tout important ; 4=très important)*	3,16	4
9- Importance d'être bon-ne en allemand/français comparée à l'importance d'être bon-ne dans les autres matières *(0=pas du tout important ; 4=très important)*	2,74	2
10 – Sentiment vis-à-vis de ses exercices scolaires *(0=très ennuyeux ; 4=très amusant)*	1,64	0
11 - Aime faire de l'allemand/du français *(0=pas du tout ; 4=vraiment beaucoup)*	2,69	4

Tou-t-es les adolescent-e-s ont répondu à cette question.

Quand il leur est demandé ce qu'ils-elles ont ressenti a priori quand ils-elles ont su qu'ils-elles participeraient au stage, les adolescent-e-s répondent :

Tableau 11 : Déclaration des sentiments perçus a priori pour le stage

12- Quel a été ton sentiment quand tu as su que tu allais faire ce stage Tandem ? (2 choix possibles)	**% du nombre de choix**	**% d'adolescent-e-s qui ont fait ce choix**
De la curiosité	40	78
De la crainte	17	34
De l'envie	33	66
De l'ennui	5	9
Autre chose : Joie Hâte VOIR !!!	5	9

Tou-te-s les adolescent-e-s ont répondu à cette question.

On remarque que l'envie, sentiment positif, est citée par 66% des adolescent-e-s, et représente 33 % des occurrences. On peut y ajouter les trois occurrences citées librement pour joie, hâte et « VOIR !!! » qui représentent 5% des occurrences et ont été cités par 9% des adolescent-e-s. Au total, ce sont donc 75% des adolescent-e-s qui déclarent des sentiments a priori positifs pour le stage.

De l'autre côté, ce sont 43% des adolescent-e-s qui citent des sentiments négatifs : crainte (34%) ou ennui (9%), qui représentent 22% du nombre d'occurrences.

Le sentiment le plus partagé est, pour ce terrain d'étude aussi, la curiosité, sentiment neutre (voir p. 179) mais pouvant suggérer l'ouverture d'esprit. Il a été cité par 78% des adolescent-e-s et représente 40% du nombre d'occurrences.

b- *Impacts du stage sur les apprentissages, la motivation et la projection*

Le sentiment d'avoir appris

À l'issue du stage, les adolescent-e-s ont, en moyenne et pour le plus grand nombre d'entre elles-eux, l'impression d'y avoir appris de façon modérée : les réponses se situent au milieu entre « un peu » et « beaucoup ».
Cependant, ils-elles ont l'impression d'avoir appris davantage qu'en classe. 2.49/4 en moyenne, et 4/4 pour le plus grand nombre d'entre elles-eux.

Tableau 12 : Auto-évaluation par les adolescent-e-s de leurs apprentissages pendant le stage

Perceptions déclarées par les adolescent-e-s (sur 4)	**Moyenne**	**Mode**
13 - Sentiment d'avoir appris pendant le stage *(0=pas du tout ; 4=vraiment beaucoup ; 2 se situe au centre, entre un peu et beaucoup)*	2,08	2
14 - Sentiment d'avoir appris pendant le stage comparé avec le sentiment d'apprendre à l'école *(0=moins ; 4=beaucoup plus ; 2 se situe au centre, entre autant et plus)*	2,49	4

93.94 % des adolescent-e-s ont répondu à cette question. Les proportions ci-dessus tiennent compte de l'effectif global des répondant-e-s au questionnaire.

Ce qu'ils-elles expliquent, sans être guidé-e-s, par des composantes de diverses catégories (Question 15. Comment l'expliques-tu ?). Les citations sont toutes en faveur des apprentissages, à une exception près.

Tableau 13 : Catégories de composantes citées pour expliquer l'intensité de l'apprentissage pendant le stage

15. Comment est-ce que tu expliques que tu aies appris (moins - autant - plus - beaucoup plus) qu'à l'école en autant de temps ? Catégories dans lesquelles les verbatims ont été classés	**% de l'effectif ayant cité cette composante**
Immersion/Intensivité (références à la pratique de la langue cible en continu)	46,88
Contact avec les autres (références aux interactions avec les pair-e-s)	34,38
Détente (références au contexte récréatif, aux loisirs)	21,88
Durée (références à la durée du stage)	9,38
Autonomie * (références au fait de devoir se débrouiller avec peu d'aide des adultes)	6,25
Utilité du contenu (références à la perception de l'utilité perçue des activités proposées)	6,25

**Une occurrence en positif, une occurrence en négatif*
90,63 % des adolescent-e-s ont répondu à cette question. Les proportions ci-dessus tiennent compte de l'effectif global des répondant-e-s au questionnaire.

À l'appui de cette synthèse, les extraits de verbatims suivants peuvent être cités comme représentatifs (citations non corrigées):

- *In der Schule hab ich in 2 Wochen 6.55 Minuten Französisch, hier viel mehr. Beim Tandemkurs übt man praktischer als in dern Schule* (à l'école, j'ai 6.55 minutes de français par quinzaine, ici beaucoup plus. Dans les cours Tandem on s'exerce de façon plus pratique qu'à l'école.)
- *Hier hat man den ganzen Tag um Frazösisch zu sprechen und zu lernen. In der Schule sind es alle paar Tage 45 Minuten. Außerdem wird im Unterricht häufig langsamer gelernt, weil alle auf dem gleichen Stand sein müssen.* (Ici on a toute la journée pour parler et apprendre le français. A l'école ce sont 45 minutes tous les deux jours. De plus, on apprend souvent plus lentement en cours, parce que tout le monde doit être au même niveau.)
- L'ambiance et le 24/24h pendant 14 jours
- *Man hatte direkten Kontakt mit den Leuten aus Frankreich ; man musste sprechen und erklären, auch, wenn man manche Wörter oder Begriffe nicht wusste.* (On était en contact direct avec des gens de France ; on devait parler et expliquer, même quand on ne connaissait pas les mots ou les termes.)
- *Weniger Leistungsdruck, spielerrisch, und am wichtigsten, viel reden und Interaktion mit der Sprache*

und Muttersprachchlern. (Moins de pression sur les performances, ludique, et surtout, parler beaucoup et interagir dans la langue avec des nativophones.)
- Pratiquer est plus simple qu'apprendre sur le papier
- pratique de la langue régulière et avec des gens du pays cible
- on est obligés de parler allemand tous les jours, et on discute avec des jeunes, donc on est plus intéressés et comme on parle quotidiennement, on apprend beaucoup plus de vocabulaire.
- Etre plongé dans l'allemand (réfléchir en allemand et parler pdt la semaine en Allemagne) ; des cours + ludiques
- En sachant que j'ai 10h d'allemand par semaine (littérature et HG : Abibac) j'ai déjà bcp de vocabulaire… mais spécifique et non de tous les jours. Mais j'ai qq ^m appris sur la langue et au niveau social…
- Je pense que le stage Tandem m'a permis d'être plus à l'aise à l'oral, même si mes phrases n'étaient pas souvent correcte.
- On parle + allemand en tandem car c'est le seul moyen de communiquer avec les gens alors qu'à l'école on apprend seulement du vocabulaire
- Ce qu'on apprend à l'école est pas très utile

À la question d'approfondissement « 16. Est-ce que tu peux évaluer ce que tu as appris ? (entre 10 points si tu penses que tu as beaucoup appris à 0 si tu penses que tu n'as rien appris du tout) », les adolescent-e-s ont des réponses dispersées, avec des écart-types élevés. Ce qui semble souligner l'individualisation des apports que le dispositif fomente.
« Comprendre des conversations » obtient le score le plus élevé. La complémentarité de cette compétence acquise en contexte naturel avec les compétences acquises en classe rend ce score particulièrement intéressant.

Le descripteur interculturel « J'ai appris des choses sur les habitudes allemandes/françaises » obtient le deuxième score le plus élevé, si l'on prend en considération le mode de cette série. L'étude contextuelle (pp. 41-45 et pp. 56-58), corroborée par les références scientifiques (pp. 143-151) de cette étude ont mis en évidence à quel point cette compétence est complémentaire de celles acquises en classe.

Tableau 14 : Évaluation par les adolescent-e-s de leurs apprentissages

16. Est-ce que tu peux évaluer ce que tu as appris ? **(10 points = beaucoup appris** **0 = rien appris du tout)**	**Moyenne des évaluations**	**Mode**	**Écart-type**
J'ai appris à me faire comprendre quand je réponds en allemand/français à des questions	6,13	5	2,36
J'ai appris à me faire comprendre quand je donne des consignes en allemand/français	5,54	7	2,96
J'ai appris à comprendre les consignes qu'on me donne en allemand/français	6,77	7	2,61
J'ai appris à comprendre les conversations en allemand/français	7,53	10	2,14
J'ai appris des choses sur les habitudes allemandes/françaises	6,69	8	2,68

84.38 % des adolescent-e-s ont répondu à cette question. Les proportions ci-dessus tiennent compte de l'effectif global des répondant-e-s au questionnaire.

Pour identifier les mécanismes qui ont suscité ces apprentissages, un effort réflexif supplémentaire a été demandé aux adolescent-e-s. De façon non guidée, ils-elles ont cité ce qu'ils-elles pensaient qui les avait le plus aidé-e-s à apprendre. Ces verbatims ont été catégorisés de la façon suivante afin d'en permettre l'analyse.

Tableau 15 : Catégories de composantes identifiées pour expliquer ce qui a le plus aidé à apprendre pendant le stage

17. Qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ? Catégories dans lesquelles les verbatims ont été classés	**% de l'effectif ayant cité cette composante**
Le contact avec les autres (références aux interactions avec les pair-e-s)	53,13
L'intimité – le quotidien (références aux interactions dans une grande proximité avec les pair-e-s dans les activités du quotidien)	25,00
Parler (références à l'activité d'expression orale, sans notion d'intensivité ou d'immersion)	15,63
L'intensivité (références au fait de pratiquer la langue cible en continu)	12,50
L'immersion (références au fait de pratiquer la langue cible pour réaliser des activités)	3,13
Le jeu (références aux séquences linguistique sous forme de jeu)	3,13
Le soutien des animateur-rice-s (références à la présence et à l'aide apportée par l'équipe d'animation dans les activités linguistiques et au quotidien)	3,13

L'ensemble des adolescent-e-s qui ont répondu au questionnaire ont répondu à cette question.

À l'appui de cette synthèse, les extraits de verbatims suivants peuvent être cités comme représentatifs (citations non corrigées) :

- *Viel sprechen, Fehler korriegieren, die andere Sprache viel hören (die direkte Ubersetzung).* (Beaucoup parler, corriger les erreurs, entendre beaucoup l'autre langue (la traduction directe) ;
- *andere Menschen, die auch motiviert waren, die Sprache zu lernen.* Les autres personnes, qui étaient aussi motivées pour apprendre la langue ;
- *Ich habe zwei sehr nette französische Mädchen getroffen, die mit mir geduldig waren und mich bei Bedarf auch korrigiert haben.* J'ai rencontré deux jeunes filles françaises très gentilles, qui ont été patientes avec moi et qui m'ont aussi corrigé-e si nécessaire ;
- Les autres ;

- Parler avec les tandems ou les groupes allemands et parler, parler, parler… ;
- Parler et entendre de l'allemand en continu lors de la journée ;
- Les conversations banales avec les allemands ;
- Le fait d'essayer malgré les erreurs. Posez des questions sur la signification d'un mot en allemand ;
- Les interactions avec les allemands (pendant et en dehors des activités Tandem) ;
- Le principe du tandem, avec le fait de pouvoir interagir directement avec des allemands.e.s. Ainsi que le fait d'avoir des chambres franco-allemandes ;
- *Die ganze Zeit im Umfeld fürs Französischlernen gewesen zu sein (sich keine Gedanken um die Matherstunde nachher zu machen).* (Être tout le temps dans un environnement dédié à l'apprentissage du français (et ne pas avoir à penser à l'heure de maths qui allait suivre)) ;
- *Das es Leute in meinem Alter waren die in der gleichen Situation sind. Sie versuchen genauso wie ich die andere Sprache zu lernen*. (Que c'étaient des gens de mon âge qui se trouvaient dans la même situation que moi. Ils essaient, tout comme moi, d'apprendre l'autre langue).

On peut remarquer à la lecture des verbatims que ceux des adolescent-e-s allemand-e-s sont plus explicites et plus développés que ceux des adolescent-e-s français-e-s. Ces dernier-e-s se contentent souvent de quelques mots pour répondre à une question ouverte, alors que les verbatims des adolescent-e-s allemand-e-s consistent en plusieurs phrases circonstanciées. Ce qui est cohérent avec les constatations de Pateau (2013) à propos des différences entre une culture française de la synthèse et une culture allemande du souci pour le détail.

L'appréciation du stage

Interrogé-e-s à propos de ce qu'ils-elles ont préféré ou moins apprécié pendant le stage (Questions 18. et 19. « Classe les trois activités ou types d'activités qui t'ont le plus / moins plu »), les adolescent-e-s ont des choix très disparates. Cela reflète la diversité de leurs personnalités. En outre, cela prouve la nécessité de leur proposer un programme varié, et ce dès le stade journalier afin de ne pas décourager leur implication. Cependant, ils-elles sont 51.5% à cocher la case « tout m'a plu ».
Les réponses qui semblent le mieux refléter l'appréciation que les adolescent-e-s ont du stage qu'ils-elles sont en train de terminer sont celles qu'ils-elles donnent de façon non guidée à la question 20. Quelle est l'expression ou le mot qui te vient à l'esprit quand tu penses au stage Tandem ?
La classification utilisée pour l'analyse montre les répartitions suivantes.

