

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

Bruguier Christelle

UMR Enseignement Formation Travail Savoirs Université Toulouse Jean Jaurès– France
Doctorante en 3^e année sous la direction d'Anne-Marie O'Connell

Résumé

Alors que les compétences en langues étrangères sont un facteur reconnu de réussite scolaire et d'ouverture au monde, nous cherchons à rendre accessibles les bénéfices de l'immersion linguistique en l'adaptant dans un cadre extra-scolaire. Dans ce contexte récréatif le contrat didactique est différent de celui existant en classe de langue, et les acquisitions langagières et culturelles sont complémentaires. Les impacts de cette expérience sur les motivations intrinsèques et extrinsèques des adolescents sont forcément visibles dans leurs comportements d'élèves. Ce continuum entre la classe de langue et l'activité extra-scolaire immersive est pourtant difficile à évaluer parce que l'expérience immersive extra-scolaire telle qu'elle a pu avoir lieu n'a pu concerner qu'un nombre limité d'adolescents, et parce que nous n'avons pas réussi à impliquer leurs enseignants dans une étude lors du retour en classe. Nous posons donc la question suivante : comment essayer de monter une collaboration entre deux mondes qui parlent de didactique mais pas de la même manière et qui ne communiquent pas ?

Mots clés

Immersion linguistique ; didactique extrascolaire ; savoir-être interculturel ; motivation ; cohésion sociale

Introduction

L'objectif de notre recherche est d'évaluer quelles sont les conditions favorables aux apprentissages linguistiques et interculturels que crée l'immersion notamment en séjours linguistiques (Llanes et Muñoz, 2012, Borrás et Llanes, 2020, Roussel et Von Aleman, 2020), qui ne peuvent que difficilement être reproduites en classe (Beacco, 2018, Dalton-Puffer, 2002), et comment une adaptation dans le cadre d'une activité extra-scolaire permettrait de les reproduire. Nous postulons que les apports de l'immersion vont au-delà des acquisitions langagières en favorisant l'acquisition d'un savoir-être interculturel facteur de préparation des jeunes à la complexité du monde et par là-même, facteur d'insertion et de cohésion sociale. Avec l'étude présentée ici nous souhaitons mettre en évidence les différences et les interrelations des contrats didactiques (Schubauer-Leoni, 1996) noués d'une part en classe de langue et d'autre part en activité extra-scolaire immersive. Le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons pour cela fait appel à la recherche en pédagogie expérimentale développée par John Dewey (2022), à la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 2022), aux thèses socio-cognitivistes (Vygotski, 2011 ; Dörnyei 2005 ; Bandura 2007), ainsi qu'aux travaux relatifs à l'acquisition dans un milieu immersif (Krashen et Terrell, 1983 ; Lambert, 1984).

Je vais commencer cette communication par une rapide visite du contexte de l'enseignement des langues dans le système éducatif français, suivie d'une présentation d'une expérience immersive extra-scolaire mettant en évidence le contrat didactique et son interrelation avec celui qui s'établit en classe. A partir de laquelle pour finir, je proposerai des voies de continuité.

Le contexte de l'enseignement des langues dans le système éducatif français

Devant les résultats médiocres des élèves français lors des enquêtes comparatives sur les compétences en langues étrangères, l'éducation nationale cherche régulièrement à évaluer les dispositifs d'enseignements existants en commanditant des préconisations à des rapporteurs de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale. Ainsi, le rapport émis en décembre 2014 ayant pour objectif une « *évaluation de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence des dispositifs bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO)*, afin que soient mis en évidence leur rôle et les choix possibles quant à leur devenir au collège ». Cette mission est consécutive à la dernière enquête européenne en date, et aussi la première, est l'European Survey on Language Competencies ¹ qui a été menée auprès des élèves du secondaire dans 14 pays européens, et en Angleterre, ce qui correspond à 16 systèmes éducatifs. Environ 54 000 élèves de dernière année de collège et de première année de lycée ont été testés, dans la langue étrangère la plus largement enseignée dans leur pays,

