

École nationale Supérieure de Formation de L'Enseignement Agricole



Master 2

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

Enseignant du Second Degré

Mémoire

**Le voyage scolaire à l'étranger et ses effets sur le processus
d'acquisition langagière
efficacité en tant qu'outil éducatif**

Juliette Xing

Jury :

Cécile Gardiès, ENSFEA

Sylvie Sognos, ENSFEA

Hanna, D.



Sommaire

Introduction.....	1
Motif.....	1
Typologie des voyages scolaires.....	1
Le cadre scolaire.....	2
Paradoxe et inconsistance des recollections.....	3
1 - Problématique.....	4
1.1 Quels sont les savoirs transmis au cours d'un voyage ?.....	4
1.2 Les savoirs disciplinaires.....	4
1.3 Les savoirs transverses.....	5
1.4 Questions de recherche.....	5
2 - Revue de la littérature existante.....	6
2.1 Acquisition langagière et savoir enseigné.....	6
2.1.1 Fonctionnement de l'acquisition langagière.....	6
2.1.2 Contenus de la langue, du savoir savant au savoir acquis. Qu'enseigne t-on ?.....	7
2.1.3 Parvenir à la maîtrise, que retient l'apprenant, et quelle est la marque de succès ?.....	8
2.2 Les facteurs de l'acquisition langagière.....	9
2.2.1 Facteurs externes : âge et aptitude scolaire.....	9
2.2.2 Facteurs internes: Motivation, Attribution, et Identification.....	11
2.2.3 Dans la vie de tous les jours : usage et environnement.....	12
2.3 Cadre scolaire, situation optimale, et le voyage scolaire.....	13
2.3.1 La situation optimale d'acquisition.....	13
2.3.2 Le cadre scolaire, un environnement défavorable ?.....	13
2.3.3 Le voyage scolaire, un intermédiaire, un outil d'enseignement.....	15
2.4 Le voyage scolaire : aller à l'école à l'étranger ?.....	16
2.4.1 Les limites de la performance scolaire comme prédicateur.....	16
2.4.2 L'évolution dans les représentations.....	17

2.5 Synthèse.....	17
3 - Méthodologie.....	18
3.1 L'approche qualitative.....	18
3.1.1 Pourquoi adopter une démarche qualitative ?.....	18
3.1.2 Limites de la méthodologie qualitative.....	19
3.2 Outils utilisés.....	19
3.3 Contexte de l'enquête et participants.....	20
3.4 Méthode d'analyse.....	21
3.5 Considérations éthiques.....	22
3.6 Synthèse.....	22
4 – Résultats et modèle émergent.....	23
4.1 Une dynamique de travail usuelle pas assez efficace selon l'apprenant.....	23
4.1.1 Le manque de pratique.....	23
4.1.2 Une crainte inhibitrice.....	24
4.1.3 Rôle de l'anticipation ; rentrer progressivement dans une nouvelle dynamique....	25
4.2 Rentrer dans une dynamique de travail qui contribue à l'apprentissage.....	26
4.2.1 Préparer des tâches adaptées ; les bases d'un voyage fructueux.....	26
4.2.2 L'apprenant en prise directe avec les connaissances.....	27
4.2.3 Vivre une expérience enrichissante transforme la vision de la discipline.....	29
4.3 L'avant et l'après-voyage ; deux mondes différents.....	31
4.3.1 La bonne dynamique de travail en voyage contribue à l'efficacité du voyage à court terme.....	31
4.3.2 Les voyages peuvent avoir une influence durable.....	33
4.4 Synthèse.....	34
5 – Discussion.....	35
5.1 Comparaison avec la littérature.....	35
5.1.1 Les voyages scolaires utiles à la pratique des actions langagières de niveau moyen, et à l'acquisition des connaissance non-langagières.....	35

5.1.2 Le voyage pour casser les vécus scolaires négatifs.....	36
5.1.3 Critères de réussite, et attribution au succès avant et après ; des résultats qui corroborent la littérature.....	37
5.1.4 Une progression non-linéaire, mais ponctuée.....	38
5.2 Données inattendues.....	39
5.2.1- Apprendre par des modes différents.....	39
5.2.2 « forcés » de parler anglais, pourquoi ce choix de mot connoté ?.....	40
5.2.3 Un public qui manque d'autonomie.....	41
5.3 Synthèse.....	42
Conclusion.....	43
Réponse aux questions de recherche.....	43
Pistes d'approfondissement.....	43
Intérêts pour les pratiques professionnelles.....	44
Bibliographie.....	45
Ouvrages.....	45
Colloque et travaux universitaires.....	46
Articles.....	46
Sitographie.....	49
Projets pédagogiques.....	49
ANNEXE 1 Outil de collecte de données.....	51
ANNEXE 2 Détails sur les voyages.....	54
ANNEXE 3 Demande de captation de voix.....	55
ANNEXE 4 Schémas du modèle émergent.....	57

Introduction

Motif

J'ai choisi de faire mon mémoire sur les sorties scolaires à l'étranger pour plusieurs raisons. La première étant personnelle ; le français n'est pas ma langue maternelle, et j'ai toujours eu des problèmes à m'exprimer devant les autres en classe de CLIN (Classes d'initiation pour non-francophones, remplacée depuis 2012 par les UPE2A). C'est à l'occasion d'un voyage de neige avec ma classe et d'autres groupes que j'ai commencé à m'exprimer librement même si je n'étais pas encore à l'aise avec la langue. J'étais convaincue pendant longtemps que les sorties de classe ont une valeur pédagogique certaine.

L'autre raison pour avoir choisi ce thème est le fait qu'un collègue de l'ENSFEA, Le Roux O. (Le Roux, O., 2017), a déjà traité dans un mémoire de recherche la question des séjours à l'étranger de longue durée et les cours d'anglais. Je voudrais donc travailler sur la situation intermédiaire entre la séance d'anglais et le stage qui est le voyage scolaire à l'étranger.

Typologie des voyages scolaires

J'entends ici par voyage scolaire à l'étranger des séjours de courte durée, pas moins d'une journée et pas plus de deux semaines au grand maximum. Les sorties à l'étranger sont ancrés dans le projet éducatif des établissements agricoles, ils sont une composante importante de l'ouverture internationale au même titre que les stages, selon article L. 811-1 du code rural qui stipule « ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants ».

Plus précisément, le circulaire DGER/SDPOFE/C2010-2004 détaille la nomenclature ; les voyages scolaires « obligatoires » sont celles qui comportent une ou plusieurs nuitées, sont organisées hors de l'établissement pendant le temps scolaire, et « s'inscrivent dans le programme ou le référentiel de formation (...) Ils font l'objet d'une exploitation pédagogiques et peuvent donc, le cas échéant, être supports d'évaluation. » contrairement aux sorties scolaires facultatives qui ne sont pas organisées sur le temps scolaire et ne donnent pas lieu à l'évaluation. Ce mémoire s'intéresse aux sorties scolaires obligatoires et leur efficacité par rapport aux savoirs enseignés.

En effet, être à l'étranger place les apprenants dans un autre contexte d'immersion, celle de l'immersion homoglotte, c'est-à-dire que l'apprenant est dans un lieu où la langue cible est parlée couramment, alors qu'habituellement ils sont en milieux alloglottes, où l'acquisition de l'anglais est restreint à la classe et la communauté ne parle pas la langue cible habituellement. (Johnson et Swain, 1997). Ce contexte de voyage oblige les apprenants à utiliser la langue cible, donc, à viser une meilleure maîtrise pour pouvoir communiquer. Cette situation pédagogique différente favorise alors les opportunités d'apprentissage (Gardner, Lalonde et McPherson, 1985), elles sont pour l'apprentissage de la LV confondues avec le procès d'acquisition d'une langue cible, objet d'étude du domaine qui est la Second Language Acquisition (SLA) dans la littérature savante anglophone.

Le cadre scolaire

L'enseignement au sein d'un établissement est un cas particulier d'acquisition (au sens où l'acquisition est formalisée) où est établi « une relation binaire entre apprenants et enseignants » (Prairat, 2008), l'enseignant détient le savoir que les apprenants cherchent à acquérir au cours de leur scolarité, c'est le contrat pédagogique sous-entendu. Dans cette relation complexe, il faut distinguer les termes de savoir, connaissance et information. Le corpus de savoir dans une société est établi par des individus et validé par des institutions. Pour les langues, le savoir est défini par les grammairiens et les linguistes. En pédagogie il est admis que c'est grâce à l'information que l'on passe des savoirs savants aux connaissances acquises. Les savoirs sont donc apprêtés par les pédagogues et didacticiens en vue de leur transmission aux apprenants. Cet acte vise à produire du sens pour les apprenants pour qu'ils s'approprient les savoirs transmis.

Enfin, l'équipe pédagogique, comme l'établissement dans lequel elle exerce, sont des médiateurs qui facilitent la circulation des savoirs et des informations dans une société, autrement dit, une médiation des savoirs (Joshua, 1998, Tiberghien, 2003, p. 54).

Le voyage scolaire de courte durée est un fait social mis en place par les institutions scolaires et l'équipe pédagogique pour placer les apprenants dans un milieu propice aux opportunités d'apprentissage, ce qui combine, pour une durée limitée, les potentiels médiateurs humains (enseignants, locuteurs natifs) et le milieu d'immersion (pays où la langue est parlée).

Paradoxe et inconsistance des réollections

Or les sorties scolaires linguistiques ne semblent pas toujours efficaces pour améliorer le niveau de langue, et donc pour acquérir des savoirs spécifiques propres à la maîtrise d'une langue (Xing, 2017). Un premier mémoire traitait des facteurs qui facilitaient d'une part la conservation à long terme d'une langue vivante apprise, j'avais choisi le français, et d'une autre part des facteurs qui pouvaient faciliter la perte de celle-ci ; c'est le phénomène de l'attrition langagière. L'une des questions que j'ai posé aux participants concernait leur épisodes d'acquisition du français, et plusieurs ont répondu que les voyages scolaires de courte durée ne leur avaient pas servi à la maîtrise de la langue. Puisque j'avais spécifiquement choisi des adultes qui ont « perdu » leur maîtrise du français, les voyages scolaires à l'étranger paraissent encore moins efficaces.

Cette inadéquation est problématique, car si les voyages scolaires de courte durée n'améliore pas de façon significative le niveau en LV des apprenants, quelle serait, au fond, leur utilité ? Sachant que les voyages scolaires à l'étranger sont des projets de longue durée, onéreuses, et dont l'efficacité n'est pas assurée, face à ce paradoxe, la question peut se poser pour les enseignants de l'intérêt d'organiser ce type de séjour.

Et pourtant les témoignages recueillis dans le premier mémoire cité contredisaient ma propre expérience et celle des collègues, qui peuvent attester des bénéfices de la sortie sur l'année scolaire, voir même sur la scolarité entière d'un apprenant.

1 - Problématique

1.1 Quels sont les savoirs transmis au cours d'un voyage ?

Pour entamer une sortie scolaire, l'enseignant doit obligatoirement joindre un projet pédagogique, c'est-à-dire le programme détaillé du voyage, les objectifs pédagogiques, son exploitation avant, pendant, et après. Pour tous les enseignants, y compris ceux de langue vivante, ces séjours sont généralement intégrés dans leurs séquences d'enseignement. Selon l'acceptation générale, les voyages scolaires à l'étranger servent à découvrir et à apprendre, ils sont perçus comme motivants pour les apprenants et porteurs de savoir pour les pédagogues, car le voyage est le fruit d'une préparation en amont et sert de tremplin au travail à réaliser au retour (Eduscol (2018) Repères pour les parents : *organisation d'un séjour scolaire à l'étranger*).

1.2 Les savoirs disciplinaires

Dans la pratique, il n'existe pas de recommandation officielle sur ce qu'il faut enseigner en voyage, ni de consensus parmi les enseignants de langue sur la gestion d'un voyage scolaire et les savoirs à enseigner. Toutefois, il y a des points de convergences.

Premièrement, les voyages se prêtent bien à une exploitation multidisciplinaire, sur 8 projets pédagogiques téléchargeables en ligne, 5 sont à l'initiative d'établissements scolaires, et 4 sont multidisciplinaires. Dans le cas d'un projet interdisciplinaire au lycée Bascan (Île-de-France) organisé pour des 1^{ère} en brevet professionnel industriel, le voyage a aussi pour fin le développement professionnel ; la découverte de l'Angleterre passe pour ces étudiants en bac pro par celle de Manchester et de Liverpool, berceaux de la révolution industrielle.

Secondement, il est étonnant de voir que les compétences langagières ne sont pas au centre de l'apprentissage, ou du moins, aussi importantes que les compétences citoyennes et transversales. En plus, il n'y a pas toujours de précision par rapport à ces compétences-là, car il est prévu que la réutilisation des acquis est globale, donc, ces objectifs sont souvent d'ordre général tel que « répondre à des questions et en poser », ou « comprendre des textes courts et simples ». Quand il y a des détails sur les acquis langagiers à travailler, le constat est que ce

sont des savoirs qui peuvent très bien être travaillés en classe, il n'est donc pas nécessaire de les revoir durant le peu de temps que le groupe dispose durant le voyage.