Tableau 16 : Classement des verbatims spontanés qualifiant le stage Tandem

20. Quelle est l'expression ou le mot qui te vient à l'esprit quand tu penses au stage Tandem ? **Catégories de verbatims**	**% des réponses entrant dans ces catégories**
Mention formulée positivement d'un élément du programme	46,88 %
Expression d'un sentiment positif	18,75 %
Mot dans la langue du partenaire en référence à une expérience pendant le stage	12,50 %
Citation en référence à une expérience pendant le stage	3,13 %
Mention formulée négativement d'un élément du programme	3,13 %

81.25% des adolescent-e-s qui ont répondu au questionnaire ont répondu à cette question. Les proportions ci-dessus tiennent compte de l'effectif global des répondant-e-s au questionnaire.

Ces verbatims semblent indiquer plusieurs choses quant au niveau d'appréciation que les adolescent-e-s ressentent à propos de leur expérience durant le stage.
Tout d'abord, que cette expérience leur paraît positive, puisque, si l'on cumule les réponses obtenues dans les deux premières catégories, ce sont 63.63 % des adolescent-e-s qui y souscrivent. Ensuite, les citations ou les mots en référence à une expérience pendant le stage semble montrer l'adhésion des adolescent-e-s à la communauté expériencielle. On peut y voir une amorce de communauté discursive (Narcy-Combes et Chaplier, 2021), telle que présentée p. 261.

La projection

Suite à la collecte des données évaluant le niveau des adolescent-e-s, leur perception de l'utilité de l'apprentissage de l'allemand/du français et leur appréciation du stage, il est pertinent de tenter d'évaluer les répercussions de cette expérience sur les expériences suivantes, dans une idée de *continuum* avec la classe (Dewey, 1916/2022), comme évoqué p. 115.

À la première question de ce type, concernant leurs attentes de réussite en allemand/français l'année à venir, par référence aux travaux d'Eccles & Wigfield (2002) mentionnés pp. 112-115, les adolescent-e-s se sont montré-e-s optimistes.

Tableau 17 : Réponses à la question 4. Comment penses-tu t'en sortir en allemand/français cette année ?

Perceptions déclarées par les adolescent-e-s	**Moyenne**	**Mode**
4 – Comment penses-tu t'en sortir en allemand/français cette année ? *(0=pas bien du tout ; 4=très bien)*	2,7	4

Tou-te-s les adolescent-e-s qui ont répondu au questionnaire ont répondu à cette question.

En complément, ils-elles sont questionné-e-s plus loin dans le questionnaire quant à leurs résolutions pour l'année prochaine.

Tableau 18 : Réponses à la question 21. Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand ?

21- Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand ? (Tu peux faire plusieurs choix)	**% des occurrences**
Je vais participer davantage	67,74
Je vais passer davantage de temps sur mes devoirs	45,16
Je vais faire des exercices en plus pour le plaisir (lire des livres en allemand/français, regarder des émissions en allemand/français…)	54,84
Autre chose	9,68
Je pense que rien ne va changer	19,35

31/32 adolescent-e-s qui ont répondu au questionnaire ont répondu à cette question.

Les verbatims (sans correction) complétant la réponse « autre chose » sont :

- Je dois travailler d'avantages
- j'adopterais une hygiène de vie + saine (bien dormir, moins d'écrans…)

- aimer aller en classe d'allemand

Il est permis de penser que l'expérience vécue par les adolescent-e-s pendant le stage les a motivé-e-s à intensifier leur implication dans le travail scolaire pour l'étude de la langue du partenaire. Seul-e-s 19,34% d'entre eux-elles pensent que leur comportement ne sortira pas modifié de cette expérience. Cette motivation peut s'expliquer par une prise de conscience du niveau qui est nécessaire pour pouvoir communiquer efficacement, d'une part. D'autre part, elle peut trouver son origine dans le plaisir que les adolescent-e-s ont eu à passer cette semaine en immersion en compagnie d'autres adolescent-e-s, y compris exolingues, et le souhait plus ou moins conscient de se préparer à renouveler cette expérience.

c- Interrelation des données

Il est remarquable que, lorsque nous cherchons, comme Eccles et Wigfield (2002) cité-e-s pp. 112-115, les corrélations entre ces données, nous n'en trouvions pas. Il semblait pourtant cohérent, même intuitivement, que le sentiment d'avoir appris se reflète sur l'attente en matière de réussite l'année prochaine. Ou que le niveau autoévalué en allemand/français soit corrélé au sentiment d'avoir appris. Comme cela avait été le cas dans la première étape de nos expérimentations, ou comme cela avait était relevé par les recherches. De même, la capacité à apprendre n'est pas corrélée avec le sentiment d'avoir appris pendant le stage.

Il est permis d'en déduire que les spécificités du dispositif : apprentissage entre pair-e-s de langues premières et de cultures différentes, déplacement géographique, ambiance récréative, agissent comme des perturbateurs sur les repères contextuels.

Toutefois, nous pouvons déduire de ces données que la plus grande partie de ces adolescent-e-s, qui pensent qu'il est important d'être bon-ne-s en allemand/français, estime que l'expérience immersive récréative a été plus bénéfique à leur apprentissage que la classe traditionnelle.

Tableau 19 : Comparaison des auto-évaluations « Importance d'être bon-ne en allemand/français » et « Sentiment d'avoir appris pendant le stage » :

Questions	**Moyenne**	**Mode**
8 - Importance d'être bon-ne en allemand/français *(0=pas du tout important ; 4=très important)*	3,16	4

14 - Sentiment d'avoir appris pendant le stage comparé avec le sentiment d'apprendre à l'école *(0=moins ; 4=beaucoup plus ; 2 se situe au centre, entre autant et plus)*	2,49	4

Il semble raisonnable de déduire de ce rapprochement que les adolescent-e-s ont été plus motivé-e-s pendant le stage que pendant la classe, ayant eu le sentiment d'apprendre davantage.

D'autre part, le fait que les adolescent-e-s ont le sentiment d'avoir appris quel que soit leur niveau autoévalué peut s'expliquer de plusieurs manières. Pour commencer, rappelons que, dans la première étape de l'enquête présentée ici, les adolescent-e-s qui avaient le sentiment d'avoir un meilleur niveau en commençant le stage avaient moins le sentiment d'avoir appris que ceux-celles qui avaient le sentiment d'avoir un moins bon niveau. Ce que l'on retrouvait dans les recherches de Roussel et von Alemann (2017), citées p. 80. Dans les deux cas, il s'agissait de collégien-ne-s légèrement plus jeunes (un à deux ans de moins en comparant les moyennes) que ceux-celles qui ont participé au stage vacances Tandem. Or, Dewaele et Dewaele (2021), cités p. 81, retrouvaient la même corrélation dans leurs recherches portant sur un public d'étudiant-e-s plus âgé-e-s en expatriation. Le critère de la maturité ne peut donc pas être une explication valide. Il semble que celle-ci se trouve plutôt dans une plus grande intégration de la motivation (Deci & Ryan, 1985/2014), cités notamment pp. 108-110 de la part des stagiaires Tandem. L'autonomie est un critère que l'on retrouve dans les verbatims à la question 15 : « comment est-ce que tu expliques [que tu aies plus/moins appris qu'en classe] ? ». Caractéristique qui serait amplifiée par l'interaction entre pair-e-s, du fait qu'elle mobilise, nous l'avons vu avec l'observation des séquences, beaucoup d'attention, et permet une plus grande individualisation. L'individualisation se retrouve d'ailleurs dans les verbatims à la même question 15, puisque, au travers de la catégorie « contact avec les autres » (qui représente 34,38 % des occurrences), on peut distinguer les phénomènes d'inter-adaptation mis en évidence par Bange (1992), cité pp. 129-132.

Comme il est question d'individualisation, une focalisation sur le cas particulier de l'adolescent-e qui a le moins le sentiment d'avoir appris pendant le stage semble pertinente. Cet adolescent-e, qui regrette plus tôt qu'il n'y ait pas de rappels comme en classe, après avoir peu valorisé son niveau en allemand et avoir déclaré un sentiment d'avoir appris inférieur à 1, a tout de même coché la case « tout m'a plu ». Il-elle déclare aussi avoir beaucoup appris sur les habitudes du partenaire (4/4), ainsi qu'à comprendre (3/4 pour les consignes, 2/4 pour les conversations). Il-elle pense que c'est grâce à ses camarades.

Tableau 20 : Extrait du questionnaire de l'adolescent-e qui a le moins le sentiment d'avoir appris pendant le stage Tandem

Questions	**Réponses**
Âge	15 ans
1- Quel est ton niveau en allemand ? (0 : très mauvais à 4 : très bon)	1,42/4
2- Si tu devais faire un classement de tous les élèves de ta classe du moins bon au meilleur en allemand, où est-ce que tu te mettrais ? (0 : un-e des moins bon-ne-s à 4 : un-e des meilleur-e-s)	0
4- Comment penses-tu t'en sortir en allemand cette année ? (0 : pas bien du tout à 4 : très bien)	1,43/4
5- Quelle est ta capacité à apprendre quelque chose de nouveau en allemand ?	0/4
6- Est-ce que ce que tu apprends en allemand est utile ou moins utile ? (0 : pas du tout utile à 4 : très utile)	0,57/4
8- Est-ce que c'est plus ou moins important d'être bon-ne en allemand ? (0 : pas du tout important à 4 : très important)	1,2/4
10- En général, tu trouves que faire tes exercices scolaires d'allemand, c'est (de 0 : très ennuyeux à 4 : très amusant)	0/4
12- Quel a été ton sentiment quand tu as su que tu allais faire ce stage Tandem ? (QCM)	Curiosité
13- Pendant le stage Tandem, est-ce que tu as l'impression d'avoir appris (0 : pas du tout à 4 : vraiment beaucoup)	0,57/4
14- Penses-tu que tu as appris plus ou moins qu'à l'école en autant de temps ? (0 : moins à 4 : beaucoup plus)	0/4
15- Comment est-ce que tu l'expliques ?	« Je n'ai appris aucune base en tandem (pas de rappelle contrairement à l'école) »

17- Qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ?	« Mes camarades »
19- Qu'est-ce qui t'a moins plu pendant le stage	Tout m'a plu
20- Quelle est l'expression ou le mot qui te vient à l'esprit quand tu penses au stage Tandem ?	« Stagner »
21- Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand ? (QCM)	Je vais participer davantage Je vais passer plus de temps sur mes devoirs

La variable centrale dans l'évaluation des retombées du stage est le sentiment qu'ont les adolescent-e-s d'avoir appris. Or, on ne trouve aucune corrélation pouvant expliquer l'intensité de ce sentiment ; ni aucune corrélation pouvant prédire l'impact de ce sentiment sur les performances à venir.

Tableau 21 : Corrélation des données par rapport au sentiment d'avoir appris

Données	**Coefficient de corrélation**
Q. 4/Q. 13 : Comment pense s'en sortir l'année prochaine / Sentiment d'avoir appris pendant le stage	0,36
Q. 1/Q. 13 : Niveau en allemand/français / Sentiment d'avoir appris	0,24
Q. 5/Q. 13 : Capacité à apprendre en allemand/français / Sentiment d'avoir appris	0,41

Par conséquent, il paraît profitable d'approfondir cette dimension en recherchant des corrélations avec les verbatims des adolescent-e-s expliquant leurs apprentissages. Pour rappel, la plus grande partie des adolescent-e-s déclare avoir un sentiment d'avoir appris beaucoup plus élevée pendant le stage qu'en classe (mode de la série égal à 4/4).

Tableau 22 : Auto-évaluation des types d'apprentissages en fonction de l'intensité de l'impression d'avoir appris

Question	Intensité sur 4	Proportion de l'effectif répondant	Ce qu'ont appris - sur 4 (moyenne générale)				
			Se faire comprendre quand :		Comprendre :		Des choses sur les habitudes du partenaire (2.68)
			Répond à des questions (2.45)	Donne des consignes (2.22)	Des consignes (2.71)	Conversations (3.02)	
Q. 13 et 14 Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris	> 2,5 et 3 par rapport à l'école	37.5 %	2.88	2.48	3.44	3.65	3.02
	2 et 2,38 par rapport à l'école	25 %	2.48	2.68	1.94	2.8	2.86
	< 2 et 1,4 par rapport à l'école	37.5 %	1.75	1.4	2.6	2.25	2

Il convient de préciser qu'aucun-e adolescent-e n'a déclaré un sentiment d'avoir appris qui soit compris entre 2/4 et 2,5/4 dans l'absolu et 2,38/4 et 3/4 par rapport à l'école.

On peut noter que la répartition est équilibrée entre les tranches d'intensité de l'impression d'avoir appris : 37.5 % de l'effectif étant situé au-dessus de la valeur moyenne, 37.5 % au-dessous, et 25 % sur la valeur moyenne.

Cette catégorisation nous montre que les adolescent-e-s qui ont un sentiment général d'avoir appris pendant le stage supérieur à 2.5/4, et supérieur à 3 par rapport à leur sentiment d'apprendre à l'école sur la même durée représente 37,50 % de l'effectif des répondant-e-s. Ils-elles sont ceux-celles qui ont le plus fort sentiment d'avoir appris dans chacune des catégories d'apprentissages. Une petite différence de 0.20/4 point est à relever sur la catégorie « se faire comprendre quand donne des consignes » : cet apprentissage est évalué avec une intensité de 2.48/4 alors qu'il l'est avec une intensité de 2.68/4 pour les adolescent-e-s qui ont évalué leur impression d'avoir appris à 2/4 et 2.38/4 par rapport à l'école.