¹ <http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en> consulté le 12/05/2023

selon un procédé similaire aux enquêtes PISA. Pour les L1, les résultats de l'enquête se focalisent sur le niveau « locuteur indépendant », soit B1 ou B2 du CECRL. Ils montrent que seulement 14% des élèves français du secondaire atteignent ce niveau en anglais, alors qu'ils sont 82% en Suède ou à Malte. Concernant la L2, en France la plus couramment enseignée est l'espagnol et seulement 28% des élèves atteignent le niveau au moins A2, ce qui classe les performances en 12^e position. Les quatre premières positions sont occupées par les performances des élèves belges en anglais L2 avec 72% (système éducatif germanophone) et 83% (système éducatif néerlandophone), les Pays-Bas, avec 75% et Malte avec 50%.

L'éducation nationale française affiche sa volonté que « d'ici 2025, au moins 80% des élèves atteignent en fin de 3^e le niveau requis en anglais (au minimum le niveau A2) ». ² Pour cela, l'enseignement d'une L1 dès le CP a été généralisé en 2018. Ensuite dans les filières classiques au collège, il est dispensé chaque semaine, 4 heures d'enseignement de L1 en 6^e, puis 3 heures de la 5^e à la 3^e, période pendant laquelle la L2 bénéficie de 2.5 heures d'enseignement. Dans certains établissements des classes bilingues (enseignement d'une L2 dès la 6^e) ont pu être mises en place dès 2002, des SELO-Sections Européennes et Langues Orientales (horaire renforcé d'enseignement de la langue de la section) en 1992, des sections internationales et des sections binationales. Lors de l'évaluation des dispositifs bilingue et SELO en 2014, elles représentaient environ 25% des élèves de quatrième et de troisième. Les sections internationales concernent, elles, non seulement les élèves français qui pourront acquérir une connaissance approfondie de la L1 de la section, mais aussi les élèves étrangers effectuant leur scolarité en France. Il y est prévu un enseignement de discipline non linguistique (DNL) dans la langue de la section, à hauteur de cinq heures par semaine. La totalité des sections linguistiques (SELO et internationales) rassemblait 2020 6% des collégiens lors de la rentrée, dont 74.8% en anglais et 13% en espagnol pour les deux principales. 17.2% des élèves issus de milieux favorisés à très favorisés en font partie, et 8.4% des élèves d'origine sociale défavorisée (3.4%) ou moyenne. ³

Le rapport de décembre 2014 souligne que peu d'évaluations comparatives des dispositifs bilingues et SELO existent, mais que celles qui ont été menées sur les académies de Rennes et d'Aix-Marseille montrent un net écart dans les niveaux des élèves, non seulement en langues mais aussi dans les autres disciplines.

Observation fournie par un collège de l'académie de Rennes durant l'année scolaire 2012-2013, citée dans le rapport 2014-083 des IGEN et IGAENR :

	Ensemble des 3 ^e	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

² <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249> consulté le 12/05/2023

³ <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228> consulté le 12/05/2023

Une nuance peut être apportée à ces résultats du fait que les filières langues réunissent des élèves étant déjà en réussite scolaire à leur entrée.

Les rapporteurs mentionnent l'impact positif des sections langues sur le plurilinguisme, citant en exemple que dans l'académie où elles sont le plus développées, celle de Strasbourg, 16.2% des élèves choisissent d'étudier une troisième langue en seconde, pour seulement 6.9% pour le reste de la France.

