

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Anglais

Mémoire

Influence des immersions linguistiques sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère

Olivier LE ROUX

Jury :

Cécile GARDIES, ENSFEA : Directrice de mémoire

Laure MAGNIER, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Hélène CARRE, ENSFEA : Examinatrice

Mai 2017



Sommaire

Introduction.....	5
1. Approche théorique des immersions linguistiques	7
1.1 Qu'est-ce que l'immersion en langue vivante ?	7
1.1.1 Les origines de l'immersion	7
1.1.2 Les principes.....	8
1.1.3 Typologie de l'immersion	9
1.2 Différences entre une immersion en milieu « naturel » et des immersions partielles dans le cadre de la classe	10
1.2.1 Des milieux différents	10
1.2.2 Des situations de communication en contexte.....	11
1.2.3 Des espaces différents	13
1.2.3.1 L'école et ses représentations pour les apprenants.....	13
1.2.3.2 L'espace classe	13
1.3 Le processus d'appropriation d'une langue étrangère.....	14
1.3.1 L'expression en langue étrangère	14
1.3.2 L'apprentissage d'une langue étrangère	15
1.3.3 L'acquisition d'une langue étrangère	16
1.3.4 La construction d'une interlangue	16
1.3.5 La « bifocalisation » de l'apprenant	17
1.3.6 Appropriation implicite ou explicite.....	18
1.3.7 Aspects motivants.....	19
1.4 Influence des différents types d'immersions sur le processus d'appropriation de l'apprenant.....	20
1.4.1 Appropriation en immersion en milieu homoglotte	20
1.4.2 Appropriation en milieu hétéroglotte ou alloglotte	21
2 Cadre méthodologique.....	24

2.1 Les situations d’immersion étudiées	24
2.1.1 Les immersions scolaires.....	24
2.1.2 Les groupes cibles	25
2.2 Quelles méthodes pour collecter les données ?	26
2.2.1 Etude qualitative	26
2.2.2 Mode de récolte des données.....	27
2.3 Les indicateurs de l’étude.....	28
2.4 L’élaboration du questionnaire.....	29
3 Recueil des données	30
3.1 Conditions de recueil des données	30
3.2 Lieu de l’enquête.....	31
3.3 Échantillon des lycéens	31
3.4 Échantillon des étudiants de BTS.....	33
3.5 Méthodes d’analyse.....	34
4 Analyse des données qualitatives	37
4.1 Codage des données	37
4.1.1 Élaboration de la grille d’analyse	37
4.2 Organisation des données.....	37
4.2.1 Données obtenues sous forme de grilles d’analyse de contenu.....	37
4.2.2 Synthèse des données	38
4.3 Analyse des données	44
4.3.1 L’école comme espace d’échange	44
4.3.1.1 Représentation qu’ont les apprenants de l’école	44
4.3.1.2 L’espace classe	45
4.3.1.3 Le référentiel comme cadre pour l’enseignant.....	46
4.3.2 Les types d’échanges	47
4.3.2.1 Les activités langagières.....	47

4.3.2.2 L'inconstance du niveau des interlocuteurs compétents	47
4.3.2.3 Quelle langue est parlée ?.....	48
4.3.2.4 Echanges en groupe ou en face à face	49
4.3.3 Le processus d'appropriation.....	50
4.3.3.1 Apprendre ou pratiquer	50
4.3.3.2 Rôle du locuteur dans le processus d'appropriation.....	50
4.3.3.3 La complexité de la langue.....	52
4.3.3.4 Réflexion sur la langue.....	53
4.3.3.5 Influence de la langue maternelle dans le processus d'appropriation	53
4.3.2.6 L'oubli : problème de mémorisation ou de méthode de travail ?.....	54
4.3.3.7 Appropriation consciente et inconsciente	56
4.3.3.8 Les stratégies d'acquisition	57
4.3.4 Les facteurs motivants	58
4.3.4.1 Intérêt professionnel	59
4.3.4.2 Contrainte et liberté	59
4.3.4.3 Le monde réel.....	60
4.3.4.4 Progrès constatés	60
Discussion.....	62
Conclusion	65
Bibliographie	67
Annexe 1 : Questionnaire BTSA TC2	71
Annexe 2 : Questionnaire 1 ^{ère} STAV	75
Annexe 3 : Guide de la grille d'analyse.....	78
Annexe 4 : Grille d'analyse de contenu par immersion.....	80

Introduction

L'enseignement des langues vivantes en classe peut paraître abstrait et dénué de sens pour les apprenants, malgré les efforts des enseignants pour intégrer des situations de la vie quotidienne ou professionnelle dans leur démarche didactique. Ces situations et tâches à accomplir permettant l'acquisition de compétences ne suffisent pas à motiver les élèves et à changer leur perception des langues vivantes. De ce fait, les langues vivantes sont trop souvent perçues comme des matières scolaires et non comme des outils de communication permettant de transmettre un message ou des idées. Par conséquent, le niveau de langue des élèves français semble dans l'ensemble plutôt médiocre en comparaison avec d'autres pays. En effet, plusieurs études placent la France derrière la majorité des pays européens. En 2012, la France était 23^{ème} sur 27 du classement Toefl iBT des pays de l'UE. Ce classement concerne les résultats de personnes passant le Toefl, test qui permet d'évaluer ses compétences en anglais. Dans le classement 2016 de l'institut de langues « Education First » qui porte sur les compétences en anglais, la France arrive 22^{ème} sur 26, derrière entre autres la Serbie, la Roumanie, l'Espagne, la Bosnie-Herzégovine, ou encore l'Italie. L'étude européenne SurveyLang, conduite par la Commission européenne, est consacrée aux compétences linguistiques des lycéens européens. Datant de 2012, elle se focalise notamment sur l'apprentissage des langues en milieu scolaire à travers 14 pays de l'Union Européenne. D'après cette étude, les lycéens français sont 14 % à obtenir un bon niveau dans leur première langue étrangère, l'anglais "LV1", et 11 % dans la deuxième langue étudiée, l'espagnol "LV2". La France fait partie des trois derniers du classement avec le Portugal et la Pologne. En comparant l'enseignement français des langues vivantes avec celui d'autres pays européens, nous notons qu'en Autriche, aux Pays Bas, ou encore au Danemark, l'enseignement en anglais est largement répandu. Il est donc pertinent de se poser la question de l'efficacité de l'apprentissage des langues vivantes dans le système scolaire français.

L'appropriation d'une langue seconde semble nécessiter une forte exposition à la langue vivante (Gajo, 2000). Or, le cadre artificiel de l'école pour l'enseignement des langues vivantes en France ne semble pas suffisamment efficace. Nous pouvons alors nous demander qu'est-ce que l'immersion en langue vivante ? Quelles formes peuvent prendre l'immersion dans un cadre scolaire ? De quelles façons l'acquisition en immersion totale diffère-t-elle de l'immersion partielle ? Quels sont les facteurs qui permettent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue vivante en immersion partielle ? De quelles façons l'apprenant pourrait-il être davantage exposé

à la langue ? Quel rôle l'école peut elle avoir pour favoriser le processus d'appropriation de l'apprenant ?

Ce mémoire a pour but de comprendre de quelle façon les immersions sont des outils pour l'appropriation d'une langue vivante ou langue seconde par des élèves et étudiants en lycée agricole en complément de l'apprentissage de celle-ci dans le cadre du référentiel de formation. L'objectif est de discuter de la formule la plus adaptée pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère dans les contraintes du cadre scolaire en lycée agricole. Etant donné la complexité du sujet qui implique à la fois le processus d'appropriation et l'influence des différents types d'immersion, ce travail reste exploratoire.

Dans notre première partie, nous étudierons l'approche théorique, où nous tenterons de définir ce qu'est une immersion linguistique en milieu scolaire ainsi que les types d'immersions linguistiques qui existent dans ce cadre-là. A partir des immersions présentées, nous expliquerons de quelle façon elles diffèrent les unes par rapport aux autres. L'appropriation d'une langue étrangère est certainement influencée par l'environnement dans lequel l'apprenant évolue. De ce fait, nous essayerons d'expliquer de façon concise la complexité du processus d'appropriation d'une langue étrangère et comment les différents types d'immersions présentés influencent le processus d'appropriation de l'apprenant.

Puis dans notre seconde partie, nous expliquerons notre cadre méthodologique. Nous justifierons dans un premier temps notre choix de situations d'immersion et d'échantillons en expliquant pourquoi nous nous sommes intéressés à l'étude de ces situations et de ces échantillons en lien avec la problématique. Nous expliquerons ensuite le choix qui sera fait concernant le type de données récoltées ainsi que la méthode choisie pour les recueillir.

Dans une troisième partie, nous présenterons les conditions de recueil des données ainsi que les caractéristiques de l'établissement d'où proviennent les échantillons sélectionnés. Puis nous établirons notre démarche d'analyse en présentant la méthodologie d'analyse des immersions choisies.

Enfin dans la dernière partie, nous analyserons les données obtenues, d'abord sous la forme de grilles d'analyse dûment remplies et ce, pour chaque immersion, puis sous la forme d'une analyse du contenu de ces mêmes grilles.

1. Approche théorique des immersions linguistiques

1.1 Qu'est-ce que l'immersion en langue vivante ?

1.1.1 Les origines de l'immersion

L'immersion linguistique dans le cadre scolaire est apparue dans les années 1960 au Canada, dans la banlieue de Montréal, au sein d'une école primaire. L'objectif de ce programme d'immersion précoce et totale était de rendre les apprenants anglophones bilingues en français. Les apprenants étaient des anglophones vivant dans la province de Québec, poussés à devenir bilingues en français afin de pouvoir s'intégrer à la société québécoise. Car malgré l'enseignement du français dans les écoles anglophones, les résultats n'étaient pas suffisants pour permettre aux apprenants anglophones de devenir bilingues (Lambert et Tucker, 1972). Ce programme visait donc le bilinguisme, soit de type séquentiel, c'est-à-dire que l'apprentissage de la langue seconde démarrait après l'amorçage de la langue première, soit de type additif. Dans le cas de l'additif, l'apprenant avait déjà un niveau élevé dans les deux langues. En général, les apprenants participaient à ce programme à partir de l'âge de 5 ans. De ce fait, les bases de la connaissance de la langue première étaient déjà en place. Les enseignements étaient exclusivement faits en français puis au fil de la scolarité, l'anglais prenait de plus en plus de place. C'est par le biais de l'enseignement d'autres matières en français, dans la langue seconde, que l'acquisition de celle-ci était assurée. Selon Johnson et Swain (1997) les caractéristiques de ce programme sont les suivantes :

- _ La L2 est la langue d'enseignement.
- _ Le programme d'immersion est le même que le programme de L1.
- _ La L1 bénéficie d'un soutien explicite.
- _ Le programme vise le bilinguisme additif.
- _ L'exposition à la L2 se limite généralement à la salle de classe.
- _ Les élèves commencent avec le même niveau de compétence en L2 (faible).
- _ Les enseignants sont bilingues.

_ La culture de la salle de classe est celle de la communauté de L1 locale.

Le Canada, la Suisse et la Belgique sont des pays possédant plusieurs langues nationales. Pour ces mêmes raisons, nous avons vu que la Belgique et la Suisse ont développé des programmes d'immersion bilingue par la suite.

1.1.2 Les principes

Afin de savoir quels types d'immersions pourraient s'appliquer dans le cadre scolaire, il est primordial de définir ce qu'est l'immersion dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde ou langue étrangère. De façon générale, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales propose plusieurs définitions du mot immersion, notamment « Le fait d'immerger ; état de ce qui est immergé » ou le « fait de s'enfoncer entièrement ou partiellement dans l'eau » ou encore le « fait de plonger ou d'être plongé [dans une atmosphère quelconque] ». Si nous suivons ces définitions, nous pourrions définir l'immersion linguistique en langue étrangère comme étant le fait qu'un individu soit plongé dans un environnement linguistique de la langue cible. Robert Briquet (2006), fondateur en 1989 de la 1^{ère} classe immersive en Belgique, définit l'immersion de la façon suivante : au figuré et en matière d'apprentissage des langues, il s'agit de placer un individu dans un contexte linguistique (celui de la langue à apprendre ou langue cible) qui puisse être comparé à un bain tant il immerge et imprègne l'individu. Ce « bain linguistique » peut avoir plusieurs formes. Selon Krashen (1984), l'exposition à des productions langagières de langue seconde à un niveau de difficulté adapté aux apprenants, dans un environnement de sécurité affective, permettrait à l'apprenant d'une classe immersive d'acquérir la langue cible de façon progressive. Néanmoins, Calvé (1991) considère qu'il y a immersion lorsque « au moins la moitié de ses cours, durant la première année de son programme de français, sont donnés dans cette langue ». L'exposition à la langue seconde est très importante lors de séjours linguistiques, et à la différence de l'immersion en classe, elle sort du cadre institutionnel qu'est l'école.

Dans la littérature, il existe un certain nombre de termes utilisés pour définir le fait qu'un individu soit immergé dans un « bain linguistique ». Lorsqu'un groupe d'élèves minoritaire fait partie d'un groupe plus large de langue majoritaire, le terme submersion est utilisé puisque les élèves minoritaires ont la nécessité de « nager ou de se noyer » (Beheydt & Klein, 2002 : 179).

De plus, ces élèves minoritaires n'ont pas d'aménagement pédagogique particulier (Hamers & Blanc, 1983 : 457).

1.1.3 Typologie de l'immersion

Cependant, des nuances existent entre immersion précoce ou tardive, immersion scolaire ou facultative, et immersion totale ou partielle. En effet, les résultats de l'immersion sur l'acquisition d'une langue étrangère seront différents en fonction du type d'immersion. En ce qui concerne l'âge auquel un individu aurait été exposé pour la première fois à une langue seconde, les études empiriques ont montré qu'il y avait un lien entre l'âge de l'exposition initiale, souvent l'âge de l'arrivée dans un pays étranger, et le niveau de performance finalement atteint dans la langue cible (L2). Cette différence s'expliquerait par le fait qu'il y ait un âge critique après lequel l'acquisition d'une L2 est plus difficile, et il devient alors impossible d'atteindre le niveau d'un locuteur natif, entre autres à cause d'une diminution de la plasticité du cerveau, consécutive à la maturation neurologique (Long, 1990 ; Patkowski, 1994). L'acquisition d'une langue écrite est une chose mais l'acquisition d'une prononciation identique à celle d'un locuteur natif en est une autre. L'âge est un facteur important dans l'acquisition d'une bonne prononciation. Long (1990) considère que l'âge limite au-delà duquel il est impossible d'atteindre une prononciation identique à celle d'un natif est de 12 ans. Pour autant, il n'est pas garanti qu'un individu puisse atteindre ce niveau si l'exposition initiale à la langue se situait avant l'âge de 12 ans. L'une des raisons qui sert à expliquer ce phénomène est que le système phonique de la L1 des jeunes apprenants n'est pas encore totalement développé et par conséquent, il aura moins d'influence sur l'acquisition du système phonique de la L2 à l'instar des apprenants plus âgés (Bongaerts, 2003). Lorsque nous parlons du facteur âge dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde, il faut mentionner la notion d'effort conscient dans l'apprentissage. Selon Krashen (1975 : 220), après la puberté, l'apprenant d'une langue seconde doit faire un effort de conscientisation de la langue qu'il apprend.

La littérature couvre un grand nombre de types d'immersions allant de l'immersion partielle à l'immersion totale ou la « submersion » dans le cadre de l'enseignement bilingue. Il y a immersion partielle lorsqu'un apprenant est exposé à la langue seconde et à la langue première dans le cadre scolaire, les deux langues se partageant le temps scolaire. En immersion totale, l'enfant est exposé à la langue seconde dans le contexte scolaire et retrouve la langue première dans son environnement social (en dehors de l'école, ou lors d'échanges sociaux à

l'école). Enfin, la super immersion ou « submersion » a lieu lorsqu'un enfant est exposé à la langue seconde à l'école mais également en dehors de l'école, exception faite du contexte familial (par exemple un enfant d'immigrant) (Coste, 2000).

Cependant, l'acquisition d'une langue seconde a beaucoup à voir avec la motivation et le désir de parler comme des natifs. Les motifs pour cet apprentissage peuvent être intrinsèques, l'activité d'apprendre procurant du plaisir chez l'apprenant, ou extrinsèques, l'apprenant agissant dans une logique de compétition, punition, récompense, pression sociale, contraintes... (Ryan & Deci, 2000). L'immersion facultative est le résultat de cette volonté d'apprendre une langue vivante. Cette motivation peut se matérialiser par des séjours linguistiques en dehors du cadre scolaire ou par un apprentissage personnel de la langue en dehors d'un cursus scolaire ou encore dans le cadre d'une formation pour adultes. Par ailleurs, l'immersion peut se faire dans le cadre scolaire aussi bien en immersion partielle qu'en immersion totale. Cela peut aller de quelques heures de langue seconde par semaine à la totalité du temps scolaire enseigné en langue cible.

Toutefois, pour se rendre compte de l'efficacité d'un type d'immersion sur le processus d'appropriation de l'apprenant, il est nécessaire de se focaliser sur le milieu dans lequel l'apprenant évolue. En effet, pour mieux comprendre le processus d'appropriation, il faut prendre en compte les trois entités : contexte, langue, apprenant.

1.2 Différences entre une immersion en milieu « naturel » et des immersions partielles dans le cadre de la classe

1.2.1 Des milieux différents

Pour définir le contexte dans lequel l'appropriation de la langue seconde se fait, Dabène (1994) parle de milieu (homoglotte/alloglotte) alors que Porquier (1984) parle de communication en tant que situation intersubjective (endolingue/exolingue).

Le milieu dans lequel l'apprenant évolue joue un rôle sur la capacité de l'apprenant à s'approprier une langue seconde, c'est un élément important du contexte. L'apprenant peut évoluer dans un milieu homoglotte, hétéroglotte ou alloglotte. En effet, lorsque l'apprenant est en « submersion » il est en contact quasi permanent avec la langue seconde alors que pour les

autres types d'immersions, l'apprenant se situe dans un milieu hétéroglotte dans lequel il interagit dans sa langue première et sa langue seconde.

L'opposition homoglotte / alloglotte sert à distinguer les situations d'appropriation de la langue seconde dans la société locale (Gajo, 1999). Lorsque l'apprenant est exposé à la langue seconde, qui est enseignée habituellement dans le cadre scolaire, dans la vie de tous les jours, alors il évolue dans un milieu homoglotte. Mais si l'apprenant n'est jamais exposé à la langue enseignée en dehors de l'école alors il évoluera dans un milieu alloglotte. Cette notion de présence ou d'absence de la langue enseignée dans le milieu social de l'apprenant fait également référence aux types de communication auxquels il est exposé.

Par ailleurs, les apprenants se trouvent souvent dans des situations très hétérogènes, autres que le milieu homoglotte. En effet, les apprenants en immersion côtoient des apprenants (cours de langue) ou personnes (réseau extrascolaire) venant d'horizons différents. Ces situations peuvent devenir hétéroglottes, ce qui fait que l'apprenant évolue alors dans un milieu hétéroglotte. Lorsque l'apprenant tentera d'avoir un échange avec un natif, très vite un contrat didactique se mettra en place et le locuteur natif prendra un rôle d'expert (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

Dabène et al. (1990) décrit le milieu dans lequel l'apprenant évolue avec les termes « milieu exolingue » et « milieu endolingue » comme suivant :

A: milieu exolingue, apprentissage exclusivement formel

B: milieu endolingue, apprentissage formel + acquisition informelle

C: milieu endolingue, acquisition exclusivement informelle

Souvent, le milieu endolingue est assimilé à une appropriation de l'apprenant dans un milieu homoglotte (situation B et C) alors que le milieu exolingue serait celui dans lequel un apprenant s'approprierait une langue seconde alors qu'il vit dans un pays où cette langue seconde n'est pas parlée, donc en milieu alloglotte (situation A). Dans la situation B, l'apprenant participe à des cours de langue seconde qui est la langue parlée dans le milieu d'immersion alors que dans la situation C l'apprenant est livré à lui-même quant à l'appropriation de la langue seconde.

1.2.2 Des situations de communication en contexte

En portant un regard externe sur une situation de communication, le contexte préexiste à une situation sociale donnée. Il comporte des caractéristiques et peut être institutionnel,

historique, politique ou social. Le contexte se décompose alors en variables (ex : la profession, la religion, le sexe...) qui ont un rôle structurant. Il est alors préférable de le définir comme domaine puisque l'opposition homoglotte/alloglotte fait référence à la société dans sa globalité.

D'un point de vue interne, le contexte se construit dans l'interaction (Gajo & Mondada, 2000). Il se négocie et se révèle dans une situation de communication particulière. Il résulte donc d'une construction entre locuteur et présente une grande plasticité.

Les formes de communication impliquant l'utilisation ou non de la langue enseignée se situe sur un spectre allant de la communication endolingue à la communication exolingue (Porquier 1984). Dans un premier temps, le terme exolingue a été utilisé pour identifier la communication entre un locuteur natif et un locuteur non natif, que cette interaction s'inscrive ou non dans un contexte d'appropriation. Si nous décomposons le mot, « -lingue » renvoie à la notion de système linguistique et « exo- » renvoie à la dimension interlinguistique et interculturelle de la communication entre natifs et non natifs. De fait, lors d'une communication exolingue, l'émetteur et le récepteur ne disposent pas des mêmes compétences linguistiques dans les codes culturels utilisés. Par opposition, une communication endolingue consiste en un échange entre des interlocuteurs ayant les mêmes compétences linguistiques et les mêmes utilisations de codes culturels. Cependant, les échanges entre natifs et non natifs sont rarement totalement exolingues ou endolingues. En effet, un apprenant qui communique dans une langue étrangère, même avec un niveau rudimentaire dans cette langue, sera capable d'utiliser des éléments du système linguistique de cette langue. C'est pourquoi les échanges entre locuteurs natifs et non natifs se situent sur un continuum où le curseur se déplace sur l'axe endolingue/exolingue en fonction des compétences en langue étrangère de l'apprenant et du locuteur natif. Le déplacement du curseur se fait aussi partiellement en fonction du continuum unilingue/ bilingue puisque l'apprenant ayant des lacunes dans l'utilisation du système linguistique de la langue cible utilisera des éléments de sa langue première afin de se faire comprendre. Dans le cas où l'un des locuteurs a un niveau élevé de bilinguisme et si l'autre locuteur est monolingue, alors la communication pourra se rapprocher de l'endolingue extrême.

Dabène fait le distinguo entre acquisition et apprentissage. Cette distinction est faite car l'appropriation de la langue par l'apprenant n'est pas la même s'il l'apprend à travers des cours de langue ou s'il l'acquiert au contact de locuteur natifs.