1.3 Les savoirs transverses

Ce sont les compétences citoyennes et transversales qui semblent être au cœur des projets pédagogiques, par exemple celui qui est proposé par l'ensemble scolaire catholique cosnois où le travail collaboratif est une compétence à travailler, ou bien encore sur le programme proposé par la Ligue de l'enseignement, où l'accent est mis sur l'autonomie, le vivre ensemble, avec l'initiation au voyage comme l'une des compétences à acquérir. Les projets mettent également l'accent sur des valeurs, « remettre en question certains stéréotypes sur nos voisins européens », « Voyager à l'étranger, se confronter à des cultures et des traditions différentes (...) prise de conscience de cette citoyenneté européenne ».

Ces tendances recourent bien avec la littérature existante. Norton (1995) situe le progrès le plus important pour l'apprenant dans le changement de son perspective et d'attitude qui sont déterminants sur le long terme. Si les enseignants et les organismes privés qui offrent des séjours se servent de ces moments pour intensifier la pratique de la langue, ils s'en servent surtout pour donner aux apprenants un bagage culturel, la curiosité, et une vision positive par rapport à la langue, aux communautés anglophones, en bref, les rendre plus réceptifs à la langue, leur objet de savoir.

1.4 Questions de recherche

Ces différents constats amènent à poser les questions suivantes :

- a. Quels savoirs acquièrent les apprenant au cours d'un voyage scolaire ?
- b. Quels facteurs ont un effet positif sur l'acquisition de connaissances langagiers dans un voyage scolaire ?

2 - Revue de la littérature existante

2.1 Acquisition langagière et savoir enseigné

La visée de l'apprentissage en langue vivante est l'assimilation de connaissances linguistiques. Selon Chevallard (1991), deux étapes interviennent dans la transposition didactique : la transposition externe, qui est le passage du savoir savants de la recherche, au savoirs à enseigner par les institutions, et la transposition interne, où ces savoirs sont transformés par des acteurs pédagogiques et deviennent des objets d'enseignement. Par exemple ; les linguistes décrivent la conjugaison de l'anglais, ensuite, cette connaissance est prescrite dans les enseignements (transposition externe), puis l'enseignant l'intègre dans sa séance et décide comment les savoirs seront regroupés, apprêtés, programmés et évalués (transposition interne). Cette voie scolaire d'acquisition des savoirs dépend d'un contexte social qui définit les moyens de transmission - aller en classe, faire des activités, s'entraîner, être évalué - ainsi que les objectifs généraux fixés pour les apprenants, qui sont l'insertion scolaire, sociale et professionnelle (Tiberghien, 2003).

La revue de littérature sur l'acquisition langagière en classe et hors de la classe va aider à comprendre la position complexe du savoir au sein des voyages scolaires à l'étranger, une position se situant au croisement de plusieurs facettes : de l'acquisition d'une langue seconde, de la transpositions des savoirs, des facteurs externes et internes intervenant dans l'acquisition, et des influences de l'environnement.

2.1.1 Fonctionnement de l'acquisition langagière

Tout d'abord, qu'est-ce-que la « SLA » ? La SLA, ou « second language acquisition » est le champs disciplinaire qui a pour objet d'interroger l'acquisition d'une langue seconde par des apprenants qui sont déjà fluents dans leur langue maternelle, domaine de l'acquisition de la langue mère, et qui ne sont pas concernés par le bilinguisme, à savoir quand deux langues sont apprises en même temps dans l'enfance. L'apprentissage de l'anglais en tant que langue seconde (notée L2) en établissement par les élèves rentre dans ce fonctionnement. (Ortega, 2009, p.2-3).

L'acquisition d'une langue est formée par 3 mouvements : tout d'abord le « input », l'apport de contenus en L2 qui peut varier en quantité et en qualité, la réception par l'apprenant et où se produit l'apprentissage au niveau cognitif, et le « output », la production, par l'apprenant, qui est tout aussi variable, où s'ensuit un retour de la part du locuteur qui peut être soit plus de contenu, par exemple dans une conversation, ou, dans le cas de l'enseignement, un contenu méta-linguistique, à savoir une correction. (Elwood et Bode, 2014)

Dans le cadre de ce mémoire, il est aussi important de distinguer apprentissage « naturel » (ou « méthode naturelle ») de l'apprentissage formel (Ortega, p.6). Le premier désigne l'apprentissage de la L2 en s'appuyant sur l'induction des règles sans passer par une instruction desdites règles, c'est également par ce type d'apprentissage que les jeunes locuteurs apprennent leurs premières langues. La seconde désigne l'apprentissage d'une L2 dans un cadre institutionnel, école, établissement, cours privés. Aujourd'hui, les opportunités pour apprendre une L2 sont multiples, et la demande est élevée ; en France par exemple la formation professionnelle pour adulte la plus demandée est l'anglais (reportage LCI, 01/012019 : Les formations professionnelles les plus demandées). Ainsi, la grande majorité des apprenants d'une L2 passent par les deux modes d'apprentissages. Le voyage scolaire constitue pour les apprenants une occasion rare d'apprendre naturellement la L2.

Les apprenants peuvent avoir des préférences par rapport au type d'apprentissage qui marchent pour eux, ou qu'ils pensent fonctionnels (Mercer, 2011, p.65). Ces croyances interrogent un autre aspect de l'acquisition langagière, celle de l'attribution et de la motivation. Ces facteurs très importants dans l'acquisition seront examinés plus loin.

2.1.2 Contenus de la langue, du savoir savant au savoir acquis. Qu'enseigne t-on ?

D'après Ortega (2009), toutes les langues humaines décrites par les linguistes comportent des éléments communs : phonologie, morphologie (grammaire), syntaxe (construction des phrases), du sens, et des usages en société (sociolinguistique). C'est la description savante de la langue. Parmi les descriptions des linguistes, le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence aux Langues, est le document savant essentiel duquel découle le savoir enseigné en Europe. Ce n'est pas une description linguistique des langues, le CECRL est un barème de progression qui associe tel usage à tel niveau, allant de A1, grand débutant, à C2, fluent en L2. Ce document peut être considéré savant dans la mesure où il sert de référence aux prises de décision à l'état des pays, devenant ensuite un savoir prescrit. Le

niveau prescrit par l'éducation nationale pour les étudiants ayant passé le bac est un niveau B2 dans toutes les compétences, et C1 dans au moins une. (sitothèque « Les langues vivantes étrangères et régionales, de la maternelle au baccalauréat »). L'objectif de enseignement n'est donc pas le bilinguisme équilibré, ce qui signifie que l'individu parle deux ou plusieurs langues couramment. Si notre objectif est le niveau B2 en terminale et dans l'enseignement supérieure, l'apprenant devra communiquer de manière fluide avec des locuteurs natifs sans qu'il parle nécessairement l'anglais à niveau égal au français.

Quels savoirs sont retenus par les institutions éducatives françaises ? L'éducation nationale prescrit l'enseignement des langues via des thématiques culturels, comme « Mythes et Héros » ou « L'idée de Progrès ». En ce qui concerne l'enseignement agricole, il y a peu de précisions dans les programmes, mais il est fortement conseillé pour l'enseignant de répondre aux besoins professionnels des étudiants et promouvoir la mobilité internationale.

Mais y a-t-il adéquation entre le savoir prescrit et les compétences réellement nécessaires dans les pays anglophones ? Il est intéressant de s'apercevoir que le contenu culturel de l'enseignement en France, notamment les thématiques dans l'éducation nationale, et les sujets de société dans l'enseignement agricole, plus particulièrement pour les étudiants en classes préparatoires, ne correspondent pas toujours à la communication quotidienne dans les pays parlant la langue cible. Gardner et Lalonde (1985) ont trouvé qu'après l'arrêt de l'apprentissage formel, des apprenants du français ont trouvé plus difficiles les actions langagières de niveau moyen, « *demandeur la route* », « *présenter son travail et ses repères biographiques en détails* », que les actions très simples telles que « *commander un repas* » ou très théoriques comme « *décrire en détail le système éducatif d'Ontario* » (p. 526).

2.1.3 Parvenir à la maîtrise, que retient l'apprenant, et quelle est la marque de succès ?

Dans la chaîne de la transmission des savoirs, le formateur joue le rôle de médiateur entre le savoir et l'apprenant. Le niveau final est celui du savoir acquis, ce que retient et réutilise l'apprenant. Comment déterminer la qualité de cette transmission ? Du côté de l'enseignant, la réussite correspond à la maîtrise des compétences par les apprenants, avec des critères de réussite qui définissent leur degré de maîtrise. Or du côté de l'apprenant, ce qui est perçu comme maîtrise de la langue est beaucoup moins objectif.

Il est souvent considéré que l'aisance en communication est un signe de maîtrise de la langue, or un exemple recueilli par Ortega (p.57-59) montre que l'aisance à l'oral ne correspond pas sûrement à une maîtrise globale des composantes d'une langue. En effet le

sujet de cette étude de langue mère japonaise a immigré aux US et est parvenu à un bonne maîtrise sociolinguistique de l'anglais au bout de trois ans. Par contre, d'autres éléments, comme son utilisation des temps, est resté rudimentaire ; il évite d'utiliser les préterit réguliers en -ed, préfère passer par des adverbes temporels au lieu de conjuguer, ce sont des tendances qui sont dues à des interférences de la langue mère. En somme, son anglais s'est fossilisé (Schmid, Sprenger et Bergmann 2015, p.26, la fossilisation désigne des erreurs qui, pendant l'apprentissage, deviennent habituelles et presque impossibles à rectifier), et pourtant, son histoire est bien celle d'un migrant qui a achevé son rêve américain. De tels cas nous forcent à nous interroger sur ce qui est considéré comme réussite en terme de langue. Sans rentrer dans cette thématique, il faut néanmoins garder à l'esprit que ce que l'apprenant et son entourage identifient comme succès n'est pas nécessairement ce qui est prescrit par les institutions, ni ce qui a été enseigné par les formateurs.

2.2 Les facteurs de l'acquisition langagière

Il existe une panoplie de facteurs externes qui influencent l'acquisition, seulement quelques uns sont prouvés comme des prédicateurs fiables. Ceux-ci sont : l'âge, la langue maternelle, la réussite scolaire. Les facteurs internes sont : la motivation (Bardovi-Harlig et Stringer, 2010), l'attribution causale, et l'identité de l'apprenant (Mercer, 2011, Williams et Burden, 1999) en d'autres mots la perception qu'il ou elle se construit de soi en rapport à la société qui l'entoure en amont, toutes les expériences personnelles et concrètes sur le moment (Peirce, 1995).

Et une troisième catégorie, où sont inclus des facteurs qui enjambent la limite entre l'externe et l'interne : ce sont l'environnement d'apprentissage (Köpke, 2002), le besoin de communiquer dans le lieu de vie, et les médiateurs qu'ils fréquentent (Stoessel, 2002, Köpke, 2002). Tous ces paramètres constituent le parcours historiographique qui est la somme de toutes expériences, les savoirs, et les connaissances, de l'apprenant, ce qui influence la réussite finale de l'apprentissage (Mehotcheva, 2010).

2.2.1 Facteurs externes : âge et aptitude scolaire

L'âge a un effet considérable dans l'apprentissage de la langue : l'acquisition par des jeunes et très jeunes apprenants résultent souvent en une acquisition native des langues, alors qu'à partir de 11 ou 15 ans selon les travaux, les apprenants qui commencent leur acquisition

peuvent atteindre un très haut niveau, mais n'atteignent presque jamais un niveau natif. Nous parlons de seuil critique ou d'âge critique (DeKeyser, 2013) Dans tous les cas, le projet présent se penche sur les élèves/étudiants dans l'enseignement agricole, qui sont tous considérés comme des « apprenants adultes » du point de vue de acquisition langagière. DeKeyser le précise pourtant dans sa méta-analyse, les recherche démontrent qu'il n'est pas impossible pour les apprenants adultes d'atteindre un bon niveau, bien au contraire, ils ont d'autres avantages, à savoir des capacités sociolinguistiques, la compréhension de concepts méta-linguistiques, et une rapidité pour apprendre que les plus jeunes n'ont pas encore développé (p. 54).

L'aptitude scolaire, qui est perçu par certains comme relevant du « talent inné » (Williams et Burden, 1999) est un prédicateur de réussite non seulement de l'apprentissage des langues, mais de la vie sociale en général. L'examen du cas des élèves migrants nouvellement arrivés au Québec par Potvin et Leclercque (2014) démontre bien le processus complexe impliquant la réussite scolaire, p.315 ;

Les jeunes sont généralement victimes d'un double stress – scolaire et d'acculturation intrapsychique (...) . Ayant peu de contrôle sur ce qui leur arrive, ils peuvent accumuler un retard scolaire en raison du passage en classe d'accueil et de certains classements ou déclassements effectués par l'école.