Des scénarios ouverts en conclusion du rapport il reste dans les faits la généralisation de l'enseignement de la L2 dès la cinquième, tout en maintenant les sections bilangues et SELO. Les Dispositifs d'Enseignement en Langue étrangère d'une discipline non linguistique ou EMILE⁴ sont déployés essentiellement en sections internationales, qui n'ont pas fait l'objet de l'évaluation ci-dessus. Ces sections ont été créées en 1981 pour accueillir dans le système éducatif français des élèves étrangers dans des classes accueillant aussi des élèves français. Dans les autres filières, ces dispositifs relèvent de la bonne volonté des enseignant-e-s, qui n'obtiennent pas de gratification pour la certification que cela leur demande d'obtenir. Les initiatives sont alors peu nombreuses. Ces dispositifs font partie des incitations du Conseil de l'Europe notamment au travers du projet "Literacies through Content and Language Integrated Learning: effective learning across subjects and languages" en 2005⁵. La volonté ici est de remodeler les pratiques CLIL dans l'enseignement secondaire afin qu'il soit non seulement le support de l'apprentissage des langues de façon à stimuler le processus cognitif, mais qu'il atteigne cet objectif en intégrant les objectifs de réussite académiques. Il y est affirmé que les apprenants en CLIL 2.0 doivent devenir des « apprenants plurilingues ». De ce fait, les approches où l'enseignement de la grammaire domine ne sont 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. De nombreuses évaluations des dispositifs CLIL existent (Lyster, XX, Breibach, XX). Toutes s'accordent sur les progressions réalisées par les élèves dans la L2 en comparaison avec les élèves qui ne suivent pas de CLIL, et soulignent par ailleurs 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. La conséquence est que les objectifs en apprentissage de la langue sont généralement peu définis. Dans une étude située à Vienne, Dalton Puffer (2007) montre qu'en format 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. Elle fait également ressortir 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

⁴ <https://emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe> consulté le 12/05/2023

⁵ <https://pluriliteracies.ecml.at/Home/Projectinformation/tabid/4261/language/en-GB/Default.aspx> consulté le 12/05/2023

périphérique. Les questions relatives au contenu en revanche sont presque toujours formulées en L2.

Evoluer 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. « Le CLIL ne peut va pas aculturer les élèves à une classe d'anglophones natifs ». 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 (p.282). Alors que dans une recherche collaborative en contexte finnois, le format était généralement expérimental, en groupes d'élèves (p.285). 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 et Nikula, 2006). 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 avait auparavant, au travers de l'analyse conversationnelle développée par les sociologues et les anthropologues et que les linguistes ont transposée au discours de classe, mis en évidence une forme de résistance au changement des élèves dans les routines de la classe (p.36).

Dans ce cadre contraint, la place laissée à l'immersion est fatalement limitée. Celle-ci relève de l'expérientiel (O'Connell, 2006 p.10), elle nécessite du temps (Gaonac'h, 2005) et l'expérience ne va pas de soi dans classe de langue qui est déréalisée (Beacco 2018 p.30). Cependant, la relation didactique qui se noue en classe, pour précaire qu'elle soit, enclenche chez les élèves un processus à long terme de construction de connaissances (Jonaert, 1996, p. 116). Raison pour laquelle je propose d'explorer une interrelation des contrats didactiques en classe de langue et en activité extra-scolaire immersive.

Le contrat didactique en milieu extra-scolaire et son interrelation avec celui qui s'établit en classe

Le secteur des activités extra-scolaires, par extension du secteur de l'animation socio-culturelle, a depuis son origine à la fin du 19^e siècle, la vocation 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 BAFA dont ils-elles sont titulaires pour la majorité

de leur effectif. 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 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-culturelle, 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. ». 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 (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.