1.2.3 Des espaces différents

Les apprenants pratiquent donc la langue cible dans différents milieux et échangent dans des contextes différents. Mais ils évoluent également dans des espaces différents. Ces espaces peuvent être professionnels comme l'entreprise, récréationnels comme une rue ou un restaurant, ou institutionnels comme l'école.

1.2.3.1 L'école et ses représentations pour les apprenants

Les lieux ne sont pas dénués de sens pour les apprenants puisqu'ils peuvent avoir des incidences sur les contextes dans lesquels les apprenants pratiquent la langue. L'école fait partie de ces lieux. Des chercheurs ont étudié le rapport que les lycéens ont avec cet espace social qu'est le lycée, et la représentation qu'ils en ont. Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux (2006) se sont penchés sur la question du lycée en tant que territoire et comment il était perçu par les lycéens. Le lycée est « *un lieu d'apprentissage de la contrainte spatiale et temporelle* » puisque les lycéens perçoivent un apprentissage dans le cadre d'heures de cours organisé de façon temporelle et ils se déplacent autour et en fonction du lycée. Par ailleurs le lycée est également un lieu de convivialité où « *se font et se défont les amitiés, les groupes de toutes tailles, les couples, et cette vie sociale occupe une large part du temps et des préoccupations* ». Le lycée est donc un lieu à la fois de contrainte mais aussi de convivialité. Les espaces dans le lycée sont vus de façon différente selon si c'est un espace de contrainte ou un espace de convivialité. Quand le lycée est vu par le lycéen « *sur le principe de la contrainte, il relève exemplairement de l'espace collectif, alors que lorsqu'il est conçu sur le principe de la convivialité, il ressort de l'espace commun.* » Le lycéen a aussi un regard affectif sur le lieu lycée. Le lycée est un espace scolaire lié à la contrainte, à la convivialité et à l'affectivité.

1.2.3.2 L'espace classe

L'espace classe fait partie des lieux de socialisation de l'école. Les interactions socialisées en classe de langue étrangère sont des interactions didactiques c'est-à-dire que les

communications sont définies comme « *ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents* » (Cicurel, 2011 : 21). Les interactants qui participent aux échanges sont l'enseignant qui est un interactant expert et les élèves qui sont des candidats à l'apprentissage. Le but de ces interactions est la transmission des connaissances pour accélérer le processus d'appropriation de la langue sous la forme d'un contrat didactique. L'enseignant met donc en place des activités pédagogiques pour que les apprenants pratiquent la langue et l'apprennent. Ces activités pédagogiques incluent les activités métalinguistiques. Dans cet espace classe, les rôles des interactants sont prédéfinis du fait d'une asymétrie du savoir de chacun. L'enseignant est dans une position haute. Il « *dirige les échanges, régule les tours de paroles, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit* » (Cicurel, 2011 : 28-29). Au contraire, l'apprenant est dans une position basse dans l'interaction, « *sa prise de parole est régulée, sa production langagière doit être faite conforme aux règles communicatives explicites ou implicites, il faut qu'il respecte le temps de parole qui lui est accordé* » (Cicurel, 2011 : 28-29). Les interactions sont donc bien différentes en milieu « naturel » puisque les rôles des individus participant à une interaction ne seront pas prédéfinis comme c'est le cas dans le contexte institutionnel qu'est un cours de langue.

1.3 Le processus d'appropriation d'une langue étrangère

1.3.1 L'expression en langue étrangère

Quel que soit le type d'immersion, les apprenants utilisent la langue cible pour s'exprimer que ce soit en cours de langue où cette expression est en quelque sorte bridée par le contexte institutionnel ou que ce soit en entreprise à l'étranger pour communiquer avec des collègues ou avec des clients.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit le verbe transitif exprimé comme suit :

« *Rendre manifeste par toutes sortes de signes (langage écrit, oral, geste, attitude, réaction émotionnelle, etc.), de façon volontaire ou non, ce que l'on est, pense ou ressent. Exprimer sa pensée, ses idées, ses désirs ; exprimer ses dernières volontés.*

Se faire comprendre au moyen d'un langage. S'exprimer bien, mal, clairement, simplement ; s'exprimer par gestes, par signes. » (CNTRL)

La langue peut être un moyen pour l'apprenant d'exprimer sa pensée, ses idées, ou ses désirs. Or, certains contextes en immersion contraignent parfois l'apprenant à s'exprimer comme par exemple en contexte institutionnel. Par ailleurs, s'exprimer c'est également un moyen pour se faire comprendre. La maîtrise des codes linguistiques d'une langue compte beaucoup pour y parvenir. Les apprenants ayant des niveaux faibles en maîtrise de la langue cible peuvent être freinés dans leur possibilité de s'exprimer, ce qui peut mener à certaines formes de frustration. Afin de communiquer en langue étrangère, il faut donc s'approprier les codes linguistiques de cette langue.

Selon Bange (1992), l'appropriation d'une langue se fait en communiquant, ce qui permet de maîtriser petit à petit le « *système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde.* »

1.3.2 L'apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage fait partie du processus d'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme les actions d'un « *apprenant qui a pour but de disposer de manière durable de savoir-faire de communication en L2 aussi étendus et aussi sûrs que possible pour des motivations qui ne sont pas l'urgence* » (Bange, 1992). La réalisation de ce but se fait soit par la compréhension, investigation des outils linguistiques perçus lors d'une phase de compréhension orale, soit par la production, réutilisation de ces outils linguistiques en vue de résoudre de futurs problèmes de communication. La finalité de l'apprentissage va au-delà de seulement assurer l'intercompréhension lors d'une interaction.

Au final, l'apprentissage est un processus conscient et intentionnel puisqu'il y a un raisonnement sur le fonctionnement de la langue. L'apprentissage d'une langue étrangère est donc un apprentissage procédural où l'apprenant mobilise des savoirs déclaratifs, « savoir que » ou connaissances encyclopédiques, et des savoirs procéduraux, « savoir comment » ou connaissances de savoir-faire (Anderson, 1983). En d'autres termes, les savoirs déclaratifs sont

les connaissances des règles de grammaire alors que les savoirs procéduraux correspondent à la bonne utilisation de ces règles en fonction du contexte qui mènent à l'automatisation.

1.3.3 L'acquisition d'une langue étrangère

L'acquisition fait partie du processus d'appropriation puisque les phases d'acquisition permettent à l'apprenant d'extraire des interactions en langue cible les outils linguistiques qu'il s'appropriera. Il est nécessaire de se demander comment apprend-on en communiquant c'est-à-dire la capacité d'un apprenant à construire une compétence linguistique à partir de situations de communication. Selon De Pietro et Matthey (1989), l'acquisition est un processus autonome dont les facteurs extérieurs dessinent seulement le cadre où elle va prendre place. Les résultats intermédiaires de l'acquisition sont intégrés dans un système original. Ce système est ce qu'on appelle une langue intermédiaire ou interlangue. L'acquisition est alimentée par des échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant. D'une part, il y a les données (*input*), qui sont les échantillons, et d'autre part les prises (*intake*), c'est-à-dire les résultats de la sélection de données et de l'interprétation que l'apprenant effectue à partir de l'ensemble des données.

Pour mieux comprendre le processus d'acquisition, De Pietro et Matthey s'appuient sur des travaux de Porquier (1984) et d'Alber, et Py (1986) qui indiquent que dans des conversations exolingues, les interlocuteurs interagissent en donnant des indices qui sont interprétés par l'autre interlocuteur. Les caractéristiques de ce type de conversation sont la collaboration, la subordination de la correction linguistique à l'efficacité communicative, ainsi que la définition de normes.

1.3.4 La construction d'une interlangue

La notion d'interlangue nous vient de Weinreich (1953) qui fait la distinction entre compétence et performance qui mène à une compétence transitoire. L'interlangue est une langue qui se forme chez l'apprenant mais qui ne coïncide pas vraiment avec la langue cible.

C'est une langue propre à l'apprenant à un moment donné de son appropriation de la langue. Cette interlangue évolue au fil de l'appropriation de la langue (Selinker, 1972).

L'interlangue résulte des transferts positifs et négatifs entre la langue cible et la langue maternelle de l'apprenant, d'apprentissage des règles de la langue cible mais aussi de la surgénéralisation de ces règles. La construction de l'interlangue est le résultat des associations cognitives et non-cognitives. L'apprenant s'appuie sur ce système pour étendre ses savoirs.

L'évolution de cette interlangue n'est pas linéaire, elle s'effectue par paliers successifs en fonction de la personnalité, de l'expérience antérieure de l'apprenant, des éléments langagiers transférables, de l'*input* linguistique, ainsi que du temps alloué à l'apprentissage de la langue cible. L'interlangue peut être vue comme « *un système simplifié qui oblige l'apprenant de se servir d'un code simplifié pour communiquer* » (Vogel, 1995). En fonction de la diversité des situations de communication, l'apprenant ne développera pas en même temps tous les aspects de la langue et certains seront intégrés dans le système d'interlangue plus tard que d'autres.

Même si ce système est plutôt instable et perméable, on constate malgré tout que le système ou une partie du système se fige : il s'agit d'un « phénomène de fossilisation ». Ce phénomène a lieu lorsque l'apprenant ne distingue plus de différence entre son interlangue et la langue cible mais aussi lorsque l'apprenant n'est plus en contact avec la langue cible. Lauerbach (cité par Vogel, 1995 : 44) considère que jusqu'à 60 % de la langue de l'apprenant est constituée de structures fossilisées.

1.3.5 La « bifocalisation » de l'apprenant

La construction de l'interlangue se fait grâce à un effort d'attention fourni par l'apprenant. Les interactions avec des interlocuteurs compétents impliquent une focalisation double par l'apprenant c'est-à-dire qu'il doit à la fois se concentrer sur le sens des propos de son interlocuteur mais également sur les formes linguistiques qu'il utilise pour saisir le sens. Bange (1992) a appelé ce phénomène « bifocalisation », les apprenants se focalisent tantôt sur le code et tantôt sur le sens.

« Le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts. La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte. » (Bange, 1992)

Ce phénomène a été étudié dans le cadre scolaire où l'alternance entre acquisition et apprentissage est l'essence même d'un cours de langue. L'enseignant, en utilisant des supports et en incitant l'apprenant à comprendre le sens d'un document, donne à l'apprenant l'impression d'une focalisation sur le sens. Cependant, la structure de sa séance de cours fait que l'élève va avoir à se saisir des outils linguistiques que l'enseignant a assignés à la leçon. Lors d'une phase de reformulation du sens du document, un apprenant choisi par l'enseignant reformulera ce qu'un autre apprenant a dit. L'attention du premier portera sur le sens alors que celle du second sera sur le code.

Etant donné que la « bifocalisation » a lieu lors de communication exolingue, elle se produit dans n'importe quelle interaction entre un locuteur compétent et un apprenant, quel que soit le contexte de cet échange. Cependant, ce phénomène est amplifié dans le cadre scolaire du fait des activités proposées par l'enseignant alors qu'en immersion en milieu « naturel », l'apprenant porte son attention principalement sur le sens des propos tenus par le locuteur natif. Cette « bifocalisation » est un élément important du processus d'appropriation d'une langue étrangère puis qu'elle participe à l'appropriation en spirale de l'apprenant.

1.3.6 Appropriation implicite ou explicite

Les notions d'appropriation consciente et d'appropriation inconsciente ont été mentionnées dans les parties précédentes du fait de l'aspect intentionnel ou non intentionnel de l'appropriation d'un certain nombre de savoirs linguistiques. Il faut donc distinguer une appropriation inconsciente et une appropriation consciente. Selon Krashen, l'acquisition est un processus subconscient, orienté vers la communication et vers le sens des éléments linguistiques, alors que l'apprentissage qui consiste à porter une réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelles et secondes correspond à une conscientisation de la langue par l'apprenant. La prise de conscience opère à trois niveaux : la perception, la prise en compte et la compréhension. La perception peut se dérouler à un niveau inconscient. La prise en compte consiste à porter son attention sur un fait de langue qui est le plus souvent verbalisé alors que la compréhension renvoie à l'enregistrement conscient et la reconnaissance d'une règle (Schmidt, 1995).

Lors du processus d'apprentissage, l'apprenant se base sur des connaissances explicites dont il prend conscience, ce qui n'est pas le cas des connaissances intuitives qu'il acquiert implicitement lors d'interactions avec un locuteur natif puisque dans ce cas il ne peut pas rapporter verbalement la connaissance en question (Paradis, 1994).

1.3.7 Aspects motivants

Comme le mentionne Tyne (2012), le niveau de maîtrise d'un apprenant qui acquiert une langue seconde tardivement en immersion peut évoluer en fonction de la nature et du but de l'acquisition, de la volonté, de la motivation, de la personnalité et du style individuel d'acquisition.

Pour Williams et Burden (1997), la motivation est : « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ». Cependant, la motivation fluctue en fonction de facteurs intrinsèques et extrinsèques.

Parmi les facteurs extrinsèques, nous trouvons la nature de l'exposition à la langue, c'est-à-dire le type d'immersion dans laquelle l'apprenant évolue. C'est la perception qu'a l'apprenant de son environnement, ce qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer pour atteindre son but (Viau, 1994). Une immersion totale ou partielle aura des incidences différentes sur le processus d'appropriation de l'apprenant. Du type d'immersion découlera le ou les buts de l'acquisition de la langue seconde.

Le but de l'appropriation, dans un cadre scolaire, est souvent la réussite aux examens et l'obtention d'un diplôme qui peut être considéré comme la récompense pour les efforts fournis. Cependant, lorsqu'un apprenant réalise un stage à l'étranger, le but de l'acquisition est fortement lié aux besoins de la vie quotidienne et de la vie professionnelle. A la différence d'une immersion en classe de langue vivante, l'apprenant en immersion totale est obligé d'utiliser son interlangue pour communiquer et ainsi acquérir la langue seconde. Par ailleurs, des échanges peuvent avoir lieu en classe entre les apprenants et des locuteurs natifs. Tout comme lors d'une immersion en milieu « naturel », le contact avec des locuteurs natifs répond aux besoins de l'apprenant d'avoir ses compétences en langue reconnues lorsque celui-ci comprend ou est compris par l'interlocuteur natif (Maslow, 1943). Ces échanges peuvent stimuler la motivation de l'apprenant quand celui-ci essaye d'atteindre des buts sociaux comme se faire des amis.

Par ailleurs, l'apprenant peut également être poussé à acquérir une langue seconde par plaisir, sans qu'il y ait de facteurs externes qui influent sur la motivation de l'apprenant (Ryan & Deci, 2000).

1.4 Influence des différents types d'immersions sur le processus d'appropriation de l'apprenant

1.4.1 Appropriation en immersion en milieu homoglotte

Selon le milieu et le type d'immersion dans lesquels l'apprenant évolue, l'appropriation de la langue seconde sera différente. Lorsque l'apprenant est en « submersion », il est dans un milieu homoglotte et il s'appropriera la langue seconde par le biais d'une acquisition exclusivement informelle. Il s'agit donc d'une acquisition dite « en milieu naturel ».

En « milieu naturel », dans le cas d'une situation de communication exolingue avec un interlocuteur natif, celui-ci participe à l'acquisition de la langue seconde par l'apprenant en présentant des données nouvelles suite à l'interprétation qu'il aura faite des productions de l'apprenant. Cette interaction permet à l'apprenant d'interpréter ces données et ainsi mettre en place une dialectique en plusieurs mouvements : un mouvement d'autostructuration, l'apprenant produit un énoncé avec son interlangue, puis un mouvement d'hétérostructuration, le natif intervient dans le mouvement précédent pour correction, ou autre, et enfin un mouvement double d'interprétation dont résulte un énoncé hétérostructuré. C'est une appropriation implicite de la langue.

Par ailleurs, il est important de noter que certaines situations communicatives exolingues semblent être plus favorables que d'autres à l'acquisition. En effet, les occasions favorables pour l'acquisition d'une langue ne sont pas les mêmes pour tous les apprenants (Roberts & Simonot, 1987). Par exemple, les conditions d'acquisition d'un apprenant en séjour linguistique ne sont pas les mêmes que pour le travailleur migrant dans sa vie quotidienne. Malgré tout, en milieu « naturel », l'acquisition se fait dans un milieu social quasi unilingue de la langue cible et est souvent sans guidage institutionnel (Trévisse, 1994). Cependant, ce type d'acquisition peut prendre place dans un cadre scolaire ou universitaire lorsqu'un élève ou un étudiant part en séjour linguistique pour la réalisation d'un stage à l'étranger ou pour faire un semestre universitaire dans une université à l'étranger.

1.4.2 Appropriation en milieu hétéroglotte ou alloglotte

Les lycéens et étudiants de lycées agricoles évoluent pour la plupart dans un milieu alloglotte ou hétéroglotte. Ils pourront s'approprier la langue cible principalement par apprentissage mais aussi par acquisition (Trévisé, 1994).

Etant donné l'âge avancé des élèves, post-pubère, l'acquisition en immersion tardive nécessite un guidage par le biais de cours de langue vivante pendant la période scolaire (Long, 1990 ; Patkowski, 1994). Lorsque l'apprenant est en classe, il y a une alternance de phases d'acquisition et de phases d'apprentissage. En effet, l'apprenant sera guidé dans son appropriation de la langue cible par le guidage de l'enseignant de langue qui explicitera le fonctionnement de la langue : c'est la métalinguistique. L'apprentissage permettra à l'apprenant de s'approprier la construction du sens dans la langue étrangère cible.

Par ailleurs, la classe est également un lieu d'immersion partielle puisque les apprenants sont dans un bain linguistique d'une durée limitée (moins d'une heure). Dans ce contexte, l'apprenant participe à des situations communicationnelles exolingues. L'enseignant a un rôle de participant-expert (dont la place exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc.) et l'élève a un rôle de participant-apprenant co-produisant le discours avec l'enseignant. Dans ces situations communicationnelles, un système de tours de parole permet à l'enseignant d'intervenir à la suite des prises de parole des apprenants pour guider l'apprenant par le biais de l'étayage, des instructions, des réparations, des explications, etc. Ce format interactionnel favorise la production verbale qui a pour but l'amélioration des compétences en langue cible de l'apprenant, ce qui se traduit pour celui-ci par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc. Cependant, ce type d'interaction nécessite de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue. Dans ce type d'interaction, l'apprenant est vu comme appartenant à un groupe. Cependant chaque apprenant fait un usage personnel de l'exposition discursive. Les élèves posent des questions sur ce qu'ils sont en train de faire, ce qui participe à l'apprentissage et à la conscientisation du fonctionnement de la langue. Par ailleurs, lorsque l'apprenant s'exprime, cela s'apparente à une prise de parole en public. De ce fait, s'il fait une erreur ou une série d'erreurs, cela peut mettre en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs. L'apprenant pourrait alors décider de ne pas participer pour éviter toute humiliation en public. Il existe une multiplicité de facteurs qui peuvent aider ou retarder l'appropriation

d'une langue vivante dans le cadre de la classe comme : le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'influence du professeur, l'interinfluence entre les apprenants, etc. (Cicurel, 2002).

Par conséquent, apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. En effet, en classe, l'enseignant met en place des activités didactiques (Germain, 1994) incluant des tâches à accomplir pour favoriser l'appropriation de la langue par les élèves, ce qui est radicalement différent de l'acquisition en milieu « naturel » qui offre une multiplicité d'événements et des sources expositives du savoir.

L'immersion comme moyen de s'approprier une langue étrangère ou langue seconde est essentielle puisqu'elle permet à l'apprenant de pratiquer la langue et ainsi de l'acquérir. La littérature dans ce domaine révèle qu'il y a une multitude de types d'immersion allant de l'immersion en milieu « naturel » ou « submersion » à différentes formes d'immersions partielles comme l'immersion en classe de langue.

Ces différents types d'immersions, par définition, n'opèrent pas dans le même milieu ou le même contexte. Les travaux de recherche dans ce domaine nous montrent que ces immersions peuvent avoir lieu dans des baigns linguistiques variés allant d'homoglotte, si l'immersion se fait en pays étranger, à alloglotte, si l'apprenant est en immersion partielle dans un milieu où il n'est pas exposé à la langue cible comme dans son pays natal, en passant par hétéroglotte, si l'apprenant s'appropriant la langue dans son pays natal est exposé à la langue de façon ponctuelle en plus des périodes d'immersions partielles que sont par exemple les cours d'anglais. Du fait de la différence de milieu, les contextes dans lesquels vont se tenir les situations de communication vont être également variables. Par exemple, le contexte institutionnel des cours de langue est différent du contexte professionnel en stage à l'étranger. Ces situations de communication se situent sur un spectre allant de la communication endolingue, c'est-à-dire uniquement dans la langue cible, à la communication exolingue, c'est-à-dire l'utilisation par l'apprenant d'éléments étrangers à cette langue. Enfin, la représentation des lieux par les apprenants où ont lieu les immersions sont également à étudier, en particulier l'école qui pour les apprenants représente à la fois la contrainte, la convivialité et a aussi un aspect affectif.

Ces caractéristiques ont une incidence sur le processus d'appropriation d'une langue qui est d'une grande complexité du fait de la multitude de paramètres impliqués dans ce processus. Tout d'abord, nous avons vu que le processus d'appropriation se scinde en deux. Cette dissociation provient à la fois de la façon qu'a l'apprenant d'améliorer ses connaissances linguistiques, à savoir l'appropriation de la langue cible de façon consciente ou inconsciente, mais aussi de la méthode utilisée pour s'approprier la langue, l'apprendre ou l'acquérir. D'une part, il y a le processus d'apprentissage qui correspond à une action consciente, c'est-à-dire que l'apprenant se focalise sur un fait de langue et reconnaît la règle, et intentionnelle de l'apprenant dans le but d'améliorer sa maîtrise de la langue et qui se matérialise par une conscientisation de la métalinguistique de la langue cible. Et d'autre part, le processus d'acquisition est plutôt inconscient c'est-à-dire que l'apprenant acquiert des connaissances intuitives sans pouvoir les expliquer. Il s'opère lors de situations de communication entre l'apprenant et un locuteur natif ou compétent, un processus qui permet à l'apprenant d'extraire des outils linguistiques de ces échanges (*intake*), de les interpréter et de se les approprier. A partir de ces « *intake* », l'apprenant va construire son interlangue. Cette interlangue, propre à chaque apprenant, est instable et perméable. En effet, la langue évolue au fil des interactions avec les locuteurs natifs ou compétents et des explications métalinguistiques. Cette interlangue est perméable étant donné que l'apprenant utilise des stratégies de substitution pour résoudre des problèmes de communication, comme par exemple recourir à sa langue maternelle. La construction de cette interlangue est en partie possible grâce au phénomène de « bifocalisation ». Ce phénomène se caractérise par la double focalisation de l'apprenant lors des interactions ; l'apprenant se focalise tantôt sur le code linguistique et tantôt sur le sens des propos de l'interlocuteur. C'est également le cas lorsqu'un apprenant essaye de comprendre un document écrit en langue cible. Ce processus requiert des efforts, il doit donc être impulsé par des motivations intrinsèques ou extrinsèques. Il a été démontré dans le cadre des différents travaux de recherche que le milieu d'immersion impacte le processus d'appropriation d'un apprenant. D'une part, en milieu homoglotte, l'apprenant va s'approprier la langue cible par le biais d'une acquisition principalement informelle. Cette acquisition s'opère lors d'interactions principalement exolingues avec des locuteurs natifs qui participent plus ou moins au processus d'appropriation implicite par « un contrat didactique ». D'autre part, en milieu alloglotte voire hétéroglotte, l'apprenant s'approprie la langue lors de phases d'apprentissage et d'acquisition qui ont lieu à l'école dans le cadre de cours de langue. Ces périodes plutôt courtes d'appropriation sont structurées par l'enseignant qui a pour but d'optimiser le processus d'acquisition de l'apprenant.