Il est remarquable que les adolescent-e-s qui ont un sentiment général d'avoir appris inférieur à 2/4 sont les seul-e-s qui ont appris peu dans les catégories d'apprentissage relevant de l'expression : 1.75/4 pour répondre à des questions, et 1.4/4 pour donner des consignes. Cependant, ces adolescent-e-s ont davantage le sentiment d'avoir appris à comprendre des consignes dans la langue cible que ceux-celles qui ont moins l'impression d'avoir appris en général : 2.6/4 pour 1.94/4.

L'analyse des motifs que les adolescent-e-s déclarent pour expliquer leurs apprentissages peut encore être affinée en reliant leurs verbatims avec leur auto-évaluation dans les différentes catégories d'apprentissages. Les adolescent-e-s citent en Q. 15 les éléments caractéristiques du stage Tandem qu'ils pensent être à l'origine du fait qu'ils-elles ont plus ou moins appris pendant celui-ci

par rapport à ce qu'ils-elles apprennent en classe. Ces verbatims sont catégorisés de la façon suivante.

Tableau 23 : Auto-évaluation dans les différentes catégories d'apprentissages en fonction des explications données au sentiment d'avoir appris plus ou moins qu'en classe

Question	Catégories de verbatim	Proportion d'occurrences par rapport à l'effectif*	Ce qu'ont appris – sur 4 (moyennes générales)				
			Se faire comprendre quand		Comprendre		Des choses sur les habitudes du partenaire (2.68)
			Répond à des questions (2.45)	Donne des consignes (2.22)	Des consignes (2.71)	Conversations (3.02)	
Q. 15 Comment est-ce que tu [l']expliques que tu aies moins-autant-plus appris pendant le stage qu'à l'école ?	Immersion-intensivité	46.88 %	2.63	2.49	3.02	3.23	2.38
	Contact avec les autres	34.38 %	2.24	2.08	2.48	3.40	2.40
	Détente	21.88 %	3.07	3.11	3.12	3.27	3.05
	Durée	9.38 %	2.45	1.60	2.80	2.70	2.80
	Utilité du contenu	6.25 %	2.40	1.87	2.67	2.93	2.93
	Autonomie (devoir se débrouiller)	6.25 %	1.20	1.40	1.20	2.20	1.60

** 25 % des adolescent-e-s qui ont répondu au questionnaire n'ont pas fourni de réponse exploitable à cette question.*

Ainsi, on constate que les adolescent-e-s qui ont expliqué que leurs apprentissages au cours du stage étaient plus ou moins élevés par rapport à ceux réalisés en classe par des verbatims dont la thématique est la détente sont ceux-celles qui ont le plus appris pendant le stage, et ce dans toutes les catégories d'apprentissages. Les apprentissages les plus élevés sont ensuite déclarés par les adolescent-e-s dont le verbatim thématise l'immersion et l'intensivité, puis par ceux-celles dont le verbatims thématise le contact avec les autres.

À l'inverse, ceux-celles qui ont cité des verbatims dont la thématique est l'autonomie sont ceux-celles qui ont le moins appris.

Selon cette lecture, les apprentissages interculturels semblent avoir été favorisés par, dans l'ordre :

- la détente (3,05/4),
- l'utilité perçue du contenu (2,93/4),
- la durée (2,80/4),
- le contact avec les autres (2,40/4)

Enfin, nous pouvons affiner ces résultats en examinant comment les éléments cités par les adolescent-e-s pour les avoir aidés à apprendre (Q. 17) sont reliés à leurs apprentissages (Q. 16). On peut ainsi constater qu'en fonction de ce que les adolescent-e-s identifient comme les ayant

principalement aidé à apprendre, leurs apprentissages sont souvent plus intensifs que ceux déclarés en moyenne.

Tableau 24 : Auto-évaluation dans les différentes catégories d'apprentissages en fonction des aides identifiées

Question	Catégories de verbatim	Proportion d'occurrences par rapport à l'effectif*	Ce qu'ont appris (moyenne générale sur 4)				
			Se faire comprendre quand		Comprendre		Des choses sur les habitudes du partenaire (2.68)
			Répond à des questions (2.45)	Donne des consignes (2.22)	Des consignes (2.71)	Conversations (3.02)	
Q. 17 Qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ?	Contact avec les autres	53.13 %	2.32	2.22	2,67	2.85	2.78
	Intimité-quotidien	28.13 %	2.30	1.80	2.73	3.00	3.27
	Intensivité-parler	25 %	2.80	2.33	2.69	3.35	2.59

* 6.*25 % des adolescent-e-s qui ont répondu au questionnaire n'ont pas fourni de réponse exploitable à cette question.*

Concernant la projection permise par la question Q. 17 « Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand/de français ? », il paraît profitable, au regard des résultats encourageant, d'en affiner l'analyse.

D'une part, en reliant ces réponses à celles obtenues aux questions relatives au sentiment d'avoir appris.

Il en ressort plusieurs enseignements :

- Les adolescent-e-s qui ont le sentiment d'avoir beaucoup appris, et davantage qu'à l'école, pensent, dans une proportion moindre que les autres, qu'ils-elles vont participer davantage en classe l'année prochaine ;
- Ceux-celles qui ont l'impression d'avoir appris au centre entre un peu et beaucoup et entre autant et plus qu'à l'école sont ceux-celles qui sont le plus nombreux-ses à penser qu'ils-elles vont participer davantage (87,5 % contre 67,74 %) ; passer plus de temps sur leurs devoirs (50 % contre 45,16 %) et faire des exercices en plus pour le plaisir (75,00% contre 54,84%) ;
- Ces dernier-e-s pensent tou-te-s que quelque chose va changer pour eux-elles en classe d'allemand/de français ;
- Ceux-celles qui ont appris au centre entre un peu et beaucoup et au centre entre autant et plus qu'en classe pensent davantage que les autres qu'ils-elles vont passer plus de temps sur leurs devoirs. Ils-elles sont cependant plus nombreux-ses à penser que rien ne va changer (27,27 % contre 19,35%).

Tableau 25 : Réponses à la question Q. 21 « Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine » en fonction du sentiment d'avoir appris

	Intensité sur 4	Proportion de l'effectif répondant	Q.21 Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand/de français ? (% sur l'ensemble de l'effectif)			
			Participer davantage (67.74 %)	Passer plus de temps sur mes devoirs (45.16 %)	Faire des exercices en plus pour le plaisir (54.84 %)	Rien ne va changer (19.35 %)
Q. 13 et Q. 14 Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris	> 2,5 et 3 par rapport à l'école	37.50 %	58.33 %	33.33 %	50.00 %	25.00 %
	2 et 2,38 par rapport à l'école	25.00 %	87.50 %	50.00 %	75.00 %	0%
	< 2 et 1,4 par rapport à l'école	37.50 %	63.64 %	54.55 %	45.45 %	27.27 %

Ainsi, même si, pour des proportions variant d'un tiers à 87,50 % , tou-te-s les adolescent-e-s pensent que leur implication vis-à-vis de la classe d'allemand ou de français va changer, ils-elles sont plus nombreux-ses parmi ceux-celles qui évaluent leurs apprentissages pendant le stage au centre entre un peu et beaucoup, et au centre entre autant et plus par rapport à ce qu'ils-elles apprennent à l'école.

Cette projection des adolescent-e-s vers l'année scolaire semble aussi être liée à l'identification par les adolescent-e-s de ce qui les a aidé-e-s à apprendre pendant le stage. Ce qui peut être mesuré en croisant les réponses aux questions Q. 21 et Q. 17.

On constate que les adolescent-e-s qui ont cité le contact avec les autres comme les ayant aidé à apprendre pendant le stage (53,13 % de l'effectif total) ont déclaré pour 71,43 % d'entre eux-elles qu'ils-elles pensaient participer davantage en classe l'année prochaine, pour 47,62 %, qu'ils-elles passeraient plus de temps sur leurs devoirs, pour 52,38 % qu'ils-elles feraient des exercices en plus pour le plaisir. 19,05 % d'entre eux-elles pensent que rien ne va changer l'année prochaine.

Les chiffres ci-dessous montrent que la répartition des intentions en fonction des aides à l'apprentissage identifiées est cohérente dans l'ensemble avec les intentions déclarées en général (moyennes citées dans l'intitulé des colonnes).

Tableau 26 : Réponses à la question Q. 21 « Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine » en fonction des aides à l'apprentissage identifiées

	Catégories de verbatim	**Proportion d'occurrences par rapport à l'effectif***	**Q.21 Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand/de français ? (% sur l'ensemble de l'effectif)**			
			Participer davantage (67.74 %)	**Passer plus de temps sur mes devoirs (45.16 %)**	**Faire des exercices en plus pour le plaisir (54.84 %)**	**Rien ne va changer (19.35 %)**
Q. 17 Qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ?	Contact avec les autres	53.13 %	71.43 %	47.62 %	52.38 %	19.05 %
	Intimité-quotidien	28.13 %	75.00 %	25.00 %	50.00 %	25.00 %
	Parler	25 %	66.70 %	44.44 %	44.44 %	33.33 %
	Présence des animateur-rice-s	3.13 %	100 %	0 %	0 %	0 %

Un écart est observable sur les déclarations des adolescent-e-s dont les verbatims ont pour thématique l'intimité et le quotidien. Ils-elles représentent 28,13 % de l'effectif des répondant-e-s. La proportion d'entre eux-elles qui pensent qu'ils-elles vont participer davantage est plus élevée de 7,26 % par rapport à l'ensemble des répondant-e-s. Alors que la proportion d'entre eux-elles qui pensent qu'ils-elles vont passer plus de temps sur leurs devoir est plus basse de 20,16 %, et de 4,84 % pour la proportion de ceux-celles qui pensent qu'ils-elles vont faire plus d'exercices pour le plaisir. La moyenne d'âge de ces répondant-e-s est un peu plus basse que celle de l'ensemble de l'effectif : 14,89 ans contre 15,33 ans, soit 8,5 mois d'écart.

Leurs déclarations suggèrent que ces adolescent-e-s ont davantage joué le jeu de l'immersion, en s'impliquant davantage dans des relations personnelles avec les exolingues. Il est permis de supposer qu'ils-elles ont un été d'esprit en classe qui les pousse à s'impliquer. Ce qui serait la raison pour laquelle ils-elles ne pensent pas utile ou possible de passer davantage de temps sur leurs devoirs ou de faire des devoirs en plus pour le plaisir. Cependant, l'affect qu'ils-elles ont développé pendant le stage, qui s'exprime également au travers de leurs déclarations d'avoir appris beaucoup de choses sur les habitudes des exolingues, leur donne le sentiment qu'ils-elles auront davantage de confiance en elles-eux pour participer en classe. Ce sont eux-elles qui semblent avoir fait le plus de chemin vers l'autre, et vice-versa (O'Connell, 2016, p. 173).

d- Remarques conclusives suite à l'analyse des questionnaires

Ainsi, l'expérience immersive ne va pas de soi : elle demande un effort de la part de l'adolescent-e. L'effort est cognitif, mais aussi relationnel : il faut aller vers l'autre et s'ouvrir à lui-elle. Ce sont celles et ceux qui ont le mieux fait cet effort qui en retirent le plus d'apprentissages, à la fois langagiers et interculturels.

On constate que la position très basse qui est adoptée par les animateur-rice-s en corrigeant peu les énoncés est visible dans les déclarations des adolescent-e-s. Ces dernier-e-s identifient clairement leurs pair-e-s comme principale aide à leurs apprentissages. La rencontre est ainsi donc favorisée (Musard, 2024), ce que les verbatims translangagiers montrent. On peut aussi penser que le cadre pourrait profitablement laisser place à des interventions des animateur-rice-s que l'on pourrait qualifier de naturelles, comme elles pourraient avoir lieu dans la vie courante au sein du cercle familial.

3.3.3 Enseignements tirés de la discussion informelle en ligne

Les échanges sur le fil de conversation ont des fins d'organisation entre adolescent-e-s. Ils ont lieu en milieu de stage, le 15 juillet (pour rappel, voir Annexe 28).

On remarque que la plupart des messages sont soit en allemand, soit en français. Les adolescent-e-s français-e-s écrivent en français, et les allemand-e-s, en allemand. Chaque groupe semble ainsi présupposer que les membres de l'autre groupe sont capables de comprendre ce qu'il écrit dans sa langue première. Les adolescent-e-s ne reproduisent pas le procédé Tandem constitutif du stage, selon lequel tout énoncé est systématiquement traduit dans l'autre langue.

Deux messages font exception et sont traduits.

Le premier est celui d'un-e adolescent-e français-e qui écrit d'abord en allemand puis en français dans la même minute. Il s'agit d'une phrase courte « le rendez-vous est à 17,30 » (*sic*). L'énoncé en allemand est complet et mentionne bien le mot *Uhr* (heure). Il débute avec l'onomatopée *Äh*, courante dans le discours adolescent en allemand. Ce qui montre que l'adolescent-e a observé et s'est approprié un idiomatisme communautaire. Cette interjection n'est pas reprise dans la version française du message. Il semble que l'adolescent-e a apporté davantage

de soin à la rédaction de son message en allemand qu'en français : pas d'oubli de mot, et effort d'appartenance.

Le deuxième message à apparaître dans les deux langues est celui d'un-e adolescent-e allemand-e, qui écrit un premier message en allemand, puis, trois minutes après, envoie un deuxième message en français qui est sa traduction du premier. La traduction est moins nuancée que la version allemande originale. Elle n'est pas tout à fait correcte, mais sa compréhension ne pose aucune difficulté. La version française commence par « s'il vous plaît », alors qu'il n'y a aucune formule de politesse dans la version allemande. Ce qui pourrait laisser penser que, malgré les incorrections, l'adolescent-e a ici aussi apporté plus de soin à la rédaction du message dans la langue du partenaire. Il s'agit d'un message pour demander de l'aide aux autres adolescent-e-s afin de trouver une chanson qui puisse illustrer sa vidéo sur le voyage. Peut-être que l'importance de cet objectif a conduit l'émetteur-rice à envoyer un message dans chacune des deux langues.
En outre, on peut remarquer à la lecture de l'ensemble de la discussion que les adolescent-e-s ont choisi de n'avoir aucun recours à l'anglais. Leurs langues premières leur suffisent dans ces échanges informels entre pair-e-s. D'autant que d'après les critères d'inscription, ils-elles ont tou-te-s suivi au minimum deux années d'enseignement d'allemand/de français. Leurs pair-e-s valident implicitement leurs connaissances langagières en supposant qu'ils-elles sont capables de comprendre des messages rédigés dans leur langue cible.