L'expérience a porté sur un centre d'accueil pour adolescents de 11-14 ans situé à Toulouse, dans le Sud-Ouest de la France. L'objectif était de reproduire les conditions d'un séjour linguistique pendant des stages hebdomadaires sans hébergement. Les spécificités que présente le public adolescent ont été observées par Stacey Hall en 1904 et sont pour la plupart toujours observables de nos jours (Arnett, 2006) : importance du regard jugé dépréciatif des pairs, auto-critique allant jusqu'à la dépression, tendance à s'auto-censurer et à censurer les autres. Ces particularités peuvent inhiber la participation orale en classe et spécifiquement en classe de langue. Elles peuvent également, couplées avec la perturbation liée à l'adaptation au fonctionnement du collège, renforcer un éventuel sentiment d'auto-efficacité négatif (Bandura, 2007, p. 280). Nous avons pris en considération ces spécificités pour la co-conception des animations avec les animateurs-trices nativophones qui les ont ensuite menées. Au-delà de leurs compétences dans leur langue pour lesquelles ils-elles étaient tiers plus compétent comme l'est l'enseignant-e (Vygotski, 2002, p.274), cette équipe nativophone a aussi apporté le contenu culturel difficile à transmettre en classe. La langue est chargée de contenu culturel (Galisson, 1991), par exemple Brot et pain n'ont pas la même signification, et on ne l'apprend que par l'expérience (Wismann, 2013). Les activités programmées étaient celles que les animateurs-trices avaient connues pendant leur propre adolescence : jeux collectifs de plein air, activités manuelles, célébration de fêtes culturelles selon le calendrier, confection de préparations culinaires. Par exemple, jouer au gaelic football avec un animateur irlandais permet d'acquérir le vocabulaire lié aux règles et au matériel du jeu, tout en abordant l'histoire et à la culture de l'Irlande, et aussi d'être sensibilisé à une altérité de comportements et de règles implicites liées à un savoir être interculturel. Les notions de politesse, de comportement et d'implication dans le jeu sont différentes pour un adolescent français et pour un adolescent irlandais. Dans ce contexte récréatif, 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, 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, nous repérons 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. Ce cadre naturellement immersif favorise, si l'on se réfère à la théorie de l'approche naturelle (Natural Approach) développée par Krashen et Terrell (1983), l'acquisition de la L2. Les auteurs font observer qu'il existe une différence entre acquisition et apprentissage d'une langue. Apprendre signifie s'efforcer de retenir des règles, c'est la plupart du temps le processus qui a lieu en classe avec l'enseignant-e. Acquérir signifie s'approprier des notions linguistiques de façon naturelle, dans des situations immersives, en écoutant puis en produisant des énoncés. L'acquisition est un processus subconscient. Ainsi, la L1 est acquise et non apprise. « Nous acquérons lorsque nous nous concentrons sur ce qui est dit, plutôt que sur la façon dont c'est dit » (p. 26). L'apprentissage peut permettre à l'apprenant de valider par le biais d'une fonction moniteur (Monitor) ce qui est produit. Nous retrouvons ici notre idée de complémentarité entre ce qui est appris, et ce qui est acquis, d'une part en termes de processus, et d'autre part en termes de contenu.

acquisition	learning
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
"picking up" a language	"knowing about" a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

Krashen et Terrell, The Natural Approach, 1983

Les auteurs citent l'étude menée par Voge en 1981 auprès d'étudiant-e-s apprenant l'allemand, qui a montré que le groupe qui avait moins étudié de grammaire obtenait des résultats équivalents à l'autre groupe, et utilisait un vocabulaire plus riche et une syntaxe plus précise.

Ce sont aussi ces références naturelles que recherche l'enseignant-e de langue lors des activités de Focus on Form. Celles-ci résultent d'un échange avec les élèves lors de la découverte d'un document ou lors d'activités de production et permettent d'acquérir des notions de grammaire sans s'en rendre compte (Long, 1991). Certains ouvrages scolaires, notamment « Hi There ! Anglais » (P. Leclercq, manuel classe de 5^e, p.39), s'attachent à favoriser l'acquisition de connaissances implicites par le Focus on Form.

8 Hobbies in the UK.
Read the text and find out about this topic.

UK teenagers and their hobbies Teenage Days, June Issue

Hobbies are excellent ways to make you feel happy and they can also be a way of making friends.

A lot of 14-19 year-olds take up new hobbies to try to make money or volunteer for community work. Things like growing your own fruit and vegetables or making jewellery are really popular.

You can use your free time to develop your skills: play a sport or an instrument or develop your creativity with some painting, photography, dancing or acting.