Un tel cycle néfaste peut aussi concerner les apprenants qui vivent des difficultés sociales similaires ou différentes, qui peut être n'arrivent pas à s'impliquer dans la démarche d'apprentissage, voir à intégrer l'école du tout. Une précision à apporter par rapport au public est directement lié à l'enseignement agricole : sauf pour les élèves en parcours généraux au sein des établissements agricoles, les apprenants issus des parcours agricole ne sont pas souvent perçus comme très « scolaire », une perception encore plus saillante pour les apprenants issus des parcours professionnels. De ce, l'effet Pygmalion (Trouilloud et Sarrazin, 2003) répandu parmi l'équipe pédagogique, la communauté et entre les apprenants hiérarchise déjà leurs degré de maîtrise potentiel de la LV à priori de leur travail.

Dans un autre ordre d'idée, une bonne aptitude scolaire peut créer un cycle bénéfique, par exemple l'une des participantes dans l'étude de Mercer (2011) sent que sa réussite en L2 est intimement liée globalement à sa réussite scolaire, « *and so it was not only English that I was good at, at school. I was good at other subjects as well* ». Réussir à l'école est aussi

directement liée à la confiance en soi de l'apprenant (Martinot, 2001), par conséquent, l'effet d'une bonne intégration au système scolaire est un levier d'apprentissage non-négligeable.

2.2.2 Facteurs internes: Motivation, Attribution, et Identification

La motivation est un ensemble complexe qui réuni un nombre de sous-facteurs (Bartovi-Harlig, Stringer, 2010, p.172), parmi lesquels la motivation instrumentale et la motivation intégrative, étudiées plus en détail par Csizér, K. et Dörnyei, Z., 2005. D'après leur cadre théorique, nous pouvons distinguer en plus la motivation instrumentale, où l'apprenant utilise la langue dans des situations concrètes de communication, de la motivation intégrative, où l'apprenant tente de se rapprocher de la communauté qui parle la langue cible. Les chercheurs démontrent qu'effectivement, ces deux types de motivation ne sont pas mutuellement exclusifs, mais complémentaires, parce que la langue devient l'instrument de l'intégration, et pour communiquer efficacement avec un locuteur natif, une connivence culturelle commune facilite la communication.

La motivation est dépendante aussi de l'attribution par l'apprenant de son succès, ou non, dans son apprentissage. Bien que les participants dans l'étude menée par Burden et al. sont britanniques, l'échantillon conséquente de 957 élèves du collège et 498 du lycée est considérable ; la plupart des lycéens citent l'effort en tant que cause du succès et de l'échec, nombreux attribuent leur succès ou leur échec au talent « inné », un bon nombre citent les stratégies employées comme cause du succès, enfin, ceux qui se perçoivent comme mauvais en langue n'ont jamais attribué leur échecs à leurs stratégies. Quant aux collégiens, ils ne semblent pas apercevoir le manque de temps, ou l'intérêt pour la langue comme facteurs importants. L'intérêt de prêter attention à ces résultats est qu'ils peuvent concerner les étudiants francophones, qui sont aussi apprenants d'une langue étrangère dans un environnement alloglotte.

Ce qui est remarquable ici, c'est que les attributions des élèves diffèrent en de nombreux endroits non seulement des réalités scolaires (au fur et à mesure que l'année se déroule, l'élève attribue de plus en plus ses préférences disciplinaires aux enseignants de ces matières, une attribution qui est loin d'être majoritaire chez les deux populations), mais aussi des réalités de l'acquisition de la langue ; comme examiné précédemment, l'environnement, les contraintes temporelles, et la communication avec les pairs sont tous des facteurs essentiels dans ce processus. Il semble alors que l'établissement en tant que cadre

d'apprentissage manque très souvent de locuteurs fluents, donc de l'apport, ce qui peut expliquer pourquoi peu d'élèves ont attribué leur succès aux pairs.

Là où l'attribution des élèves coïncide avec la littérature, c'est l'intérêt portée sur la langue-même, dans toutes les classes examinées, il y a toujours au moins 10 % des élèves qui attribuent leur réussite en français au choix « intérêt, plaisir » (Bartovi-Harlig, Stringer, 2010 p.180).

Enfin, l'identification est l'image que se fait l'apprenant à travers les facettes multiples de son apprentissage. La création d'une identité à travers la langue est intimement liée au vécu de l'apprenant. Les facteurs biographiques des étudiants rendent les résultats difficiles à prédire à partir des résultats seuls. Norton (1995) conseille même de recadrer la motivation en « investissement », un concept qui dépasse le cadre scolaire. Par exemple le récit d'une des participantes, Eva, qui est de langue natale polonaise, montre comment elle a pu répondre à un remarque désagréable sur son accent, et passer graduellement d'une identité d'anglophone « illégitime » (de part sa nationalité, et d'autre part son niveau) à celle d'une citoyenne cosmopolite qui est indépendante même sans une maîtrise complète de la langue, ce sont les valeurs d'Eva qui sont transformées dans ce contact. Toutefois, nous ne pouvons pas basculer complètement dans « l'investissement » dans le cadre scolaire, où les opportunités d'utiliser activement l'anglais sont plus rares.

2.2.3 Dans la vie de tous les jours : usage et environnement

L'environnement joue un rôle important et un locuteur adulte peut apprendre une langue naturellement, sans passer par une étude formelle, mais un tel apprentissage n'est pas global (Ortega, p.57-59). C'est au fond la pratique de la langue qui détermine la maîtrise à long terme, et l'environnement est un déterminant fort de la pratique. L'une des participantes dans Mercer 2011 considère que le levier le plus important dans son parcours linguistique est son séjour d'un an à Londres (p.63), et que des aspects de la langue comme la prononciation et l'oral, ne sont maîtrisables que si l'apprenant habite dans un contexte d'homophonie en L2.

Cette impression est en partie justifiée, l'étude de Bardovi-Harlig et Stringer (2010) montre que les compétences actives, parler et écrire, sont plus vulnérables aux dégradations que les compétences passives, comprendre et lire (p.24), pour optimiser l'apprentissage, la pratique régulière des compétences actives est alors centrale. De plus, la littérature dans le champs de l'attrition langagière (phénomène où le manque de pratique conduit à une régression du niveau d'une capacité) détermine qu'un à trois ans de non-pratique entraîne un

oubli presque total de la langue, et que seule une maîtrise des compétences (c'est-à-dire que les savoirs sont passés de l'acquisition au durablement acquis) peut empêcher la dégradation des savoirs dans le temps (Schmid et Mehotcheva, 2010, p.5).

En connaissant l'impact du contexte externe et du vécu interne, quelle serait donc la situation optimale pour apprendre une seconde langue ?

2.3 Cadre scolaire, situation optimale, et le voyage scolaire

2.3.1 La situation optimale d'acquisition

En prenant en compte cette variété de facteurs et en excluant l'âge, quel serait donc la combinaison idéale des facteurs pour l'apprentissage adulte ? Selon Schmid et Dusseldorp, 2010, l'apprenant avec la plus grande chance de réussite est celui ou celle qui :

- réside pour une longue durée (6 mois, un an, ou plus) dans un pays étranger.
- qui a une bonne aptitude pour apprendre, aptitude en corrélation avec la réussite scolaire passée.
- utilise la langue cible au quotidien pour des raisons professionnelles, spécifiquement, tandis les besoins dans un cadre d'étude, contrairement aux idées reçues, ne sont pas autant corrélés à la réussite pendant le séjour.
- utilise la langue cible en dehors du travail, de préférence dans une famille d'accueil, ce qui pousse l'apprenant à utiliser la langue cible.
- est motivé-e de surcroît par des intérêts personnels, culturels.

En réalité, cette situation ne correspond pas à celle que vivent la plupart des étudiants parce qu'ils sollicitent le français au quotidien, même en séjour linguistique, en stage à l'étranger, en voyage, du moment qu'ils sont ou restent en contact avec d'autres francophones.

2.3.2 Le cadre scolaire, un environnement défavorable ?

Sachant que la pratique de la langue est directement corrélée à sa maîtrise, l'organisation horaire en établissement est un frein à la maîtrise des langues, les référentiels indiquant qu'au maximum, un élève en première générale/technologique dans un établissement agricole a 4:30 pour toutes les langues vivantes combinées, par semaine. Les langues vivantes ne sont enseignées que pendant quelques heures chaque semaine, ce qui est

insuffisant pour une progression soutenue. Outre la quantité horaire insuffisante, c'est surtout le rassemblement des heures qui gêne au rappel espacé des connaissances (Cepeda et. Al 2009, p.243), or, c'est l'apprentissage espacé qui facilite l

Pour faire face ce problème, les enseignants de langue parient sur le travail personnel des apprenants en dehors de la classe, ce qui limite les opportunités pour pratiquer, et rajoute un élément incertain quant à leur niveau atteint en fin de parcours.

Il faut noter que la perception de la matière par les étudiants est très dépendante du contexte d'enseignement, de l'expérience personnelle des langues, du regard des pairs, et des facteurs extra-scolaires (Vygotsky, 1994, Graham, 2004,). D'après Coleman et McLauchlan (2007), le climat sociolinguistique d'un pays a une influence directe sur la persistance scolaire des étudiants, leur étude est basée en Nouvelle-Zélande, les participants qui ont arrêté le français éprouvent un sentiment d'inutilité de la langue, car peu ont l'opportunité de communiquer avec les touristes, qui était l'un des points d'intérêt pour les apprenants entre 14 et 16 ans, « *What students liked most was talking to visitors, the culture, and the process itself.* » (p.155), et résultat surprenant ; peu d'apprenants dans ce groupe d'âge ont pensé que le français leur sera utile pour voyager « *few mentioned ever travelling to the country in question* » (idem). Certes, ce résultat est attribuable à la vision de l'anglais en tant que lingua franca, mais il est clair que la prévalence du monolinguisme en France avec en plus une vision uniquement scolaire que peuvent se faire les apprenants des langues étrangères ne favorisent pas un apprentissage complet à l'école. En effet, d'après Le Lièvre (2008) plus de la moitié des étudiants en France considèrent qu'être « bilingue » et « plurilingue » signifient maîtriser parfaitement deux ou plusieurs langues, et pour les étudiants non-spécialisés dans les langues, les tentatives de reproduire un bain linguistique ne débouche pas sur une valorisation des compétences, mais sur une insécurité linguistique, « *Le bilinguisme est ainsi vécu en termes « d'incomplétude »* » (p.289).

D'un autre côté, le cadre scolaire n'est pas entièrement défavorable, puisque l'école est non seulement pour de nombreux élèves le cadre de référence avec la L2 avant qu'ils partent dans des pays anglophones, mais l'école crée aussi des besoins de performance, ou sociaux, chez les élèves, qui deviennent par la suite des objectifs qui structurent leur parcours d'apprentissage (Allen, 2010, table 2, p.36).

Lla croyance que nous pouvons apprendre la L2 comme nous avons appris notre L1 peut induire en erreur, certes, si la L1 qui est une connaissance « primaire » peut être acquis implicitement, il en va autrement pour toutes les connaissances dites secondaires, comme la lecture, l'écriture, les sports, et la L2, qui nécessitent un apprentissage conscient. Le Lièvre

(2008) soutient le fait que les étudiants français, mais aussi les institutions, véhiculent la conception que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est un séjour prolongé à l'étranger (p.275). Geary (2008) parle de « folk-biases », biais et croyances sociaux, qui font obstacles ou facilitent l'apprentissage ; en croyant que le séjour à l'étranger suffit pour acquérir une langue, un apprenant peut négliger l'apprentissage scolaire.

2.3.3 Le voyage scolaire, un intermédiaire, un outil d'enseignement

Nous remarquons de suite que le stage à l'étranger est la situation dans la scolarité en établissement agricole qui satisfait le plus de conditions. Dans ce continuum, le voyage scolaire est dans une position intermédiaire qui remplit moins de conditions optimales, mais qui présente quelques avantages. En premier lieu, ces voyages sont une occasion pour que les étudiants évaluent les compétences qu'ils doivent encore travailler. Klemmer and Sydner (1972) déterminent qu'en moyenne un adulte passe 80 % du temps actif d'une journée à communiquer, environs 3 heures à parler et 5 à écouter, un peu moins de 2 à lire et à écrire. Le voyage scolaire permet aux apprenants de pratiquer nettement plus que quand ils sont en France.

En second lieu, la présence de l'enseignant et des pairs qui offre un repère familier dans un nouvel environnement, c'est un atout pour les apprenants qui n'ont pas l'habitude de voyager, ou craignent de se retrouver isolés dans un lieu inconnu. Dans le même ordre d'idée, la notion de « zone proximale de développement » (Vygostky, 1978, Ortega, 2009) est satisfaite durant un voyage scolaire. Cette notion propose que l'apprenant apprend le plus quand il est assisté que quand il tente d'apprendre seul (ici, le médiateur est l'accompagnateur, l'enseignant, ou le formateur), et qu'il n'est pas encore capable de tout apprendre par soi : à l'étranger, c'est le débit de la parole et la maîtrise encore incomplète de la langue qui fait obstacle à l'utilisation maximale par l'apprenant de l'apport provenant des locuteurs natifs. La recherche soutient que l'auto-construction de la connaissance favorise l'assimilation leur assimilation, mais que quand l'objectif est trop difficile, et que l'effort fourni par les apprenants pour construire le savoir est si élevé, qu'ils ne sont plus capables de s'imprégner de leur découverte (Kirschner, Sweller, Clark, 2006). Donc, bien que le stage donne à l'étudiant plus de temps pour pratiquer la langue, il est tout à fait possible qu'un voyage, bien que plus court, soit plus efficace sur une même durée.