4 Discussion conclusive sur les trois études

Le thème central qui se dégage de ces trois études est celui de la motivation. Je propose d'organiser les observations qui en résultent autour de quatre enjeux : l'auto-régulation, en lien avec l'authenticité du contexte, les apprentissages, les dimensions interculturelles, et la projection vers le retour en classe de langue.

4.1 Auto-régulation et authenticité du contexte immersif récréatif

Une observation commune aux trois études ci-dessus est l'auto-régulation démontrée par les attitudes et par les déclarations des adolescent-e-s. Cette auto-régulation est constante quelle que soit la durée de la séance immersive. Dans la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985/2014) explorée plus haut (pp. 108-110), les auteurs soulignent que la motivation générée intrinsèquement du fait de la perception par la personne elle-même que l'activité à réaliser est bonne pour elle, en dehors d'éventuels stimuli externes, est beaucoup plus puissante que la motivation générée par lesdits stimuli externes tels que les notes, ou l'approbation de l'entourage. Il apparaît que, dans le cadre d'interactions exolingues avec des pair-e-s ou avec des animateur-rice-s, sans évaluation formelle à la clé, la motivation intrinsèque est fortement présente. Les adolescent-e-s s'impliquent volontairement dans les activités sans pression, par volition totale, comme plongé-e-s dans le *flow* communicationnel (Csíkszentmihályi, 1988) décrit p. 112, le comportement des adolescent-e-s montre qu'ils-elles peuvent avoir le sentiment holistique d'être immergé-e-s dans, et emporté-e-s par, une activité. On peut relier cette considération à la notion d'intérêt, centrale dans la philosophie pragmatique de Dewey mentionnée p. 141. L'intérêt (1916/2022, p. 214) désigne, suivant l'étymologie du terme qui renvoie à ce qui est entre, qui fait le lien, « l'emprise qu'exerce la fin projetée sur celui qui la projette pour le pousser à agir pour la réaliser ». Ainsi, parvenir à une communication efficace avec l'autre est considéré comme bon par les adolescent-e-s, au point que l'emprise de cet objectif les pousse à réaliser d'eux-elles-mêmes les efforts pour y parvenir. Au cours de ce processus sont mis en œuvre les rites d'interaction et la figuration pragmatique de la politesse (Goffman, 1974/1998, p. 15) abordés p. 133, qui impliquent que, pour garder la face, il faut pouvoir communiquer efficacement, c'est-à-dire faire l'effort de mobiliser du vocabulaire et de formuler des phrases correctes pour donner une bonne image de soi et ne pas trop solliciter d'aide ou de temps. Réciproquement, garder la face de l'autre est perçu comme un devoir, qui demande de lui permettre de communiquer efficacement en mettant en œuvre les stratégies que l'on observe dans l'enregistrement audio (voir p. 237) : l'interroger sur sa compréhension du texte, lui fournir les définitions et les explications nécessaires, lui laisser du temps pour s'exprimer.

Cette démonstration repose sur la condition que les adolescent-e-s retrouvent, dans les activités proposées, l'authenticité évoquée pp. 92-98, dont ils-elles ont besoin pour s'investir (Hall, 1904 ; Arnett, 1994, 2006 ; Dolto, 1988/2004). Or, il s'agit là d'une dimension essentielle de l'immersion (voir p. 165). De plus, dans cette situation pragmatique qu'est l'immersion en contexte récréatif, les adolescent-e-s se trouvent en présence de pair-e-s, dans ce rapport au groupe dont l'importance est accrue à cet âge (voir p. 97). Percevoir à l'occasion d'activités linguistiques que les pair-e-s exolingues sont des allié-e-s pousse à davantage d'engagement dans les interactions, et de ce fait à valider les hypothèses d'*output* (Gass, 2003, p. 227), ce qui est détaillé p. 150.

Le pragmatisme du contexte immersif dans lequel les adolescent-e-s interagissent avec des exolingues les conduit à repérer, par observation de leurs comportements corporels et langagiers, les différences ou les similitudes interculturelles. Dans cette observation, ils-elles sont aussi des acteur-rice-s dont le comportement provoque une réaction de l'autre, ce qui permet d'étendre la théorie de Gass citée ci-dessus à une forme d'*output* qui serait comportementale et culturelle, pas seulement linguistique.

Comme mentionné p. 151, cette démarche d'investigation anthropologique *in situ* me semble se rapprocher de la problématisation (Doussot *et al.*, 2022, p. 16). Enquêter ainsi, mus par leur seule volonté et par les contingences de la situation en contexte de vie réelle, répond au besoin d'autonomie des adolescent-e-s, qui ne sont pas explicitement guidé-e-s par les animateur-rice-s dans ces dynamiques interculturelles (Dervin, 2017) introduites p. 162. Ils-elles peuvent les suivre selon leurs émotions (Dörnyei, 2010, p. 10), dont le jeu en processus d'apprentissage est explicité p. 103. On peut alors souligner que la démarche d'investigation s'effectue à deux niveaux : dans la réalisation de l'activité avec le-la pair-e, et dans l'observation de l'altérité de celui-celle-ci.

Par ailleurs, la mise en œuvre de dynamiques interculturelles aboutit à une meilleure efficacité de la communication avec l'autre, car elle permettent de dépasser le seuil d'acculturation en-deçà duquel il n'est pas possible de communiquer efficacement (Narcy-Combes M.-F., 2006, p. 23), voir p.160. Les adolescent-e-s semblent s'en apercevoir, plus ou moins consciemment parce que cela n'est pas toujours exprimé dans leurs verbatims, et le contact avec des exolingues, pair-e-s ou animateur-rice-s est souvent cité dans les raisons pour lesquelles ils-elles pensent avoir appris au cours des stages, au moins autant qu'à l'école.

4.2 Acquisitions langagières en interaction informelle

Dans la dimension langagière de la rencontre, les adolescent-e-s mettent en pratique les apprentissages faits en classe, au cours du *continuum* expérientiel décrit par Dewey (1916/2022), selon lequel chaque expérience contient les expériences précédentes et influence les expériences suivantes (voir p. 141). Pour participer de façon satisfaisante à l'échange en immersion, il est nécessaire d'avoir les connaissances apportées par la classe, et en retour, les acquisitions de l'immersion seront exploitées en classe. Ce *continuum* vaut pour les compétences langagières, et l'on peut faire le parallèle avec l'hypothèse du *Monitor* (Krashen & Terrell, 1984) abordée p. 124 : le *Monitor* ne peut tenir son rôle de filtre entre les compétences acquises en milieu naturel et l'*output* que parce des compétences langagières ont été apprises consciemment en classe. Les adolescent-e-s en sont conscients, comme l'expriment leurs verbatims (pp. 252-252), et cela leur procure un sentiment d'efficacité personnelle tout en accentuant l'utilité perçue des connaissances langagières, même si quelques-uns déclarent que ce qu'ils apprennent en classe n'est pas très utile. Eccles et Wigfield (2002) ont construit le modèle de réussite attentes-valeur exposé p. 113, qui met notamment en évidence l'impact réciproque de la valeur de la tâche perçue subjectivement avec les attentes de réussite. Le modèle intègre le sentiment d'efficacité personnelle mis en évidence par Bandura (2007, 1997/2011), et mentionné p. 100, qui conditionne les croyances de réussite aux performances passées, tout comme les performances sont conditionnées aux croyances de réussite. Dans un contexte informel et dénué de système de notation, les adolescent-e-s peuvent ne pas envisager leurs erreurs d'expression ou de compréhension de la langue cible comme des échecs, mais comme des opportunités d'améliorer leurs compétences. Cette optique est déterminante dans leur progression parce qu'elle permet l'installation d'une spirale positive des essais et réussites. D'ailleurs, leurs verbatims soulignent qu'ils-elles ont apprécié le caractère non évaluatif de l'expérience immersive.

Celle-ci a aussi un impact favorable sur le filtre affectif (Krashen & Terrell, 1983), parce qu'en n'étant pas trop élevé, il perd son effet inhibiteur sur l'expression orale. Le fait que les animateur-rice-s aient une posture basse, dans une démarche d'action didactique conjointe (Sensevy, 2006, pp. 205-225 ; Amade-Escot, 2019), comme décrit pp. 145-149, contribue à la neutralisation du filtre affectif. De ce fait, les adolescent-e-s qui apprécient surtout l'autonomie (voir p. 93) s'engagent volontiers dans les activités proposées par ces tiers médiateur-rice-s, dans une relation plus horizontale que celle qui prévaut en classe. C'est ce que montrent les grilles d'observation de l'hétéro-régulation et de

l'auto-régulation au cours des trois études : les interventions de l'équipe d'animation sont minimes, et le groupe d'adolescent-e-s s'engage dans l'activité de façon autonome. Cependant, on peut relever qu'il peut arriver que des adolescent-e-s aient besoin de davantage d'étayage, comme au cours de la troisième étude (p. 260). Il est donc souhaitable d'encourager les animateur-rice-s à rectifier les *out-puts* parce qu'il est possible de le faire de façon bienveillante et naturelle, comme observé dans la première étude. Dans ce contexte-là, en l'absence de pair-e-s exolingues, ce sont les animateur-rice-s qui se sont mis au niveau des stagiaires pour résoudre les difficultés expressives. On peut d'ailleurs remarquer que les adolescent-e-s qui ont participé à la première étude, où les corrections se sont effectuées de cette manière applicative de la théorie de l'anthropologie du didactique (Chevallard, 2022), ont proportionnellement davantage cité les animateur-rice-s dans leurs verbatims de retours sur expérience positifs.

Les apprentissages sont cependant contrastés. Dans la première étude, comme dans les recherches recensées pp. 81-82 (Roussel & Von Alemann, 2017 ; Dewaele & Dewaele, 2021, 6, p. 6), ceux-celles qui ont le plus fort sentiment d'avoir appris sont ceux-celles qui avaient un niveau initial plus faible, alors que dans la troisième étude, le sentiment d'avoir appris est indépendant du niveau initial. Sans doute est-ce un effet de l'individualisation qui est favorisée par les interactions entre pair-e-s. Au cours de ces échanges de pair à pair, l'observation des séquences (pp. 219 et suivantes) révèle comment le-la nativophone adapte son langage au niveau de l'exolingue, et comment les expressions de celui-celle-ci sont par conséquent différenciées en termes de complexité. Ceci reproduit le schéma mis en évidence par Bange à partir de situations naturelles (Bange, 1992), mentionné pp. 129-132 de la présente étude. De cette manière, pour l'ensemble des adolescent-e-s l'interaction de l'auto-efficacité perçue avec leurs performances est bénéfique.

4.3 Enjeux interculturels

L'attirance pour la compagnie des pair-e-s et l'importance portée à leur jugement (Hall, 1904 ; Arnett, 1994, 2006 ; Dolto, 1988/2004) évoquée pp. 92-98 de la présente étude se reflète sur le sentiment d'avoir appris des éléments de la culture du-de la partenaire, et tout spécialement dans la troisième étude. Dans les deux premières études aussi, les adolescent-e-s déclarent aussi avoir acquis des

connaissances interculturelles. Dans ces contextes, on peut comprendre que l'animateur-rice joue le rôle de représentant-e de la communauté exolingue dont les adolescent-e-s souhaitent se rapprocher.

Lorsque l'hébergement est commun, les apprentissages interculturels sont favorisés par les échanges entre pair-e-s au cours des séquences et au cours de la vie quotidienne. La vie communautaire, créée par les activités du quotidien, les visites et les activités linguistiques menées ensemble, rassemble deux communautés de cultures différentes, comme le donnent à voir les études d'Hofstede (2013) et de Pateau (2013). Ainsi, les un-e-s et les autres peuvent-ils-elles mesurer les écarts comportementaux qui les distinguent. Les conversations informelles que j'ai pu avoir avec des animateur-rice-s de stages Tandem français-e-s révèlent que l'individualisme de la société allemande se reflète dans une plus grande difficulté à imposer une discipline au sein du groupe d'adolescent-e-s allemand-e-s. Ce que le groupe d'adolescent-e-s français-e-s constate forcément, et peut comparer avec les limites disciplinaires qu'ils-elles ont intégrées au cours de leur éducation. Le temps extensif dont ils-elles disposent permet aux adolescent-e-s d'évoquer leurs expériences scolaires et extra-scolaires respectives, et d'en relever les différences. L'intérêt des adolescent-e-s pour ces différences culturelles ressort de leurs verbatims, dans lesquels une grande importance est donnée à la rencontre d'adolescent-e-s de langue et de culture différente (p. 234).

Dans ce troisième contexte, la dimension interculturelle repose principalement sur la rencontre des deux groupes. La médiatisation par le contenu lui-même des séquences se fonde sur une culture de l'animation (voir le catalogue OFAJ cité p. 229) qui n'est la culture propre d'aucun-e des participant-e-s. Le partage de spécialités culinaires lors d'une soirée est la seule séquence d'interculturalité organisée. Aucun des adolescent-e-s ne cite cette séquence dans les verbatims de retours sur expérience, ni en positif ni en négatif. Elle a pourtant eu lieu, pour un tiers des répondant-e-s, la veille-même de la remise des questionnaires. Il est donc permis de douter de l'impact de cette séquence.