Read what British teens say...

I can swim quite well because I go to the swimming pool once a week on Saturdays. I sometimes play the piano but I don't really have time for music.
(Susan, 14, Bristol, England)

I often read teen magazines but I rarely watch TV because TV is really boring.
(Emily, 13, Cardiff, Wales)

My mum works until late so I always cook the meals but I never do sport.
(Jack, 15, Belfast, Ireland)

thirty-nine 39

Hi There! Anglais 5^{ème}, U3 Leçon 1, Manuel p. 39 Reading
Tâche finale: faire un sondage sur les loisirs.

L'attention est dans ce contexte naturellement mobilisée. Comme elle l'est dans les activités extra-scolaires immersives, où nous cherchons à approcher la notion d'intérêt telle que théorisée par Dewey (2022, p. 214) : « l'intérêt représente la force motrice des objets, perçus ou imaginés, dans toute expérience ayant une fin ». Il s'agit donc dans l'enseignement de trouver « des modes d'activité typiques, jeux ou occupations utiles, auxquels les individus s'intéressent en se sentant concernés par le résultat, et qui peuvent être menés à bien seulement si la réflexion ou l'usage du raisonnement interviennent pour choisir le matériel d'observation et de mémorisation ». C'est le principe que Lambert (1983) pose pour l'immersion : apprendre la L2 ou la L3 de la même façon que la L1, donc dans un contexte où on y est exposé dans sa forme naturelle et où on est motivé pour communiquer. Sa description de l'exemple canadien montre que dès le départ pour les plus jeunes, l'apprentissage de la langue en elle-même est rendu secondaire par rapport au fait de faire des choses nouvelles et intéressantes. Puis il devient un accompagnement verbal plutôt qu'un objectif. Dans notre cadre récréatif immersif, les activités manuelles, les jeux coopératifs, le chant, les adolescents ont aussi renforcé leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) par des réalisations concrètes, et l'ont étendu à leur progression langagière. Après quelques mois de fonctionnement, il nous a paru important d'évaluer les impacts de ce dispositif extra-scolaire immersif sur les motivations intrinsèques et extrinsèques des adolescent-e-s pour l'apprentissage des langues.

Résultats et voies de continuité

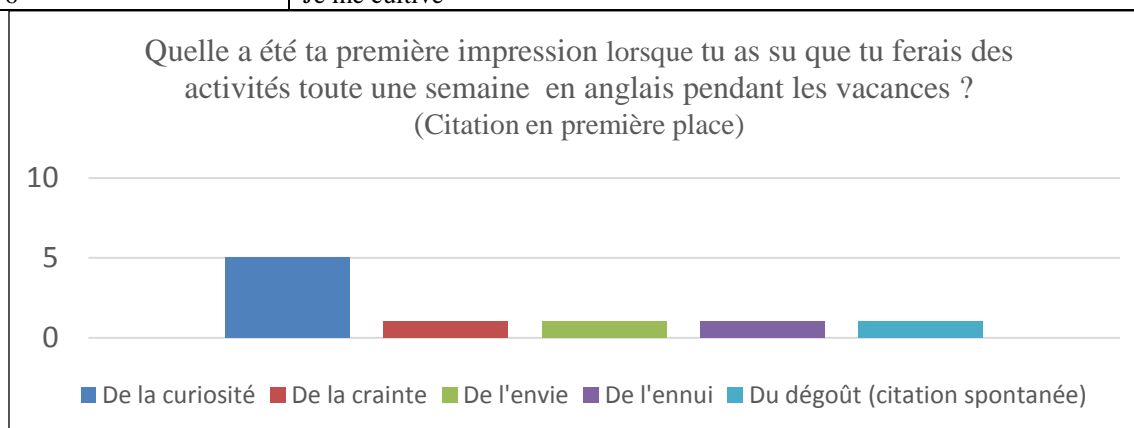
Même si comme le souligne Dörnyei (2010, p.10), l'inclination à certaines émotions dépend de la personnalité, cette dernière est stable alors que les émotions fluctuent en fonction du contexte. Matthews et al. (2000) ont montré qu'il y avait une relation certaine entre émotion et performance. C'est ce qui fait dire à Dörnyei (ibid., p.33) que l'aptitude langagière n'existe pas. Il s'agit plutôt d'un faisceau de facteurs cognitifs, dont les émotions font partie, qui composent une mesure à laquelle on peut se référer comme la capacité globale à maîtriser une