Troisièmement, l'effectif : le stage à l'étranger est sélectif, souvent seulement les meilleurs étudiants peuvent y songer, tandis que le voyage scolaire permet à un plus grand

effectif de partir. Selon l'un des projets pédagogiques, il est remarqué que « Pour beaucoup, aller en Angleterre représentera leur première sortie du territoire national. », le voyage scolaire a donc un impact positif pour l'avenir social des apprenants. Un effet secondaire, et positif, de la présence des pairs, est l'aspect social. D'après les résultats de Burden et al. (2004), communiquer avec des locuteurs autres que l'enseignant est central pour faire comprendre aux apprenants l'importance de travailler avec ses pairs, parce que la plupart ne voient pas toujours l'intérêt de pratiquer avec des personnes autres que l'enseignant. Selon Nussbaum (1999), la qualité du travail en groupe est très dépendant de l'ambiance de travail, « *Le climat, parfois fortement tendu, parfois détendu et ludique, est une des conditions du degré de réussite de la tâche.* » (p.42), le voyage scolaire est une occasion pour améliorer les relations en classe, les apprenants sont conscients de l'aspect social des voyages (Larsen et Jenssen, 2004). Les voyages sont aussi une occasion pour s'entraîner et entre apprenants d'une classe ou avec des locuteurs natifs, ce qui peut entraîner une évolution dans leur façon de communiquer et de penser la communication.

Suite à l'examen des différents paramètres qui influencent l'acquisition des savoirs en lien direct avec le public, il paraît intéressant maintenant de voir si les voyages ont un effet positif sur la performance au retour.

2.4 Le voyage scolaire : aller à l'école à l'étranger ?

2.4.1 Les limites de la performance scolaire comme prédicateur

Malheureusement, la littérature sur les effet du voyage scolaires est éparse, et il n'y a pas de travaux spécifiques sur l'effet du voyage scolaire sur la performance des apprenants. La littérature contient toutefois des données sur l'efficacité des stages de courte durée.

Allen (2010) a démontré que l'évolution dans l'attitude des apprenants n'est pas toujours positif, certains participants qui ont parfois un très bon dossier scolaire se retrouvent démotivés par leur stage, alors que d'autres sont davantage motivés. La différence entre ces deux profils d'apprenants est leur degré d'autonomie, « As Vande Berg (2007) explained, some SA (stay abroad, séjour linguistiques) participants are “admirably self-sufficient” whereas others “simply do not know how to go about learning in a new and different cultural environment”. »(p.46). Les voyages scolaires ont donc bien une utilité cruciale qui est, plus que celle de transmettre des connaissances purement langagiers, celle de développer

l'autonomie des apprenants et leur compétences interculturelle (Dewey, Munro & Thomson, 2007), qui sont déterminantes pour leur succès pour tout type de séjour futurs.

2.4.2 L'évolution dans les représentations

Une autre évolution est celle des représentations ; d'une séparation entre anglais et territoires anglophone, à une vision unie des deux. Bogacz (2008) a recensé en quoi les voyages de découverte avec la classe, en opposition du voyage avec la famille, transforment les représentations spatiales chez des jeunes élèves ; ils doivent davantage se focaliser sur leur situation géographique au cours d'un voyage de découverte, qu'en étant avec leurs parents, qui ne prêtent pas toujours attention eux-même à un environnement qui leur est familier. Cette relation engagée avec l'environnement n'est pas l'état mental de l'apprenant qui reste en établissement, selon Pruneau, Gravel et Ouattara (2002), la plupart des apprenants sont détachés, inconscients de leur milieu quand ils sont sur le trajet vers l'école. Au contraire, quand ils sont en situation d' « aventure et solitude », la grande majorité sont intéressés par leur environnement, une relation qui inclue celle de l'apprentissage et de la découverte.

Cette expérience est présente en voyage scolaire ; l'un des projets pédagogiques remarque que leur voyage constituera « une expérience spatiale qui le conduira à prendre conscience de la dimension géographique de son existence, en tant que citoyen européen », ainsi la découverte spatiale en soi est intéressant durant un voyage scolaire, car si l'étudiant reste plus longtemps pendant un stage, la possibilité d'explorer le territoire n'est pas assuré, surtout pour un public agricole, dont les lieux de stage sont souvent excentrés.

2.5 Synthèse

Pour conclure la revue de la littérature, la pratique du voyage scolaire implique la lecture à travers plusieurs cadres théoriques, ceux de l'acquisition langagière, des théories sur la motivation, et de la médiation des savoirs. L'avantage du voyage scolaire par rapport au séjour linguistique est justement sa situation intermédiaire entre autonomie et encadrement, les compétences acquises durant un voyage sont très porteurs au niveau de la méthodologie, de l'ouverture d'esprit, du travail d'équipe, plus qu'au niveau langagier, où la différence est l'intensification de la pratique, et non au niveau du contenu. Pour pouvoir répondre aux interrogations, une collecte de données s'avère nécessaire.

3 - Méthodologie

En tenant compte des pistes de recherche proposées, de la littérature existante sur la construction de savoirs dans un voyage scolaire à l'étranger, une approche qualitative est la plus intéressante pour explorer les réponses possibles.

3.1 L'approche qualitative

Cette approche est définie par la collecte et l'analyse de données dites qualitatives, ce sont des données non-quantifiables, comme par exemple un récit détaillé d'un événement ou une entrée dans journal de bord. L'analyse qualitative vise à répondre aux questions du « comment ? », « en quoi », et surtout du « pourquoi » ? Les questions concernant le « combien », « qui », « quoi » seront mieux traitées avec des outils d'analyse quantitatives qui collectent et traitent des données chiffrés.

3.1.1 Pourquoi adopter une démarche qualitative ?

J'opte pour la méthodologie qualitative pour trois raisons principales : en premier lieu, la démarche qualitative est flexible, et se prête bien à l'enquête exploratoire des questions qui n'ont pas été traitées avant, comme c'est le cas ici, puisque de nouvelles pistes d'interprétation qui apparaissent au sein des données sont plus facilement accommodées par leur inclusion dans l'analyse. Cette propriété est dite « émergente » (Dörnyei, 2007, p.37, Denscombe 2010, p.109).

En second lieu, mes pistes de recherche questionnent les expériences personnelles des participants, s'ils considèrent avoir acquis des savoirs particuliers au cours de leur voyage, et si ce qu'ils pensent avoir acquis correspond bien à ce que leur enseignant a prévu. Pour cette raison, une approche qualitative permet de mieux rendre compte des situations sociales comme celle des voyages scolaires car le vécu subjectif des participants a une place privilégiée. Par ailleurs, je ne compte pas intégrer la méthodologie quantitative dans ma recherche, car cela nécessiterait beaucoup de participants, ce qui est difficile à mettre en place dans le cadre du master MEEF.

En troisième lieu, l'objet d'étude - les savoirs - est cognitif, c'est-à-dire dynamique pour le participant lui-même, ce qui rend utile un temps de réflexion, sous la forme du

dialogue dans le cas d'un entretien, d'un monologue, d'un récit écrit, etc. En plus, la nature-même du savoir est holistique, son découpage en discipline est une disposition institutionnelle pour rendre possible leur étude formalisée. L'apprenant va toujours effectuer un travail de remise en lien des savoirs acquis entre eux et avec un contexte d'utilisation potentiel, car le savoir est en réalité un continuum plus qu'un ensemble d'éléments (Tiberghien, 2003, p.53, et Joshua, 1998, p.6). Une analyse qualitative permet donc de prendre en compte tout ce que l'apprenant discerne de ses propres connaissances et qui dépassent les limites disciplinaires de l'anglais.

3.1.2 Limites de la méthodologie qualitative

La méthodologie qualitative présente néanmoins deux faiblesses : un faible effectif et l'interférence des biais du chercheur. En commençant d'abord par le faible effectif de l'échantillon : effectivement, les données qualitatives sont très riches, la charge de travail requise pour l'analyse en détail des données a alors une incidence sur le nombre maximum de participants. Ainsi l'effectif des échantillons des recherches qualitatives est limité par rapport à ceux que nous pouvons retrouver dans les recherches quantitatives, ce qui est problématique en terme de la représentativité des résultats. D'un autre côté, je considère que cette faiblesse est compensée par l'objectif du questionnement de ce mémoire, qui est d'être avant tout un « banc d'essai » (terme employé par Denscombe, 2010, p.191) pour ces questionnements sur l'utilité du voyage scolaire en langue vivante.

Ensuite, vient le souci de la subjectivité de l'auteur. D'après Block (2000), un entretien entre l'enquêteur et la personne interviewée n'est pas une situation neutre de toute signification. L'identité et la posture de l'enquêteur influencent la façon de répondre de l'interviewé, de même que l'identité du participant influence la vision de l'enquêteur. Cet antécédent ne bloque pas l'avancée de la recherche, il signifie seulement que l'interprétation des données doit : présenter une étape d'introspection (où les chercheurs analysent dans un premier temps ce que leur présence provoque), et/ou passer par des outils semi-structurés, je choisis cette deuxième voie pour la construction de mes outils.

3.2 Outils utilisés

La collecte des données est effectuée à travers un entretien avec les participants. Utiliser un seul outil permet de résoudre plusieurs problèmes : premièrement, sachant que les

participants peuvent se soustraire du projet à tout moment, cela fait parti de leurs droits, se limiter à un seul outil facilite la gestion du temps du côté des participants et de l'auteur. Deuxièmement, un seul outil suffit pour répondre aux questions de recherche, et en tenant compte de l'envergure du projet.

Les questions du guide d'entretien peuvent être réparties approximativement en 5 « ensembles de question » (ou 'clusters') :

C1 – Pratique en école, chez soi, et en voyage, et les modalités du voyage

C2 – Facteurs influençant la réussite

C3 – Médiation des savoirs ; contenu, prévision, part acquise

C4 – Pendant le voyage

C5 – Avant, et après le voyage

Cette répartition nous donne déjà une grille de lecture ; le cluster C2 est large et n'est pas unique au contexte du voyage scolaire, les réponses à ces questions touchent à l'apprentissage général. Les clusters C3, C4 et C5 sont liés au contexte du voyage scolaire, et interagissent. Le cluster C1 touche les deux contextes : en temps scolaire normal et le voyage, il s'agit de voir comment le voyage et le temps normal diffèrent, et quel degré de différence. Les questions diffèrent selon si le participant est apprenant ou enseignant. (Annexe 1)

3.3 Contexte de l'enquête et participants

Les entretiens n'ont pas pu se faire en présentielle dut au timing (période de vacances scolaires) et à la distance (les élèves en agricole sont issu d'un bassin de recrutement régional), ils se sont effectués par téléphone. Les participants sont classés en 2 groupes : le groupe des apprenants qui sont partis en voyage scolaire, et celui des enseignants qui ont piloté le voyage. J'ai prévu deux groupes différents dans le but de comparer comment ils ont vécu le voyage, s'il y a une différence significative. Pour les détails sur les voyages, leur préparation, les tâches, et leurs finalités, voir annexe 2.

- Groupe enseignant : étant donné les limites de temps et de moyen, je n'ai pu qu'entretenir avec 3 collègues enseignants. Le premier est issu du même établissement d'affectation, mais a effectué son voyage sur son poste dans un autre lycée (La Canourgue), la seconde travaille en Réunion, au lycée agricole Émile Boyer de La Giroday (BTS DARC (Développement agricole des régions chaudes), et deux autres collègues, qui ont effectué leur voyage dans un cadre pluridisciplinaire, et qui travaillent au lycée agricole de Fontenelle (STAV).

- Groupe apprenant : sur les trois collègues, j'ai pu interviewer 2 groupes.

Année scolaire	Filière	Destination + logement	Durée	Effectif	Pseudonymes (P pour « prof », Ps pour « profs », E pour « élève », Es pour « élèves », L, F, G étant les initiales des lycées)
2017-2018	Bac pro aquacole section euro.	Irlande - Auberge de jeunesse	5-6 jours	7 élèves	Enseignant : P.L. Élève : E.L.
2018-2019	STAV	Suède - Chez les correspondants	7 jours	Classe entière	Enseignants : Ps.F. Élèves : Es.F.
2018-2019	BTS DARC	Afrique du Sud - Guest house (hôtel)	7 jours	Environs 15	Enseignante : P.G. (en pluridisciplinaire, le second enseignant n'a pas participé à l'entretien)

3.4 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse de contenu a été choisie pour analyser le contenu des entretiens. C'est une procédure exploratoire qui est effectuée en plusieurs étapes : 1) codage initial ; 2) codage axial ; 3) codage sélectif (Hsieh and Shannon, 2005; Dörnyei, 2007; Friedman, 2012; Thornberg and Charmaz, 2013).