2 Cadre méthodologique

2.1 Les situations d'immersion étudiées

Pour rendre ce travail de mémoire le plus pertinent possible, il serait judicieux d'avoir une diversité élevée de types de situations, avec une multiplicité des types d'immersions, de milieux, et d'apprenants. Par ailleurs, les situations communicationnelles étudiées ou mises en place dans le cadre de ce mémoire doivent être en adéquation avec le référentiel de formation mais plus largement avec le cadre légal de l'enseignement en lycée agricole.

2.1.1 Les immersions scolaires

Le type d'immersion influencera les types de situations communicationnelles auxquelles les apprenants seront confrontés. Les situations de communication selon les différents types d'immersions seront bien sûr différentes. L'étudiant en stage à l'étranger sera confronté au besoin de se faire comprendre et de comprendre ses interlocuteurs natifs qui participeront à l'acquisition linguistique de l'apprenant soit dans un cadre professionnel soit pour les tâches de la vie quotidienne. L'immersion en classe de langue, quant à elle, est encadrée par un référentiel – thèmes et notions abordés, compétences linguistiques et culturelles à acquérir, nombre d'heures d'enseignement de la langue cible... – et prend place dans des périodes d'explications méta langagières du fait de l'appropriation tardive de la langue vivante par les apprenants. Les apprenants interagiront dans des situations de communication créées par l'enseignant dans le but de les préparer aux situations professionnelles ou de la vie quotidienne qu'ils pourraient rencontrer à l'étranger ou dans le cadre de leur métier. En ce qui concerne l'immersion en section européenne, qui se fait dans le cadre scolaire, les apprenants pratiquent la langue cible dans le cadre d'un cours de matière technique.

Lorsque l'on parle de différents types de milieux et d'immersions, nous ne pouvons pas occulter la notion de guidage. Dans les immersions étudiées, les guidages ne sont pas les mêmes. Le guidage est intrinsèquement lié au but d'appropriation de la langue et au but des situations de communication. Pour l'immersion totale, le guidage que l'interlocuteur natif va mettre en

place aura pour but une compréhension mutuelle avec l'apprenant à des fins professionnelles ou pour des actions de vie quotidienne dans un cadre non institutionnel. Le guidage en immersion partielle en section Européenne est similaire à l'immersion totale. Concernant l'immersion partielle en classe de langues, le guidage effectué par l'enseignant de langue sera à la fois un guidage non institutionnel lors des situations de communication mais surtout un guidage métalinguistique en lien avec les situations de communication de la séquence.

Comme expliqué précédemment, la fréquence d'exposition à la langue influe sur la capacité qu'a un apprenant à s'approprier une langue seconde. De fait, si nous voulons nous rendre compte de l'influence que peut avoir telle ou telle immersion sur l'appropriation d'une langue seconde dans le cadre de l'école, il est judicieux de sélectionner des immersions en milieu homoglotte et des immersions en milieu alloglotte ou hétéroglotte. La comparaison des résultats entre des apprenants ayant été plongés dans une immersion totale puis partielle pourrait offrir des données intéressantes sur l'influence du milieu environnant et ainsi définir les facteurs du milieu qui agissent sur le processus d'appropriation des apprenants.

2.1.2 Les groupes cibles

Dans la partie théorique, l'âge a été mentionné comme facteur déterminant dans l'appropriation d'une langue vivante seconde. En effet, un apprenant d'un âge supérieur à 12 ans aura plus de difficultés pour atteindre le même niveau qu'un locuteur natif. Dans le cadre du recueil de données, le choix de l'échantillon peut inclure l'âge comme facteur de sélection. En lycée agricole, les formations proposées s'échelonnent de la 4ème au BTS, voire la licence professionnelle. De ce fait, l'âge des apprenants varie en théorie de 13 ans à 20 ans. Il est assez probable qu'un nombre restreint des élèves des groupes cibles soient plus âgés ou plus jeunes que la fourchette théorique. Les élèves étant issus du système éducatif français dans lequel il n'y a pas de bilinguisme jusqu'au lycée, sauf exceptions, ils sont considérés comme apprenants de langue tardifs. Par ailleurs, il se peut que des élèves baignent dans un environnement socio familial bilingue incluant la langue cible. Dans ce cas, ces élèves seront exclus de l'enquête afin de limiter tout risque de biais. La revue de littérature nous indique que l'âge après lequel il n'est plus possible d'atteindre un niveau de natif est 12 ans. Pourtant, il serait intéressant d'évaluer l'influence respective des différents types d'immersion sur le processus d'appropriation des

apprenants placés aux deux extrémités du spectre de l'offre de formation. Les deux groupes étudiés d'apprenants seront les élèves de 1ère STAV (16-17 ans) et les étudiants de BTSA TC 2 (19-20 ans).

Les types d'immersions étudiés dans le cadre de ce mémoire seront l'immersion totale en milieu homoglotte, dans le cadre d'un séjour linguistique pour la réalisation d'un stage, et l'immersion partielle lors de cours de langue vivante pour les étudiants en BTS TC2. Pour les élèves de 1ère STAV, les immersions étudiées seront l'immersion partielle dans le cadre d'heures de cours en section européenne, ce qui s'apparente à du bilinguisme, et enfin l'immersion partielle lors de cours de langue vivante. Les immersions partielles ont lieu de fait dans un milieu hétéroglotte voire alloglotte.

2.2 Quelles méthodes pour collecter les données ?

2.2.1 Etude qualitative

La mise en place d'une collecte de données quantitative serait très compliquée voire impossible à mettre en place dans le cadre de ce mémoire. En effet, il faudrait relever des données linguistiques lors de multiples situations de communication dans la classe mais étant donné qu'une partie de ce travail d'étude porte sur des situations de communications passées lors de stages à l'étranger, il est impossible ici de relever des données linguistiques. Par ailleurs, le but de ce mémoire n'est pas de recueillir et d'analyser des données quantitatives sur l'acquisition de lexique ou de structures grammaticales mais plutôt de décrire et de comprendre les comportements des apprenants dans des situations communicatives données et des milieux donnés. L'objectif est d'observer et d'analyser les processus d'appropriation d'une langue seconde mis en place par des apprenants et de voir comment les apprenants réagissent à des types différents d'immersions.

L'approche qualitative permet d'adopter une perspective interne, c'est-à-dire qu'elle permet d'avoir une compréhension interne des sujets observés et ainsi atteindre une compréhension plus profonde du comportement humain (Poisson, 1983). De plus, la recherche qualitative a une certaine souplesse et peut s'ajuster aux caractéristiques et à la complexité des

phénomènes humains et sociaux que sont les processus d'appropriation d'une langue seconde. Cette étude va donc se baser sur la perception qu'ont les apprenants de leur processus d'appropriation d'une langue seconde.

« La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrains, images vidéo, etc.), d'autres part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) » (Paillé, P. & Mucchielli, A., 2012)

2.2.2 Mode de récolte des données

Les données recueillies pour la réalisation de ce mémoire seront basées sur la perception qu'ont les apprenants de leur processus d'appropriation d'une langue seconde. Pour collecter ces données, un choix doit être fait quant aux modes de récolte les plus adéquats pour recueillir des perceptions d'apprenants. Afin d'obtenir des informations de qualité, le *focus group* semble le plus adapté. De plus, étant donné que ce mémoire est un travail exploratoire, cette méthode d'entretien semi directif est intéressante car elle permet de laisser une certaine liberté aux participants sur les réponses apportées et donc d'avoir une diversité de réponses offrant une compréhension plus complète du sujet. Le *focus group* permet d'avoir l'avis général d'un groupe spécifique en l'occurrence des lycéens de l'enseignement agricole public ainsi que des étudiants de l'enseignement agricole public. Le résultat de cette forme de recherche reflète l'interaction entre les attitudes des participants et le processus social au sein du groupe. Le *focus group* repose sur les mêmes principes de semidirectivité que l'entretien individuel : le discours est libre mais « semi-structuré » par un guide d'entretien établi au préalable. De même, le discours recueilli lors de l'entretien de groupe est totalement enregistré afin d'être retranscrit et analysé (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004)

Le recueil d'informations se déroulera en deux étapes : le *focus group* en groupe restreint d'apprenants et l'entretien individuel. Le *focus group* permettra une émulation entre les apprenants pour faire émerger des idées et ainsi produire une discussion sur la perception du processus d'appropriation. Ces échanges auront lieu en demi-groupes de 8 étudiants pour les BTS et en demi-groupes de 15 élèves en 1ere STAV. Le *focus group* offre la possibilité à tous

les apprenants de s'exprimer. Étant donné que ce mémoire est un travail exploratoire, cette méthode de recueil de données permet de poser des questions plutôt ouvertes, ce qui permet d'avoir des réponses variées. Par ailleurs, des questions de relance seront posées si les réponses des apprenants s'éloignent du sujet traité dans ce mémoire.

En complément des informations recueillies pendant le *focus group*, un entretien individuel, d'une dizaine de minutes environ, permettra aux apprenants de fournir des informations supplémentaires qu'ils ne souhaiteraient pas divulguer devant leurs camarades de classe. Ces informations incluent les données en lien avec les particularités de chaque apprenant comme par exemple le niveau de sociabilité, la confiance en soi, le type de mémorisation, etc.

Avant de commencer la phase d'échange, une présentation du sujet de ce mémoire sera réalisée afin de faciliter l'échange ainsi que de les questions posées, pour qu'elles soient bien comprises et que les réponses fournies par les apprenants permettent de répondre aux interrogations du mémoire.

2.3 Les indicateurs de l'étude

La revue de la littérature dans le domaine de l'immersion a permis de faire émerger des indicateurs dont le rôle est primordial dans l'élaboration de questionnaires à l'intention des apprenants. Ces indicateurs répondent aux questions de recherche suivantes : Quelles sont les contextes des immersions linguistiques en cadre scolaire ? Comment les immersions influencent-elles le processus d'appropriation d'une langue seconde ? Quelles sont les caractéristiques de l'apprenant qui jouent un rôle dans le processus d'appropriation ?

Pour répondre à la première question, l'enquête devra porter sur la fréquence d'exposition à la langue et à la culture, sur l'image de soi dans le milieu classe, sur le corpus de formes morphosyntaxiques proposé lors des situations de communications, sur les besoins du locuteur compétent dans ces situations, et sur le positionnement de l'échange sur le spectre exolingue/endolingue. Dans le but de comprendre le processus d'appropriation, il faudra se pencher sur le guidage de l'apprenant lors d'échanges avec le locuteur compétent en particulier la rétroaction, sur la capacité à imiter et reproduire les formes morphosyntaxiques présentes, sur la construction de l'interlangue et sur l'interprétation que l'apprenant fait des indices

paralinguistiques. Les indicateurs de l'acquisition utilisés pour l'élaboration du questionnaire incluront également la capacité de mémorisation des apprenants tout comme leurs connaissances antérieures dans la langue cible et l'influence de la langue maternelle. L'apprentissage participant au processus d'appropriation, il est nécessaire d'ajouter comme indicateur le type d'apports métalinguistiques reçus par les apprenants. Enfin, les apprenants ayant des profils différents, il faut inclure dans le questionnaire les indicateurs suivants : âge, objectifs d'appropriation, et personnalité.

2.4 L'élaboration du questionnaire

Les enseignants ayant parfois des difficultés à comprendre les adolescents qu'ils ont devant eux, il est donc difficile de faire des hypothèses fiables sur ce que les apprenants adolescents peuvent penser de leur processus d'appropriation d'une langue étrangère. Par conséquent, le questionnaire utilisé pour sonder les élèves et étudiants doit donner une totale liberté de réponse sur les sujets abordés. Les questions ouvertes sont donc préférables aux questions fermées. En effet, ce type de questions a l'avantage de favoriser les réponses spontanées et approfondies mais il peut amener des réponses superficielles. Il faut donc préparer des questions de relance pour inciter les élèves et étudiants à apporter des réponses plus complètes et plus approfondies. Afin d'avoir des réponses en adéquation avec les questions posées, ces questions doivent être compréhensibles, précises et ne doivent pas induire une réponse standard. Malgré tout, il semble difficile d'extraire tous les mots qui pourraient être incompris au risque de s'éloigner du sujet abordé par la question. L'introduction du *focus group* permet de faire un point sur la terminologie qui pourrait être incomprise et ainsi garantir une meilleure compréhension des questions. Enfin, une attention particulière doit être portée sur l'ordre des questions. Deux techniques peuvent être appliquées dans l'élaboration du questionnaire. Premièrement, la technique de l'entonnoir qui consiste à débiter le questionnaire par des questions plus simples pour aller vers des questions plus complexes. Deuxièmement, le découpage en plusieurs thématiques qui permet au répondant de savoir où il se trouve et de faire des liens entre les questions (voir annexes 1 et 2).

3 Recueil des données

3.1 Conditions de recueil des données

La méthode de recueil de données préconisée pour la bonne réalisation de ce mémoire est le *focus group*. Cette méthode a l'avantage de libérer la parole dans le groupe, qui est constitué des élèves ciblés par l'enquête, et ainsi permettre aux élèves de rebondir sur les remarques de leurs camarades de classe. Étant donné que le mémoire a pour sujet la perception des apprenants sur leur processus d'appropriation d'une langue seconde, il est difficile d'anticiper toutes les questions pertinentes qui permettraient de répondre de façon exhaustive à la problématique posée. Par conséquent, les données seront plus riches et diverses que si elles avaient été recueillies par le biais d'un simple questionnaire rempli individuellement. Par ailleurs, les questions peuvent être explicitées et reformulées lors de ce *focus group* pour ainsi obtenir une réponse en adéquation avec le sujet abordé et ainsi répondre à un aspect de la problématique. Ainsi, les remarques et réponses des élèves permettent également d'ajuster les questions en fonction de l'auditoire ou bien d'ajouter de nouvelles questions. Par contre, le fait de demander aux élèves de répondre aux questions, devant toute la classe, peut être délicat pour les individus réservés ou timides. Ainsi, les données qui auraient pu être recueillies auprès de ces élèves seront absentes, ce qui pourra biaiser les résultats de l'enquête et l'analyse qui en découle.

L'ensemble des discussions lors des *focus groups* ont été enregistrées afin de capturer tous les propos tenus par les élèves et étudiants. En effet, une prise de notes pendant les échanges aurait été plus compliquée. De plus, la formulation des réponses données et le choix des mots des élèves peuvent être intéressants à analyser.

En début de *focus group*, une introduction a été faite pour expliquer le contexte de l'enquête et mettre les élèves ou étudiants interviewés dans une situation de confiance, ce qui permet d'avoir un taux important de participation à la discussion et d'obtenir des réponses qui soient les plus sincères possibles. Enfin, cette introduction a pour but de lancer la discussion en commençant par une question plutôt globale et facile à comprendre pour les interviewés.

3.2 Lieu de l'enquête

Les enquêtes ont été menées dans un lycée agricole public. L'établissement est situé dans la région Nord-Ouest de Lyon. Comme dans la plupart des agglomérations françaises, l'agglomération lyonnaise connaît une expansion constante. Ainsi, les zones autrefois agricoles sont de plus en plus urbanisées. De plus, la région Rhône Alpes a vu sa population augmenter de façon constante et de manière soutenue ; entre 2007 et 2012, elle gagne 275 000 habitants, soit une croissance annuelle moyenne de + 0,9 %, pour atteindre une population de 6 341 000 habitants. La métropole lyonnaise est le moteur de cette croissance démographique avec 22,3% des nouveaux Rhônalpins (Source : INSEE). Cette évolution démographique engendre ainsi une mutation professionnelle. En effet, des besoins dans de nouveaux secteurs d'activités augmentent alors que pour d'autres secteurs, ils ont tendance à s'amoinrir, voire à disparaître. La demande en personnel qualifié en aménagement paysager dans la région a donc augmenté alors que les besoins en viticulture et arboriculture ont reculé. Du fait de cette extension urbaine, l'EPL se situe maintenant entre zone rurale au nord et zone urbaine au sud. L'EPL propose une offre de formation complète dans l'aménagement paysager par voie scolaire et par apprentissage (du CAP au BTS), dans les productions horticoles (bac professionnel trois ans par voie scolaire), dans le commerce (jardin - des végétaux d'ornement par voie scolaire), et dans l'environnement (bac STAV par voie scolaire). Cette offre correspond aux besoins de formation du bassin de production de l'Ouest Lyonnais.

Le questionnaire écrit qui était fourni à la fin des *focus groups* permettra d'établir des profils et d'analyser d'éventuels liens de causalité entre les différents groupes de profils et les résultats de l'enquête.

3.3 Échantillon des lycéens

Idéalement, le *focus group* concerne un groupe plutôt restreint pour permettre au maximum de personnes de parler et de donner un avis. Dans le cas des élèves de 1ere STAV, il aurait fallu diviser la classe en deux groupes pour obtenir des données de qualité. En effet, la classe compte 30 élèves, donc deux *focus group* avec 15 élèves auraient pu avoir lieu. Cependant, avec les contraintes de temps que connaissent les enseignants pour pouvoir finir le

programme du référentiel, il leur est difficile de céder quelques heures à une enquête. De plus, l'emploi du temps hebdomadaire de cette classe est plutôt chargé puisque les élèves ont en moyenne 35 heures de cours par semaine et il n'est pas possible de demander aux élèves de rester une heure le mercredi après-midi pour la conduite d'une enquête. Après accord avec la professeure principale de cette classe, un créneau d'une heure de cours a été proposé ; cette heure de cours correspondait à une heure d'histoire géographie, mais le professeur étant absent ce jour-là, elle m'a été donnée. Par conséquent, la seule possibilité fut de réaliser l'enquête en classe entière le mardi 21 Mars 2017 de 11h à 11h50 après que les élèves aient assisté à un cours de sport de 2 heures. Cependant, les élèves sont revenus de la salle de sport au compte-gouttes, et le début du *focus group* n'a pu commencer qu'à 11h10. Ce retard est peut être dû à un possible désintérêt de certains élèves pour le *focus group*, ou à un manque d'information préalable sur le contenu de cette heure, ou bien à l'aspect non académique du focus group, similaire à une heure d'étude pour laquelle la ponctualité est probablement perçue comme moins importante que pour une heure de cours. Par ailleurs, ce retard a eu pour conséquence de ne traiter qu'une partie des 12 questions prévues. Les élèves ont dû rendre leurs réponses sous forme écrite, en ce qui concerne les 4 questions non traités lors du *focus group*.

Du fait du nombre important d'élèves, il était difficile de recueillir des données pour la majorité des élèves. En effet, au total 11 élèves ont donné leurs avis sur les questions posées. Le manque de participation des autres élèves de cette classe peut s'expliquer de plusieurs façons. Tout d'abord, ces élèves ne me connaissaient pas avant mon intervention puisque je ne les jamais eu en cours et je n'ai jamais assisté au cours d'anglais de mon collègue dans le cadre d'observations. De ce fait, les élèves n'étaient peut-être pas dans une situation de confiance et donc peu enclin à se dévoiler un peu et donner leurs avis sur les questions posées. Ensuite, le créneau qui m'a été cédé correspondait finalement à une heure d'étude durant laquelle les élèves auraient eu la possibilité de faire ce qu'ils voulaient (aller au CDI, travailler en étude, discuter entre camarades...). Les élèves ont peut-être eu l'impression d'avoir été forcés d'assister à une discussion en groupe à laquelle ils ne voulaient pas participer. Enfin, le créneau durant lequel le *focus group* a eu lieu s'est déroulé après 2 heures de sport et avant l'heure du repas. En conséquence, il est fort probable que l'attention et la concentration des élèves à ce moment-là de la journée n'étaient pas à son paroxysme.

Malgré la faible participation des élèves de cette classe aux échanges, il est possible que les élèves de la majorité silencieuse aient des avis similaires à ceux exprimés par les autres

élèves ou bien qu'ils n'aient pas véritablement d'avis sur les questions posées puisqu'il leur a été demandé d'approuver ou non les propos de leurs camarades et si non d'ajouter des éléments de réponse. En quelques sortes, les élèves de la classe sont arrivés à un consensus « mou » sur certaines questions qui se traduit par une normalisation des réponses.

Le questionnaire utilisé pour enquêter auprès des 1ere STAV a été élaboré de sorte d'obtenir des réponses quant à l'influence d'immersions en classe de langues, Anglais ou Espagnol, et d'immersions en classe de section Européenne en Anglais. Cependant, une dizaine d'élèves seulement participent à la section Européenne. Les élèves ne faisant pas partie de la section Européenne mais ayant voyagé à l'étranger ont donné leur avis sur des questions qui s'adressaient plutôt à des élèves de section Européenne. Par conséquent, parmi les données collectées, certaines correspondent à une immersion à l'étranger dans le cadre d'un loisir.

3.4 Échantillon des étudiants de BTS

A contrario de l'enquête menée sur les élèves de 1ere STAV, celle conduite sur les BTS TC2 s'est passée dans des conditions favorables. En effet, aussi bien le nombre d'élèves par groupe que le *timing* de l'enquête étaient propices pour obtenir des données intéressantes et variées. L'enquête auprès des BTS TC2, qui a eu lieu le jeudi 23 mars 2017, s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, un groupe de 5 étudiants a participé au premier *focus group* puis dans un deuxième temps, un groupe de 7 étudiants a participé au deuxième *focus group*. Ce nombre plutôt restreint de participants a permis d'avoir l'avis de tous sur les questions posées. Le type d'échange a évolué, passant d'échanges plutôt formels à une discussion presque informelle sur leurs expériences de stage à l'étranger et sur leur perception de l'appropriation d'une langue seconde. Le fait que le public sondé était composé d'étudiants a contribué à faire naître cette discussion presque informelle. En effet, à l'inverse des rapports entre des lycéens et un enseignant, les rapports que des étudiants et un enseignant peuvent avoir ne sont pas les mêmes puisque les étudiants se considèrent comme étant des adultes et presque l'égal des enseignants à ce niveau-là.