langue étrangère. Emotions et motivations sont liées, comme les travaux des socio-cognitivistes, entre autres, en attestent.

Le corpus étudié se réduit à 9 adolescent-e-s, du fait de la faible capacité d'accueil du centre extra-scolaire. Ils étaient âgés de 12 à 14 ans au moment de l'enquête. Nous avons interrogé les adolescent-e-s participant-e-s par voie de questionnaires sur support papier que nous avons distribués l'avant-dernier jour du stage hebdomadaire, et récupérés le lendemain.

Malgré l'effectif réduit, nous avons pu observer une disparité en termes de motivations pour la classe de langue, 5 participant-e-s sur 9 déclarant « aimer les cours de langue au collège ». Ce qui se reflète sur les premières impressions que l'inscription à l'activité extra-scolaire par les parents a suscitées.

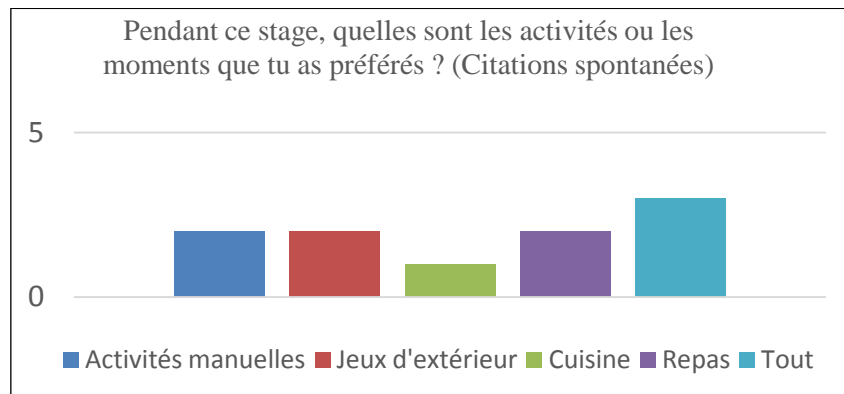
Question « aimes-tu les cours de langue au collège : pourquoi ? » Déclaration écrite libre du ou de la participant-e	Propos et/ou description
1	Suivant les professeurs les cours sont plus ou moins intéressants et cela donne plus ou moins envie de participer
2	Mes profs sont attentifs et m'aident lorsque j'ai des difficultés
3	Les profs sont cools
4	Les profs sont sympas
5	J'aime les langues
6	Je me cultive



A la question «Pendant cette semaine, est-ce que tu penses que tu as fait des progrès en langue étrangère », 5 ont répondu « un peu » et 4 « beaucoup ».

Question « qu'est-ce que tu penses qui t'as le plus aidé à apprendre ? »	Propos des participant-e-s
1	La façon d'apprendre
2	Les activités proposées et la qualité des intervenants
3	Les monitrices qui m'ont parlé qu'en anglais et de parler anglais avec tous, pour les tâches quotidiennes
4	Parler en anglais pour la vie courante
5	Parler toute la journée (avec des pro)
6	Les activités collaboratives et devoir parler anglais pour pouvoir obtenir ce que l'on souhaite

7	Entendre constamment de l'anglais
8	Découvrir de nouvelles choses



Nos observations pendant le stage montrent que les participant-e-s qui ont déclaré en fin de stage qu'ils avaient eu une impression négative a priori sont restés en retrait pendant moins d'une heure le premier matin, puis la différence ne s'est plus remarquée. Ils-elles ont participé aux activités en L2 autant que les participant-e-s qui avaient un bon niveau en classe, n'hésitant pas à faire des erreurs puis à se corriger.