Pendant le codage initial, les transcrits sont analysés individuellement et ligne par ligne pour assigner des codes et des étiquettes à cette étape de l'analyse, aux événements jugés significatifs par les participants eux-mêmes ou par l'auteur. Ensuite, pendant l'étape du codage axial, l'ensemble des étiquettes sont mis en commun pour chaque participant, puis en « coupe » sur tous les participants par rapport aux mêmes questions. Ici, le format semi-structuré de l'entretien se prête bien à cette démarche. Ce processus relativement simple de codage s'applique à ces données, car une étape d'« analyse principale », c'est-à-dire la fixation du cadre de codage au-delà de laquelle le cadre ne peut plus être modifié (Schreier, 2013, p.179), n'est pas nécessaire quand la quantité des données collectées est gérable, comme c'est le cas ici. Enfin, durant le codage sélectif, certains codes qui sont particulièrement saillants sur l'ensemble des données recueillies, cette étape identifie ce que tous les participants considèrent importants.

Les transcriptions des entretiens sont imprimés, le travail d'analyse se fait sur papier. Thornberg et Charmaz (2013) conseillent d'utiliser des formes verbales (en anglais, des gérondifs, en français, nous pouvons utiliser l'infinitif) pour coder les événements. Cela aide à se recentrer sur des réalités changeantes et non des réalités statiques, tout en synthétisant les phénomènes et en gardant leur complexité. Après le codage sélectif, tous les codes sélectionnés sont groupés selon leur degré de connexion les uns par rapport aux autres ; un groupement de processus sous-entend qu'ils fonctionnent de concert, cela forme une catégorie.

Une fois que les catégories émergentes sont identifiées, un modèle émergent se dessine. Ce modèle expose comment les catégories s'associent et aidera à donner une réponse préliminaire à la question de recherche.

3.5 Considérations éthiques

Les adultes et les mineurs participant à cette recherche ont signé une demande de captation de voix, et de son utilisation dans le cadre exclusif de la recherche (Annexe 3). Les participants sont informés de leurs droits. Les entretiens sont enregistrés et les fichiers vocaux existent en copie unique sur un appareil utilisé qui n'est plus connecté à internet, et dont l'accès requiert l'usage d'un code d'accès. Ces fichiers seront supprimés au bout de 5 ans suivant ce projet.

3.6 Synthèse

La méthodologie employée dans ce mémoire se résume en plusieurs étapes ; tout d'abord, la collecte de données est effectuée via des entretiens semi-structurés, un guide d'entretien est utilisé pour obtenir des réponses pertinentes aux questions de recherche. Les entretiens sont ensuite transcrits et imprimés. L'analyse se fait avec une analyse de contenu, qui consiste à coder plusieurs fois les données, de plusieurs façons différentes, et de rassembler les codes importants en des catégories. Enfin, le modèle qui en résulte devra répondre à la question de recherche.

4 – Résultats et modèle émergent

Les résultats des entretiens montrent que l'interaction entre acteurs, langue et contexte, est plus complexe dans le cadre de l'enseignement agricole que ce que la littérature existante peut laisser penser. Ce chapitre présente le modèle émergent, les catégories principales repérées, ainsi que les sous-catégories qui les composent. Deux catégories concernent l'avant du voyage, deux concernent le retour du voyage, et trois catégories entières sont repérées pour la période pendant le voyage.

4.1 Une dynamique de travail usuelle pas assez efficace selon l'apprenant

Tous les étudiants interviewés ont cité le manque de pratique en classe et hors de l'établissement comme étant un facteur important qui impacte négativement leur degré de maîtrise. Un nombre de facteurs contribue à la non-pratique en dehors de l'école.

4.1.1 Le manque de pratique

L'efficacité du cours d'anglais remis en question par les apprenants et les enseignants qui estiment l'apprentissage en voyage comme plus efficace que celle en classe. Du côté des élèves, ils ont l'impression d'être peu productif en langue vivante, de manquer d'opportunités d'expression orale et en dehors de l'école. E.L., l'apprenant qui a le meilleur niveau des trois, conçoit l'apprentissage en cours comme nécessaire non pas par son efficacité, mais parce que cela est le seul moment de la semaine où les apprenants vont pratiquer l'anglais du tout.

« Il vaut mieux apprendre à l'école parce que par soi-même on n'y arrivera pas parce qu'on a pas forcément l'occasion de parler anglais tout le temps tous les jours dans la vie de tous les jours donc vaut mieux l'apprendre à l'école. »

Effectivement, bien qu'il y ait des anglophones en France, entamer une conversation avec eux suppose que l'apprenant ait le temps, et connaît des locuteurs anglophones qui peuvent l'aider à progresser de façon régulière. De plus, l'hétérogénéité présent déjà présent dans l'échantillon réduite de ce projet est décuplée à l'échelle d'une classe, les meilleurs, comme ceux qui le plus de difficulté, auront du mal à trouver un intérêt à la matière autre que

scolaire ; avoir des notes, obtenir une qualification, P.L. a dit qu'il a fallu être en Irlande pour que certains comprennent finalement l'intérêt d'apprendre l'anglais.

4.1.2 Une crainte inhibitrice

Ce problème ne met pas les enseignants de langue à défaut, car la dynamique de travail une classe usuelle en France est caractérisée par une crainte inhibitrice, et cela encore plus s'il s'agit d'un public qui a appris l'anglais ainsi pendant toute leur scolarité.

Une digression avec P.L. a permis de révéler qu'une bonne partie de ses élèves refusaient de se positionner dans la classe, par crainte d'être jugés par les camarades et les enseignants, ce qui expliquerait pourquoi en France, les apprenants ne se portent pas souvent volontaires pour parler en anglais, et qu'il y a un réel déséquilibre entre d'une part une majorité qui prennent rarement ou jamais la parole, et une minorité qui prend volontairement la parole.

« Oui parce qu'il y a un refus il est un refus de se positionner par rapport aux autres, après c'est une autre éducation qui est comme ça, si tu es bon tu ne veux pas le montrer aux autres parce que tu ne veux pas être mal vu par les autres c'est compliqué quoi. »

Le refus de se positionner peut aussi expliquer d'autres comportements de rejet, comme par exemple le fait de mal-prononcer exprès, ou d'utiliser des logiciels de traduction pour les rédactions à la maison, ce sont tous des gestes qui visent à garder un degré de contrôle sur sa position en classe -en rejetant tout à fait une activité qui peut révéler des faiblesses en prononciation, ou en évitant à tout prix de faire des erreurs sur le court terme même au détriment de la progression sur le long terme-.

Ce refus peut être exacerbé par une relation enseignant-étudiant trop rigide, basée uniquement sur l'enseignement du contenu et son évaluation. Ces facteurs, au fil des années, rabaisent la confiance qu'a l'élève sur son anglais, ou pour certains, sur l'entièreté de leur scolarité, ce qui est grave d'un point de vue pédagogique.

Plus spécifique à la mobilité internationale est la crainte de l'inconnu, qui est corrélée avec peu, ou pas d'expérience de voyage au sein de la famille. Les collègues Ps.F. ont discuté de cette tendance de la majorité à ne pas partir ; ils savent que les jeunes veulent partir mais pour des raisons de financement, de contraintes en lien avec le voyage (renseignement, papiers administratifs), le fait que leur public est « *casanier* », et le manque d'expérience dans la famille, font tous que pendant leur formation, ils ne partent pas malgré le désir de partir. Les autres collègues ont aussi mentionné ce problème, le témoignage de P.G. rajoute une nuance propre à la Réunion ; non seulement les étudiants ne quittent pas souvent l'île, et

qu'en plus, le groupe, la famille est très importante, ce qui fait qu'il est inconcevable pour certains parents de laisser partir leur enfant seul pour un voyage d'agrément ou de découverte, ce type de voyage se fait normalement en groupe nombreux.

4.1.3 Rôle de l'anticipation ; rentrer progressivement dans une nouvelle dynamique

Le voyage à Skarra est un projet qui a été entamé dès l'année de première, les collègues Ps.F. ajoutent que la collecte de fond a aussi eu lieu cette année, cette avance permet des possibilités plus intéressantes ; permettre à tout le monde de partir, créer une relation avec les correspondants suédois, avoir amplement de temps pour se préparer, ce qui peut aider à rentrer d'ores et déjà dans une dynamique de projet qui diffère de celle qui est habituelle. Tous les collègues affirment que la préparation en amont est un facteur déterminant pour le succès du voyage scolaire.

De fait, le voyage scolaire de la collègue P.G. n'a pas été un succès cette année par rapport aux années précédentes, car à deux enseignants, ils avaient 16 heures pour préparer les étudiants, mais les étudiants n'ont pas fourni assez de travail en avance, même en connaissance du travail qu'ils devaient faire en autonomie, la collègue pense qu'ils avaient pris le projet plus comme des vacances. Cela faisait que cette cohorte était très vite débordé par les enfants qu'ils avaient en charge, ne trouvaient pas les mots de base assez vite, cela qui obligeaient les enseignants sud-africains à être plus directifs avec les enfants, ce qui, en fin de compte, dépossédait les étudiants de leur propre projet. Les enseignants sud-africains ont aussi dû changer leur planification au dernier moment, ce qui a créé des tensions entre les organisateurs du projet, et met en difficulté le réseau international, alors même qu'il n'y a pas eu de soucis auparavant.

Cet incident démontre que ce groupe en particulier n'est pas encore rentré dans la nouvelle dynamique de travail, et sont resté dans leur façon de travailler habituelle ; faire le nécessaire, pas plus. Mieux les apprenants sont préparés, et mieux ceux-ci tireront profit du voyage ; les enseignants jugent inefficace de refaire de la grammaire ou du vocabulaire sur le temps très court du voyage. Un autre constat à faire est que l'apprenant est l'élément le plus aléatoire dans ce modèle.

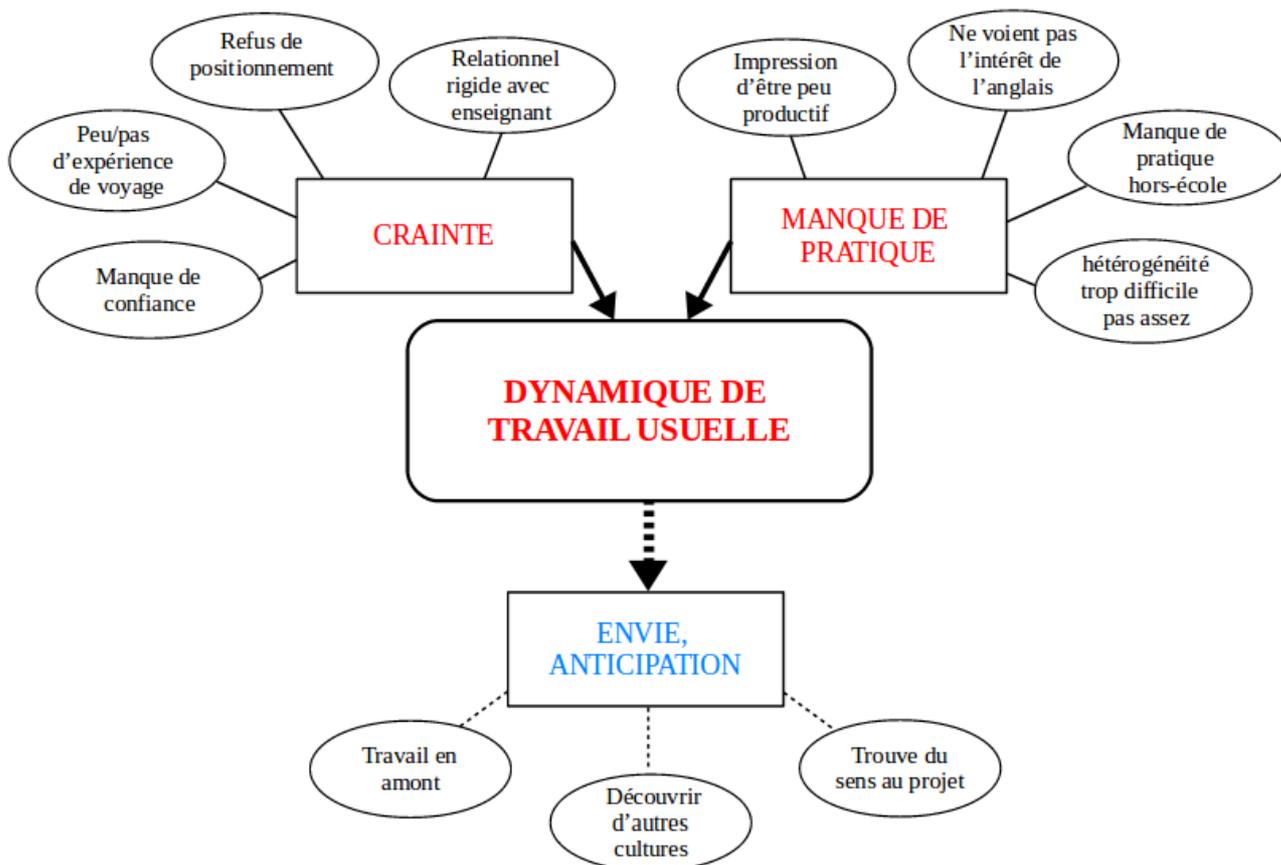


Figure 1 : Dynamique de travail en classe

4.2 Rentrer dans une dynamique de travail qui contribue à l'apprentissage

Le codage révèle que l'efficacité du voyage scolaire comme médiateur de savoirs dépend de la dynamique de travail adoptée par les apprenants. Cette dynamique est introduite tout d'abord par l'enseignant, et si les tâches sont créatrices d'autonomie et de lien, les apprenants peuvent ensuite prendre leur projet en main et nourrir cette dynamique dans un cycle positif d'acquisition langagière qui renforce leur perception positive de l'expérience, ce qui de retour rend l'apprenant plus investi dans le projet, dans sa progression (contrairement à l'évaluation pure). Le progrès langagier fait que la communication avec les locuteurs anglophones devient plus aisé, ce qui donne envie de parler et de communiquer.