Pour ces deux *focus groups*, la durée d'échanges était quasi égale, à savoir 45 minutes. Durant ces 45 minutes, les 12 questions ouvertes prévues ont été traitées. Étant donné la période de collecte des données (phase préparatrice à l'examen terminal et passage de CCF), les

étudiants ont répondu par écrit au questionnaire à questions ouvertes prévu pour les entretiens individuels. Ce mode de réponse n'est pas problématique pour la qualité des réponses données.

Pour faire ce *focus group*, ma tutrice m'a autorisé à prendre 2 heures de cours d'anglais en demi-groupe. Par conséquent, il n'a pas fallu trouver des heures d'études disponibles dans les emplois du temps hebdomadaires pour conduire ces *focus groups*. Ainsi les étudiants n'avaient pas le sentiment d'être obligés d'assister à une discussion à un moment où ils auraient pu faire par exemple du travail personnel. Les *focus groups* ont eu lieu en milieu de matinée. Les étudiants étaient plutôt réceptifs lors de ces discussions, n'ayant pas en tête d'aller manger, et n'étant pas fatigués suite aux cours précédents.

Ayant enseigné à cette classe depuis décembre et ayant observé les cours de ma tutrice dès le début de l'année scolaire, ces étudiants connaissent le contexte de ma présence dans cet EPL, ce qui leur a permis de comprendre ma démarche et l'importance de la qualité des échanges lors du *focus group* pour la réussite de mon mémoire et donc de mon année. Une relation de confiance a vu le jour au fil des heures de cours d'anglais que je leur ai dispensés, ce qui a permis d'avoir des échanges constructifs et sans tabou.

Les étudiants du BTS TC2 ont été questionnés sur la base d'immersions en cours de langue, Anglais et Espagnol, ainsi que sur la base d'immersions dans le cadre d'un stage à l'étranger d'une durée de 4 semaines, en Espagne, et au Royaume Uni et Irlande. Certains étudiants sont partis aux Pays Bas et en Allemagne où ils utilisaient l'anglais pour communiquer.

3.5 Méthodes d'analyse

L'analyse des données qualitatives ou analyse de contenu (Krippendorff, 2003) se déroule en trois temps : retranscription des données, codage des informations et traitement des données. Cette méthode d'analyse a pour but de rendre compte de façon objective et fiable ce que les élèves et étudiants ont dit lors des *focus groups*. L'objectif est donc d'analyser les comportements, les mots, ce qui n'est pas dit et ce qui est sous-entendu en fonction du public concerné.

Avant d'analyser les données recueillies, la première étape consiste à faire un inventaire des informations recueillies sous forme écrite pour faciliter la lecture et garantir une trace fidèle des propos tenus par les étudiants et élèves. Ces informations recueillies sont des enregistrements audio d'échanges oraux qui seront retranscrits sous forme écrite (mots, phrases, expression de langage). En plus de ces informations, des notes d'observations ont été prises quant au comportement positif ou non des élèves et étudiants lors du *focus group*.

Le codage des données a pour but de classer les données qualitatives brutes et de les transformer à l'aide d'une grille d'analyse. Pour construire cette grille d'analyse, nous avons utilisé des indicateurs et des critères déterminés dans la partie théorique, qui ont permis l'élaboration des questionnaires, ainsi que des indicateurs et des critères qui ont émergé suite aux informations recueillies lors des *focus groups*. Il s'agit donc d'un codage ouvert. Le mémoire porte sur la perception des étudiants et des élèves de leur processus d'appropriation d'une langue étrangère. Les indicateurs utilisés permettent de voir comment les élèves et étudiants perçoivent ce processus selon les types d'immersions. Les indicateurs choisis pour élaborer les questionnaires sont la fréquence d'exposition à la langue et à la culture, la facilité à pratiquer la langue, la motivation du locuteur compétent à participer au processus d'appropriation, les formes de participation des locuteurs compétents, les apports de la langue maternelle, l'utilisation de la langue maternelle dans les échanges, la complexité des interactions en langue étrangère, l'utilisation des apports langagiers par les apprenants, l'influence de l'environnement et du contexte, l'utilité des cours de langue, l'utilité des explications métalinguistique des cours de langue, et l'amélioration perçue dans la maîtrise de langue étrangère.

Cependant, les données recueillies suite à la réalisation des enquêtes ont fait naître de nouveaux aspects de l'appropriation d'une langue étrangère : le rôle du jeu, de l'amusement dans l'appropriation d'une langue, l'épanouissement personnel, le niveau des apprenants avant immersion, et le recours aux signes et aux expressions faciales pour s'exprimer. Concernant l'élaboration de la grille de codification, il faut d'abord entreprendre un travail de repérage à partir des données recueillies qui est fait pour définir des sous-ensembles puis des sous catégories. Ces sous catégories correspondent à des idées de bases, à des aspects généraux ou à des mots ou des morceaux de phrases. Ensuite, les sous-catégories sont comparées et regroupées en catégories. Une grille de codification intermédiaire apparaît mais celle-ci évolue au fil du travail de codage (Strauss & Corbin, 1998).

Afin d'analyser les idées exprimées par les élèves et étudiants, l'analyse des données sera sémantique et permettra un découpage des idées et des thèmes contenus dans les informations recueillies. Ces idées clés sont repérées dans la transcription des données : une série de phrases, de morceaux de phrases, de mots, de substantifs, ou de verbes évoquant une idée en lien avec les thèmes du guide des focus group. Les unités d'analyse des données correspondent aux indicateurs qui ont permis d'élaborer les questionnaires et de répondre aux objectifs du mémoire et ainsi répondre à la problématique.

L'objectif de cette analyse est donc d'étudier le sens des idées émises par les élèves et les étudiants, ainsi que les mots qu'ils utilisent, et les significations des mots choisis. L'analyse empirique des idées se fait en quatre étapes. Tout d'abord, une analyse approfondie des sous-catégories est faite pour étudier les associations d'idées après la phase de codage. Pour ce faire, une analyse lexicale simplifiée permettra de donner du sens aux mots clés utilisés de façon déductive à l'aide du contexte donné. Pour cette analyse, nous nous intéresserons exclusivement aux mots pleins (verbes, adjectifs, substantifs...) en laissant de côté les mots grammaticaux. Les synonymes exprimant la même idée sont regroupés dans un même tableau. Cette étape note les points de convergences et de divergences, sous catégories par sous catégories. Ensuite, il faut synthétiser les idées clés et catégories centrales en lien avec la problématique. Cette étape consiste en la classification de ces idées clés en fonction de leurs caractéristiques, ou leurs causes, leur contexte, et leurs conséquences. L'objectif principal de cette étape est donc de sélectionner les dimensions clés afin de réduire la quantité d'informations. La troisième étape, doit permettre d'expliquer les idées clés des étudiants et des élèves et de valider les mises en relation faites à l'étape précédente. Enfin, il faut évaluer les facteurs qui influent sur le mode d'appropriation d'une langue par les élèves et étudiants selon la perception qu'ils ont de leur appropriation de la langue étrangère.

A la suite de cette analyse, les résultats qui en découlent sont interprétés. Cette interprétation factuelle détermine par écrit ce qui sera compris des résultats. Une fois cette interprétation réalisée, des solutions émergeront avec leurs limites et leur faisabilité.

4 Analyse des données qualitatives

4.1 Codage des données

Après avoir retranscrit les données recueillies lors des *focus group* sous forme écrite, il faut extraire de ces données brutes (verbatim) les idées clés exprimées par les élèves et étudiants. Cette grille d'analyse permettra de comprendre l'influence des différentes immersions sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère selon la perception des élèves et des étudiants. Pour ce faire, les données qualitatives sont classées et transformées à l'aide d'une grille d'analyse.

4.1.1 Élaboration de la grille d'analyse

La grille d'analyse de contenu située en annexe 3 a été élaborée à la suite de la revue de littérature de laquelle ont été extraits les éléments théoriques permettant d'analyser l'influence que différents types d'immersion peuvent avoir sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère.

4.2 Organisation des données

4.2.1 Données obtenues sous forme de grilles d'analyse de contenu

Notre analyse s'organise en plusieurs sous-parties qui permettent de regrouper les phénomènes observés et d'en déduire un certain nombre de réalités. Nous fournirons d'abord une analyse de contenu pour chaque immersion, puis nous interpréterons ces données en caractérisant l'influence des immersions sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère. L'ensemble des grilles d'analyse de contenu correspondant à l'analyse des cinq types d'immersion dont les élèves ou étudiants ont fait l'expérience et se situent en annexe 4. Les

données récoltées seront commentées dans la sous-partie suivante. Les résultats obtenus doivent être confrontés à ce qui a été trouvé dans la revue de littérature dans le cadre de la discussion.

4.2.2 Synthèse des données

A la suite de la classification des données recueillies en fonction des types d'immersions dont les apprenants ont fait l'expérience, nous synthétisons les idées clés exprimées.

Le contexte de l'immersion en classe de langue pour les étudiants de BTS est à la fois scolaire puisqu'elle a lieu à l'école mais d'une certaine façon elle est également professionnelle étant donné que les thèmes abordés sont techniques et en lien avec la filière et qu'ils peuvent servir lors du stage à l'étranger et dans la vie quotidienne. Par contre, les élèves de 1^{ere} STAV considèrent les cours de langue comme une immersion « *structurée* » puisque l'enseignant prépare un cours pour faire « *apprendre* » aux élèves une langue en faisant beaucoup d'écrit et de grammaire. Il semblerait que le terme « *apprendre* » soit opposé au terme « *pratiquer* » qui a lieu en immersion totale ou lors d'échanges avec des locuteurs natifs ou compétents. Même si l'immersion en classe de la section Européenne est similaire à un cours de langue, les sujets abordés sont en lien avec la filière. Le stage à l'étranger est également en lien avec la filière puisque l'étudiant est en immersion totale dans une entreprise mais également le reste du temps, étant hébergé dans une famille d'accueil. Pour certains apprenants, les vacances à l'étranger sont une occasion pour pratiquer la langue. De retour en France, certains apprenants sont ponctuellement en immersion par exemple lorsqu'ils échangent avec des locuteurs non francophones lors de soirées étudiantes ou bien lorsqu'ils écoutent des morceaux de musique anglophones.

La pratique de la langue cible en cours de langue n'est pas facile pour les apprenants. En effet, le contexte scolaire qui induit la présence dans la salle de classe des locuteurs francophones et un enseignant qui parle le français rend la tentation de parler dans leur langue maternelle trop forte pour les apprenants. De plus, le sentiment d'être jugé par les autres élèves et l'enseignant est présent chez certains apprenants qui parlent de « *gêne* » lorsqu'ils s'expriment devant le « *groupe* » et de la « *peur de faire des erreurs* ». En classe de section Européenne, ce sentiment de « *peur de faire des fautes ou des erreurs* » est moindre car les camarades ou l'enseignant ne jugent pas le niveau d'anglais. Le ressenti est similaire lors d'une

immersion à l'étranger, en stage ou en vacances, puisque personne ne va nécessairement « *juger* » le niveau en langue étrangère des apprenants. Par ailleurs, il est plus facile de pratiquer la langue étrangère dans ces types d'immersions puisque les apprenants sont « *obligés* » de pratiquer la langue pour se faire comprendre et qu'il n'y a aucun moyen pour eux de recourir au français. Aussi, certaines situations de communication sont moins formelles et institutionnelles qu'à l'école ou en entreprise, les apprenants se sentent plus détendus et à l'aise pour pratiquer la langue.

Les apprenants sont exposés à la langue cible avec parcimonie en immersion en classe de langue. En effet, les bavardages entre apprenants, les explications de linguistique et les remarques disciplinaires sont faites en langue maternelle, ce qui est également le cas pour les immersions en section européenne mise à part pour les explications linguistiques. Lorsque les apprenants sont exposés à la langue cible, cela prend différentes formes allant de supports écrits, audio et vidéo, qui sont considérés comme étant moins intéressants que des échanges avec « un » locuteur natif, à des échanges « scolaires » entre les apprenants ou entre l'enseignant(e) et les apprenants. Les échanges en classe de section européenne se font eux sous forme de discussions à l'aide de supports écrits. Les thèmes abordés lors de ces discussions en section Européenne sont en lien avec la filière comme par exemple l'agronomie ou l'aménagement paysager, ce qui n'est pas le cas en cours de langue. Par ailleurs, l'anglais utilisé en immersion en classe de langue et en classe de section Européenne est « différent de l'anglais à l'étranger », c'est donc un anglais « scolaire » avec un débit plus lent et un accent plus accessible. Par contre, l'anglais des enseignants intervenants en section Européenne n'est pas dépourvu d'erreurs linguistiques à la différence de l'anglais de l'enseignant de langue qui est correct. Ces deux types d'immersion se déroulent dans un cadre institutionnel, ce qui n'est pas le cas des immersions en dehors de l'école. Pour les apprenants qui ont pratiqué une langue en dehors des murs de l'école, cela a pris différentes formes : stage à l'étranger, vacances à l'étranger, exposition ponctuelle à la langue étrangère en France. En stage à l'étranger, les étudiants de BTS étaient quasiment tout le temps exposés à la langue cible (visuelle et sonore : transports en commun, à l'entreprise, dans la rue, au magasin, en famille d'accueil, en soirée, en écoutant les infos...) sauf lorsque les étudiants, partis en binôme, se retrouvaient entre eux : ils échangeaient peu en français mais s'amusaient plutôt à parler entre eux en langue étrangère. Au contraire, en vacances à l'étranger, les apprenants sont exposés à la langue de façon visuelle et sonore mais ils sont souvent avec des locuteurs francophones donc échangent souvent en français. En

France, certains apprenants sont exposés de façon très variable aux chansons, aux films et séries télévisées anglophones et à des conversations avec des locuteurs non français.

Le fait que l'accès à la langue semble être plus facile avec un enseignant(e) peut s'expliquer par l'objectif de l'enseignant qui consiste à « *pousser les élèves à faire des phrases convenables* » donc en « *faisant apprendre la langue* » aux apprenants tout en transmettant une « *culture générale sur les pays anglophones* ». Pour enseigner la langue, l'enseignant passe par le français pour expliquer son fonctionnement, en particulier la « *grammaire* », mais aussi en fournissant le « *vocabulaire* » associé aux thèmes abordés. Ces explications méta linguistiques ne sont pas perçues de la même façon par tous les apprenants, certains les considèrent comme « *des fondations claires* » et utiles pour « *comprendre la langue* » alors qu'une majorité les trouve inutiles car les éléments expliqués sont vite oubliés dû à un manque de pratique régulière, et même perturbant puisque certains apprenants se disent « *plus perdus* » avec ces explications. Selon les apprenants, le rôle de l'enseignant est de les « *corriger* » mais aussi de reformuler ce qu'il dit pour se faire comprendre par les apprenants. Par ailleurs, l'enseignant impulse des situations communicationnelles durant lesquelles les apprenants sont amenés à pratiquer la langue. A contrario le rôle de l'enseignant de la section Européenne, vis-à-vis de l'appropriation de langue, est seulement d'utiliser la langue comme outil de communication pour transmettre un savoir technique. Cependant, l'enseignant intervient d'une certaine façon dans le processus d'appropriation de la langue des apprenants, en reformulant leurs propos ou en demandant aux apprenants de reformuler lorsqu'il y a des incompréhensions lors de discussions. De plus, il apporte une base lexicale technique utile pour mener à bien une discussion en fonction des besoins des apprenants. Les immersions à l'étranger sous forme de stage se rapprochent, d'une certaine façon, des immersions en section Européenne. En effet, les locuteurs natifs participent au processus d'appropriation des apprenants principalement par la reformulation mutuelle lors d'incompréhensions, les apprenants utilisant les locuteurs natifs comme modèles à imiter en particulier pour « *l'accent* ». Ce processus a également lieu dans le cadre d'immersions à l'étranger pour des vacances ou lors d'immersions ponctuelles en milieu alloglotte mais à une fréquence beaucoup plus faible, l'objectif étant soit d'obtenir des renseignements élémentaires, soit d'échanger quelques heures, de façon très ponctuelle dans l'année, sur des sujets de la vie quotidienne. L'apprenant se sert des échanges avec les locuteurs natifs pour élargir sa banque lexicale et de structures syntaxiques. Dans le meilleur des cas, les locuteurs jouent un rôle d'enseignant en corrigeant, assez fréquemment, les apprenants sur la prononciation et sur la syntaxe et en leur enseignant de nouveaux mots, il s'agit en général des maîtres de stage.

Les apprenants réutilisent les connaissances de base apprises à l'école les années antérieures, en particulier le vocabulaire technique pour les étudiants de BTS. Cependant, certains élèves de 1ere STAV considèrent que le vocabulaire vu en cours ne sert pas lors d'une immersion à l'étranger. De plus, dû à un manque de pratique régulière, les apprenants perdent le bénéfice de l'apprentissage en classe de langue. Au contraire, en stage à l'étranger, les apprenants font l'effort de réutiliser le plus souvent possible le savoir linguistique rencontré à la suite d'échanges avec des locuteurs natifs afin de « *l'intégrer* ». Le travail de remobilisation de ce savoir linguistique permet aux apprenants de « *se mettre en confiance* » avec celui-ci. Cette réutilisation du savoir peut être soit « *consciente* » soit « *inconsciente* ». Lors d'un stage à l'étranger, la complexité des situations de communication est variable selon le contexte : des échanges plutôt simples pour les tâches de la vie quotidienne et des discussions plutôt complexes à l'entreprise et pour « *parler [d'eux]* » avec un locuteur natif. Les situations de communication à l'étranger dans le cadre des vacances induisent l'utilisation de phrases simples à la différence de celles se déroulant en cours de langue qui impliquent l'utilisation de « *phrases complexes* ». Pour formuler des phrases complexes en cours de langue, mais aussi pour s'exprimer en général, les apprenants font « *attention* » à ce qu'ils disent, ils « *réfléchissent aux mots, aux verbes* » qu'ils emploient car ils ont un peu plus « *peur de la faute* ». Du fait du changement de milieu et de contexte, les apprenants pensent différemment lorsqu'ils pratiquent la langue cible. En cours de langue et de section Européenne, dans une moindre mesure, les apprenants réfléchissent au fonctionnement de la langue lorsqu'ils veulent s'exprimer et passent souvent par la traduction même si un apprenant note le fait que la traduction « *embrouille* ». Alors que les apprenants qui ont fait un stage de quatre semaines à l'étranger perçoivent une forme d'automatisation de l'expression en langue cible, certains pensent de façon quasi permanente en langue cible vers la fin du stage. Concernant la compréhension orale, les apprenants ont tendance à vouloir comprendre l'ensemble des mots exprimés en classe alors qu'en stage à l'étranger, l'objectif est de comprendre le message global à partir de mots clé repérés vraisemblablement du fait du débit rapide du locuteur natif. Ces échanges avec des locuteurs natifs font souvent office de cours particuliers puisque le locuteur s'adapte à l'apprenant tout en l'aidant à progresser. Au contraire, les cours de langue et de classe de section Européenne sont des cours destinés à un groupe par conséquent certains apprenants trouvent qu'il y a beaucoup de « *rabâchages* » alors que d'autres constatent qu'ils n'ont pas le temps de répondre et d'interagir puisque d'autres apprenants répondent avant eux. Ce qui peut être aussi

perçu comme du « *rabâchage* » peut être en fait du rebrassage. Ce rebrassage consiste à vérifier en début de séquence que les savoirs acquis précédemment sont suffisamment maîtrisés par les apprenants car ce sont également des pré requis pour la séquence de cours en question. Malgré tout, il est vrai que chaque année, les apprenants ayant oublié un certain nombre de savoirs linguistiques, il est nécessaire de faire des rappels linguistiques sur des savoirs qui sont censés être maîtrisés. Par exemple, en classe de BTS, des rappels de savoirs linguistiques du collège sont souvent nécessaires, ce qui s'explique par le niveau très faible de certains apprenants, dont quelques-uns ont l'air d'avoir renoncé à s'améliorer dans la maîtrise de la langue étrangère. S'il y a une grande hétérogénéité de niveaux dans une classe, les élèves maîtrisant le mieux la langue vont s'ennuyer. Il est alors impératif de mettre en place une pédagogie différenciée.

Les immersions proposées dans le cadre scolaire ont pour objectif une amélioration de la maîtrise de la langue cible par les apprenants. Il est donc intéressant de savoir ce qu'ils perçoivent de leur progression. Les apprenants considèrent les cours de langue et en classe Européenne comme étant trop ponctuels pour véritablement permettre une amélioration significative. En effet, cette faible pratique de la langue se matérialise par un oubli d'une grande partie des connaissances acquises ou partiellement acquises précédemment du fait de la non réutilisation du vocabulaire spécifique, utilisé seulement pendant une séquence de cours. A contrario, lors de l'immersion à l'étranger dans le cadre du stage les apprenants ont pu percevoir une progression « *en étapes* » de la maîtrise de la langue en commençant par une amélioration de la compréhension, puis une amélioration de l'expression et enfin une consolidation linguistique principalement grammaticale. Cette maîtrise pouvait être perçue comme quasi totale allant jusqu'à « *se sentir bilingue* ». Cette progression a été perçue dans plusieurs domaines : la compréhension, presque « *intuitive* » à la fin du stage, les connaissances lexicales, qui ont pour certains « *triplées* », la syntaxe, menant à une complexification de l'expression. Par contre, l'utilisation de l'écrit lors du stage était très ponctuelle voire quasi absente ce qui n'a pas permis des progrès importants pour l'orthographe et pour le lien graphie phonie.

Les apprenants sont conscients de l'importance d'une bonne prononciation et d'un bon « *accent* », c'est pourquoi ils essayent « *de mettre l'accent* » lorsqu'ils utilisent des mots français aussi bien en anglais qu'en espagnol. Aussi, les apprenants considèrent que l'anglais est moins transparent que l'espagnol, mise à part pour les termes techniques ou pour le registre soutenu, surtout à l'oral, et que les lettres se prononcent différemment du français. Par conséquent, les apprenants ne trouvent pas que la langue maternelle soit un atout pour l'appropriation de la

langue anglaise du fait des différences syntaxiques importantes et du système phonologique très différent du français. Lorsque les apprenants ne connaissent pas tel ou tel mot, ils n'ont pas recours à la gestuelle en cours faute d'un environnement propice à ce type de communication. De plus, les apprenants sont « *forcés* » de parler pour progresser. Un environnement professionnel comme lors du stage des étudiants de BTS est propice pour apprendre de nouveaux mots ou expressions en utilisant l'environnement proche comme support en communiquant en partie avec des gestes.