Il aurait été intéressant de pouvoir suivre le retour en classe, pour savoir dans quelle mesure et sur quelle durée le comportement et la motivation des participant-e-s au stage extra-scolaire immersif a été modifié par cette expérience. Malheureusement mes tentatives de prise de contact auprès de leur enseignant-e-s ont été vaines.

Je mets alors à profit cette intervention pour interroger : « comment essayer de monter une collaboration entre deux mondes qui parlent de didactique mais pas de la même manière et qui ne communiquent pas ? »

Conclusion

Au travers du continuum classe de langue – activité extra-scolaire immersive, les adolescent-e-s acquièrent des savoirs langagiers et culturels complémentaires qui les préparent à l'altérité et les ouvrent au monde. Au-delà des inputs langagiers, la rencontre avec des animatrices allophones dans un cadre récréatif immersif apportent une connaissance en termes de savoir-être interculturel, tant explicite qu'implicite. Cette acquisition de savoirs est source de motivation et peut impacter le comportement et les acquisitions en classe de langue. Je me permets de citer l'exemple de la politique linguistique du gouvernement gallois pour la promotion du bilinguisme anglais-gallois. Les directives officielles catégorisant les établissements scolaires en fonction de la proportion d'apports en gallois dans l'enseignement prennent en compte les activités extra-scolaires immersives⁶. Un dispositif reste à trouver en France, qui permettrait au monde scolaire et au monde extra-scolaire de s'entre-enrichir en faveur d'un meilleur apprentissage des langues et de l'altérité au collège.

⁶ <https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2021-12/guidance-on-school-categories-according-to-welsh-medium-provision.pdf>

Références bibliographiques

- Arnett, J.J. (2006). *History of Psychology*, Vol. 9, No. 3, 186–197
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition). de Boeck.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Borras, J., & Llanes, A. (2020). L2 reading and vocabulary development after a short Study Abroad experience. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 17, 35- 55.
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (Éds.). (2013). *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe : Research perspectives on policy and practice*.
- 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.
- Chevallard, Y. (2022) L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique—Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1- 15.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamin.
- Dalton-Puffer, C. and Nikula, T. 2006. Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27: 241–267.
- Dewaele, L., & Dewaele, J.-M. (2021). Actual and Self-Perceived Linguistic Proficiency Gains in French during Study Abroad. *Languages (Basel)*, 6(1), 6
- Dewey, J. (2022) *Démocratie et éducation—Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition*. L. Erlbaum associates.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Clé international.
- Gaonac'h, D. (2005). La question de l'automatisation en langue étrangère. *Revue Parole*, 34-36, 221-243.
- Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *Mouvements*, n° 49, 46-52
- Jonaert, P.(1996) in Raisky, Claude, and Michel Caillot. *Au-delà Des Didactiques, Le Didactique Débats Autour De Concepts Fédérateurs*. Perspectives En Éducation.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach : Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.
- Lambert W. (1984), *Studies on Immersion Education*. A collection for United States Educators. California State Department of Education. 17-39.
- Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. La Découverte.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A Counterbalanced Approach*. John Benjamins Publishing.
- Matthews, G., Davies, D. R., & Westerman, S. J. (Éds.). (2000). *Human performance : Cognition, stress, and individual differences*. Psychology Press.

- O'Connell, A.-M. (2016). Enseignement des langues en immersion : Approche didactique, perspective philosophique, le cas de l'Irlande. Éditions L'Harmattan.
- Roussel S. & Aleman J., (2017) Mélanges CRAPEL n° 38/2. 7-29.
- Vygotski, L. S., Sève, F., Piaget, J., Clot, Y., & Sève, L. (2015). Pensée et langage. La Dispute.
- Wismann, H. (2014). Penser entre les langues. Flammarion.