Par contraste, dans la première étude, les apprentissages interculturels sont favorisés par le contenu des séquences elles-mêmes. Les interactions avec les animateur-rice-s nativophones accentuent ces apports parce qu'il leur est demandé par l'organisatrice d'expliciter leur expérience pour permettre aux adolescent-e-s de comparer leurs cultures respectives. L'organisation de jeux particulièrement connus d'un des deux groupes pourrait permettre d'approfondir les apports interculturels.

4.4 Effets sur la projection vers le retour en classe

Les deux dernières études ont permis de mesurer la projection des adolescent-e-s dans leur travail scolaire suite à l'expérience immersive. Celle-ci est positive (p. 222 et p. 261), même dans le cas où l'immersion n'a duré qu'une heure (étude 2). Dans ce cas, on constate que les projections portent sur la classe de langue en général et ne se limitent pas à l'allemand. On peut imaginer étendre le concept des seuils de Cummins (2021), voir p. 127, depuis l'interdépendance des compétences linguistiques vers la projection motivationnelle pour les classes de toutes les langues. L'impact positif le plus remarquable est l'intention de participer en classe. Il dénote que l'expérience immersive récréative a renforcé la confiance en soi, objectif déclaré en priorité par les parents qui ont inscrit leur adolescent-e au stage immersif de la première étude (pp. 197-199). En effet, les adolescent-e-s se ont pratiqué de façon plus libre parce que non évaluative pendant le stage. De plus, avoir fait la connaissance de membres de l'autre groupe renforce l'adhésion à la langue-culture (Gardner, 1972) mentionnée p. 107, que ce soient des animateur-rice-s ou des pair-e-s. Cela ressort fortement de l'ensemble des verbatims des trois études qui expriment de la sympathie pour les pair-e-s ou pour l'animatrice.

Conclusion générale

Quelle qu'en soit la durée, les adolescent-e-s montrent qu'ils-elles apprécient les séances immersives récréatives et déclarent éprouver le sentiment d'avoir appris. D'après leurs verbatims, cela peut être attribué à l'authenticité qu'ils-elles rencontrent dans le contexte immersif, de par la rencontre immédiate de l'interculturalité, et de par le pragmatisme induit par les activités non évaluatives, qu'elles soient organisées ou naturelles.

Or, il s'agit bien de dimensions qui ne peuvent pas être produites aisément en classe de langue pour les raisons qui ont été mises en évidence p. 70. L'immersion en classe de langue dans le système éducatif français fortement centralisé restant un fait minoritaire, il reste à concevoir un espace éducatif complémentaire à celui de la classe, d'où elle pourrait être offerte de façon plus généralisée, de façon à lui donner un statut molaire, au sens d'institutionnalisé, et non plus moléculaire (O'Connell, 2016, en référence à Deleuze & Guattari, 1985/2013). Ce qui serait un reflet plus fidèle des sociétés interconnectées et multi-culturelles dans lesquelles nous évoluons. D'autant plus que l'atteinte des trois objectifs pédagogiques de développement, de culture et d'efficacité sociale (Dewey, 1916/2022), requiert que l'enseignement des langues soit renforcé par une sensibilisation expériencielle aux dynamiques interculturelles qui ne souffre pas d'excès de simplification (Dervin, 2017).

Le contexte pragmatique et récréatif favorise le développement d'une motivation intrinsèque des adolescent-e-s (Deci & Ryan, 1985/2014) parce qu'ils-elles sont en recherche d'authenticité et d'interaction sociale pour pouvoir attribuer de l'utilité et de la valeur aux enseignements (Eccles & Wigfield, 2002).

Par ailleurs, cette recherche ouvre le champs à de nouvelles investigations, qui relèvent de deux dimensions.

Pour la première, il serait profitable de parvenir à mesurer l'impact à plus long terme de l'expérience immersive pour les adolescent-e-s, notamment après leur retour en classe. Lors de la deuxième étude, les établissements avaient donné leur accord pour une telle étude, malheureusement les enseignant-e-s, ayant pourtant exprimé leur intérêt oralement, n'ont ensuite plus été joignables. Essayer de mesurer si les prédictions que les adolescent-e-s expriment en fin de séjour linguistique quant à leur participation en classe de langue, leur implication dans leur travail personnel en langue étrangère, sont réalisées, et le cas échéant, sur quelle durée, et pourquoi, mettrait en évidence la vigueur du *continuum* expérienciel de la classe avec l'extra-scolaire. Une telle

étude aurait cependant aussi comporté des limites, notamment liées aux différences contextuelles de scolarisation. Lors des études 1 et 2, où une telle volonté exploratrice a été déployée sans succès, on peut par ailleurs relever la difficulté à faire converser le milieu extrascolaire avec le milieu scolaire. Le secteur extra-scolaire à visée éducative, ici avec les stages récréatifs immersifs, mais aussi avec la multitude d'autres activités qui le composent, telles que cours de soutien, séjours linguistiques, accompagnement personnalisé, ou ateliers, est clairement éloigné de toute communication avec le secteur scolaire, alors même que les adolescent-e-s en font l'expérience dans une continuité temporelle et cognitive. De ce fait, les recherches en didactique qui ont été menées jusqu'à présent restent cloisonnées à l'intérieur, soit du domaine scolaire, soit du domaine extra-scolaire. Les données collectées n'interagissent, dès lors, malheureusement pas, et on ne peut qu'entrevoir un potentiel enrichissement réciproque. Il semble que l'incompréhension repose davantage sur un écart de statut par rapport à l'institutionnel qui relève de l'obligatoire, que sur un écart en termes de taille. Les activités extra-scolaires, elles, sont laissées à l'initiative des familles, et relèvent d'une sphère plus privée, que ce soit du fait de la libre décision, ou du fait que les structures évoluant dans ce champ sont privées. Au secondaire, on peut observer une tolérance de l'institution scolaire pour le secteur extra-scolaire, mais seulement de façon très ponctuelle, une intégration. La solution la plus immédiate que j'entrevois pour contourner cet écueil serait de pouvoir mobiliser un groupe de parents qui fourniraient les notes et les appréciations des bulletins scolaires de leurs enfants avant et sur plusieurs échéances après leur participation à un stage récréatif immersif.

Ainsi, parmi les perspectives ouvertes par cette recherche à propos de l'immersion à déplacement limité, celle de pouvoir explorer les enjeux motivationnels et acquisitionnels à l'œuvre au sein des dispositifs *Collaborative Online International Learning* (COIL) en cours de déploiement au sein des universités européennes semble particulièrement profitable. Les COIL, portés par un groupement d'universités de différents pays européens, rassemblent des étudiant-e-s de différentes langues premières et cultures. Ici, l'interculturel prend une dimension supplémentaire, qui est celle des cultures propres aux diverses filières universitaires dans lesquelles les étudiant-e-s se sont inscrit-e-s. La rencontre est médiatisée et distanciée, puisqu'elle a lieu en ligne. Toutefois, on peut se demander si les étudiant-e-s qui ont fait le choix d'y participer ont connu des expériences préalables qui motivent ce choix, ou qui prédestinent l'implication qu'ils-elles vont investir dans le dispositif, ce qui nous renseignerait d'une autre façon sur le *continuum* expérientiel. Ce faisant, il semble pertinent de vouloir observer quelles relations humaines se tissent lors de telles rencontres, et de quelle manière cela interagit avec la motivation, les acquisitions langagières, les dynamiques interculturelles, et les apprentissages plus spécifiques des filières.

L'autre perspective ouverte par cette recherche est de mener une expérimentation sur un plus large échantillon de données, en dupliquant à plus large échelle ce qui est expérimenté à la taille modeste des structures qui ont été observées. D'autre part, du fait du financement privé pour l'étude pilote, et d'autre part, du fait que les enseignant-e-s d'allemand qui ont mobilisé la Mobiklasse appartenaient à des collèges privés, l'échantillon n'est finalement socialement mixte que pour l'étude sur les stages Tandem. En effet, ces derniers sont déployés opérationnellement par des organismes qui œuvrent pour une cohésion sociétale. De ce fait, ils s'attachent à communiquer largement auprès de publics qui sont plus éloignés des autres activités extra-scolaires, et mettent en œuvre des financements qui rendent les stages plus accessibles. Il serait bénéfique que la possibilité de recourir à des fonds publics permette d'ouvrir des dispositifs similaires au plus grand nombre d'adolescent-e-s dans une large mixité sociale.

Toutefois, l'objectif de la présente étude, qui démontre que les adolescent-e-s sont volitivement engagé-e-s dans un tel *continuum*, est de susciter des collaborations entre les deux milieux. Par exemple, en créant au sein des sein des collèges une structure d'accueil de loisirs immersive sur le modèle du terrain de la première étude, ou plus ponctuellement, sur celui de la troisième étude. Il existe déjà une disposition juridique adaptée à cet effet, qui est le Centre de Loisirs Associé au Collège (CLAC). Celui-ci pourrait mettre en œuvre des séjours immersifs sans hébergement au profit des collégien-ne-s pendant les vacances scolaires. Les frais de structure étant limités du fait que le loyer pourrait ne pas être élevé, les tarifs pourraient être accessibles et modulés selon les revenus. Ainsi, les bénéfices de l'immersion en contexte récréatif pourraient être ouverts aux collégien-ne-s de tous milieux sociaux, ce qui favoriserait l'égalité des chances tout comme la cohésion sociale. On peut en effet entrevoir une conséquence secondaire à une telle mise en œuvre : comme les compétences linguistiques préoccupent toutes les familles quel que soit leur milieu socio-professionnel, elle pourrait rassembler les adolescent-e-s de tous milieux, et serait de ce fait propice à une mixité sociale fertile, par ailleurs difficile à générer et à entretenir. En outre, ce contexte permettrait à la fois une proximité avec le milieu scolaire, parce que les enseignant-e-s pourraient, selon leurs possibilités, être informé-e-s, voire consulté-e-s, ou pourraient participer à la conception des séquences, et un renouvellement qui permettrait aux adolescent-e-s d'y entrer sans résistance au changement. Ce serait instaurer un contrat didactique propre au secteur extra-scolaire (voir pp. 75-76) dans les locaux du collège, favorisant la rencontre avec des animateur-rice-s de langue et de culture différentes. Le rôle de ces dernier-e-s serait radicalement différent de celui des assistant-e-s

de langue, qui reste empreint du cadre didactique scolaire de par sa proximité avec celui de l'enseignant-e.

Il est donc plausible que l'organisation de telles séquences s'intègre aisément dans les emplois du temps des collégien-ne-s, et puisse avoir un impact favorable sur leurs acquisitions langagières et le renforcement de leurs dynamiques interculturelles (Dervin, 2017). Les processus motivationnels mis en évidence dans les études décrites précédemment, et particulièrement dans la troisième, justifient que l'immersion linguistique en contexte récréatif puisse être proposée de façon plus régulière et au plus grand nombre.

La rencontre immédiate avec l'altérité qui a lieu pendant les séquences récréatives immersives, d'autant plus naturelle qu'elle passe par la relation entre des adolescent-e-s et des animateur-rice-s dans une relation non surplombante (Dewey, 1916/2022 ; Amade-Escot, 2019 ; Sensevy, 2002), voire même entre pair-e-s, exacerbe la dimension affective. Il s'ensuit que la communauté en immersion, animateur-rice-s et adolescent-e-s, fait « machine » avec le milieu récréatif extra-scolaire, constitué de lieux, d'objets et d'activités, pour produire un « désir d'apprendre », à la manière d'une « machine désirante » deleuzienne (O'Connell, 2014).

Ce désir d'apprendre se conjugue avec le rapport érotique que nous avons avec le monde, en ce que dans notre vécu présent, notre pensée est orientée vers notre vécu futur, en une projection qui nous attire vers ce qui nous semble beau (Crawford, 2016, p. 67). Développer des compétences génère du désir de devenir et de faire, et permet de développer une vision élargie du monde (p. 69). Ce qui se traduit dans les déclarations projectives des adolescent-e-s, dont la majorité pense qu'ils-elles vont améliorer leurs habitudes scolaires suite au stage récréatif immersif. Les interactions qui y ont eu lieu ont fait émerger, entre autres, des comparaisons culturelles, qui leur permettent de se projeter dans de *possible selves* (Markus & Nurius, 1986) capables de communiquer efficacement dans la langue cible et d'entretenir des relations enrichissantes avec d'autres communautés pour lesquelles ils-elles ont développé de l'affect. Il est aussi permis d'allonger dans le temps cette projection, en postulant qu'ils-elles ont acquis par expérience qu'ils-elles seraient capables de développer de l'affect pour d'autres communautés exolingues qu'il leur serait donné de rencontrer. Ce processus donne une forme cognitive spécifique à leur désir de renouveler l'expérience interculturelle, et de progresser dans leur maîtrise de la langue cible, ou d'autres langues étrangères à l'avenir. Se projeter dans des *possible selves* positifs, comme percevoir sa capacité à réussir dans

une activité, est un générateur de motivation intrinsèque puissant, produisant de meilleures performances (Bandura & Schunk, 1981 ; Bandura, 1991/2007, p. 955).

Les considérations motivationnelles qui précèdent revêtent une importance particulière lorsqu'on les relie au constat que le manque de désir, jusqu'au syndrome dépressif, est une affection répandue parmi les adolescent-e-s, comme cela a été développé pp. 84-85.

Il semble alors que chercher à diffuser plus généralement des dispositifs immersifs récréatifs, en dialogue avec la classe, apporterait une concrétisation au constat institutionnel qui suit :
« Une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. » (CECRL, p11).