Le degré de motivation varie grandement selon l'immersion. En cours de langue, les apprenants cherchent la facilité et laissent d'autres personnes « *répondre* » car ils ne se rendent pas compte de « *l'importance de la langue* » alors que des apprenants plutôt scolaires veulent « *comprendre* » davantage la langue étrangère et donc font plus d'efforts pour y arriver. Par contre les thèmes professionnels sont motivants, en BTS et en section Européenne, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres thèmes et ce qui engendre un certain désintérêt et un manque d'implication. Par ailleurs, les thèmes sont vécus par certains comme des freins à l'expression puisqu'ils ne peuvent pas parler de ce qu'ils veulent. Le stage à l'étranger semble être le type d'immersion le plus motivant pour les apprenants. En effet, la contrainte de devoir s'exprimer en langue cible pour communiquer et pour vivre à l'étranger pousse les apprenants à se surpasser et à faire des efforts qu'ils ne fourniraient pas en cours. La communication avec des individus plutôt que de devoir écouter des supports audio est plus « *intéressante* ». De plus, à l'inverse des cours, les apprenants jouissent d'une « *liberté* » quasi totale sur le contenu de leurs échanges tout comme les apprenants qui séjournent à l'étranger en dehors du cadre scolaire ou dans des soirées étudiantes en France. La maîtrise de la langue était également un élément de motivation en soi mais dans le but de comprendre l'autre à l'étranger. Aussi, pour certains, cette immersion à l'étranger est vue comme une forme de « *jeu* ». De façon générale, les immersions à l'étranger incitent à la curiosité. En effet, les apprenants veulent comprendre et échanger avec les gens qui vivent dans ces pays étrangers. Le stage à l'étranger pousse à la curiosité puisqu'un grand nombre d'étudiants souhaite voyager davantage et ainsi mettre à profit leur maîtrise d'une langue étrangère. Ils considèrent que ce stage leur a « *ouvert les yeux sur le monde* ».

4.3 Analyse des données

4.3.1 L'école comme espace d'échange

4.3.1.1 Représentation qu'ont les apprenants de l'école

Lorsque l'on parle d'immersion cela induit un espace défini qui correspond au lieu dans lequel les apprenants évoluent lorsqu'ils pratiquent la langue cible. D'ailleurs, les apprenants en font part puisqu'ils parlent de liberté quand ils sont en immersion en dehors de l'espace scolaire. Lorsqu'ils sont en immersion dans le cadre d'un cours de langue ou de section Européenne, les élèves déclarent « *on est forcé de parler pour progresser* » et « *en cours on ne peut pas faire comme on veut* » du fait des contraintes imposées par l'enseignant. Le lycée est vu ici à travers le prisme des heures de cours qui sont une contrainte spatiale et temporelle puisque l'élève a l'obligation d'être en classe, un espace collectif, à une heure donnée comme le décrivent Sgard & Hoyaux (2006). Dans ce prolongement, le contenu des heures de cours et la posture institutionnelle de l'enseignant sont vus comme des éléments faisant partie de cette contrainte. Par ailleurs, l'enseignant a une position haute (Circurel, 2011) puisque c'est lui qui contrôle l'expression des apprenants. D'ailleurs, le terme « *structuré* » employé pour définir un cours de langue signifie certainement que le cours est « *un agencement d'éléments constitutifs d'un ensemble construit, qui fait de cet ensemble un tout cohérent* » (CNRTL), ce qui veut dire que l'enseignant organise ses séances et séquences à partir de différents supports dans le but d'arriver à un objectif langagier et culturel. Cependant, ce terme peut sous-entendre une forme de rigidité dans l'organisation et la hiérarchisation des éléments et pour garder une certaine cohérence, peu d'espace est alloué à un temps de parole libre qui n'est pas en lien avec la cohérence du cours. De ce fait, les apprenants peuvent avoir le sentiment de ne pas être libres d'exprimer leurs idées du moment. Cette pratique bridée de la langue cible par les apprenants peut être un frein dans le processus d'appropriation. En effet, nous parlons pour exprimer notre pensée, nos idées, ou nos désirs. Or, si le sujet traité ne nous touche pas ou si nous ne nous sentons pas concernés par ce sujet, nous n'aurons aucune raison de nous exprimer mise à part la volonté de mieux maîtriser la langue cible. Et comme un étudiant le signalait, « *on apprend mieux quand on aime ce que l'on fait.* »

Par ailleurs la difficulté de certains apprenants à s'exprimer en langue cible peut être expliquée par une peur de l'erreur ou de la faute comme le signale cette apprenante en disant qu'en cours de langue « *on fait attention à ce qu'on dit, on a plus peur de faire des fautes* ».

Malgré tout, le lycée est également vu comme un lieu de convivialité où les apprenants retrouvent leurs amis dans des espaces communs. Cette convivialité est d'ailleurs visible en cours par le biais des bavardages, entre autres, qui sont justifiés du fait que les apprenants soient « *entre copains* ». Par conséquent, si les élèves ont cette vision plutôt positive de certains moments de l'école, alors il est peut-être possible de créer des moments de convivialité durant lesquels les élèves ressentiront la nécessité de communiquer en langue cible comme par exemple la présence de correspondants, ou des échanges virtuels avec des correspondants en dehors des cours.

4.3.1.2 L'espace classe

Les apprenants interagissent à plusieurs niveaux lors d'un cours de langue dans l'espace classe, qui est un lieu de socialisation. Ils interagissent avec l'enseignant qui a un rôle de guide et de médiateur dans les échanges entre apprenants puisque « *l'objectif du prof c'est de nous faire apprendre la langue* » et « *de pousser à faire des phrases convenables* ». Il y a les interactions entre les apprenants dans le cadre formel du cours qui sont modérées par l'enseignant avec la gestion de la prise de parole des apprenants et il y a les interactions entre apprenants en dehors du contexte du cours.

Lors des cours d'anglais ou de section Européenne, les apprenants évoluent et pratiquent la langue dans un espace classe. Cet espace classe est un territoire dans lequel l'apprenant évolue et se socialise. Il passe une grande partie de son temps scolaire en classe, c'est pourquoi les échanges en français avant et après un cours de langue influent sur l'environnement d'acquisition de la langue. Idéalement, le cours de langue devrait se passer quasiment uniquement en langue cible, mise à part pour les explications méta linguistique de l'enseignant. Pourtant, les apprenants ont indiqué qu'en plus des explications en français de l'enseignant de langue, les apprenants bavardent aussi en français et le justifient en disant : « *on est entre nous donc on parle français* ». Sans rentrer dans les détails de ce que « bavardage » veut dire, nous pouvons tout de même le définir comme une relation sociale entre deux ou plusieurs apprenants discutant de leur vie sociale à l'école ou en dehors. Afin de limiter l'utilisation du français en

cours de langue par les élèves et ainsi optimiser le temps d'exposition à la langue cible, il est nécessaire de remédier intelligemment à ce phénomène. En effet, si l'apprenant se conditionne pour 55 minutes d'immersion totale, alors cette période d'acquisition sera optimale pour l'apprenant. En effet, comme pour une période de stage à l'étranger où l'apprenant baigne dans un milieu homoglotte, l'apprenant peut faire l'effort de s'imaginer dans une situation similaire et ainsi créer des automatismes dans la langue cible.

Malgré tout, l'espace classe est un environnement de sécurité affective, comme l'indique Krashen (1994), où l'apprenant peut s'approprier la langue cible de façon progressive avec le guidage et le soutien de l'enseignant.

4.3.1.3 Le référentiel comme cadre pour l'enseignant

Les thèmes abordés en cours semblent clairement influencer sur la motivation qu'ont les apprenants à vouloir progresser dans la maîtrise de la langue cible. En effet, ils sont d'accord pour dire que quand « *il y a des thèmes non professionnels qui nous intéressent pas, on ne s'implique pas* ». Cependant, les thèmes choisis par les enseignants sont issus en grande partie du référentiel. Par exemple, les thèmes et notions abordés en cycle terminal du baccalauréat STAV sont Mythes et héros, Espaces et échanges, et Lieux et formes du pouvoir, Idée de progrès mais aussi quelques éléments de la langue scientifique et technique dans les domaines qui structurent le baccalauréat technologique STAV (agriculture, territoire et société), ainsi que le fait alimentaire (nutrition, alimentation, qualité et sécurité sanitaire des aliments, sécurité alimentaire, gestion du vivant et des ressources dans un contexte de développement durable). Alors que dans le cadre des cours de langue des étudiants de BTS Technicommercial, les thèmes se rapprochent plus de la vie quotidienne et du monde professionnel. Cette différence de contenu pédagogique entre la formation de BTS TC et la filière du baccalauréat STAV s'est ressentie dans les réponses fournies par les élèves et étudiants. En effet, les étudiants trouvent que les cours de langues sont plutôt utiles pour pratiquer la langue à l'étranger, ils peuvent réutiliser du savoir principalement lexical lors du stage à l'étranger. Par contre, les élèves de 1^{ère} STAV considèrent qu'il n'y a pas de continuum lexical d'une séquence à l'autre et même que le lexique utilisé en cours de langues n'est presque jamais utilisable lors d'un séjour à l'étranger.

L'enseignement des langues à l'école, en salle de cours, dans le cadre du référentiel, peut être paradoxalement un frein à l'appropriation d'une langue étrangère pour certains apprenants du fait de la représentation qu'ils ont du lieu mais aussi à cause de l'impossibilité pour eux de s'exprimer sur n'importe quel sujet.

4.3.2 Les types d'échanges

4.3.2.1 Les activités langagières

Les différentes immersions analysées dans ce mémoire ne présentent pas les mêmes caractéristiques. C'est le cas en particulier des activités langagières présentes lors de ces immersions. Par exemple, en cours de langue, les apprenants s'exercent beaucoup à l'écrit selon les dires des élèves de 1^{ère} STAV alors que les étudiants de BTS n'ont presque pas utilisé l'anglais sous forme écrite pour communiquer lors de leur stage à l'étranger. La pratique de la langue est un facteur déterminant pour la maîtriser. Mais comme le montrent ces deux exemples, la pratique de la langue n'est pas la même selon les types d'immersions, étant donné que les élèves et étudiants des lycées agricoles ont un objectif académique d'une certaine maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères, allant du niveau A2 à B2 selon le cursus suivi, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, l'oral est davantage valorisé que l'écrit par le biais de la notation. C'est pourquoi la présence de l'écrit en cours de langue aussi bien en compréhension qu'en expression se justifie. Pour autant, les questions qu'il faut se poser sont les suivantes : les apprenants des lycées agricoles auront-ils besoin de maîtriser l'écrit au même niveau que l'oral ? Et est-ce que le passage par l'écrit est incontournable pour maîtriser une langue étrangère à l'oral ?

4.3.2.2 L'inconstance du niveau des interlocuteurs compétents

Les lieux d'immersions induisent différents types d'interlocuteurs. Ce paramètre est important puisque l'appropriation d'une langue passe en grande partie par un processus d'acquisition qui se caractérise par une imitation du locuteur compétent qui sert d'exemple à reproduire. En effet, selon les cas, les interlocuteurs peuvent être natifs ou peuvent parler la langue cible comme langue seconde. De plus, les locuteurs ont un niveau d'expertise de cette

langue qui est variable selon leur niveau d'étude, leur accoutumance avec la langue, etc. Par conséquent, ce locuteur compétent n'est pas toujours un exemple parfait pour l'acquisition de la langue cible par les apprenants. Il est vrai que dans le cadre des cours de langue, l'enseignant de langue a un niveau de maîtrise de la langue permettant d'avoir un bon exemple à imiter lors des phases d'acquisition mais ce n'est pas le cas de tous les interlocuteurs avec lesquels les apprenants interagissent. En effet, si nous prenons pour exemples des étudiants Erasmus à l'étranger ou France, des enseignants de section européenne, ou encore des migrants vivants dans le pays d'immersions de l'apprenant, ces interlocuteurs n'ont pas nécessairement une bonne maîtrise de la langue aussi bien au niveau syntaxique qu'au niveau phonologique. Par conséquent, l'inconsistance dans la maîtrise de la langue cible par les interlocuteurs qui participent au processus d'appropriation des apprenants doit impérativement être pondérée par une exposition suffisante à des échanges avec des interlocuteurs ayant une bonne maîtrise de la langue cible, c'est-à-dire des locuteurs natifs, des enseignants de langues ou des intervenants non natifs ayant une bonne maîtrise de la langue cible.

4.3.2.3 Quelle langue est parlée ?

Il y a presque autant de locuteurs que de façon d'utiliser une langue. Par conséquent, les apprenants sont exposés à une multitude d'utilisation de la langue cible. Les apprenants ont spécifié que l'anglais utilisé à l'école était un anglais scolaire et différent de l'anglais entendu lors de séjour à l'étranger. Cette différence peut s'expliquer de plusieurs façons. Tout d'abord, les enseignants de la section Européenne ne sont pas des enseignants de langue et par conséquent, ils n'ont pas une maîtrise parfaite des aspects phonologiques de la langue cible. En ce qui concerne l'enseignant de langue, son parcours personnel et professionnel a façonné son utilisation de la langue anglaise, il est donc juste de dire que son accent, les expressions qu'il utilise, son lexique, etc. seront différents de ceux d'un Anglais vivant à Manchester ou d'un Irlandais vivant à Galway mais ces deux locuteurs natifs, eux aussi, utiliseront la langue anglaise de façon différente.

Par contre, il est vrai que la différence majeure entre un enseignant de langue et un locuteur natif rencontré dans un pays étranger est le débit de parole choisi. En effet, un enseignant de langue va adapter son débit de parole en fonction de son auditoire alors qu'un locuteur natif n'aura pas le réflexe de ralentir son débit de parole, de faire des pauses entre les mots et d'articuler de façon plus compréhensible pour l'apprenant.

4.3.2.4 Echanges en groupe ou en face à face

Les apprenants partis en stage à l'étranger ont apprécié de pouvoir communiquer dans des situations communicationnelles à deux. En effet, dans ce type de situation le locuteur natif fait office de prof particulier puisqu'il s'adapte à l'apprenant en question. Il va reformuler en fonction des difficultés de l'apprenant. L'apprenant va donc progresser plus vite qu'en immersion en cours de langue. L'enseignant de langue s'adapte au niveau global du groupe classe. Lorsqu'un enseignant corrige un apprenant, les autres apprenants ne bénéficient pas forcément de cette correction. De plus, l'enseignant a pour objectif un niveau de langue que les apprenants doivent atteindre. Si un apprenant a déjà ce niveau, il ne bénéficiera pas ou peu des cours de langue pour améliorer sa maîtrise de la langue cible.

Par ailleurs, le fait de s'exprimer devant un groupe peut rendre l'exercice plus difficile. Une apprenante déclare : « *je trouve que c'est gênant des fois (de s'exprimer devant le groupe), quand on ne trouve pas nos mots on va être plus bloqué* ». A l'inverse, un apprenant trouvera qu'une situation de discussion avec une seule personne est plus rassurante et moins stressante.

Les situations de communication en immersions sont variées du fait de la diversité des contextes et des interlocuteurs. L'appropriation faite par les apprenants sera donc différente si elle a lieu en classe, en stage à l'étranger ou en vacances à l'étranger. Par conséquent, ces immersions sont complémentaires et offrent à l'apprenant des opportunités de communications variées lui permettant d'acquérir une maîtrise plus complète des différents aspects linguistiques de la langue cible.

4.3.3 Le processus d'appropriation

4.3.3.1 Apprendre ou pratiquer

Il semblerait que les apprenants considèrent des cours de langue comme des moments d'apprentissage de la langue plutôt que des moments d'acquisition de la langue, autrement dit des moments de pratique. En effet, les apprenants opposent le terme « apprendre » qui a lieu en classe de langue avec le terme « pratiquer » qui se déroule lors du séjour à l'étranger. Les apprenants font donc la différence entre un milieu homoglotte et un milieu alloglotte (voire très ponctuellement hétéroglotte). En effet, selon leur perception, l'acquisition d'une langue étrangère peut se faire réellement seulement en milieu homoglotte, milieu dans lequel il leur sera plus facile de progresser du fait de l'omniprésence de la langue cible alors que l'apprentissage se déroule principalement en milieu alloglotte du fait de l'absence de cette langue.

Les apprenants ont des avis divergents sur l'utilité des explications méta linguistiques de l'enseignant de langue. Certains apprenants semblent rassurés par ces explications en expliquant que « *ce sont des fondations bien claires* » ou encore « *comme ça on peut comprendre la langue, ça nous aide* » alors que d'autres les trouvent inutiles car elles ne sont pas réutilisées ou bien parce qu'elles causent des incompréhensions sur le fonctionnement de la langue. De plus certains les trouvent décontextualisées en déclarant « *on apprend la grammaire mais c'est pas dans le contexte, du coup on l'oublie* ». Les apprenants favorables aux périodes explicatives le sont peut-être du fait d'une accoutumance à ce type de méthode pédagogique. Les explications linguistiques en français sont donc un aspect pédagogique sur lequel il faut se pencher puisqu'il ne semble pas y avoir une influence toujours positive pour les apprenants alors qu'il concerne une partie plus ou moins importante du temps imparti au cours de langue.

4.3.3.2 Rôle du locuteur dans le processus d'appropriation

L'appropriation d'une langue étrangère est un processus auquel les interlocuteurs d'un apprenant participent. Comme mentionné précédemment, l'enseignant de langue joue un rôle dans le processus d'apprentissage de l'apprenant mais aussi dans le processus d'acquisition de celui-ci comme les autres locuteurs natifs ou compétents rencontrés en dehors des cours de

langue. Même si les objectifs et intérêts des interlocuteurs sont différents, le résultat pour l'apprenant est similaire. En effet, lors d'échanges, les interlocuteurs (apprenant et locuteur compétent) n'ont pas toujours les mêmes codes pour communiquer. La communication se trouve donc sur le spectrum endolingue / exolingue comme l'explique Porquier (1994).

Parfois, la communication est quasi totalement exolingue dans le cas où l'apprenant possède un niveau de maîtrise très bas, ce qui rend difficile, voire impossible toute communication. L'objectif des interlocuteurs est donc d'évoluer vers une communication endolingue en utilisant des codes linguistiques et culturels similaires. De fait, quel que soit le type d'interaction et d'immersion, l'interlocuteur de l'apprenant participe au processus d'acquisition en faisant un travail de reformulation, en cas d'incompréhension de l'apprenant utilisant son interlangue, et intervient en corrigeant l'apprenant lorsqu'il s'exprime, soit directement ou indirectement. Il s'agit du contrat didactique décrit par De Pietro, Matthey & Py (1989). En cours les apprenants expliquent : « *le prof va nous corriger* » et « *elle nous fait reformuler* ». A l'étranger, selon les apprenants les locuteurs natifs « *demandaient souvent de reformuler* », et les apprenants « *faisaient répéter l'interlocuteur, elle le disait différemment* ». Lors de ces échanges, l'apprenant doit faire un travail de bifocalisation (Bange, 1992) en se concentrant sur le sens des propos tenus par son interlocuteur mais également sur les formes linguistiques utilisées par son interlocuteur ou corrigées par son interlocuteur. Il s'agit d'une phase de conscientisation de la langue qui se produit après ou pendant l'interaction, les apprenants le formulent ainsi : « *on essayait de les (les intake) réutiliser le plus souvent possible* », « *j'essayais de réutiliser les nouveaux mots pour vérifier si je les plaçais bien dans le bon contexte* », « *il y avait du conscient* ».

L'interlangue de l'apprenant va évoluer pour se rapprocher de la langue standard au fil des interactions auxquelles il participe. Cette participation de l'interlocuteur fait donc partie d'un contrat didactique mis en place au fur et à mesure de la discussion. Cependant, le degré d'implication dans ce processus est différent selon les interlocuteurs. Le maître de stage à l'étranger et l'enseignant de langue ont une mission d'enseignement et une mission pédagogique, c'est pourquoi ils s'investissent davantage par rapport à un interlocuteur quelconque. L'enseignant a pour objectif de faire progresser les apprenants dans la maîtrise de la langue cible, « *l'objectif du prof c'est de nous faire apprendre la langue* » et de

« *transmettre une culture générale des pays anglophones* », et donc corriger l'aspect linguistique de la langue dans un but de comprendre le message exprimé par l'apprenant. Le maître de stage offre un espace d'apprentissage et d'appropriation de savoir technique, mais pour mener à bien sa mission il doit pouvoir communiquer avec le stagiaire sans incompréhension. De plus, le maître de stage travaillant depuis un certain temps avec le lycée, il considère que l'appropriation de la langue cible par l'apprenant est une de ses missions lorsqu'il accueille un stagiaire français. L'un des apprenants le décrit ainsi : « *mon maître de stage m'apprenait de nouveaux mots et il me demandait de répéter, il me corrigeait de temps en temps* ».

A la suite mais aussi lors de ces interactions avec des locuteurs compétents, l'apprenant fait un travail de conscientisation du savoir linguistique afin de pouvoir réutiliser le savoir rencontré et extrait des échanges (*intake*). Ces nouvelles connaissances seront réutilisées sous forme cette fois des données intégrées.

4.3.3.3 La complexité de la langue

Selon les types de situations communicationnelles, la complexité de la langue utilisée ne sera pas la même. De façon générale, les interactions ayant lieu à l'étranger dans le cadre d'action de la vie quotidienne sont des interactions plutôt simples d'un point de vue syntaxique et lexical. Ainsi, un apprenant dit que « *dans la vie quotidienne c'était un anglais simple* ». Par contre, les interactions se produisant en dehors du cadre de l'entreprise et impliquant des éléments portant sur la vie de l'apprenant nécessitent l'utilisation de phrases complexes. En l'occurrence un apprenant explique que « *le maître de stage avait un meilleur anglais, il fallait qu'on réponde mieux* ». Les apprenants considèrent qu'ils ont besoin d'utiliser des phrases complexes lors d'échanges en entreprise et dans le cadre des cours de langue et en classe de section européenne (principalement du lexique technique). La motivation derrière ce résultat n'est pas la même. Alors que les apprenants « fabriquent » des phrases complexes en cours de langue dans le but de maîtriser des outils linguistiques, les apprenants utilisent des structures et du lexique plus complexes en entreprise, dans le cadre du stage à l'étranger, pour communiquer avec le maître de stage et ainsi comprendre les directives de celui-ci mais aussi pour communiquer avec des clients. Cette complexité est ici syntaxique et lexicale. Cependant, il ne semble pas qu'il y ait de différences d'un point de vue phonologique. La complexité, en

particulier de la langue anglaise, est similaire quel que soit le type d'interaction. En effet, quel que soit le type d'interaction, celle-ci va comprendre une grande majorité des phonèmes de la langue cible et les mêmes schémas intonatifs.