4.2.1 Préparer des tâches adaptées ; les bases d'un voyage fructueux

Les tâches à faire faire aux apprentis en voyage sont utiles quand elles incorporent 4 caractéristiques essentielles : être communicatives, exiger l'autonomie, faire en sorte que l'apprenant soit moteur du travail, et présenter un défi tout en restant faisable. Le premier critère, le plus important, est la communication.

Tous les collègues ont donné des tâches communicatives aux apprenants qui nécessitent d'aller à l'encontre des locuteurs anglophones, P.L. donne l'exemple des « activités de trottoir » où les élèves rencontrent des inconnus et leur pose des questions qu'ils ont préparé. Toutes ces activités sont alors authentiques pendant un voyage, et mettent les apprenants dans des situations de communication qu'ils n'ont que rarement l'occasion de rencontrer habituellement. Les compétences de communication sont acquises durablement, les collègues ont cité : être capable de formuler des questions, être capable de reformuler et de demander de reformuler, le lexique de la vie quotidienne, et le lexique technique lié à la formation suivie.

L'exigence d'autonomie se distingue de celle de l'apprenant comme moteur du travail, car l'autonomie peut prendre une forme très scolaire, ce qui est le cas bien souvent en établissement. L'apprenant devient acteur de son projet quand il réalise la majorité du travail à partir des instructions / de la commande (dans le cas du projet en Afrique du Sud), et que l'enseignant se limite à donner ses retours et des suggestions pour améliorer le travail ; ce droit à l'essai, à l'auto-gestion, est limité en établissement à cause des contraintes pédagogiques. Quant à la faisabilité, ce critère répond à l'hétérogénéité du groupe, les tâches engagent ceux qui ont des facilités, mais restent faisables et satisfaisants pour ceux qui sont en difficulté, et dans un contexte de voyage, les apprenants sont moins retenus par leur refus de positionnement, ce qui les aide souvent à se dépasser.

La présence des autres critères secondaires dépend de la destination, de la filière, de l'effectif, et même du mode de logement, sachant que l'enseignant n'aura pas les mêmes options pour réunir les apprenants selon s'ils sont logés ensemble, ou séparément. Je ne rentrerai pas dans les détails, car chacun de ces critères n'apparaît qu'une fois parmi les entretiens, les données manquent.

4.2.2 L'apprenant en prise directe avec les connaissances

L'impression d'avoir pratiqué beaucoup plus la langue à l'étranger est une impression partagée par les apprenants et les enseignants. De ce fait, quand les tâches sont bien préparées par les enseignants et menées par les apprenants, ce dernier pourra communiquer beaucoup plus. Cette fréquence accrue a des résultats directs sur la maîtrise du contenu, en particulier du lexique et de la syntaxe. P.L. suggère à ses élèves de prioriser la communication par dessus la complexité des phrases, et leur fourni une liste d'expressions simples, travaillées en classe, qu'ils ré-utilisent systématiquement en situation de conversation avec les locuteurs natifs,

jusqu'à ce qu'ils se sentent assez confiants pour improviser des propos plus complexes. De ce fait, la prononciation est aussi influencée dans la conversation, car l'apprenant se rend compte que pour se faire comprendre, la prononciation est importante. Cet apprenant fera l'effort de mieux prononcer, et en plus, il a la possibilité de se baser sur la prononciation de ses interlocuteurs, et améliorer la sienne, non pas par un apprentissage explicite, mais par une émulation implicite, ce qui le rend moteur de son propre progrès.

Le progrès ne se limite pas au domaine de la langue ; au cours du voyage un ensemble de compétences socio-pratiques et transverses sont travaillées ou abordées pour la première fois, au moment de l'organisation, du voyage, et au retour. Selon le degré de connaissance socio-pratique du déplacement à l'étranger de l'apprenant, l'apprenant est confronté aux contraintes du voyage. Par exemple pour organiser le voyage à Skarra, cet obstacle organisationnel est d'autant plus marquant que le groupe est plus jeune (ils sont au lycée, ils doivent obtenir l'accord des parents, tandis que les deux autres voyages concernent des BTS), et qu'ils avaient chacun leurs propres documents administratifs à compléter. Ps.F. ont confié que l'année de départ est la plus stressante du fait des papiers, cette remarque est revenue plusieurs fois dans l'entretien.

Les compétences professionnelles sont aussi pratiquées, d'autant plus si la filière est spécialisée, comme c'est le cas des BTS DARC, où le projet a surtout un but professionnel,

« on est pas sûr un déplacement linguistique et culturelle, c'est pas du tout l'objectif, même si ça fait partie, mais disons qu'on est pas en école de langue et ils n'ont pas d'activité culturelle, on est pas du tout sur ce type de projet. »

Ici, la langue est pratiquée transversalement, c'est un outil pour réaliser une commande posée par les établissements sud-africains, pour les apprenants son organisation est aussi la plus complexe des trois projets. P.G. a aussi fait une remarque pertinente sur le fait qu'au retour, ses étudiants n'ont pas toujours le réflexe d'ajouter ce projet sur leur CV, nous laissant entrevoir que certains gestes professionnels sont encore à travailler, et qu'il y a toujours une interaction entre connaissances disciplinaires, et connaissances nécessaires pour mener un projet.

C'est cette interaction complexe des connaissances qui diffère l'apprentissage sur terrain de l'apprentissage en classe, où l'acquis est segmenté, attentivement contrôlé, comme l'atteste la séparation nette compétences langagières aux CCF de langue vivante. L'enseignant ne peut pas demander, par exemple, de rédiger des réponses en anglais à un CCF de

compréhension écrite, cela compte comme une double-épreuve. En voyage, l'apprenant prend conscience de la complexité du projet, et adopte alors une posture plus proactive qui va lui permettre de résoudre les problèmes. Cette posture proactive est difficile à enseigner en classe, le voyage met l'apprenant face aux difficultés d'une façon plus naturelle.

4.2.3 Vivre une expérience enrichissante transforme la vision de la discipline

Les apprenants comme les enseignants sont unanimement d'accord pour dire que le voyage a été une expérience bien vécue. Même pour P.G., si le projet professionnel a été maladroitement entrepris, le voyage en soi n'a pas été pas mal vécu par ses étudiants. Pour chacun de ces voyages, quelques facteurs clés sont déterminants pour arriver à une expérience positive qui contribue beaucoup à une dynamique de travail efficace.

Les deux premiers facteurs les plus importants sont à l'origine des autres facteurs-effets : la convivialité, et la création de liens entre les jeunes, et avec les enseignants. La convivialité peut concerner l'accueil des apprenants par les partenaires, l'attitude des locaux avec eux, cet élément revient toujours dans les témoignages des apprenants lorsqu'ils parlent des « moments forts » :

« Quand on rentrait dans les magasins, c'était trop bien, les gens ils te demandaient ta vie, les caissiers, alors que en France c'est à peine si il te regarde il te dise bonjour tu vois, trop bien, c'est un bon souvenir » - E.L.

« Il y a un rassemblement qu'on faisait tous ensemble le soir, les uns et les autres, c'était bien c'était convivial c'était cool. » - Es.F.

Nous avons remarqué avec E.L. que Connemara est une région plus rurale de l'Irlande, et que Dublin serait peut-être plus comme Paris, donc, la variable « attitude des locaux » ne peut pas être sous-estimée par les enseignants dans le choix d'une destination.

Dans les trois voyages examinés, le contexte du voyage en soi fait que la relation entre enseignants et élèves ne peut pas être aussi réglée qu'en classe, les apprenants perçoivent l'enseignant en dehors de l'établissement, leur impression initiale de l'enseignant est enrichie. P.L. considère que cette relation de confiance est nécessaire, il a personnellement choisi de se réunir dans des pubs pour faire les briefings quotidiens, et faire la fête avec son groupe. Il a aussi mentionné qu'en général les apprenants majeurs éprouvent un désir plus fort de casser

les codes sociaux scolaires, ils sont très demandeurs d'activités comme des matchs de sport élèves-profs, passer des soirées avec leurs enseignants, redéfinir une relation basée sur la confiance, ce qui en conséquence améliore aussi l'apprentissage de leur côté.

Les relations jeune-jeune sont présents dans tous ces voyages, et dans le cas du voyage en Afrique du Sud ou en Suède, le lien avec les jeunes (et plus jeunes en Afrique du Sud) est prolongé. Les enseignants mentionnent que les adieux constituent des moments émotionnellement forts pour leurs apprenants, et que cette situation est récurrente d'année en année. Ps.F. pensent que ce vécu émotionnel aide à fixer les connaissances,

« ce qu'ils vont retenir émotionnellement et toujours plus fort que ce qu'ils vont retenir intellectuellement, on sait aussi qu'on fixe intellectuellement plus facilement les éléments qu'on a appris par des liens émotionnels. »

Si ces deux conditions sont remplies, elles renforcent une bonne dynamique, et mènent à un effet très désiré par les enseignants en langue ; l'apprenant réalise que la communication est possible. Selon les propos recueillis par les enseignants :

« ils disent souvent « *oui je suis nul je peux pas faire une phrase* » mais des fois ils disent « *putain j'ai compris tout ce qu'il m'a dit j'ai réussi à expliquer quelque chose* »
- P.L.

« Donc il y a un progrès quoi un progrès dans le sens où ils ont beaucoup plus de confiance : « *même avec mes fautes il comprend.* » - Ps.F.

Et selon les apprenants, leur critère de réussite est toujours comprendre et se faire comprendre, la primauté est donnée à la communication orale, et être capable de bien rédiger ou de lire n'est jamais mentionné. Ils se rappellent tous des moments où ils se rendent compte que la communication est possible malgré une auto-perception souvent négative de leur niveau de langue, persistante même après le voyage pour certains.

« Oui, j'étais obligé de parler anglais, j'étais obligé de comprendre de bien écouter. Même si je n'arrive pas à m'exprimer comme je le voulais je contourne et du coup ça a marché. » - Es.F.

Quant aux deux autres facteurs « mobilité, plus accessible », et « découvrir l'intérêt culturel de la langue », ils dépendent beaucoup de la situation économique et sociale de l'apprenant. Par exemple, si le financement aurait beaucoup aidé l'un des élèves interviewés de STAV à voyager à l'étranger pour la première fois, cette mobilité n'est pas un avantage particulier pour E.L. qui voyage déjà régulièrement.