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2023). *L'éducation interculturelle* (6e édition corrigée). Presses universitaires de France - Humensis.

Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique*, *13-1*, Article 13-1. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899

Aristote & Αριστοτέλης (avec Pellegrin, P.). (2015). *Les Politiques* (Nouvelle édition). Flammarion.

Arnett, J. J. (1994). *Sensation seeking : A new conceptualization and a new scale* [Quête de sensations : une nouvelle conceptualisation et une nouvelle échelle]. *Personality and Individual Differences*, *16*, 289-296.

Arnett, J. J. (2006). G Stanley Hall's Adolescence : Brilliance and nonsense [L'Adolescence de G Stanley Hall : Génie et non-sens]. *History of Psychology*, *9*(3), 186-197. https://doi.org/10.1037/1093- 4510.9.3.186

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language testing in practice : Designing and developing useful languages tests* [Évaluation de langue en pratique : Forger et développer des évaluations de niveau de langue utiles] (1. publ., 13. [impr.]). Oxford Univ. Press.

Bales, E. (2022). *Cerveau et émotions à l'adolescence : Les neurosciences au service des compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement*. Ellipses. https://univ-scholarvox-com.gorgone.univ-toulouse.fr/book/88936027

Balibar, R. (1993). *Le colinguisme*. Presses universitaires de France.

Bandura, A. (2011). *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* [Jeu de données]. https://doi.org/10.1037/t06802-000

Bandura, A., (traduit par Lecomte, J.) (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3e éd). De Boeck supérieur.

Bandura, A. (traduit par Lecomte, J., & Carré, P.). (1991/2007). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (2e édition). de Boeck.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). *Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation* [Cultiver la compétence, l'auto-efficacité et l'intérêt intrinsèque à travers l'auto-motivation de proximité]. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*(3), 586-598.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *1*, Article 1. https://doi.org/10.4000/aile.4875

Bantigny, L., & Sirinelli, J.-F. (2003). Le plus bel âge ? : Jeunes, institutions et pouvoirs en France des années 1950 au début des années 1960.

Barbot, B. (2011). Brief Big Five : Version adolescent. Hogrefe.

Barbot, B., Safont-Mottay, C., & Oubrayrie-Roussel, N. (2019). *Multidimensional scale of self-esteem (EMES-16) : Psychometric evaluation of a domain-specific measure of self-esteem for French-speaking adolescents* [Évaluation psychométrique d'une mesure d'estime de soi spécifiique à un domaine pour les adolescents francophones]. *International Journal of Behavioral Development*, *43*(5), 436-446. https://doi.org/10.1177/0165025418824996

Baroni, R. (2017). Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires, Genève, Slatkine érudition.
https://www.academia.edu/113045690/Les_Rouages_de_l_intrigue_Les_outils_de_la_narratologie_postclassique_pour_l_analyse_des_textes_litt%C3%A9raires_by_Rapha%C3%ABl_Baroni

Beacco, J.-C. (2018). L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative. Didier.

Bachelard, G. (1934/2004). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Librairie philosophique J. Vrin.

Berger, J.-L., & Rinaldi Davinroy, D. (2015). Motivation à apprendre et volition à l'adolescence : Développement et étude de la validité d'un nouvel inventaire. *Mesure et évaluation en éducation*, *38*(3), 77-122. https://doi.org/10.7202/1036700ar

Bergson, H. A. (1896/1990). *Matière et mémoire : Essai sur la relation du corps à l'esprit / Henri Bergson*. Presses universitaires de France Paris. http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k20535d

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation [Apprentissage auto-régulé à la jonction de la cognition et de la motivation]. *European Psychologist*, *1*(2), 100-112.

Bourdieu, P. (1998/2001). Contre-feux. 2. Pour un mouvement social européen. Raisons d'agir éditions.

Bourdieu, P. (1982/2012). Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques. Fayard.

Borras, J., & Llanes, A. (2020). L2 reading and vocabulary development after a short Study Abroad experience [Lecture L2 et développement du vocabulaire après une courte expérience d'études à l'étranger]. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, *17*, 35-55. https://doi.org/10.35869/vial.v0i17.1464

Braconnier, A. (2019). *La menace dépressive à l'adolescence*. ERES.

Brousseau, G. (avec Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R., & Éditions La pensée sauvage). (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactiques des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.

Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms ? Another look at motivation. In *Georgetown University round table on language and linguistics* [Des M&Ms en classe de langue ? un autre regard sur la maotivation]. J. E. Atalis, p. 383-393. Georgetown University Press.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles* [Apprendre par principes] (Englewood Cliffs). Prentice Hall.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* [Principes d'apprentissage et d'enseignement de languages] (5th ed). Pearson Longman.

Bruguier, C. (2024). Le contrat didactique en milieu extrascolaire immersif et ses relations avec le contrat didactique en classe de langue pour un public de 11 à 14 ans. *In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD. Université de Genève.* https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755, (vol.4, pp. 2-74).

Bühler, K. (avec Samain, D., Bouveresse, J., & Friedrich, J.). (2009). *Théorie du langage : La fonction représentationnelle*. Agone.

Burns, A., & Coffin, C. (Éds.). (2001). *Analysing English in a global context : A reader*. [Analyser l'anglais dans un contexte mondial : un lecteur]

Calame, C. (2011). *Mythe et histoire dans l'Antiquité grecque : La création symbolique d'une colonie*. les Belles lettres.

Calmettes, B. (2015). Mondes, transitions intermondaines et kairos didactique pragmatiste en démarche d'investigation en physique. *Éducation & didactique*, *9*(1), 57-79. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2157

Chaplier, C. & Narcy-Combes J. P. (2021, février 15). *Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique*.

Chevallard, Y. (2007). Un concept en émergence : La dialectique des médias et des milieux. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*, 344-366.

Chevallard, Y. (2022). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique—Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, *38*(1), 1-15.

Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique suivie de Un exemple de la transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2e édition revue et augmentée). La Pensée sauvage.

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. [Langage et problèmes de savoir : les lectures Managua] London.

Chomsky, N. (avec Calvet, L.-J., & Bourgeois, C.). (2012). Le langage et la pensée (Nouvelle édition augmentée de 4 chapitres inédits). Payot et Rivages.

Cibois, P. (2012, mars 18). Lingua franca [Billet]. La question du latin. https://doi.org/10.58079/ofex

Cifoletti, G. (2011). La lingua franca barbaresca. Il Calamo.

Claparède, É., Capitanescu Benetti, A., Maulini, O., Bonneton, D., Ottavi, D., & Ruchat, M. (1905/2017). Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. L'Harmattan.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order* [Nature humaine et ordre social]. CharlesScribner's Sons; WorldCat.

Corcos, M., Loisel, Y., & Gumy, M. (2020). L'adolescent en son étrange été : Au recommencement est le corps et la chair. *Le Carnet PSY*, *238*(8), 30-35. https://doi.org/10.3917/lcp.238.0030

Crawford, M. (2016). *The World Beyond Your Head : How to Flourish in an Age of Distraction* [Le Monde au-delà de votre esprit : comment s'épanouir dans l'ère de la distraction]. Penguin Books.

Csíkszentmihályi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology* [L'Expérience du flux et sa signification pour la psychologie humaine]. In *Optimal experience : Psychological studies of flow in consciousness* (p. 15-35). Cambridge University Press.

Csíkszentmihályi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety : Experiencing flow in work and play* [Au-delà de l'ennui et de l'anxiété : faire l'expérience du flux dans le travail et le jeu] (1. ed., 25. anniversary ed). Jossey-Bass.

Cummins, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children* [L'interdépendance linguistique et le développement éducatif des enfants bilingues]. Review of Educational Research, 49, 222-251. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3102/00346543049002222

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children* [Le bilingualisme et les enfants de minorités idiomatiques]. The Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners : A critical analysis of theoretical concepts* [Repenser l'éducation des apprenants multilingues]. Multilingual Matters.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education : Aspects of theory, research and practice* [Le bilinguisme dans l'éducation : aspects théoriques, de recherche et pratiques]. Longman.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* [Discours sur les classes d'apprentissage intégré du contenu et de la langue]. https://doi.org/10.1075/lllt.20

Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2006). *Pragmatics of Content-based Instruction : Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms* [Pragmatiques de l'instruction basée sur le contenu]. *Applied Linguistics*, *27*(2), 241-267. https://doi.org/10.1093/applin/aml007

Dautrebande, L., & Nader-Grosbois, N. (2007). Chapitre 12 De l'autorégulation à l'estime de soi à l'adolescence : Des concepts aux méthodologies. In *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (p. 203-221). Mardaga. https://www.cairn.info/regulation-autoregulation-dysregulation--9782870099322-p-203.htm

DeCharms, R. & et al. (1976). *Enhancing motivation : Change in the classroom [Renforcer la motivation : changement dans la classe]* (p. ix, 279). Irvington.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985/2014). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* [Motivation intrinsèque et auto-détermination dans le comportement humain]. Springer Science+Business Media.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). *Need satisfaction and the self-regulation of learning* [Besoin de satisfaction et l'auto-régulation de l'apprentissage]. *Learning and Individual Differences*, *8*(3), 165-183. https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8

DeKeyser, R. (2008). *Practice in a second language : Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* [Pratique d'une deuxième langue : perspectives de linguistique appliquée et psychologie cognitive]. Cambridge Univ. Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1985/2013). Capitalisme et schizophrénie. Les Éditions de minuit.

Dervin, F. (2017). Compétences interculturelles. Éditions des Archives contemporaines, EAC.

Descartes, René. (1628/2002). Règles pour la direction de l'esprit.

Dewaele, L., & Dewaele, J.-M. (2021). *Actual and Self-Perceived Linguistic Proficiency Gains in French during Study Abroad* [Gains de compétence linguistique réels et autosuffisants en français pendant les études à l'étranger]. *Languages (Basel)*, *6*(1), 6-. https://doi.org/10.3390/languages6010006

Dewey, J., Zask, J., Meuret, D., & Deledalle, G. (1916/2022). Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation. Armand Colin.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Colin.

Dolto, F. (1988/2003). La cause des adolescents. Robert Laffont.

Dörnyei, Z. (2010). *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition* [La psychologie de l'apprenant linguistique : les différences individuelles dans l'acquisition d'une deuxième langue] (digital printing 2010). Routledge.

Doughty, C. (2001). *Cognitive underpinnings of focus on form* [Les Fondement cognitifs de la concentration sur la forme]. In P. Robinson (Éd.), *Cognition and Second Language Instruction* (1re éd., p. 206-257). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.010

Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., Orange Ravachol, D., Fabre, M. A. de la postface, & Orange, C. A. de la postface. (2022). Le cadre de l'apprentissage par problématisation : Apports aux recherches en didactique. Presses universitaires de Rennes.

Duclos, G. (2018). L'estime de soi, un passeport pour la vie *Ed. 3*. Editions du CHU Sainte-Justine. https://univ.scholarvox.com/book/88864852

Ebbinghaus, H. (avec Raphael, G.). (1910). Précis de psychologie. Félix Alcan.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational Beliefs, Values, and Goals : Annual Review of Psychology* [Convictions motivationnelles, valeurs, et objectifs : Revue annuelle de psychologie]. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles , J. S. & al. (1989). Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem : Relations and Changes at Early Adolescence [Concepts de soi, valeurs des matières, et estime de soi : relations et changements en début d'adolescence]. *Journal of Personality*, *2*(57), 283-310.

Ellinger, P. (avec Dennehy, M.). (2009). Artémis, déesse de tous les dangers. Larousse.

Ellis, R. (2009). *Task-based language learning and teaching* [Apprentissage et enseignement basés sur des exercices] (7. print). Oxford Univ. Press.

English, H. B. (Horace B., & English, A. C. (avec Internet Archive). (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms; a guide to usage* [Un dictionnaire exhaustif de termes psychologiques et psychanalytiques]. New York Longmans, Green. http://archive.org/details/comprehensivedic00englrich

Érasme, & Chomarat, J. (1991). Œuvres choisies. Librairie générale française.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Plans and strategies in foreign language communication* [Plans et stratégies dans la communication dans une langue étrangère]. In *Strategies in Interlanguage Communication* (p. 20-60). London: Longman.

Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, *155*, 45-56. https://doi.org/10.4000/rfp.220

Feeney, J. D., & Hartmann, N. J. (1977). *Learning Oral French : A Study of English-Speaking Elementary School Students* [Apprendre le français oral : une étude d'élèves d'école primaire francophones]. *Metropolitan Separate School Board, Research Department*.

Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Clé international, impr. 1991.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning* [Attitudes et motivation dans l'apprentissage d'une deuxième langue]. Newbury house.

Gass, S. M. (2015). *Comprehensible Input and Output in Classroom Interaction* [Contribution et résultats exhaustifs des interaction en classe]. In *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (p. 182-197). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch11

Geary, D. C. (2012). *Evolutionary educational psychology* [Psychologie évolutive éducationnelle]. *In APA educational psychology handbook, Vol 1 : Theories, constructs, and critical issues* (p. 597-621). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13273-020

Geary, D. C. (2005). *The origin of the mind : Evolution of brain, cognition and general intelligence* [L'origine de l'esprit : Évolution du cerveau, de la cognition et de l'intelligence générale]. American psychological association.

George, A. (2014). *Study Abroad in Central Spain : The Development of Regional Phonological Features* [Étudier à l'étranger dans l'Espagne centrale : le développement des caractéristiques phonologiques régionales]. *Foreign Language Annals*, *47*(1), 97-114. https://doi.org/10.1111/flan.12065

George, J. (1867). *The Mission of Great Britain to the World, or Some of the Lessons which she is now Teaching* [La Mission de la Grande Bretagne au monde, ou quelques leçons qu'elle enseigne maintenant]. Dudley and Burns.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis : An essay on the organization of experience* [Analyse de structure : un essai sur l'organisation de l'expérience] (p. ix, 586). Harvard University Press.