4.3.3.4 Réflexion sur la langue

En cours de langue, et moindrement en section européenne, les apprenants réfléchissent à l'utilisation de tel ou tel outil linguistique à utiliser pour s'exprimer puisqu'un apprenant déclare : « *je réfléchis aux mots, aux verbes que je vais employer* », certainement du fait du contexte d'apprentissage de la langue qu'est le cours de langue. Les outils linguistiques en question sont des outils principalement grammaticaux. Cette réflexion sur la langue se fait en français, alors il y a souvent un passage du français à l'anglais ou du français à l'espagnol pour s'exprimer et essayer de construire des phrases « *convenables* ». La réflexion sur l'utilisation des formes verbales ou l'ordre des mots semble être davantage important que pour d'autres aspects de la langue. En anglais, l'utilisation des modaux par exemples semble poser problème. Ces difficultés avec la syntaxe anglaise sont certainement dues à un passage quasi permanent par la traduction.

A l'étranger, au contraire, les apprenants se posent des questions sur la prononciation de la langue étrangère après des échanges, un étudiant déclare : « *ils demandaient de reformuler, surtout au début à cause de l'accent* » et un autre dit « *on se règle sur la première personne qu'on entend* ». Ces apprenants ont fait un travail de réflexion sur la langue surtout en fin de stage, en particulier pour la grammaire comme le dit une étudiante « *la quatrième semaine je travaillais beaucoup sur la grammaire* ». De plus, certains apprenants ont déclaré s'être rendu compte qu'ils utilisaient tel ou tel outil linguistique lors des échanges en stage.

4.3.3.5 Influence de la langue maternelle dans le processus d'appropriation

Lors d'échanges en langue cible, quel que soit le type d'immersion, les apprenants utilisent des aspects de leur langue maternelle. Une grande majorité des apprenants utilise des stratégies de contournement lorsqu'ils ne savent pas comment exprimer une idée en langue étrangère. Pour contourner ces difficultés les apprenants se déplacent sur un continuum

unilingue / bilingue et puisent des connaissances linguistiques dans leur langue maternelle. Ils ont tendance à utiliser un mot appartenant au lexique de leur langue maternelle et essayent de la prononcer en prenant compte de certains aspects phonologiques de la langue cible, étant donné les similitudes lexicales qui existent entre les langues, notamment entre le français (la langue maternelle) et l'espagnol ou l'anglais (langues cibles). Ces stratégies de substitution ont été exprimées ainsi : « *en espagnol, ça se rapproche du français et on essaye de mettre des « a » et des « o » et ça marche des fois* », « *quand je ne savais pas un mot je le trouvais en français et des fois c'était la même chose avec un accent anglais* ». Les apprenants vont également utiliser quelques éléments phonologiques et syntaxiques de leur langue maternelle pour communiquer. Tous ces emprunts à la langue maternelle participent à la construction par l'apprenant d'une langue intermédiaire ou interlangue, comme l'explique Selinker (1972).

Mise à part cet aspect de la langue maternelle, les apprenants considèrent que leur langue maternelle reste un frein dans l'appropriation de la langue cible, anglais ou espagnol, du fait des différences syntaxiques et phonologiques plus ou moins prononcées selon la langue cible. Par exemple un apprenant résume une pensée commune en disant « *en anglais, c'est un frein parce qu'on essaye de construire la phrase comme en français mais ce n'est pas dans l'ordre* » ou encore « *par rapport à notre accent ça nous a pas beaucoup aidé* ».

4.3.2.6 L'oubli : problème de mémorisation ou de méthode de travail ?

La réutilisation de connaissances linguistiques est primordiale dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère puisqu'elle permet une appropriation en spirale. Cette appropriation en spirale peut se dérouler sur plusieurs années et ainsi permettre aux apprenants de construire leur savoir. Seulement, une partie des apprenants interrogés ont le sentiment que l'enseignement de la langue qu'ils ont reçu, lors de leur scolarité, ne leur a pas été utile lors d'immersions à l'étranger, en l'expliquant de la façon suivante : « *on oublie parce qu'on ne le réutilise pas* » ou encore : « *le vocabulaire que t'apprends en cours tu t'en sers jamais à l'étranger* ». Ces déclarations sont quelque peu préoccupantes, si l'enseignement des langues tel qu'il existe dans le système éducatif français ne permet pas aux apprenants de mettre en place une appropriation en spirale. La question se pose de savoir s'il s'agit seulement d'un sentiment qui traduit peut-être une certaine incapacité à se rendre compte de la différence entre

s'approprier une langue étrangère pendant un séjour à l'étranger avec une certaine connaissance linguistique et avec une connaissance de langue quasi inexistante. De plus, des apprenants ont indiqué qu'ils ont l'impression de redécouvrir la langue chaque année.

Il est difficile de savoir si la difficulté qu'ont les apprenants à mettre en place une appropriation en spirale provient de leur incapacité à mémoriser et à remobiliser les différents aspects de la langue ou d'une mauvaise méthode de travail de la langue. Cependant, le fait que les apprenants considèrent que l'école n'est pas vraiment le meilleur endroit pour apprendre une langue est un élément de réponse. Un étudiant l'a exprimé ainsi : « *une langue ça ne s'apprend pas forcément à l'école, il faut pratiquer à l'étranger* ». En effet, s'ils considèrent que l'étranger est le meilleur moyen pour améliorer sa maîtrise de la langue, les apprenants ont en quelque sorte admis que ce se ne sera pas à l'école qu'ils amélioreront leur niveau en langue étrangère. Il est à noter que certains apprenants, n'ayant pas fait de séjours à l'étranger, ont constaté une amélioration de leur niveau. Ces apprenants ont peut-être un fonctionnement assez scolaire et réussissent à améliorer leur niveau de langue en apprenant leurs leçons d'anglais et en s'exerçant régulièrement en dehors du temps de classe à partir des documents et informations donnés pendant le cours de langue. De plus, l'âge plutôt avancé des apprenants (plus de 12 ans) entraîne une diminution de la plasticité du cerveau (Long, 1990 ; Patkowski, 1994) ce qui rend plus difficile l'appropriation d'une langue seconde.

Par ailleurs, les apprenants partis en stage à l'étranger ou ayant séjourné à l'étranger semblent réussir à mémoriser des aspects linguistiques à la suite d'interactions multiples. Il est donc probable que les apprenants ayant des difficultés à mémoriser les aspects langagiers de la langue étrangère rencontrent ces difficultés à cause d'un manque de pratique régulière. D'ailleurs, les apprenants ayant fait un stage à l'étranger ont remarqué avoir régressé dans leur maîtrise de langue entre la fin du stage et le moment du *focus group*, en disant : « *on a tout perdu depuis qu'on est revenu de stage* ».

L'appropriation en spirale de la langue est perçue par les apprenants partis en stage à l'étranger comme une appropriation dont ils ont fait l'expérience. Ils décrivent cette appropriation en étapes de la manière suivante : « *je suis arrivée, la première semaine je ne comprenais pas tout, la deuxième semaine je comprenais tout, la troisième semaine je parlais avec tout le monde, la quatrième semaine je travaillais beaucoup sur la grammaire* ». Tout d'abord, ils ont l'impression de s'améliorer en compréhension orale, ce qui leur permet

d'acquérir une meilleure connaissance phonologique mais aussi syntaxique, puis il semble qu'ils s'améliorent en expression orale en remobilisant les savoirs intégrés lors de la première étape. Enfin, ils consolident les connaissances maîtrisées en faisant un travail métalinguistique.

4.3.3.7 Appropriation consciente et inconsciente

Lors des échanges avec les apprenants, les notions d'appropriation consciente et inconsciente de la langue étrangère ont été mentionnées ainsi : « *le cerveau imprime inconsciemment* » ou encore « *ça fait travailler notre oreille, ça l'habitue, mais on en a pas conscience* » et enfin « *il y avait du conscient et de l'inconscient* ». Il est probable que l'utilisation des termes « conscient » et « inconscient » soit liée à l'effort conscient ou non conscient qui est produit dans le processus d'appropriation de la langue étrangère. Alors qu'un effort « conscient » correspond à un travail sur les activités métalinguistiques ou de mémorisation du lexique, un effort « inconscient » correspond à une appropriation implicite de la langue.

En cours de langue, les apprenants prennent conscience des aspects de la langue à la suite d'explications métalinguistiques, comme l'explique Schmidt (1995), alors que dans le bain linguistique, l'apprenant s'approprie la langue de façon implicite puisqu'il se l'approprie sans nécessairement se rendre compte que le processus d'appropriation a lieu, comme le décrit Paradis (1994). Les informations données par les apprenants concernant l'environnement sonore et son influence sur l'amélioration de la compréhension orale sont des exemples de ce processus. Les apprenants mémorisent des sons, des mots entendus, ou des formes syntaxiques de façon implicite alors que leur attention n'est pas portée sur ces aspects linguistiques de la langue cible, comme par exemple dans les transports en commun. Les apprenants se sont rendus compte après coup que ces expositions sonores les ont aidé à mieux maîtriser le système phonologique de la langue cible. Par contre, l'apprenant n'est pas forcément capable d'expliquer le fonctionnement de ces outils linguistiques qu'il utilise mais pour autant il les utilise correctement.

Par ailleurs, certains apprenants ont remarqué qu'ils pensaient en langue cible après quatre semaines passées à l'étranger. Des étudiants expliquent : « *quand j'allais au boulot, je pensais en anglais* » et « *oui, je rêvais en anglais des fois* ». Pourtant, les apprenants ne

souhaitaient pas consciemment penser en langue cible. Baignant un dans milieu homoglotte, les apprenants ont fait beaucoup d'efforts pour s'exprimer et comprendre en langue cible. Par conséquent, le cerveau s'est « habitué » à ce système codé utilisé pour communiquer, il y a été entraîné. Or, quelle que soit la langue parlée, les mêmes parties du cerveau, dans l'hémisphère gauche, sont stimulées : l'aire de Wernicke et l'aire de Broca. Donc par automatisme, lorsqu'un apprenant veut exprimer une idée, le cerveau mobilisera les codes linguistiques les plus souvent et les plus récemment utilisés. Un étudiant l'exprime comme suit : « *sur la fin du stage, les mots sortaient tout seul, y avait même plus besoin de réfléchir, au bout de trois semaines, trois semaines et demie* ». Arrivés à cette étape de l'appropriation d'une langue, les apprenants ont donc automatisé les structures de la langue cible, c'est pourquoi certains apprenants ont eu la sensation d'être devenu bilingue.

4.3.3.8 Les stratégies d'acquisition

La nature de l'immersion linguistique a une influence sur le choix des stratégies employées par les apprenants. En ce qui concerne la compréhension orale, en immersion en cours de langue, les apprenants ont tendance à vouloir comprendre la majorité des mots présents dans le message exprimé par un locuteur natif ou un locuteur compétent, ils l'expriment en disant : « *on essaye de tout comprendre* ». Alors que les apprenants qui ont échangé à l'étranger se focalisent davantage sur les mots clés pour comprendre le message de leur interlocuteur comme le dit un étudiant : « *on essaye de comprendre un mot sur quatre* ». Cette stratégie de compréhension orale est améliorée au fil du stage pour aboutir à une automatisation du repérage des mots clés pour faire des hypothèses sur le message de l'interlocuteur. Le débit plutôt rapide, pour un apprenant de niveau moyen, des locuteurs natifs et la nécessité de comprendre le message global après une ou deux écoutes obligent les apprenants à mettre en place cette stratégie. A l'inverse, en immersion en cours de langue, les élèves ont la possibilité d'écouter plusieurs fois et de façon découpée un enregistrement audio ou une vidéo et lorsque l'enseignant communique avec eux, il parle avec un débit de parole adapté à l'auditoire. Par conséquent, les apprenants ne sont pas incités à mettre en place la stratégie de compréhension orale utilisée à l'étranger.

Les apprenants de lycées agricoles n'ayant pas suivi de cursus bilingue et ayant un âge supérieur à 12 ans ne peuvent pas s'approprier la langue cible seulement par acquisition.

L'apprentissage de la langue cible par le biais de cours de langue est donc primordial puisque des explications métalinguistiques sont fournies. Ces apports métalinguistiques permettent à l'apprenant de réfléchir sur le fonctionnement de la langue ce qu'ils font d'ailleurs lorsqu'ils s'expriment et forment des phrases en langue cible. Par ailleurs, la mémorisation peut être un processus inconscient, l'apprenant peut en effet mémoriser implicitement un certain nombre d'aspects linguistiques lors d'immersions à l'étranger et ainsi intégrer ces aspects sans pour autant pouvoir expliciter les règles associées. Les interlocuteurs fréquentés lors d'immersions ont un rôle crucial. Lors des situations de communication, ils apportent des données linguistiques que l'apprenant peut saisir et réutiliser lors de phases d'acquisition. Cela participe à la construction de l'interlangue de l'apprenant.

Ces phases d'apprentissage et d'acquisition participent au façonnage d'une interlangue propre à chaque apprenant qui évoluera au fil des diverses immersions. Par ailleurs, cette interlangue emprunte des aspects de la langue maternelle de l'apprenant pour combler des lacunes dans la langue cible en particulier sur le plan lexical.

Comme il l'a été mentionné, la mémorisation est importante dans le processus d'appropriation mais cette mémorisation requiert que l'apprenant manipule la langue régulièrement. Or le manque de pratique des apprenants semble amoindrir cette mémorisation en plus du manque de motivation des certains apprenants du au cadre institutionnel ou a lieu un grande partie l'appropriation pour les élèves et étudiants de lycées agricoles.

Par ailleurs, la pratique fréquente de la langue cible favorise les automatismes et l'appropriation du système linguistique de la langue cible. Les apprenants utilisent alors la langue comme un outil de communication sans devoir réfléchir à quelle langue utiliser pour exprimer leurs idées.

4.3.4 Les facteurs motivants

La motivation est un aspect clé quel que soit le type d'apprentissage. Les apprenants interrogés semblent motivés par l'incitation à pratiquer la langue étrangère du fait de l'immersion en milieu homoglotte, par le désir de comprendre les personnes rencontrées dans

un cadre informel, par leur objectif professionnel, par le fait de se sentir progresser et prendre en confiance, etc.

4.3.4.1 Intérêt professionnel

L'enseignement des langues en lycée agricole est orienté vers les aspects professionnels de la formation. Cette orientation des cours mais aussi des immersions réalisées dans le cadre d'une formation est considérée comme motivante pour les apprenants.

En effet, les apprenants sont davantage motivés par des cours de langues sur des thèmes professionnels que sur des thèmes quelconques, ainsi que par les cours en section Européenne et par des immersions en milieu professionnel à l'étranger. L'objectif étant de devenir un bon professionnel et d'avoir un profil intéressant pour les employeurs, ce but motive l'apprenant à s'approprier la langue comme l'explique Tyne (1992).

4.3.4.2 Contrainte et liberté

Les stages à l'étranger, ou d'autres immersions à l'étranger, offrent des situations de communication dans lesquelles les apprenants sont contraints de parler la langue cible pour parvenir à leurs fins, ce qui rejoint l'explication de Ryan et Deci (2000) sur le rôle que joue la contrainte dans le processus d'apprentissage. En classe de langue ou dans un cours de section Européenne, il est facile pour l'apprenant de fuir les échanges avec ses camarades ou avec l'enseignant de diverses façons. Par exemple, un apprenant explique qu'« *en cours, on cherche la facilité. Quand je ne sais pas quoi répondre, je laisse quelqu'un d'autre répondre* ». En immersion à l'étranger, même si l'apprenant est contraint de communiquer, il le fait de son plein gré. En effet, les stages à l'étranger ne sont pas obligatoires et les vacances à l'étranger non plus. De ce fait, l'apprenant est libre de s'exprimer sur n'importe quel sujet en fonction de ses besoins lors de ces séjours. Il n'a pas l'impression d'être forcé à s'exprimer. Alors qu'en cours de langue ou en classe de section européenne, certains apprenants ont le sentiment d'être bridés. Un apprenant l'exprime ainsi, « *on a des sujets stricts et des fois on peut pas dire tout ce qu'on veut* ».

4.3.4.3 Le monde réel

Les différences principales entre un cours de langue et une immersion à l'étranger sont les types d'interlocuteurs et les types de situations de communication rencontrés. Les situations de communication qui se déroulent en cours sont souvent fictives et ont pour but de se rapprocher les plus possibles de situations plausibles, que les apprenants pourraient vivre donc. A l'inverse, les situations de communication à l'étranger sont bien réelles, « *c'est plus vivant que les cours de langue* ». Par ailleurs, les interlocuteurs rencontrés à l'étranger sont la plupart du temps des personnes inconnues alors que les immersions se déroulant dans le cadre scolaire, cours de langue ou section Européenne, comptent des situations de communication avec des interlocuteurs déjà connus les autres apprenants, et l'enseignant qui a une posture vis-à-vis des apprenants. En somme, les immersions incluant des interlocuteurs non francophones et des situations communicationnelles de la vie réelle seront davantage stimulantes et encourageront l'apprenant à être curieux. Les apprenants l'expliquent ainsi : « *on se rend compte qu'on peut faire plein d'échanges* », « *ça nous ouvre les yeux sur le monde* », « *on parle avec des gens qui ont une autre vie, une autre culture, ils ont vécu d'autres choses* ». De plus, la nécessité d'avoir des rapports sociaux encourage l'apprenant à progresser, comme l'explique Maslow (1943).

4.3.4.4 Progrès constatés

Se rendre compte du chemin parcouru est un facteur important pour rester motivé et continuer à progresser. Les apprenants ont vu leur maîtrise de la langue étrangère s'améliorer de façon significative lors de l'immersion en stage à l'étranger. Leur compréhension de la langue est devenue presque intuitive, leur banque lexicale s'est fortement élargie alors que des automatismes en expression orale sont apparus et la syntaxe de la langue est bien mieux maîtrisée, ce qui se traduit par une certaine fluidité à l'oral. Voilà quelques déclarations des apprenants : « *je me sentais bilingue* », « *ma banque lexicale a triplé* », « *la compréhension c'est presque intuitif* », « *à la fin du stage, on maîtrisait vraiment bien, on était capable de tenir une discussion* ».

Les apprenants semblent motivés par l'appropriation d'une langue étrangère lorsque l'apprentissage les aide à s'exprimer lors d'échanges avec des interlocuteurs natifs et lorsque

les thèmes abordés en cours sont en lien avec leurs filières. De plus, les situations de communication à l'étranger sont non fictives et apparemment très motivantes du fait de la liberté d'expression totale, à l'inverse de l'école, mais aussi du fait de la contrainte qui poussent les apprenants à acquérir la langue lors d'échanges avec les locuteurs natifs. Par ailleurs, la volonté de comprendre l'autre est aussi motivante que de se faire comprendre par le locuteur natif. Enfin, les résultats obtenus et constatés à la suite d'efforts fournis pour s'approprier la langue cible sont également motivants puisque les apprenants constatent le chemin parcouru pour arriver à ce niveau de maîtrise et les encouragent à la maîtriser parfaitement pour devenir bilingue.

Discussion

Les résultats obtenus à la suite de l'enquête menée dans le cadre de ce mémoire ont révélé qu'un certain nombre d'aspects du système éducatif de l'enseignement agricole sont soit un frein à l'appropriation d'une langue étrangère soit un accélérateur de cette appropriation.

Tout d'abord, la représentation qu'ont certains apprenants de l'école comme une institution et comme une contrainte, engendre un refus ou du moins un manque d'implication dans le processus d'appropriation de la langue. Il serait nécessaire de faire évoluer l'image qu'ont les apprenants de l'espace classe, d'un lieu anxigène vers un lieu de sérénité propice à l'épanouissement cognitif. L'enseignant aurait un rôle central pour mener à bien cette mutation en donnant davantage confiance aux apprenants. Cette mutation serait également un travail d'équipe qui pourrait se faire avec les collègues de l'équipe éducative et au-delà des murs de l'école, avec la famille. Ce travail pédagogique pourrait être accompagné par une réflexion au niveau des contenus des référentiels du Baccalauréat STAV pour que les cours de langue se rapprochent le plus possible de situations de communication rencontrées dans le monde réel aussi bien au niveau professionnel que sur des aspects de la vie quotidienne, comme ce qui se fait en filière professionnelle ou en BTS. Cependant, il faut conserver la dimension culturelle que représentent les cours de langue étrangère.

Ensuite, l'analyse des données montre que la pratique de la langue à l'école n'est pas en adéquation avec les situations de communication auxquelles certains apprenants ont dû faire face lors de séjours à l'étranger et elle est insuffisante alors que comme l'explique Bange (1992) c'est en communiquant que l'appropriation d'une langue se fait. En effet, à l'étranger, les apprenants sont principalement confrontés à des situations de communication orales et non écrites. Par conséquent, un travail important pourrait être fait à l'oral et peut être mettre l'écrit en retrait. Par ailleurs, la pratique de l'anglais à l'écrit semble désenchanter certains élèves ainsi que la lourdeur des explications métalinguistiques. Par ailleurs, les supports oraux choisis devraient être en lien avec l'accent et la prononciation standards des régions dans lesquels les apprenants sont susceptibles d'aller et en lien avec les interactions possibles que les apprenants pourraient avoir dans le monde professionnel. De plus, les explications grammaticales n'étant pas jugées unanimement utiles par les apprenants, peut être qu'un apprentissage des règles de grammaire, mais plus généralement des règles du code linguistique de la langue cible, pourrait

se faire sous la forme d'une pédagogie inversée avec un travail métalinguistique réalisé à la maison. Ce travail sur la langue cible pourrait inclure des exercices faisant le lien avec la langue maternelle mais aussi encourager le développement de stratégies de substitution pour palier au manque de pratique de la langue cible. Cependant, ce travail métalinguistique serait nécessaire pour les moments de pratique en classe. L'espace classe serait alors réservé à la pratique de la langue permettant une acquisition de celle-ci. Ces moments de pratique favoriseraient le développement de l'intuition chez l'élève et de l'appropriation implicite. Cependant, les interactions du type un apprenant face au groupe ne semblent pas toujours être pertinentes. Peut-être qu'il faudrait maximiser les situations de communication en binôme qui se rapprocheraient de la vie réelle, avec un apprenant ayant un bon niveau et avec un apprenant ayant un niveau plus faible. L'enregistrement de ces échanges offrirait une individualisation de l'enseignement puisque l'enseignant pourrait corriger les productions de tous.

Comme il l'est expliqué dans ce mémoire, la pratique de la langue anglaise à l'école n'est pas réservée au cours de langue. La section européenne joue un rôle intéressant dans le processus d'appropriation des apprenants. Tout d'abord, elle permet aux apprenants de se familiariser avec du vocabulaire technique et professionnel. Ensuite, elle augmente le temps d'exposition à la langue, ce qui favorise les automatismes chez l'apprenant, même si le niveau de langue de l'enseignant n'est pas celui d'un locuteur natif. Et comme l'analyse l'a montré, l'une des raisons qui limite les progrès dans la maîtrise de la langue est le manque de pratique pour pouvoir réutiliser les savoirs déjà intégrés mais qui sont oubliés faute de pratique. Par ailleurs, il pourrait y avoir une forme d'incitation à devenir enseignant de section européenne ainsi qu'une formation en langue en adéquation avec la discipline enseignée pour que les enseignants de section européenne soient quasiment bilingue. De plus, l'enseignement de partie du programme de matières générales ou techniques en langue cible encouragerait les apprenants à s'améliorer, plutôt que la forme optionnelle de la section européenne. Cependant, cette forme de bilinguisme doit être préparée au préalable pour éviter des échecs importants pour les apprenants ce qui entraîneraient de la frustration.