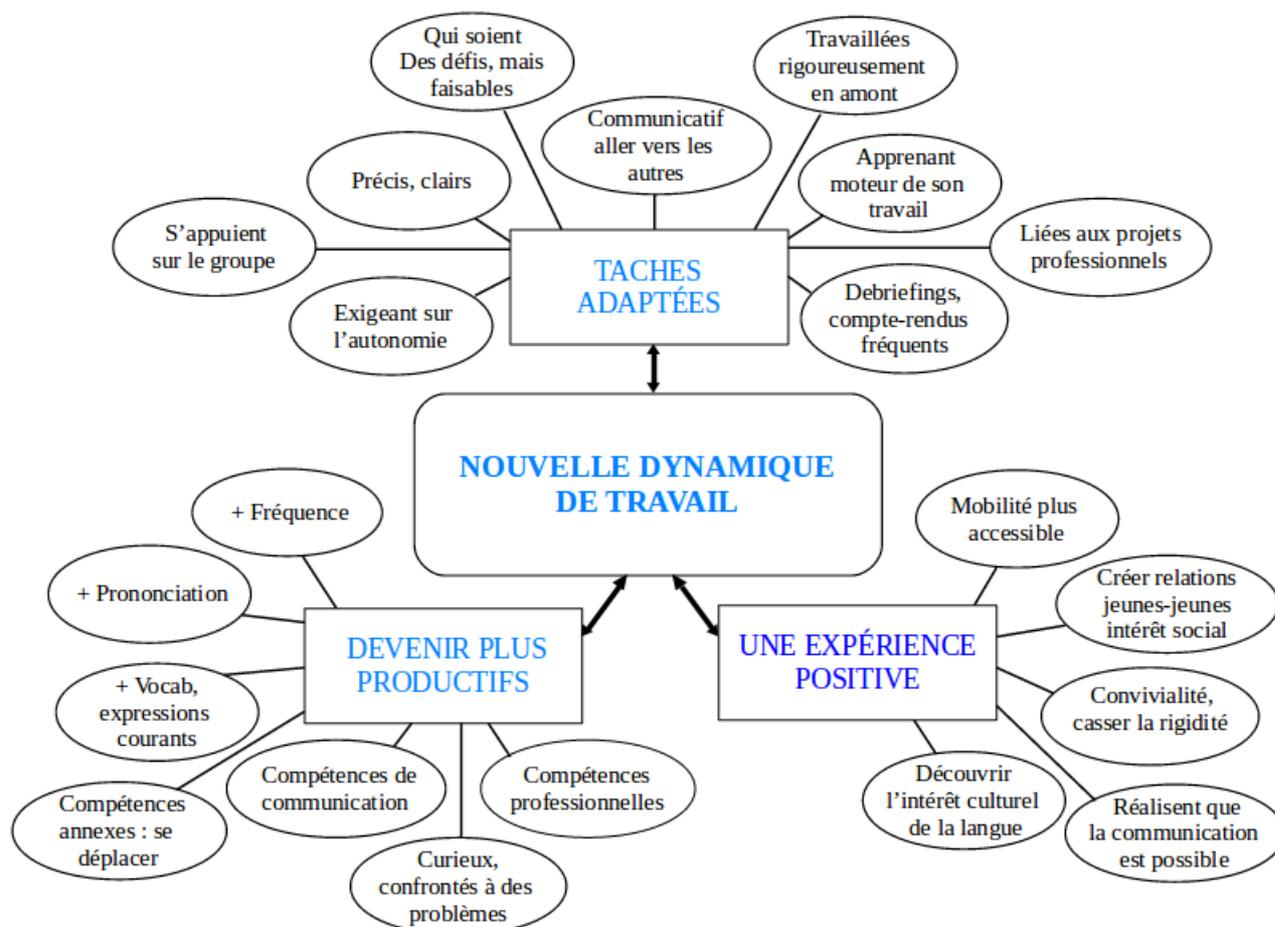


Figure 2 : dynamique de travail positive en voyage

4.3 L'avant et l'après-voyage ; deux mondes différents

4.3.1 La bonne dynamique de travail en voyage contribue à l'efficacité du voyage à court terme

Les apprenants interviewés n'ont pas dit comment le groupe a changé au retour du voyage, et restaient assez vague sur comment le voyage les a influencé en tant que personne. L'entretien avec l'un des élèves Es.F. révèle seulement qu'il a maintenant envie de voyager

plus souvent. Les échanges avec les enseignants ont donné beaucoup plus de résultats sur cet aspect du voyage, deux éléments centraux ont été émergents ; la valorisation des apprenants, et la prise de confiance. La valorisation est triple : l'apprenant valorise plus la langue en dehors de son utilité scolaire, il se valorise son propre progrès, et enfin, l'équipe pédagogique valorise le travail du groupe en continuant l'exploitation du projet après le retour.

En premier lieu, l'apprenant valorise la langue en tant qu'outil de communication et non seulement qu'en tant que matière scolaire, de plus, la langue véhicule maintenant des souvenirs, une expérience marquante pour l'apprenant ;

« ils en sont quand même vachement reconnaissant c'est-à-dire que tu n'as pas besoin de faire la police derrière. Tu comprends ce que je veux dire ce n'est pas pareil. » - P.L.

En second lieu, l'équipe pédagogique ré-exploite le travail avec un objectif double : se servir comme matériel pédagogique, d'évaluation, et valoriser les apprenants en validant leur voyage comme une expérience digne d'attention, Ps.F. ont par exemple travaillé avec les collègues d'ESC pour mettre en forme, puis exposer les photos prises par les apprenants au moment des portes ouvertes.

L'auto-valorisation de « l'apprenant en tant qu'utilisateur d'anglais » est difficilement distinguable de « l'apprenant qui prend en confiance ». Le facteur confiance est crucial car il est déclencheur de parole et d'initiative en classe. La confiance se construit pendant le voyage et se solidifie à son terme ; Ps.F. résume très bien cette variable ; l'impression d'avoir grandi et d'avoir surmonté des obstacles

« je crois que sans vraiment se rendre compte ils ont grandi je vous disais pour avoir un peu affronter toute cette partie administrative (...) quand on rentre dans son petit cocon On retrouve ses habitudes je crois qu'on laisse une partie en fait des choses pas trop visible mais individuellement et intérieurement je pense qu'ils ont quand même grandi sans vraiment le démontrer comme ça à tout le monde »

Comme P.L. l'affirme, le voyage est un point fort qui présente ses défis, et après avoir été face-à-face aux problèmes, les tâches dorénavant proposées en classe sont relativement faciles. Cette posture plus confiante fait que le groupe est aussi plus facile à gérer, car il ne rejette plus l'enseignement de la matière, cela participe donc à une ambiance de classe plus sereine, et ultimement, à un meilleur apprentissage.

4.3.2 Les voyages peuvent avoir une influence durable

L'efficacité des voyages scolaires à long terme n'est pas définissable avec les données obtenues, mais il est possible de projeter sur le long terme les avantages sur le court terme qui sont mentionnés. P.G. a précisément expliqué l'intérêt de tels projets pour la vie familiale, et par extension, sociale,

« je sais que les jeunes lorsqu'il rentre chez eux, les parents les assaillent de questions et donc une connaissance du pays qui se fait aussi comme ça par imprégnation familiale. »

E.L. démontre l'utilité du voyage fréquent pour la vie professionnelle, son anglais et sa mobilité vont lui servir directement,

« je vais être engagé dans l'armée là et du coup je vais demander à être muté dans les pays anglophone. »

Enfin, en ce qui concerne l'émulation, P.L. a digressé sur une anecdote très révélatrice ; les apprenants qui sont les premiers à partir sont instrumentaux pour instaurer l'émulation, P.L. a fait présenter le stage à l'étranger en anglais par les deux premières élèves qui sont parti aux autres promotions, et sur quatre ans, le résultat est remarquable,

« L'année d'après j'en avais neuf et l'année d'après j'en ai eu 26. Et en quatre ans il y avait 90 % des bacs pro qui partent à l'étranger tout simplement parce qu'il y avait eu une émulation qui ne venait pas du prof. »

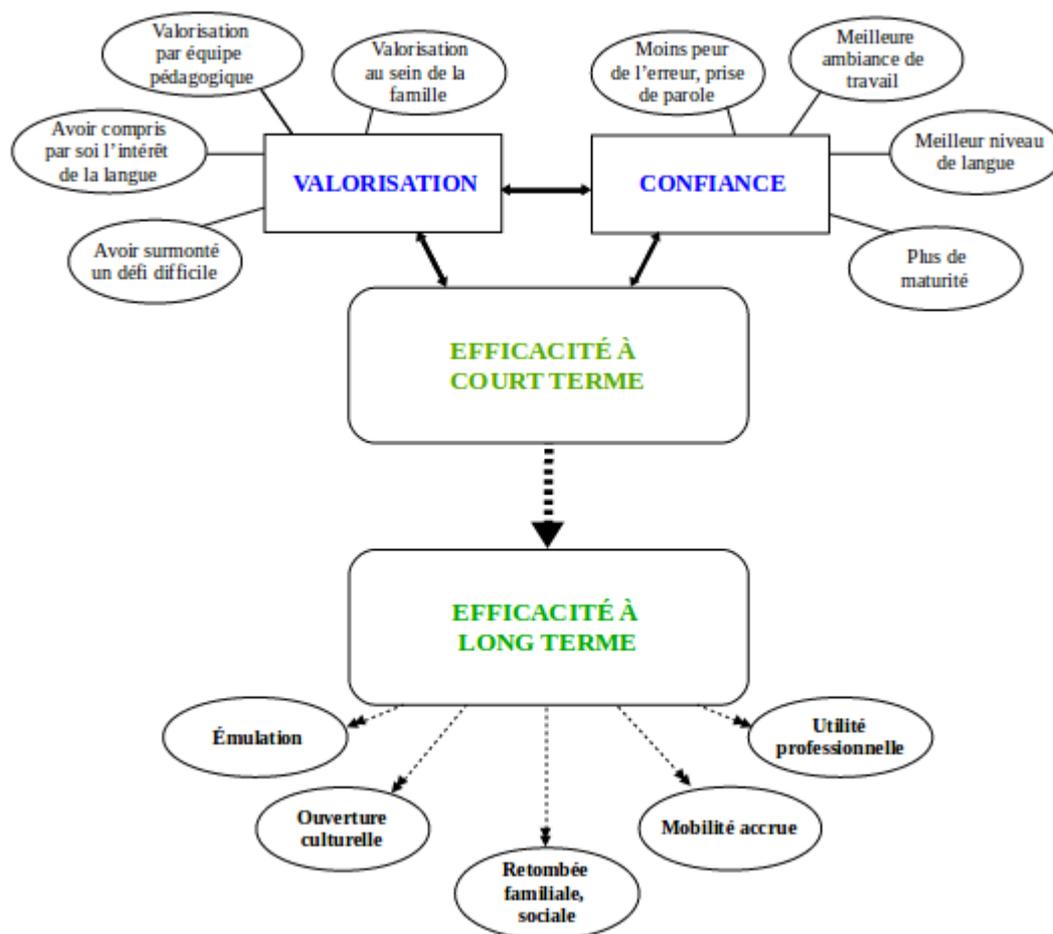


Figure 3 : efficacité à court terme, et à long terme, du voyage scolaire

4.4 Synthèse

Le codage a fait ressortir un modèle centré sur la dynamique de travail qui se transforme durant le voyage, ce qui est étonnant car en dépit des questions posés sur l'état des connaissances, aucun des participants ne pouvait donner une réponse claire et nette sur ce qui est acquis ou non. À la place, les entretiens démontrent l'efficacité du voyage scolaire de courte durée en tant que médiateur de savoir, puisque de nombreux domaines de connaissances sont articulés dans le cadre des projets, (par exemple instruire un public à reproduire un geste professionnel, ce qui nécessite un savoir-faire technique, des connaissances en langue, avec quelques des bases en pédagogie). Nous pouvons affirmer, en vue des résultats, que le voyage scolaire n'est pas uniquement bénéfique pour la langue, que la langue n'est pas sa composante unique, et que ses avantages positifs sont potentiellement très durables.

5 – Discussion

Dans ce chapitre, les résultats obtenus et le modèle émergent sont comparés et contrastés par rapport à la littérature existante. Les résultats inattendus sont aussi examinés.

5.1 Comparaison avec la littérature

5.1.1 Les voyages scolaires utiles à la pratique des actions langagières de niveau moyen, et à l'acquisition des connaissances non-langagières

Les tâches confiées aux apprenants au cours d'un voyage scolaire sont d'autant plus pertinentes si elles les aident à travailler les actions langagières de niveau moyen que, comme l'a remarqué Gardner et Lalonde (1985), ne sont pas toujours enseignées de manière efficace dans les programmes en France. Effectivement, ces actions de niveau moyen recouvrent toutes les conversations simples, et comme mentionné plus haut, il est difficile de simuler une situation de communication authentique en classe (voir 3.1.2).

Comme vu précédemment dans 5.2.2, les savoirs « transverses » sont tous presque aussi importants au bon déroulement du voyage que les savoirs disciplinaires. Mais contrairement à ce que Norton (1995) prévoit, voyager ne leur a pas plus ouvert l'esprit ; les trois apprenants se sont définis comme plus français qu'européens ou internationaux, sont conscients que les cultures diffèrent selon les aires géographiques, et sont intéressés par la découverte de ces cultures,

« Bah oui forcément parce qu'on a pas les mêmes habitudes que donc, on voit autre chose. Tout ce qu'on a fait là-bas nous a plus, donc, c'est bien de voir d'autres cultures, ça change. »

Donc, l'ouverture d'esprit est tout d'abord d'ordre pratique ; financement, contraintes du temps, compétences pratiques pour voyager et vivre à l'étranger, capacité en langue pour communiquer, ... Si voyager change la perception de l'apprenant, c'est surtout son auto-perception qui est transformée ; d'un locuteur illégitime, avec peut-être des difficultés dans la

matière ou à l'école, celui-ci devient un locuteur légitime de l'anglais qui comprend et se fait comprendre (Norton 1995).

5.1.2 Le voyage pour casser les vécus scolaires négatifs

L'aptitude scolaire est indicateur du niveau de langue, comme le souligne Williams et Burden, 1999, mais le modèle émergent propose que pendant un voyage scolaire, l'environnement d'apprentissage prennent un poids plus important. Effectivement, les élèves peuvent être de niveau scolaire, et de catégorie sociales très hétérogènes, mais si le voyage s'effectue bien et pose une bonne dynamique de travail, même les apprenants qui sont moins impliqués en classe à cause de leur niveau, peuvent participer à un projet en commun. Comme Martinot (2001) l'a démontré, la confiance en soi de l'apprenant est étroitement liée à la réussite scolaire, dans ce cas, un voyage réussi peut devenir le levier d'apprentissage pour les élèves en difficulté et qui n'ont pas un point d'appui au sein de leur scolarité (par exemple, une matière forte). Les voyages scolaires ont donc un enjeu dans la construction de l'identité, en plus de son utilité pédagogique.