Goffman, E. (1974/1998). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime* [Une théorie générale du crime]. Stanford University Press.

Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language : Moving from theory to practice* [Lire dans une deuxième langue : passer de la théorie à la pratique] (Second edition). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108878944

Graddol, D. (2000). *The future of English?* [Le futur de l'anglais ?]. The British Council.

Grin, F. (2023). L'anglicisation dans l'université francophone : Éléments d'un diagnostic. *In Une langue, des voix* (p. 169-175). Presses de l'Université Laval; Cairn.info. https://shs.cairn.info/une-langue-des-voix--9782766301607-page-169?lang=fr

Hall, E. T., Hall, M. R., & Jacquemot, E. (1990). Guide du comportement dans les affaires internationales : Allemagne, Etats-Unis, France. Éditions du Seuil.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence : Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II)* [L'adolescence : sa psychologie et ses liens avec la physiologie, l'anthropologie, la sociologie, la sexualité, la criminalité, la religion et l'éducation]. D. Appleton & Co.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Pierre Mardaga, éditeur.

Harris, R. (1988). *Linguistic thought in England, 1914-1945* [Pensée linguistique en Angleterre de 1914 à 1945]. Duckworth.

Harter, S. (1993). *Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents* [Causes et conséquences du manque de confiance en soi des enfants et adolescents]. In R. F. Baumeister (Éd.), *Self-Esteem* (p. 87-116). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_5

Harter, S. (2016). I-*Self and Me-Self Processes Affecting Developmental Psychopathology and Mental Health* [Les processus de je et le moi affectant le developement de la santé mentale et psychopathologique]. *In* D. Cicchetti (Éd.), *Developmental Psychopathology* (1re éd., p. 1-57). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy111

Hay, J. (2009). Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : Réflexion sur l'anglais lingua franca. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, *Vol. XXVIII N° 1*, Article Vol. XXVIII N° 1. https://doi.org/10.4000/apliut.1202

Herman, E. (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs: *Cahiers du Genre*, *n° 42*(1), 121-139. https://doi.org/10.3917/cdge.042.0121

Hérodote, Germain, Y., Bussac, É. de, & Larcher, P.-H. (2011). Enquête. Éd. Paleo.

Hofstede, G. (2013). *Culture's consequences : Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* [Conséquences de la culture : comparer les valeurs, comportements, institutions et organisations à travers les nations] (2e éd.). Sage.

Homère, traduit par Backès, J.-L., post-face de Vidal-Naquet, P. (2013). Iliade. Gallimard.

Jacopin, P., & Lagrée, J. (1996). Erasme, humanisme et langage. Presses universitaires de France.

James, W. (1913). L'idée de vérité ; traduit de l'anglais par Mme L. Veil et Maxime David. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5482216b

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language* [La Phonologie de l'anglais en tant que langue internationale].

Juan-Garau, M. (2014). *Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad : Onset level, contact factors and long-term effects* [Croissance de la précision orale après instruction formelle et études à l'étranger]. In *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (Carmen Pérez-Vidal, p. 87-109). John Benjamins.

Judet de La Combe, P., & Wismann, H. (2004). L'avenir des langues : Repenser les humanités. Les Éditions du Cerf.

Kachru, B. B. (1992). *World Englishes : Approaches, issues and resources* [Anglais du Monde : approches, problèmes et ressources]. *Language Teaching*, *25*(1), 1-14. https://doi.org/10.1017/S0261444800006583

Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The handbook of world Englishes* [Le Manuel des mondes Anglais]. Blackwell.

Kleist, H. von, & Ruffet, J. (1810/1981). Anecdotes et petits écrits. Payot.

Köhler, W. (1929/1964). Psychologie de la forme. Gallimard.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach : Language acquisition in the classroom* [L'Approche naturelle : acquisition de la langue dans la classe]. Alemany Press [u.a.].

Kurdek, L. (1987). *Gender differences in the psychological symptomatology and coping strategies of young adolescents* [Différences de genre dans la symptomatologie psychologique et les stratégies d'adaptation des jeunes adolescents]. *Journal of Early Adolescence*, *7*, 395-410.

Lambert, W. E. (1984). *Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators [*Études sur l'éducation immersive : une anthologie pour les educateurs des Etats-Unis*]* (California State Dept. of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education.). https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-explore/fulldisplay/TN_cdi_eric_primary_ED239509/33UT2_VU1

Larson, R., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities : The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents* [Réalités divergentes : les vies émotionnelles des mères, pères, et adolescents]. Basic Books.

Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. La Découverte.

Li, M., & Kirby, J. R. (2014). *The Effects of Vocabulary Breadth and Depth on English Reading* [Les Effets de l'ampleur et la profondeur du vocabulaire sur la lecture de l'anglais]. *Applied Linguistics*, amu007. https://doi.org/10.1093/applin/amu007

Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2006). *Teaching and learning in the science classroom : The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology* [Apprendre et enseigner dans le cours de science : les interactions entre les gestes épistémologiques des professeurs et l'épistémologie pratique des élèves]. *Science Education*, *90*(1), 148-163. https://doi.org/10.1002/sce.20092

Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* [Comment les langues sont apprises] (4. ed). Oxford Univ. Press.

Llanes, À., & Muñoz, C. (2013). *Age Effects in a Study Abroad Context : Children and Adults Studying Abroad and at Home* [Les Effets de l'âge dans le contexte d'études à l'étranger]. *Language Learning*, *63*(1), 63-90. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00731.x

Loh Fook Seng, P. (1978). *The nineteenth century British approach to Malay education* [L'Approche de l'éducation Malaisienne des anglais du XIXe siècle]. *Jurnal Pendidekan*, *1*, 105-115.

Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition* [Le Rôle de l'environnement linguistique dans l'acquisition d'une deuxième langue]. In *Handbook of Second Language Acquisition* (W. Ritchie and T. Bhatia, p. 413-468). Academic Press.

Lopez-Minatchy, F. (2007). De l'intention : Un concept théorique malmené ? *Recherches et ressources en éducation et formation*, *1*, Article 1. https://doi.org/10.4000/rref.110

Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). *Content-based language teaching : Convergent concerns across divergent contexts* [L'Enseignement de langue basé sur le contenu : préoccupations c onvergentes à travers des contextes divergents]. *Language Teaching Research*, *15*(3), 279-288. https://doi.org/10.1177/1362168811401150

Macary-Garipuy, P. (2005). Du bain de Diane à Artémis l'ensauvagée: *Psychanalyse*, *n o 3*(2), 33-52. https://doi.org/10.3917/psy.003.0033

Marcel, J.-F. (2016). Introduction. In *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 15-21). Éducagri éditions. https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01.0015

Margolin, J.-C. (1995). Érasme, précepteur de l'Europe. Julliard.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). *Possible selves* [Possibilité du soi]. *American Psychologist*, *41*(9), 954-969. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954

Matthews, G., Davies, D. R., & Westerman, S. J. (2000). *Human performance : Cognition, stress, and individual differences* [Performance humaine : cognition, stress et différences individuelles]. Psychology Press.

Mendras, H. (2003). Délinquance et rébellion en France et en Europe. *Revue de l'OFCE*, *84*(1), 223-241. https://doi.org/10.3917/reof.084.0223

Mertens, G. (2008). « Fa si l'ado ». In *Pourquoi les adolescents nous poussent-ils à inventer ?* (p. 107-116). érès. https://doi.org/10.3917/eres.balas.2008.01.0107

Meyer, M. (2008). De la problématologie. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.meyer.2009.02

Moro, M. R. (avec Peiron, J., & Peiron, D.). (2012). Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Bayard.

Muguruza, B. (2015). L'enseignement en milieu basque au Pays Basque espagnol : Pourquoi est-il en hausse ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *70*, 125-135. https://doi.org/10.4000/ries.4516

Musard, M., *et al.* (2024). Comment articuler socle commun et discipline ? L'apprentissage du rôle de juge en escalade. *In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. 4, pp. 185-206)*.

Myers, I. B., & Briggs, K. (1976). *The Myers-Briggs Type Indicator* [L'Indicateur type Myers-Briggs (MBTI)]. Consulting Psychologists Press.

Nachi, M. (préface de Boltanski, L.). (2006). Introduction à la sociologie pragmatique : Vers un nouveau « style » sociologique ? Armand Colin.

Nader-Grosbois, N. (2007). Chapitre 1. Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétéro-régulation? In *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (p. 15-30). Mardaga. https://www.cairn.info/regulation-autoregulation-dysregulation--9782870099322-p-15.htm

Narcy-Combes, M.-F. (2006). La communication interculturelle en anglais des affaires : Précis à l'usage des étudiants francophones. Presses universitaires de Rennes.

Narcy-Combes, M.-F. (2009). Développer la compétence interculturelle : Un défi identitaire. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, *Vol. XXVIII N° 1*, Article Vol. XXVIII N° 1. https://doi.org/10.4000/apliut.1239

Narcy-Combes, J.-P. (2005). Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable. Ophrys.

Nation, I. (2006). *How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening*? [Quelle taille de vocabulaire pour lire et écouter ?] *The Canadian Modern Language Review*, *63*(1), 59-82. https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). *Why investigate metacognition*? [Pourquoi étudier la métacognition] In *Metacognition : Knowing about knowing*. The MIT Press.

Norton, B. (2001). *Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom* [Non-Participation, communautés imaginées, et la classe de langue]. Harlow: Pearson Education, p. 159-171.

O'Connell, A.-M. (2014). Machine désirante ? Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue. *Études en didactique des langues*, *23-24*, 153-172.

O'Connell, A.-M. (2016). Enseignement des langues en immersion : Approche didactique, perspective philosophique, le cas de l'Irlande. Éditions L'Harmattan. http://www.harmatheque.com/ebook/9782343079561

Ogden, C. K. (1934). *The system of basic English* [Le Système de l'anglais basique]. Harcourt, Brace and company.

Östman, L., & Wickman, P.-O. (2014). *A Pragmatic Approach on Epistemology, Teaching and Learning* [Approche Pragmatique de l'épistémologie, enseignement et apprentissage]. *Science Education*, *98(3)*, 375-382.

Pateau, J. (2013). Une étrange alchimie : La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande. In *Une étrange alchimie : La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande*. CIRAC. https://books-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/cirac/400

Pellegrin, N. (1983). Les Bachelleries : Organisations et fêtes de la jeunesse dans le Centre-Ouest : XVe-XVIIIe siècles. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3209475z

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international langage* [Les politiques culturelles de l'anglais en tant que langue internationale]. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315225593

Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). *Depression in adolescence* [La dépression à l'adolescence]. *American Psychologist*, *48*, 155-168. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.155

Phillipson, R. (2019). La domination de l'anglais, un défi pour l'Europe. Libre & solidaire.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/2012). La psychologie de l'enfant (3e éd). PUF.

Pradeau, J.-F. (2015). Gouverner avec le monde : Réflexions antiques sur la mondialisation. Manitoba : Belles lettres.

Robins, R. H. (2014). *A short history of linguistics* [Une Courte histoire de la linguistique] (4ème édition). Routledge.

Rochette, B. (1997). Les armées d'Alexandre le Grand et les langues étrangères. *L'Antiquité Classique*, *66*, 311-318. https://doi.org/10.3406/antiq.1997.1287

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* [Société et l'image de soi de l'adolescent] (University Press).

Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz.

Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). *Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture : A cognitive load theory approach* [L'apprentissage de contenu à travers une langue étrangère ne devrait pas ignorer l'architecture cognitive humaine]. *Learning and Instruction*, *52*, 69-79. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007

Roussel, S., & Von Alemann, J. (2017). Séjour linguistique : Quels progrès pour des élèves de 4e ? *Mélanges CRAPEL*, *32*, 7-29.

Ryan, R. M. (1993). *Agency and organization : Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development* [Agentivité et organisation : motivation intrinsèque, autonomie et le soi dans le développement psychologique]. In *Nebraska Symposium on Motivation, 1992 : Developmental perspectives on motivation* (p. 1-56). University of Nebraska Press.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains* [Lieu perçu de la causalité et de l'internalisation : examen des raisons de l'agissant dans deux domaines]. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(5), 749-761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). *Origins and pawns in the classroom : Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions* [Origines et pions dans la classe : auto-évaluation et évaluation projetée des différences individuelles dans les perceptions des enfants]. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), 550-558. https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550

Sandoval, W. A. (2005). *Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry* [Comprendre les épistémologies pratiques et leur influence sur l'apprentissage sur demande]. *Science Education (Salem, Mass.)*, *89*(4), 634-656. https://doi.org/10.1002/sce.20065

Schafer, R. (avec Internet Archive). (1968). *Aspects of internalization* [Aspects de l'internalisation]. NY: International Universities Press. http://archive.org/details/aspectsofinterna00scharich

Schmitt, N. (2008). *Review article : Instructed second language vocabulary learning* [Apprentissage du vocabulaire d'une deuxième langue enseigné]. *Language Teaching Research*, *12*(3), 329-363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Swiss Journal of Educational Research*, *27*(3), 407-430. https://doi.org/10.24452/sjer.27.3.4712

Schubauer-Leoni, M. L., & Millar, V. C. (2002). Une « tâche de français sur un thème de géographie » : Actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours « a priori ». *Revue française de pédagogie*, *141*, 123-134. JSTOR.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Swiss Journal of Educational Research*, *28*(2), Article 2. https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4725

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Presses universitaires de Rennes, p. 13-49).

Sensevy, G. (2014). Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Perspectives en éducation et formation. Paris.

Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M.-L., Mercier, A., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). *An Attempt to Model the Teacher's Action in the Mathematics Class* [Tentative de modélisation de l'action de l'enseignant dans un cours de mathématiques]. *Educational Studies in Mathematics*, *59*(1/3), 153-181.

Shakespeare, W., traduit par Bégoin, A., & Grujic, N. (2014). *La tempête*. les Cygnes.

Shannon, F. (2012). *The Natural Approach : Krashen's Model of Second Language Acquisition* [L'Approche naturelle : le modèle de Krashen sur l'acquisition d'un deuxième langage]. *Studies in English Language and Literature*, *62*, 51-60.

Shaw, B., Laurence, D. H., & Grene, N. (1912/2003). *Pygmalion : A romance in five acts* (Reissued with a new chronology) [Pygmalion : une romance en cinq actes (réédité avec une nouvelle chronologie)]. Penguin Books.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?* [Génocide linguistique dans l'éducation ou diversité mondiale et droits humains ?]. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey

Snow, R. E., Corno, L., & Jackson III, D. (1996). *Individual differences in affective and conative functions* [Différences individuelles dans les fonctions affectives et conatives]. In *Handbook of educational psychology.* (p. 243-310). Prentice Hall International.

Stein, R., & Swan, A. B. (2019). *Evaluating the validity of Myers-Briggs Type Indicator theory : A teaching tool and window into intuitive psychology* [Évaluer la véridicité du Myers-Briggs Type Indicator (MBTI): un outil d'enseignement et une fenêtre dans la psychologie intuitive]. *Social and Personality Psychology Compass*, *13*(2), e12434. https://doi.org/10.1111/spc3.12434

Swain, M. (1985). *Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development* [Compétence de communication : les rôles des contributions intelligibles et des résultats intelligibles dans son développement] . Dans S. Gass, & C. Madden (dir.), *Input* in Second Language Acquisition (pp. 235-253). Rowley, MA : Newbury House.

Swain, M., & Johnson, R. K. (Éds.). (1997). *Immersion education : International perspectives*. [L'enseignement en immersion : perspectives internationales]. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667

Sweller, J. (2016). *Working Memory, Long-term Memory, and Instructional Design* [Mémoire de travail, mémoire à long terme et conception pédagogique]. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, *5*(4), 360-367. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.12.002

Thomas, A., Granfeldt, J., & Ågren, M. (2021). Chapitre 19. Le rôle de l'*input*. In *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 333-349). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0333

Tissot, P., & Colombe, R. (2021). Des lieux pour accueillir le passage adolescent. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *54*(2), 59-75. https://doi.org/10.3917/lsdle.542.0059

Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et héteroduperie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *50*(1), 219-233.

Trench, R. C. (avec Mayhew, A. L.). (1889). *English, past and present* [Anglais, passé et présent] (14th ed. rev. and in part rewritten by A. L. Mayhew.). Kegan.

Truchot, C. (2005). L'anglais comme « lingua franca » : Observations sur un mode de majoration. *Cahiers de sociolinguistique*, *n° 10*(1), 167-178. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/csl.0501.0167

Tsuda, Y. (1986). *Language inequality and distortion in intercultural communication : A critical theory approach* [L'inégalité langagière et distorsion dans la communication interculturelle]. J. Benjamins.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2002). *Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners* [Compétence communicative et dimensions personnelles dans les apprenants de première et deuxième langue]. *Applied Psycholinguistics*, *23*(3), 361-374. https://doi.org/10.1017/S014271640200303X

Vernant, D. (1997). Du discours à l'action. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.vern.1997.01

Vygotski, L. S. (traduit par Sève, F., édition préparée par Brossard, M., & Sève, L.). (1930/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. La Dispute.

Vygotski, L. S. (traduit par Anokhina, O., Fernandez, G., Sève, F., & Brossard, M.). (1932/2011). Leçons de psychologie. La Dispute.

Vygotski, L. S. (traduit par Sève, F. Préface de Sève, L., Clot, Y.) (1932/1997). Pensée et langage (3e éd). La Dispute.

Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it* [Psychologie du point de vue du comportementaliste]. *Psychological Review*, *20 (2)*, 158-177.

Wentzel, K. R. (2003). *Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways* [Motiver les étudiants à se comporter de façon soc*ialement compétente]*. *Theory Into Practice*, *42*(4), 319-326. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_9

Whittaker, R., Llinares, A., & McCabe, A. (2011). *Written discourse development in CLIL at secondary school* [Discours écrit sur le développement de l'apprentissage intégré du contenu et de la langue au lycée]. *Language Teaching Research*, *15*(3), 343-362. https://doi.org/10.1177/1362168811401154

Wickman, P.-O. (2004). *The practical epistemologies of the classroom : A study of laboratory work* [Les Épistémologies pratiques de la classe : une étude de travail de laboratoire]. *Science Education*, *88*(3), 325-344. https://doi.org/10.1002/sce.10129

Widdowson, H. G. (2010). *Defining issues in English language teaching* [Définir les enjeux de l'enseignement de la langue anglaise]. Oxford Univ. Press.

Wiens, J. W. (1983). Metacognition and the Adolescent Passive Learner [Métacognition et l'apprenant adolescent passif]. *Journal of Learning Disabilities*, *16*(3), 144-149. https://doi.org/10.1177/002221948301600302

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation* [La Théorie de l'espérance-valeur de l'accomplissement de la motivation]. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Winnicott, D. W., & Bost, B. (1988/2004). Conversations ordinaires. Gallimard.

Wismann, H. (2012). Penser entre les langues. Albin Michel.

Wittgenstein, L. (traduit par Dastur, F., Gautero, J.-L., Elie, M., avant-propos de Rigal, É.). (1953/2004). Recherches philosophiques. Gallimard.

Wozniak, F. (2015). La démarche d'investigation depuis la théorie anthropologique du didactique : Les parcours d'étude et de recherche. *Recherches en éducation*, *21*, Article 21. https://doi.org/10.4000/ree.7578

Wozniak, F. (2024). Les évolutions curriculaires depuis la théorie anthropologique du didactique : Entre invariances et adaptations. *In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD. Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755*, vol. 14, 20-30.

Yashmina, T. (2000). *Orientations and motivations in foreign language learning : A study of Japanese college students* [Orientations et motivations dans l'apprentissage d'une langue étrangère]. ResearchGate. Consulté 25 avril 2025, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/285162925_Orientations_and_motivations_in_foreign_language_learning_A_study_of_Japanese_college_students

Zuckermann, M. (1994). *Behavioral expressions and psychobiological bases of sensation seeking* [Expressions comportementalistes et les bases psychologiques de la recherche de sensations]. Cambridge University Press.

Table des figures

Figure 1 : Taux de bilinguisme au Canada selon la première langue officielle parlée Source : Statistique Canada, Recensement de 1996 à 2016 54
Figure 2 : Diffusion de l'anglais et paradigme de l'écologie des langues (Skutnabb Kangas, 2000, p. 657) 66
Figure 3 : : Les sections bi-langues de langue allemande : historique, contexte et enjeux (in rapport IGEN 2014-083) 70
Figure 4 : Comparaison réalisée par un collège de l'académie de Rennes des moyennes obtenues par les élèves en fin de classe de 3e durant l'année scolaire 2012-2013 (in rapport IGEN 2014-083)..... 71
Figure 5 : Évaluation réalisée en 2014 par l'académie Aix-Marseille auprès d'élèves en fin de 3e - Taux d'élèves ayant atteint le niveau visé (in rapport IGEN 2014-083) (échantillon : 75% de l'ensemble des élèves de collèges publics et privés) 72
Figure 6 : Évaluation réalisée en 2014 par l'académie Aix-Marseille auprès d'élèves en fin de 3e – Répartition des élèves selon le niveau atteint (in rapport IGEN 2014-083) (échantillon : 75% de l'ensemble des élèves de collèges publics et privés) 72
Figure 7 : Auto-déclarations : fréquence des degrés de bonheur perçus par les membres d'une famille (Larson & Richards, 1994, p.88) 94
Figure 8 : Définition des 5 domaines de l'EMES (Barbot, 2011)..... 99
Figure 9 : Résultats de l'enquête EMES menée à Toulouse en 2019 Coefficients de corrélation entre critères et domaines (Barbot, 2019) 100
Figure 10 : *Les préférences auto-analysées selon les types psychologiques (Jung & Myers-Briggs)* 102
Figure 11 : *Classification provisoire des Construits Conatifs pertinents pour une recherche sur l'apprentissage et les différences individuelles (Snow, 1996., p. 263)* 104
Figure 12 : *Modèle d'un processus de motivation pour la L2 par Dörnyei et Ottó (Dörnyei, 2010, p .85)* 106
Figure 13 : Les formes de comportements motivés extrinsèquement (Deci & Ryan, 1996, p. 168) .. 109
Figure 14 : Le modèle de réussite attentes-valeur (Eccles & Wigfield, 2002)..... 112
Figure 15 : *Questions formulées pour évaluer les croyances de capacité et la valeur subjective des tâches (Wigfield & Eccles, 2000)*..... 114
Figure 16 : Le parallélogramme de la mémoire établi par A.N. Léontiev (Vygotski, 1931/2014, p. 427) 118

Figure 17 : Représentation schématique de la bilingualité composée et coordonnée (Hamers & Blanc, 1983, p. 23, d'après Ervin et Osgood, 1954) 126
Figure 18 : Classification des stratégies d'urgence (Bange, 1992, l. 17) 131
Figure 19 : Comparaisons comportementales et motivationnelles entre individus au sein de sociétés à fort et faible indice d'incertitude (Extrait de la figure 4.6 in Hofstede, 2001, p.160) 156
Figure 20 : Synthèse des études consacrées au niveau d'acculturation des apprenant-e-s (Narcy-Combes J.-P., 1990) 161
Figure 21 : Les huit caractéristiques de l'immersion (Swain & Johnson, 1997, p. 8) transposées à un contexte immersif récréatif 166
Figure 22 : Comparaison des trois dispositifs immersifs récréatifs étudiés 172
Figure 23 : Déroulé d'une séquence d'animation Mobiklasse en fin de classe de 6e 208
Figure 24 : Programme de la formation agréée par l'OFAJ des animateur-rice-s dispensée par l'organisme ProTandem 228
Figure 25 : Programme non détaillé d'une semaine de stage Tandem pour adolescent-e-s 231

Table des tableaux

Tableau 1 : Réponses à la question « Est-ce que tu aimes les cours de langue au collège ? » 216
Tableau 2 : Réponses à la question « Quelle a été ta première impression lorsque tu as su que tu participerais à une Mobiklasse ? » 217
Tableau 3 : Réponses aux questions « Est-ce que tu penses que tu as appris plus, moins ou autant que pendant une classe de langue habituelle au collège ?» et « Pendant la Mobiklasse, est-ce que tu penses que tu as appris l'allemand ? » 218
Tableau 4 : Réponses à la question « Qu'est-ce que tu penses que tu as le plus appris pendant la Mobiklasse ? » 219
Tableau 5 : Catégorisation des verbatims à la question 11. « Pendant la Mobiklasse, qu'est-ce que tu penses qui t'a le plus aidé à apprendre ? » 220
Tableau 6 : Réponses à la question 12. « Est-ce que la Mobiklasse t'a donné envie de continuer à apprendre l'allemand ? » 221
Tableau 7 : Réponses à la question 14. « Est-ce que tu as pris de nouvelles résolutions pour apprendre les langues étrangères au collège ? » 222
Tableau 8 : Grille d'observation de l'hétéro-régulation en activité linguistique plénière d'un stage Tandem pour adolescent-e-s 248
Tableau 9 : Grille d'observation des comportements d'autorégulation observés pendant trois activités linguistiques en stage Tandem pour adolescent-e-s 249
Tableau 10 : Synthèse des données quantitatives issues du questionnaire en stage vacances Tandem 252
Tableau 11 : Déclaration des sentiments perçus a priori pour le stage 254
Tableau 12 : Auto-évaluation par les adolescent-e-s de leurs apprentissages pendant le stage 255
Tableau 13 : Catégories de composantes citées pour expliquer l'intensité de l'apprentissage pendant le stage 256
Tableau 14 : Évaluation par les adolescent-e-s de leurs apprentissages 258
Tableau 15 : Catégories de composantes identifiées pour expliquer ce qui a le plus aidé à apprendre pendant le stage 259
Tableau 16 : Classement des verbatims spontanés qualifiant le stage Tandem 261
Tableau 17 : Réponses à la question 4. Comment penses-tu t'en sortir en allemand/français cette année ? 262

Tableau 18 : Réponses à la question 21. Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine en classe d'allemand ? 262
Tableau 19 : Comparaison des auto-évaluations « Importance d'être bon-ne en allemand/français » et « Sentiment d'avoir appris pendant le stage » : 263
Tableau 20 : Extrait du questionnaire de l'adolescent-e qui a le moins le sentiment d'avoir appris pendant le stage Tandem 265
Tableau 21 : Corrélation des données par rapport au sentiment d'avoir appris 266
Tableau 22 : Auto-évaluation des types d'apprentissages en fonction de l'intensité de l'impression d'avoir appris 267
Tableau 23 : Auto-évaluation dans les différentes catégories d'apprentissages en fonction des explications données au sentiment d'avoir appris plus ou moins qu'en classe 268
Tableau 24 : Auto-évaluation dans les différentes catégories d'apprentissages en fonction des aides identifiées 269
Tableau 25 : Réponses à la question Q. 21 « Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine » en fonction du sentiment d'avoir appris 270
Tableau 26 : Réponses à la question Q. 21 « Qu'est-ce que tu penses qui va changer pour toi l'année prochaine » en fonction des aides à l'apprentissage identifiées 271