En ce qui concerne les situations de communication en dehors de l'école, à l'étranger ou ponctuelles en France, il est vrai que certaines d'entre elles ne sont pas d'un grand intérêt linguistique. Certains interlocuteurs ne sont pas toujours de parfaits exemples linguistiques malgré tout la multiplicité de ces échanges qui favorisent l'apparition d'automatisme chez l'apprenant. C'est aussi le cas pour les échanges de la vie quotidienne. En effet, les situations

de communication de la vie quotidienne ne nécessitent pas d'avoir un niveau élevé de la maîtrise de l'anglais. Par contre, l'un des points forts des stages à l'étranger réside en la nécessité qu'ont les apprenants à participer ou du moins à être incités à participer à des échanges plutôt complexes dans le cadre du travail en entreprise. Par ailleurs, ces immersions entraînant plus de pratique permet aux apprenants de mettre en place des savoirs procéduraux (Anderson, 1983) puisque la multiplicité des opportunités de communication permet à l'apprenant de savoir dans quelles situations de communication utiliser tel ou tel outil linguistique. Pour augmenter la pratique des apprenants, les élèves pourraient faire une partie de leur cursus dans une école à l'étranger. Lors de cette submersion, les apprenants devront redoubler d'efforts pour suivre les cours et avoir une vie sociale avec les locuteurs natifs comme l'explique Beheydt et Klein (2002). Ce type de dispositif existe déjà dans le cadre du programme Erasmus + mais ces immersions ont souvent lieu à partir de la troisième année de licence. Il existe des moyens pour que les apprenants de lycées agricoles mais aussi de l'Education Nationale atteigne un niveau de maîtrise élevé comme c'est le cas au Pays Bas par exemple. Mais la question qu'il faut se poser est la suivante : quel niveau voulons nous que les élèves français atteignent et dans quel but? Est ce le bilinguisme ou seulement un certain niveau d'autonomie ?

En somme, les immersions auxquelles les étudiants et élèves de lycées agricoles participent ont toutes des atouts. Cependant, les immersions proposées ou conseillées par l'équipe éducative du lycée doivent favoriser une appropriation linéaire chez l'apprenant pour éviter toute « fossilisation » de son interlangue qui pourrait rendre difficile son évolution vers la langue standard.

Cependant, il est difficile de généraliser l'analyse qui a été faite dans le cadre de ce mémoire, auprès des élèves et étudiants d'un lycée agricole, puisque les étudiants et élèves de ce lycée sont différents d'autres étudiants et élèves rencontrés ailleurs. En effet, les spécificités des établissements scolaires ; la filière, l'emplacement du lycée, le type de recrutement du lycée, les pressions financières du lycée, etc. ; engendrent une diversité des publics. Par ailleurs, ce travail exploratoire montre l'extrême complexité du processus d'appropriation d'une langue étrangère. Mais un travail plus complet serait nécessaire pour analyser de façon plus exhaustive l'incidence des immersions proposées dans le cadre de l'enseignement agricole mais également au sein de l'éducation nationale sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère chez les élèves et étudiants.

Conclusion

L'appropriation d'une langue seconde est un processus complexe qui induit une pratique de la langue cible. Or, dans le cadre scolaire et pour des apprenants adolescents ou jeunes adultes, le temps imparti à la pratique de la langue cible n'est pas toujours suffisant pour favoriser cette appropriation. Les raisons peuvent être multiples aussi bien financières qu'institutionnelles voire affectives. Néanmoins, l'école peut offrir des temps de pratique, le plus fréquemment sous la forme de cours de langue. Ce temps souvent limité n'est pas suffisant pour s'approprier la langue dans le but de la maîtriser. D'ailleurs, les autorités des pays ayant plusieurs langues officielles, dans lesquels la maîtrise d'une langue seconde est souvent une nécessité, se sont rendues compte de l'importance qu'il faut donner au temps de pratique de la langue. Des pays comme le Canada, la Belgique ou encore la Suisse ont par conséquent mis en place des programmes de bilinguisme dans les écoles. Ces programmes sont apparus au Canada dans les années 1960 avec pour objectif de rendre les apprenants anglophones bilingues en français. Dans le cadre de ces programmes, les apprenants d'un jeune âge assistent à des cours de différentes disciplines dont la langue de communication est la langue cible. D'autres formes d'immersions linguistiques existent comme l'immersion totale en milieu homoglotte. L'apprenant peut y participer dans un cadre institutionnel ou en dehors du cadre scolaire. Enfin, dans un milieu alloglotte, voire hétéroglotte, l'apprenant peut être exposé à la langue par le biais d'immersions ponctuelles et non institutionnelles que peuvent être l'écoute d'une chanson en langue cible, des discussions lors d'une soirée étudiante, ou encore des échanges en langue étrangère dans des jeux en ligne.

Dans l'enseignement agricole, l'apprenant peut participer à certaines de ces immersions : les cours de langue, les cours en section européenne, les stages à l'étranger et les voyages d'étude à l'étranger. Les cours de langue permettent une pratique très guidée et structurée de la langue cible adaptée au niveau des apprenants, où apprentissage et acquisition se côtoient en permanence. Toujours au sein de l'école, les cours en section européenne offrent un temps de pratique de la langue cible avec moins de pression vis-à-vis de la maîtrise parfaite de celle-ci, tout en s'appropriant un lexique technique. Les stages à l'étranger offrent la meilleure exposition à la langue cible, et la plus motivante pour les apprenants. Les apprenants s'approprient la langue principalement par acquisition et par le biais de diverses situations de communication aussi bien dans le monde professionnel que dans la vie quotidienne.

Les enjeux de l'appropriation d'une langue seconde par les élèves et futurs professionnels semblent avoir été pris en compte par les institutions françaises et pour cause, l'économie est de plus en plus mondialisée et les opportunités professionnelles nécessitent une forte mobilité donc la maîtrise d'une langue étrangère. Par ailleurs, dans un espace institutionnellement uni qu'est l'Union Européenne, le bilinguisme de ces habitants est un enjeu politique fort puisqu'il peut permettre de garantir une meilleure cohésion et collaboration entre les peuples européens.

Les immersions sont essentielles au processus d'appropriation d'une langue seconde, et ce processus est complexe. En effet, selon le mode d'appropriation, apprentissage ou acquisition, l'apprenant va mettre en place des stratégies soit dans le but de maîtriser la langue cible soit pour résoudre des problèmes d'incompréhension. Notre étude n'est pas exhaustive mais se veut représentative d'une partie du processus d'appropriation d'apprenants en lycée agricole. Ce processus d'appropriation dépend d'un grand nombre de paramètres comme la représentation qu'ont les apprenants des espaces dans lesquels ils pratiquent la langue, ainsi que le contexte des situations de communication, mais aussi les facteurs motivants qui sont interconnectés avec les deux paramètres précédents. De plus, l'appropriation est un processus propre à chaque apprenant quel que soit les savoirs appropriés. La clé d'une appropriation réussie réside alors dans une individualisation de celle-ci par le biais d'immersions favorables. Par ailleurs, une réflexion plus aboutie pourrait être menée afin de mieux comprendre le processus d'appropriation d'un point de vue neurolinguistique.

Bibliographie

- Alber, J.L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et interaction en langues étrangères*.
- Behaydt, L. (1993). Second language learning in Belgium. *Language education for intercultural communication*. Clevedon, Multilingual Matters, 15-22.
- Behaydt, L. & Klein, J.R. (2002). Education bilingue et enseignement bilingue. *Le Langage et l'Homme*. vol. XXXVII, n° 1, 177-186.
- Bongaerts, T. (2003) Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en Langue Etrangère*, 18.
- Bremer, K., Broeder, P., Roberts, C., Simonat, M. & Vasseur, M.T. (1988). *Way of achieving understanding: communication learn in a second language*. Strasbourg-Londres, European Science Foundation.
- Briquet, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Loverval, Belgique : Labor.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990. *Etudes de linguistique appliquée* 82, 7-23.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cicurel, . (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire une interaction complexe. AILE.
- Cicurel, . (2011). De l'analyse de l'interaction en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistiques interactionnelle, didactique et théorie de l'action. *Pratiques*, 149-150.
- Coste, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. *Le français dans le monde*, 86-94.
- Dabène, L. & al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.
- De Pietro, J.F. (1988). Vers une typologie des situations de contact interlinguistiques. *Langages et société*, 43, 65-87.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, 99-124.
- Gajo, L. (1999). *Enseignement des langues par immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne. Paris : Hatier/Didier.
- Gajo, L. & Mondana, M. (2000). Interaction et acquisition en contexte. Mode d'appropriation de compétences par de jeunes immigrés. Fribourg: éditions universitaires.
- Germain, C. (1994). Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère. *Les carnets du Cediscor*, 2, 17-26.
- Grosjean, F. (1984). Communication exolingue et communication bilingue. *Acquisition d'une langue étrangère* (II). Paris : Presses de l'Université de Paris VIII and Encreages; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée. 49-61.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983) *Bilinguisme et Bilingualité*. Mardaga, Bruxelles.
- Johnson, R.K. & Swain., M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitzinger, J., Markova I., & Kalampalikis, N. (2004) Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, Tome 57 (3), N°471, 237-243.
- Krashen, S. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Developmental Psycholinguistics Communication Disorders*. 211-24
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA, Newbury House.
- Long, M. (1990). Maturationnal constraints on language development, *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-285.
- Ludi, G., PY. B. (1986). *EtrebiUngue*. Berne, Peter Lang.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50 (4), 370-396.
- Mettewie, L., Housen, A., & Pierrard, M. (2005). Les élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles deviennent-ils bilingues français/néerlandais ? *Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve : Faculté de Philosophie et Lettres/Academia-Bruylant, 165-176

- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. *Implicit and explicit learning of second languages*. London: Academic Press. 394-419.
- Patrowski, M. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. *First and Second Language Phonology*, 205-221, San Diego, CA.: Singular Publishing Group.
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, 39-52.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère (II)*. Université Paris VIII et Université de Neuchâtel, 17-47.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition /apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.
- Pujol, M., & Véronique, D. (1991). L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 63. Université de Genève.
- Py, B. (1987). Making sense: interlanguage's intertalk in exolingual conversation. *Studies in second language acquisition*, 8/3, 343-353.
- Reid, E. (1988). Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires. *Bulletin CILA*, 47, 144-154.
- Roberts, C. & Simonot, M. (1987). 'This is my life': how language acquisition is interactionally accomplished. *Second language acquisition in context*, 133-148. New York: Prentice Hall International.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schmidt, R. (1995). *Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning*. Honolulu: University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Sgard, A. & Hoyaux, A.F. (2006). L'élève et son lycée : de l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'information géographique*, 70, 87-108.
- Trévisé, A. (1994) Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention. *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 38-50.
- Trévisé, A., & De Hérédia, C. (1984) Les malentendus : effet de loupe sur certains phénomènes

- d'acquisition d'une langue étrangère. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contexte, contacts, enjeux. Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation. 288.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 5-35.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec : les éditions du renouveau pédagogique Inc.
- Vogel, K. (1995) *L'interlangue*. Presses universitaires du Mirail.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact*. La Haye, Mouton.
- William, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teacher*. Cambridge: University Press.

Annexe 1 : Questionnaire BTSA TC2

1/ Question : Comment qualifiez-vous la fréquence d'exposition de la langue cible dans votre vie lors des périodes d'immersion à l'étranger ?

Comment qualifiez-vous la fréquence d'exposition de la langue cible dans votre vie lors des périodes d'immersion en classe de langue vivante ? classe de section européenne

2/ Question : Est-ce que la pratique de la langue en classe est plus difficile qu'en immersion totale ?

Pourquoi ?

Relance : est-ce que le fait de devoir s'exprimer devant vos camarades en cours de langue vous freine dans votre appropriation de la langue vivante ?

Est-ce que le fait que les thèmes et contextes choisis par l'enseignant jouent un rôle dans votre appropriation de la langue ?

Est-ce que l'autonomie induite par une immersion totale en pays étranger a eu des effets bénéfiques dans l'appropriation de la langue cible ? (choix des sujets de discussion)

3/ Question : Est-ce que le locuteur compétent avait la volonté / l'intérêt de comprendre vos productions dans la langue cible par rapport à ces besoins ?

Relance : Dans quelles situations communicationnelles le locuteur compétent devait il impérativement vous comprendre ?

4/ Question : Est-ce que les aspects langagiers (syntaxe, lexique) des situations de communication étaient exclusivement en langue cible ?

Relance : y avait-il utilisation d'éléments langagiers de la langue maternelle ?

5/ Question : Quelle était la variété de formes syntaxiques que vous avez rencontrée dans les différentes situations ?

Relance : Quelles types de discussions avez-vous eues avec les locuteurs compétents ? (Discussions élémentaires, conversations complexes...)

6 / Question : Quel était le rôle du locuteur natif ou locuteur compétent dans les situations de communications ?

Relance : est-ce que le rôle du locuteur natif était différent entre une situation de communication dans le cadre professionnel et une situation de communication dans la vie quotidienne ?

Est-ce que le locuteur compétent vous corrigeait-il ? vous demandait-il de reformuler vos productions ?

7 / Question : Comment utilisez-vous les apports du locuteur dans l'acquisition de la langue cible ?

Relance : Est-ce que vous répétiez / réutilisez les formes morphosyntaxiques entendues, pendant la même conversation ou à posteriori ?

8 / Question : est-ce que l'environnement, le contexte vous a-t-il aidé à la compréhension de la langue ?

Relance : est-ce que le contexte professionnel ou de la vie quotidienne vous a-t-il permis de mieux comprendre une conversation ?

Quels indices vous ont aidé ?

9 / Question : Est-ce que votre langue maternelle vous a permis d'acquérir la langue seconde, de façon négative ou positive ?

Relance : Y a-t-il du lexique de votre langue maternelle qui vous a permis de comprendre ou de vous faire comprendre lors d'une conversation dans la langue cible ? (faux amis)

Est-ce que des formes syntaxiques de votre langue maternelle vous ont aidé à construire vos productions dans la langue cible ?

10 / Question : est ce que les cours de langue antérieurs à l'immersion vous ont-ils permis d'appropriier la langue cible ?

Relance : Avez-vous réutilisé du savoir linguistique expliqué en cours ?

11/ Question : est ce que les explications pendant le cours de langue vous permettent de vous approprier la langue cible ?

12/ Question : avez-vous ressenti une amélioration dans la maîtrise de langue ? si oui, lesquels ? dans quels types d'immersions ?

Relance : avez-vous élargi votre banque lexicale ?

Avez-vous une meilleure fluidité

Comment cette évolution impacte votre motivation à maîtriser la L2 ?

Entretien

12/ Question : quel âge avez-vous ?

13/ Question : Qu'est-ce qui vous motive dans l'appropriation de la langue cible ?

Relance : quels sont vos objectifs en fonction des différents types d'immersion ?

14/ Question : Comment percevez-vous votre capacité à prendre la parole en français, en anglais, en fonction des immersions ? à vous socialiser en français, en anglais, en fonction des immersions ?

15/ Question : comment les immersions ont elles fait évoluer votre personnalité ?

16/ Question : Quel regard portez-vous sur l'Europe, l'Union Européenne après cette immersion à l'étranger ?

Annexe 2 : Questionnaire 1^{ère} STAV

1/ Question : Comment qualifierez-vous la fréquence d'exposition de la langue cible dans votre vie lors des périodes d'immersion en classe de langue vivante et en classe de section européenne ?

2/ Question : Est-ce que la pratique de la langue en classe de cours de langue est plus difficile qu'en section Européenne ?

Pourquoi ?

Relance : Est-ce que le fait que les thèmes et contextes choisis par l'enseignant jouent un rôle dans votre appropriation de la langue ?

3/ Question : Est-ce que le locuteur compétent avait la volonté / l'intérêt de comprendre vos productions dans la langue cible par rapport à ces besoins ?

Relance : Dans quelles situations communicationnelles le locuteur compétent devait-il impérativement vous comprendre ?

4/ Question : Est-ce que les aspects langagiers (syntaxe, lexic) des situations de communication étaient exclusivement en langue cible ?

Relance : y avait-il utilisation d'éléments langagiers de la langue maternelle ?

5/ Question : Quelle était la variété de formes syntaxiques que vous avez rencontrée dans les différentes situations ?

Relance : Quelles types de discussions avez-vous eues avec les locuteurs compétents ? (Discussions élémentaires, conversations complexes...)

6 / Question : Quel était le rôle du locuteur natif ou locuteur compétent dans les situations de communications ?

Relance : est-ce que le rôle du locuteur natif était différent entre une situation de communication dans le cadre professionnel et une situation de communication dans la vie quotidienne ?

Est-ce que le locuteur compétent vous corrigeait-il ? vous demandait-il de reformuler vos productions ?

7 / Question : Comment utilisez-vous les apports du locuteur dans l'acquisition de la langue cible ?

Relance : Est-ce que vous répétiez / réutilisez les formes morphosyntaxiques entendues, pendant la même conversation ou à posteriori ?

8 / Question : est-ce que l'environnement, le contexte vous ont-ils aidé à la compréhension de la langue ?

Relance : est-ce que le contexte professionnel ou de la vie quotidienne vous a-t-il permis de mieux comprendre une conversation ?

Quels indices vous ont aidé ?

9 / Question : Est-ce que votre langue maternelle joue un rôle dans l'appropriation de la langue seconde, de façon négative ou positive ?

Relance : Y a-t-il du lexique de votre langue maternelle qui vous a permis de comprendre ou de vous faire comprendre lors d'une conversation dans la langue cible ? (faux amis)

Est-ce que des formes syntaxiques de votre langue maternelle vous ont aidé à construire vos productions dans la langue cible ?

10 / Question : est ce que les cours de langue antérieurs à l'immersion vous ont-ils permis de vous approprier la langue cible ?

Relance : Avez-vous réutilisé du savoir linguistique expliqué en cours ?

11/ Question : est ce que les explications pendant le cours de langue vous permettent de vous approprier la langue cible ?

12/ Question : avez-vous ressenti une amélioration dans la maîtrise de langue ? si oui, laquelle?

Relance : avez-vous élargi votre banque lexicale ?

Avez-vous une meilleure fluidité

Entretien

12/ Question : quel âge avez-vous ?

13/ Question : Qu'est-ce qui vous motive dans l'appropriation de la langue cible ?

Relance : quels sont vos objectifs en fonction des différents types d'immersion ?

14/ Question : Comment percevez-vous votre capacité à prendre la parole en français, en anglais, en fonction des immersions ? à vous socialiser en français, en anglais, en fonction des immersions ?

15/ Question : comment les immersions ont elles fait évoluer votre personnalité ?

16/ Question : Quel regard portez-vous sur l'Europe, l'Union Européenne après cette immersion à l'étranger ?

Annexe 3 : Guide de la grille d'analyse

Cadre de l'immersion

Contexte d'exposition à la langue (professionnel, scolaire, récréatif...).

Aisance pour pratiquer la langue

Difficultés pour s'exprimer face à un groupe ou à un locuteur unique.

Exposition à la langue

Fréquence d'exposition à la langue étrangère ;

Types d'exposition à la langue (sonore, visuel,...) ;

Types de situations communicationnelles ;

Impact de l'environnement sur le processus d'appropriation.

Rôle du locuteur compétent

Explication de métalinguistique de langue ;

Objectif du locuteur natif ou compétent ;

Implication du locuteur dans le processus d'appropriation de l'apprenant.

Processus d'appropriation

Utilisation des connaissances métalinguistiques antérieures (grammaire, syntaxe...) dans les situations de communication ;

Réutilisation du savoir dans les situations de communication et à posteriori ;

Complexité des situations de communication ;

Mode de pensée ;

Perception sur l'amélioration dans la maîtrise de la langue ;

Mode de compréhension.

Rôle de la langue maternelle

Utilisation d'une interlangue (mélange de français et de la langue cible) ;

Impact de la langue maternelle dans le processus d'appropriation.

Para linguistique

Utilisation de moyens autres que verbal pour s'exprimer.

Motivation

Facteurs motivants.

Annexe 4 : Grille d'analyse de contenu par immersion

- *Immersion en classe de langue*

Cadre de l'immersion	
Contexte d'exposition à la langue (professionnel, scolaire, récréatif...)	<p>« cours structuré »</p> <p>« thèmes choisis servent dans la vie de tous les jours » (BTS)</p> <p>« l'aspect technique m'a beaucoup servi en stage » (BTS)</p> <p>« on fait beaucoup d'écrit et de grammaire »</p> <p>« il utilise la culture pour nous faire apprendre la langue, du coup c'est mieux »</p> <p>« l'objectif du prof c'est de nous faire apprendre la langue, pas la culture »</p>
Aisance pour pratiquer la langue	
Difficultés pour s'exprimer face à un groupe ou à un locuteur unique	<p>« on est entre nous donc on parle français, on n' a pas cette atmosphère comme en Angleterre où tous les jours on parle anglais »</p> <p>« je trouve que c'est gênant des fois (de s'exprimer devant le groupe), quand on trouve pas nos mots on va être plus bloqué »</p> <p>« en communauté c'est plus compliqué et on a peur de faire des erreurs »</p> <p>« c'est plus facile en cours »</p> <p>« je suis pas sûr que ça soit plus facile en cours par rapport à l'étranger »</p>

Exposition à la langue	
Fréquence d'exposition à la langue étrangère	« quand on discute ensemble on parle en français et des fois quand on comprend vraiment pas (l'anglais)» « c'est en français quand on nous explique le fonctionnement de la langue et après on parle anglais »
Type d'exposition à la langue (sonore, visuel...)	« les écoutes audio c'est difficile, c'est plus facile quand on a une personne en face de soi » « c'est moins intéressant quand il y a une cassette qui passe que quand on échange avec quelqu'un »
Type de situations communicationnelles	« scolaire » « échanges avec Mme F. »
Impact de l'environnement sur le processus d'appropriation	« on est entre copains » « en cours, on parle toujours français entre nous » « c'est scolaire »
Types d'anglais	« différent de l'anglais de l'étranger » « anglais scolaire »

Role du locuteur compétent	
Explication de métalinguistique	« on apprend la grammaire mais ce n'est pas dans le contexte, du coup on l'oublie » « ça nous perd plus qu'autre chose » « ce n'est pas la meilleure façon d'apprendre » « ce sont les fondations, bien claires » « comme ça on peut comprendre la langue, ça nous aide » « moyennement utile »

Objectif du locuteur	<p>« Les profs, ils essaient de nous comprendre, c'est leur but, de nous pousser à faire des phrases convenables »</p> <p>« transmettre une culture générale sur les pays anglophones »</p> <p>« l'objectif du prof c'est de nous faire apprendre la langue »</p>
Implication du locuteur dans le processus d'appropriation de l'apprenant	<p>« elle nous fait reformuler »</p> <p>« le prof va nous corriger »</p>

Processus d'appropriation	
Utilisation des connaissances métalinguistiques antérieures (grammaire, syntaxe...) dans les situations de communication ;	<p>« les thèmes ça nous force à apprendre du vocabulaire, qu'on apprendrait peut être pas en vacances à l'étranger »</p> <p>« le vocabulaire que tu apprends en cours tu ne t'en sers jamais à l'étranger en vacances »</p>
Réutilisation du savoir dans les situations de communication et à posteriori	« mais on les perd, à l'étranger on va les réutiliser »
Complexité des situations de communication	« en cours on va faire des phrases complexes pour des exercices »
Mode de pensée	<p>« A force d'en faire, les mots sortaient tout seuls, plus besoin de traduire, au bout de 3 semaines, 3 semaines et demi »</p> <p>« on fait attention à ce qu'on dit, on a un peu plus peur de faire des fautes »</p> <p>« tout traduire ça embrouille et c'est pas pratique »</p> <p>« je réfléchis aux mots, aux verbes que je vais employer »</p>

	« en cours il faut être concentré »
Perception sur l'amélioration dans la maîtrise de la langue	« on oublie parce qu'on le réutilise pas » « je trouve qu'on apprend moins en cours, des fois c'est beaucoup de rabâchage parce qu'il y en a qui ont des niveaux d'anglais différents aussi »
Mode de compréhension	« on essaye de tout comprendre »

Role de la langue maternelle	
Utilisation d'une interlangue (mélange de français et de la langue cible)	« En cours, on essaye vraiment de mettre l'accent anglais avec des mots français, on sait que ça va pas passer mais on essaye » « des fois en espagnol je mets des « o » avec des mots français et ça passe ou ça casse, mais souvent ça passe pas »
Impact de la langue maternelle dans le processus d'appropriation	« l'anglais c'est moins transparent que l'espagnol, surtout à l'oral » « l'accent n'est pas le même et la prononciation des lettres est différente. C'est pas la même syntaxe »

Para linguistique	
Utilisation de moyens autres que verbal pour s'exprimer	Pas de geste mais « What is the English for ? » « En cours on peut faire comme on veut » (par rapport à l'utilisation des gestes) « en cours on est forcé de parler pour progresser, c'est pour ça qui nous laisse pas utiliser les gestes pour nous exprimer »

Motivation

Facteurs motivants	<p>« en cours, on cherche la facilité, quand je ne sais pas quoi répondre, je laisse quelqu'un d'autre répondre »</p> <p>« en cours on n' a pas le temps de formuler une réponse, car quelqu'un répond avant nous »</p> <p>« moins d'efforts fournis en cours par rapport à l'étranger, parce qu'on est en classe entre français, en France, on ne se rend pas compte de l'importance de la langue »</p> <p>« une langue ça ne s'apprend pas forcément à l'école, le vocabulaire c'est à l'école, il faut pratiquer à l'étranger »</p> <p>« il y a des thèmes non professionnels qui ne nous intéressent pas donc on ne s'implique pas, parce que ça ne nous sert pas en stage »</p> <p>« on a des sujets stricts et des fois on ne peut pas dire tout ce qu'on veut »</p> <p>« je veux comprendre davantage »</p>
--------------------	--

- *Immersion en classe de section Européenne – Anglais*

Cadre de l'immersion	
Contexte d'exposition à la langue (professionnel, scolaire, récréatif...).	En lien avec la filière

Aisance pour pratiquer la langue	
Difficultés pour s'exprimer face à un groupe ou à un locuteur unique.	« plus compliqué que le cours de langue, parce M. Guiguet reformule, il essaye de se faire comprendre, c'est un prof d'anglais il arrive à voir quand on comprend pas »

	<p>« c'est plus simple de s'exprimer parce que ce n'est pas grave si on fait des fautes »</p> <p>« les gens ont tendance à moins juger, si on ne sait pas trop parler anglais ils ne vont pas se moquer»</p>
--	--

Exposition à la langue	
Fréquence d'exposition à la langue étrangère ;	<p>« le cours est tout en anglais »</p> <p>« des fois on discute entre nous en français »</p>
Type d'exposition à la langue (sonore, visuel,...) ;	« un peu pareil que le cours de langue, ça reste un cours quoi qu'il en soit »
Type de situations communicationnelles ;	« un cours mais sur des matières en lien avec notre formation »
Impact de l'environnement sur le processus d'appropriation.	« en cours d'agronomie le prof il parlait pas super bien anglais du coup quand on faisait des fautes il ne s'en rendait pas forcément compte du coup ce n'était pas super grave parce que lui en faisait aussi »

Role du locuteur compétent	
Explication de métalinguistique	Non
Objectif du locuteur	<p>« faire un cours d'agronomie, ou d'aménagement et parler en anglais »</p> <p>« l'objectif c'est de se comprendre »</p> <p>« en section euro c'est des discussions »</p>
Implication du locuteur dans le processus d'appropriation de l'apprenant	<p>« pas vraiment »</p> <p>« on reformule quand on se fait pas comprendre »</p>

Processus d'appropriation	
Utilisation des connaissances métalinguistiques antérieures (grammaire, syntaxe...) dans les situations de communication	« on utilise des mots qu'on a vus en cours d'anglais »
Réutilisation du savoir dans les situations de communication et à posteriori	« on réutilise les nouveaux mots qu'on apprend »
Complexité des situations de communication	
Mode de pensée	« on réfléchit moins qu'en cours quand on parle »
Perception sur l'amélioration dans la maîtrise de la langue	« ça nous aide à être plus à l'aise en anglais »

Role de la langue maternelle	
Utilisation d'une interlangue (mélange de français et de la langue cible)	« des fois j'essaye d'utiliser des mots français avec l'accent »
Impact de la langue maternelle dans le processus d'appropriation	

Para linguistique	
Utilisation de moyens autres que verbal pour s'exprimer	« quand on fait des travaux pratiques, on peut faire des gestes pour se faire comprendre, montrer les outils par exemple »

Motivation

Facteurs motivants	« la section euro est plus attractive, on apprend plus de choses, on fait des cours d'agronomie en anglais, du coup on apprend deux choses à la fois »
--------------------	--

- *Immersion en stage professionnel à l'étranger*

Cadre de l'immersion	
Contexte d'exposition à la langue (professionnel, scolaire, récréatif...).	« à l'entreprise » « on utilise l'anglais pour aller chercher le pain, pour payer à la caisse, pour tout » « on s'aidait entre nous (mots inconnus...) »

Aisance pour pratiquer la langue	
Difficultés pour s'exprimer face à un groupe ou à un locuteur unique.	« Avec Maxime, on a pris ça comme un jeu d'apprendre la langue » « plus simple de parler espagnol en Espagne, on était que deux » « on a tendance à plus parler dans une discussion à deux » « Quand on est en Angleterre on a aucun moyen de recourir au français, on va trouver une alternative et plus réfléchir pour essayer de communiquer » « plus détendu et à l'aise quand on va faire nos courses »

Exposition à la langue	
Fréquence d'exposition à la	« à l'entreprise, on parlait tout le temps anglais, c'est ça »

<p>langue étrangère ;</p>	<p>qui aide »</p> <p>« on parlait parfois en français avec Marjorie, quand il n'y avait pas de clients »</p> <p>« j'étais avec une copine de la classe, du coup, quand on était entre nous on parlait français, par contre quand on était toutes les deux avec des gens qui parlaient anglais on parlait anglais»</p> <p>« entre nous on se tapait des délires, on parlait qu'en espagnol »</p> <p>« en famille (d'accueil), on parlait presque plus anglais qu'à l'entreprise, parce qu'on ne comprenait pas toujours les clients »</p>
<p>Type d'exposition à la langue (sonore, visuel,...) ;</p>	<p>« on prend le bus, il y a que des espagnols autour de nous »</p> <p>« les infos »</p> <p>« les panneaux, les marquages au sol, le cerveau imprime inconsciemment mais ça dépend de l'envie et du besoin du moment »</p> <p>« tout ce qu'on voyait »</p>
<p>Type de situations communicationnelles ;</p>	<p>« Professionnel comme vendeur en jardinerie »</p> <p>« Plus simple d'être soi-même qu'en cours »</p> <p>« on a pas trop fait d'écrit »</p>
<p>Impact de l'environnement sur le processus d'appropriation.</p>	<p>« on prend le bus, il y a que des espagnols autour de nous, ça aiguise les oreilles »</p> <p>« ça fait travailler notre oreille, ça l'habitude, mais on en pas conscience » « on écoute tout le temps » « ça nous aide à apprendre l'accent »</p>

Type d'anglais	« c'est pas le même type d'anglais qu'en cours »
----------------	--

Role du locuteur compétent	
Explication de métalinguistique;	Non
Objectif du locuteur natif ;	<p>« J'ai rencontré beaucoup de gens et il faisait vraiment l'effort de venir discuter avec moi, de m'aider et de me guider sur certains mots, et certaines phrases » (Allemagne)</p> <p>« ils nous poussent à nous améliorer » (Allemagne)</p> <p>« les natifs font quelques efforts » « ils parlent à 300 km/h »</p> <p>« ils ne savent pas parler doucement »</p> <p>« les irlandais vont vers les étrangers » « c'est des gens qui aiment bien parler avec des gens qu'ils ne connaissent pas, et qui les aident »</p> <p>« les clients en Angleterre ne prennent pas le temps d'avoir une explication, ils vont voir un vendeur natif »</p>
Implication du locuteur dans le processus d'appropriation de l'apprenant.	<p>« quand on rencontrait des jeunes c'était un langage plus cool qu'à l'entreprise, si on se trompait un peu c'était pas grave »</p> <p>« ils demandaient souvent de reformuler, surtout au début à cause de l'accent »</p> <p>« on se règle sur les premières personnes qu'on entend parler » (prononciation) « c'est cette première personne qui nous aide à se régler »</p> <p>« on faisait répéter la personne, elle le disait différemment »</p> <p>« ils vérifiaient s'ils nous comprenaient bien en reformulant ce qu'on disaient »</p>

	« mon maitre de stage m'apprenait des mots et il me demandait de répéter, il me corrigeait de temps en temps »
--	--

Processus d'appropriation	
Utilisation des connaissances métalinguistiques antérieures (grammaire, syntaxe...) dans les situations de communication ;	<p>« Oui, le vocabulaire technique. »</p> <p>« Tout ce qu'on a appris depuis qu'on a commencé l'anglais »</p> <p>« si on avait commencé à zéro ça aurait fait une différence sur la vitesse de progression »</p> <p>« l'accent est pas du tout le même en cours, il faudrait plus habituer notre oreille et parler plus vite »</p> <p>« en cours on comprend pas trop l'intérêt de la grammaire mais quand on parle la langue même si on y pense pas on finit par remarquer qu'on utilise ce qu'on a appris en cours »</p>
Réutilisation du savoir dans les situations de communication et à posteriori ;	<p>« on essaye de les réutiliser le plus souvent possible, pour les intégrer »</p> <p>« j'essayais de réutiliser les nouveaux mots pour vérifier si je le plaçais bien dans le bon contexte »</p> <p>« me mettre en confiance avec les mots qu'ils utilisaient »</p> <p>« il y avait du conscient et de l'inconscient » « y a des mots qui revenaient comme ça »</p> <p>« on réutilise ce qu'on connaît et ce qu'on entend régulièrement et un peu les nouveaux mots »</p>
Complexité des situations de communication ;	« quand on parlait de nous il fallait faire des phrases plus compliquées »

	<p>« dans la vie quotidienne c'était un anglais plus simple »</p> <p>« avec notre maitre de stage c'était plus complexe »</p> <p>« le maitre de stage avait un meilleur niveau d'anglais, il fallait qu'on réponde mieux »</p>
Mode de pensé	<p>« on réfléchit beaucoup plus vite qu'en cours quand on échange avec quelqu'un » « je pensais en anglais »</p>

<p>Perception sur l'amélioration dans la maîtrise de la langue.</p>	<p>« à la fin du stage on maitrisait vraiment bien, on était capable de tenir une discussion »</p> <p>« la compréhension c'est presque intuitif alors que l'expression ça demande une réflexion »</p> <p>« Je suis arrivée la première semaine je ne comprenais pas tout, la deuxième semaine je comprenais tout, la 3eme semaine je parlais avec tout le monde, la 4eme semaine je travaillais beaucoup sur la grammaire »</p> <p>« beaucoup la compréhension de l'oral au début »</p> <p>« après on va essayer plus de parler »</p> <p>« après j'essayais de formuler des phrases convenables »</p> <p>« c'est par étapes »</p> <p>« plus on écoute, plus on arrive à découper »</p> <p>« banque lexicale a triplé mais j'ai beaucoup perdu depuis, il faudrait continuer des échanges un peu tous les jours »</p> <p>« je me sentais bilingue »</p> <p>« en cours d'espagnol, ce qui sont partis ils parlent super bien en cours de langue»</p> <p>« Pour l'expression, on se force moins à trouver les</p>
	<p>mots »</p>
<p>Mode de compréhension</p>	<p>« quand ils nous parlent, on essaye de comprendre un mot sur quatre »</p>

Role de la langue maternelle

Utilisation d'une interlangue (mélange de français et de la langue cible) ;	<p>« en Espagne, ça se rapproche du français et on essaye de mettre des a et des o » « ça marche des fois »</p> <p>« à l'étranger (Angleterre), on essayait de reformuler »</p> <p>« quand je ne savais pas un mot, un mot bien précis, je le trouvais en français et des fois c'était la même chose mais avec un accent anglais »</p>
Impact de la langue maternelle dans le processus d'appropriation	<p>« la langue nous a aidé en espagnol, mais ça nous a piégé »</p> <p>« en anglais, c'est un frein parce qu'on essaye de construire la phrase comme en français mais c'est pas dans l'ordre »</p> <p>« ça m'a aidé un peu, des fois il y a des mots super compliqués qui sont pareils en français et en anglais »</p> <p>« par rapport à notre accent ça nous a pas beaucoup aidé »</p>

Para linguistique

Utilisation de moyens autres que verbal pour s'exprimer	<p>« on peut beaucoup se faire comprendre par les gestes »</p> <p>« la personne reformulait ce qu'on montrait »</p> <p>« comment ça se dit ça » (en montrant du doigt)</p>
---	--

Motivation

Facteurs motivants	<p>« c'est plus vivant que les cours de langue, on est vraiment plongé dedans, pas pendant une heure mais pendant un mois »</p> <p>« on est contraint à apprendre de la langue à l'étranger »</p> <p>« un jeu »</p> <p>« liberté »</p> <p>« on se rend compte qu'on peut faire plein d'échanges dans le monde »</p> <p>« plus envie d'apprendre l'anglais »</p> <p>« en France, on se renferme sur la France, non il y a plein d'autres choses à faire »</p> <p>« ça nous ouvre les yeux sur le monde »</p> <p>« on parle avec des gens qui ont une autre vie, une autre culture, ils ont vécu d'autres choses »</p> <p>« y a pas que nous, y a pas que la France »</p> <p>« je veux la parler couramment mais pas forcément apprendre d'autres langues »</p> <p>« au début la langue c'était une barrière, on pouvait pas échanger avec les autres »</p>
--------------------	---

- *Immersion en séjour hors scolaire*

Cadre de l'immersion	
Contexte d'exposition à la langue (professionnel, scolaire, récréatif...).	Vacances

Aisance pour pratiquer la langue

Difficultés pour s'exprimer face à un groupe ou à un locuteur unique.	<p>« plus facile parce qu'on est obligé de parler »</p> <p>« plus simple en cours, parce qu'on apprend en cours »</p> <p>« difficile de mettre en pratique »</p> <p>« quand je pars en vacances en Espagne, on a l'obligation de parler espagnol, le moyen le plus simple de se faire comprendre »</p> <p>« la personne ne va pas nécessairement juger »</p>
---	--

Exposition à la langue	
Fréquence d'exposition à la langue étrangère ;	<p>« on entend toujours la langue »</p> <p>« je pars en famille, on parle français entre nous »</p>
Type d'exposition à la langue (sonore, visuel,...) ;	<p>« les panneaux, les menus... »</p> <p>« on entend les gens dans la rue, les transports »</p>
Type de situations communicationnelles ;	« demander des informations »
Impact de l'environnement sur le processus d'appropriation.	« on retient des expressions »

Role du locuteur compétent	
Explication de métalinguistique	Non
Objectif du locuteur natif ;	« nous rendre service »
Implication du locuteur dans le processus d'appropriation de l'apprenant.	« Si la personne se rend compte qu'on est un touriste, elle fera un effort pour reformuler et que ça soit plus facile d'accès »
	« me reprendre »

Processus d'appropriation	
Utilisation des connaissances métalinguistiques antérieures (grammaire, syntaxe...) dans les situations de communication ;	« on peut réutiliser une question qu'on a vu en classe, puis après écouter ce qui nous répond »
Réutilisation du savoir dans les situations de communication et à posteriori ;	« on peut retenir les expressions et s'en resservir »
Complexité des situations de communication ;	« conversations simples de la vie quotidienne comme aller chercher le pain » « a l'étranger, notre but c'est de nous faire comprendre »
Mode de pensée	« si on fait des fautes ce n'est pas grave, du moment où on se fait comprendre »
Perception sur l'amélioration dans la maîtrise de la langue.	« on a un peu d'automatisme » « on progresse en compréhension »

Role de la langue maternelle	
Utilisation d'une interlangue (mélange de français et de la langue cible) ;	« des fois en espagnol je mets des « o » avec des mots français et ça passe ou ça casse, mais souvent ça passe pas »
Impact de la langue maternelle dans le processus d'appropriation.	« l'anglais c'est moins transparent que l'espagnol, surtout à l'oral » « l'accent n'est pas le même et la prononciation des lettres est différente. C'est pas la même syntaxe »

Para linguistique

Utilisation de moyens autres que verbal pour s'exprimer	« souvent on utilise les gestes et les expressions du visage »
---	--

Motivation	
Facteurs motivants	« c'est mieux de parler anglais à l'extérieur, on est plus curieux, on parle de ce qu'on veut » « comprendre les gens » « pouvoir discuter sans difficulté à l'étranger »

- *Immersion en France hors scolaire en milieu alloglotte*

Cadre de l'immersion	
Contexte d'exposition à la langue (professionnel, scolaire, récréatif...).	Récréatif

Aisance pour pratiquer la langue	
Difficultés pour s'exprimer face à un groupe ou à un locuteur unique.	« c'est plus facile de parler anglais qu'avant avec la mondialisation, sur internet il y a plus de films en VO, les jeux vidéo »

Exposition à la langue	
Fréquence d'exposition à la langue étrangère ;	« ponctuelle »
Type d'exposition à la langue (sonore, visuel,...) ;	« sonore »

Type de situations communicationnelles ;	« en soirée étudiante, avec des étudiants Erasmus » « l'été avec les vacanciers » « en regardant des séries télé sur Netflix, en écoutant de la musique »
Impact de l'environnement sur le processus d'appropriation.	« améliorer la compréhension orale »

Role du locuteur compétent	
Explication de métalinguistique;	Non
Objectif du locuteur ;	« demander une information »
Implication du locuteur dans le processus d'appropriation de l'apprenant.	« en me reprenant ou en reformulant »

Processus d'appropriation	
Utilisation des connaissances métalinguistiques antérieures (grammaire, syntaxe...) dans les situations de communication ;	
Réutilisation du savoir dans les situations de communication et à posteriori ;	« dans les musiques et les séries, il y a toujours des mots ou des expressions qui ressortent tout le temps, ça marque et quand on va à l'étranger on les utilise et on est compris tout de suite »
Complexité des situations de communication ;	« c'est des discussion très simples »
Mode de pensée	

Perception sur l'amélioration dans la maîtrise de la langue.	« oui, une amélioration pour la compréhension orale »
--	---

Role de la langue maternelle	
Utilisation d'une interlangue (mélange de français et de la langue cible)	
Impact de la langue maternelle dans le processus d'appropriation.	

Para linguistique	
Utilisation de moyens autres que verbal pour s'exprimer	

Motivation	
Facteurs motivants	« suivre la série » « comprendre le message de la chanson »

Influence des immersions linguistiques sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère

Auteur : Olivier LE ROUX

Directrice de mémoire : Cécile GARDIES

Année : 2017

Nombre de pages : 99

Résumé : La maîtrise d'une langue étrangère, en particulier l'anglais, est de plus en plus importante pour les apprenants du fait de l'économie mondialisée dans laquelle ils vont travailler. Or, le niveau de maîtrise de l'anglais des français est faible en comparaison avec nos voisins européens. L'école joue donc un rôle essentiel pour favoriser le processus d'appropriation d'une langue étrangère. Ce processus prend place lors de situations de communication qui se déroulent en phase d'immersions linguistiques. Nous nous sommes demandé: Quel rôle l'école peut-elle avoir pour favoriser le processus d'appropriation d'une langue étrangère par l'apprenant ? Pour répondre à cette question, une enquête a été menée auprès d'élèves et étudiants de lycée agricole afin de recueillir des données qualitatives quant à la perception que ces apprenants ont de leur processus d'appropriation d'une langue étrangère. Etant donné l'aspect exploratoire de ce mémoire, l'utilisation de *focus groups* pour recueillir ces données a offert une variété d'informations pertinentes. Par le biais de ce travail, nous avons pu mettre en évidence des freins et des accélérateurs d'appropriation de la langue à travers les différentes formes d'immersions proposées dans le cadre scolaire.

Mots-clés : immersion, langue, appropriation, acquisition, apprentissage

Abstract : Mastering a foreign language, especially English, is increasingly important for learners because of the globalized economy in which they are going to work in. The level of French in English is low in comparison with our European neighbors. The school therefore plays an essential role in fostering the appropriation process of a foreign language. This process takes place during communication situations that take place while being immersed. We asked ourselves: What role can school have in fostering the appropriation process of a foreign language by the learner? In order to answer this question, a survey was carried out among pupils and students of an agricultural college to collect qualitative data on the perception that these learners have of their own appropriation process of a foreign language. Given the exploratory aspect of this work, the use of focus groups to collect these data offered a variety of relevant information. Through this work, we were able to highlight the brakes and accelerators of the appropriation of a language through the different forms of immersion proposed in school.

Keywords : immersion, language, appropriation, acquisition, learning