Quant à la motivation, ces trois voyages emploient la motivation intégrative comme un levier phare de l'apprentissage. La motivation intégrative, analysée par Csizér, K. et Dörnyei, Z. (2005), est présente quand l'apprenant désire s'intégrer avec les locuteurs de sa langue cible. Or, dans une situation où beaucoup d'apprenants ne sont jamais partis à l'étranger, ou eu besoin de parler avec des locuteurs natifs, ce désir n'est probablement pas présent du tout. Il faut rappeler que l'expérience de Csizér et Dörnyei a été menée avec des jeunes apprenants hongrois de 13-14 ans en 1998 et 1999 ; où l'âge des enfants et le contexte socio-culturel de l'époque peuvent expliquer pourquoi les élèves ont témoigné de l'engouement pour l'anglais et sa culture. L'âge, en particulier, contribue énormément à la motivation intégrative, car l'échec en anglais conduit à un degré moindre de motivation, pour les élèves qui sont en difficulté, et qui se positionnent en tant que tels, les échecs peuvent s'accumuler d'année en année. Donc, les relations jeune-jeune, et toutes relations soutenues et positives avec des locuteurs de la langue cible sont importantes pour motiver les apprenants.

5.1.3 Critères de réussite, et attribution au succès avant et après ; des résultats qui corroborent la littérature

Les apprenants sont généralement en accord avec les enseignants par rapport aux critères de réussite ; comprendre, et se faire comprendre. Avec toutefois quelques nuances : les apprenants n'ont pas vraiment parlé de l'expression et de la compréhension écrite, ce qui est peut-être due à la prévalence de l'écrit dans le système français, qui font que l'écrit n'est pas (perçue comme) une lacune. D'autre part, des étudiants sont passés par la compensation non-verbale pour faire passer le message quand les outils linguistiques manquent, ils paraissent en être fiers d'avoir trouvé des moyens pour contourner le problème :

« Même si je n'arrive pas à m'exprimer comme je le voulais je contourne et du coup ça a marché. » - Es.F.

tandis que P.C. a considéré le contournement comme la conséquence d'un travail en autonomie de la langue qui n'a pas été réalisé, considéré « défaillant » :

« justement ils ont réussi à se faire comprendre en montrant et comme ils étaient un peu paresseux ils sont pas aller chercher les mots »

Les résultats corroborent assez bien l'anecdote proposé par Ortega (p.57-59) sur le décalage entre ce que les apprenants et ce que un instructeur de langue considèrent comme réussi. Et l'attribution du succès par les apprenants participants correspondent exactement à ce qui a été prédit par la littérature, c'est-à-dire à plus de pratique, et à un effort personnel. Cette attribution ne change guère après le voyage, mais un élément s'ajoute : l'importance du voyage et de l'immersion linguistique,

« Je pense qu'il faut aller dans le pays, la langue parlée quoi, parce que le fait de l'entendre et d'essayer de parler tous les jours, ça donne un meilleur apprentissage. » - Es.F.

Avant le voyage, les apprenants sont sensibles au degré de progrès qu'ils perçoivent, et s'ils ne trouvent pas que l'apprentissage en établissement les fait progresser à un rythme soutenu, ils peuvent se désintéresser de l'apprentissage tout en restant intéressés par l'anglais.

« On apprend plus vite et on s’ennuie moins qu’en cours, c’est plus intéressant. » - Es.F.

Cette catégorie d’apprenant n’est pas satisfaite de leur progression, même si les enseignants savent que souvent, ils s’imposent eux-mêmes une barrière, qui peut être due au refus positionnement, à la timidité, au perfectionnisme, etc. Ces barrières souvent pour origine le contexte scolaire et linguistique en France, où, comme Le Lièvre (2008) a décrit, existe une « insécurité linguistique » née de la perception erronée qu’être polyglotte est égal à parler plusieurs langues parfaitement.

5.1.4 Une progression non-linéaire, mais ponctuée

Pour revenir à l’insécurité linguistique examinée par Le Lièvre, la confiance est un point qui revient beaucoup dans les entretiens avec les collègues, et qui n’a jamais été nommée en tant que telle par les apprenants, qui cependant sont quand même satisfaits d’être compris. Cette expérience peut non seulement conforter les apprenants dans leur capacités, mais également révéler les progrès qui restent à faire. En effet, P.L. rapporte qu’un malentendu entre un étudiant et un passant lui a fait comprendre, plus que des années d’étude, l’importance de la prononciation,

« il voulait dire ”*water*” et il dit “what do you think of *waiter* in Ireland?” Alors le mec il n’a pas trop compris la question tu vois, et il dit « *waiter*? In the pubs? » (...) donc tu vois en 10 minutes de contresens, de mots mal prononcé, sinon on le dit il ne capte pas, et de toute façon tout ce qu’on leur dit ça ne leur parle pas. »

Sur ce point, et ce qui est très utile pour la pratique, les apprenants ne prennent pas mal ce type de retour, alors qu’ils le peuvent en classe avant le voyage. Le voyage les met dans un autre état, qui est bien celui d’un apprentissage à partir de besoins concrets, non soumis à une évaluation qui peut s’avérer dévalorisante pour ceux qui sont en difficulté scolaire, ou trop limitée pour ceux qui ont des facilités.

Mais cette anecdote, parmi d’autres racontées par les enseignants, notamment par P.L., montre que la progression en langue vivante n’est pas linéaire, surtout quand des barrières, environnementales ou personnelles, sont présentes et empêchent l’apprenant de progresser de façon significative. En fait, le modèle et les transcrits tendent plus vers l’hypothèse que

l'acquisition langagière serait ponctuée, avec des moments de stabilité, de régression, des fois des temps morts où l'apprentissage en classe ne semble plus faire progresser l'apprenant, ce qui peut mener vers le sentiment de frustration, et, comme c'est le cas pendant les voyages scolaires, des moments à partir desquelles la progression peut être fulgurante. Cette progression paraît d'autant plus « ponctuée » que les apprenants ont des moments de « réalisation soudaines » au cours du voyage, qu'ils n'auraient pas en classe,

Des moments forts ça peut être des jeunes qui se réveillent, qui se révèlent, ou qui prennent confiance, c'est les petites choses, des petites choses... je t'ai dit c'est celui qui est venu avec nous et que j'ai hésité à prendre et qu'il m'a dit en pissant « *oh. Monsieur qu'est-ce que c'est important d'apprendre l'anglais je réalise que je n'ai jamais réalisé encore.* »

Ces résultats corroborent avec Pruneau, Gravel et Ouattara (2002), qui parlent des apprenants en situation d' « aventure solitaire », où ils sont beaucoup plus attentifs à leur environnement ; ici, les apprenants interagissent avec leur environnement, et avec leurs interlocuteurs, ce qui, souvent, amène à la réalisation que la communication est possible, qu'ils ont des lacunes, mais pas celles qu'ils peuvent imaginer (entre autres, que la prononciation soit plus vitale que la complexité d'une phrase.)

5.2 Données inattendues

5.2.1- Apprendre par des modes différents

Dans l'entretien de Ps.F., un sujet pertinent a été abordé; celui des modes d'apprentissage. Outre l'apprentissage par association émotionnelle qui est mentionné en 5.2.3, L'emploi du temps au lycée Skarra est organisé de sorte à varier les heures assises, et les temps d'activités sportives. En plus, cette variété est complétée par des visites culturelles en ville, ce qui aussi une forme d'apprentissage. La collègue pense que les élèves apprennent mieux en voyage du part par la multiplicité des modes d'acquisition, et cite les modes visuel, kinétique, et musical :

« c'est plus visuel donc ils retiennent des mots plus facilement »

« nous on a des sportifs, (...) là-bas ce sont des journées très très variées, donc un coup il y a du sport, un coup il y a un cours, il y a une danse, ils bougent tout le temps, ça fait du bien pour eux »

Une variété de formes d'acquisition en période de voyage pourrait très bien convenir à un groupe hétérogène, selon la théorie de l'intelligence multiple. C'est un sujet très complexe hors du champs d'examen de ce mémoire, qui mériterait d'être étudié.

5.2.2 « forcés » de parler anglais, pourquoi ce choix de mot connoté ?

Un code surprenant est apparu mainte fois dans les entretiens des apprenants ; le fait qu'être à l'étranger les « force » ou les « oblige » à parler anglais, ce discours a été adopté par les trois apprenants aux niveaux très différents. Quand Es.F. sont questionnés sur leur choix de mot, ils affirment qu'il ne s'agissait pas d'une forme de coercition, mais bien du constat que :

« après quand on part dans un pays étranger c'est quand même une obligation, si on part dans un autre pays c'est qu'on accepte ça, on accepte le fait qu'on doit parler anglais et puis voilà. »

Le voyage replace l'apprenant dans un contexte réel, et bien qu'ils savent concrètement que l'anglais est parlé dans d'autres pays, ils peuvent avoir l'impression qu'eux-même ne seront jamais impliqués. Cela est peut-être dû au manque d'exposition à des anglophones qui sont aussi non-francophones pour la majeure partie de leur scolarité ; le scénario de rencontre avec cet Autrui que posent souvent les enseignants pour motiver les apprenants à prendre la parole ne s'est jamais réalisé, il reste donc fictif pour l'apprenant, voir même associé à une forme de mensonge de la part de l'enseignant pour « forcer » l'apprenant à révéler ses défauts en langue.

« on va jamais quitter la Vendée, on va jamais parler anglais aux vaches » - Ps.F.

L'association d'être « forcés » à l'école se transpose au voyage, les termes utilisés ne changent pas, mais cette association est devenue positive. Donc, pour tous les niveaux, le fait

même d'être à l'étranger amène au constat que comme la langue parlée n'est pas le français, ils doivent parler d'autres langues, car le besoin communicatif est réel et imminent, au lieu d'être virtuel.

5.2.3 Un public qui manque d'autonomie

Par rapport aux remarques d'Allen (2010) sur la dissociation autonomie / capacités langagières, les résultats confirment que le degré d'autonomie des apprenants est hétérogène, mais penche cependant nettement au degré moindre de l'autonomie. Aucun des trois enseignants n'affirment pouvoir laisser partir le groupe seul en voyage. Hormis les STAV qui ne sont pas majeurs, P.L. regrette le manque d'initiative même chez les élèves en BTS. Pour P.L., il déplore qu'une fois qu'il a muté, il est revenu à la case départ ; habituer les élèves et étudiants a pris au moins 4 ans à La Canourgue, cette année il doit recommencer ce travail,

«Honnêtement aujourd'hui il y a la problématique des bacs pro il y en a peu très très peu qui peuvent partir seul, même en BTS c'est compliqué. Ils ne sont pas assez autonomes. Soit anglais soit initiative... »

Cet état initial est peut-être représentatif des établissements agricoles en France ; il y a beaucoup d'insistance sur la mobilité internationale, mais seuls quelques uns y participent s'il n'y a pas un travail fait sur l'ensemble des élèves, étudiants. Cela revient à associer le départ à l'étranger à des talents innés que possèdent les « meilleurs » étudiants, exactement comment les participants dans Williams et Burden (1999) perçoivent les langues vivantes ; une capacité qui n'est pas à la portée de tous. Quant à P.G., elle n'est pas du tout satisfaite du manque d'implication cette année,

« On a bien vu sur place que le vocabulaire technique n'était pas acquis, donc ils passaient 10 minutes à trouver comment on disait une pelle en anglais pour ensuite en montrer une aux enfants (...) on s'est rendu compte que l'encadrement des petits par nos étudiants était vraiment défaillant. »

Ces exemples montrent que malgré l'insistance sur le développement de l'autonomie chez les élèves et les étudiants, la réalité est que les élèves, étudiants, qui manquent d'autonomie en dehors du cadre scolaire, sont nombreux. Le voyage scolaire est un projet

scolaire comme d'autres, et plus de projets bien menés, où les élèves, étudiants sont dans des situations d'autonomies peuvent développer chez eux posture proactive. Ceci étant un sujet complexe, il conviendrait de l'étudier à part.

5.3 Synthèse

Pour conclure, les résultats du présent projet de recherche correspond en grande partie aux expériences relatées littérature existante à ce sujet. Les divergences sont surtout dues au contexte de la collecte des données. Les trouvailles principales sont en lien avec la dynamique de travail en voyage scolaire, et comment cette dynamique peut s'importer au retour du voyage, et permettre aux apprenants de progresser sur le long terme. D'autres trouvailles sont propres au public agricole, qui par la plupart concertent que partir est la meilleure voie d'acquisition, mais qui manquent également le degré d'autonomie qui leur permettrait de partir seuls.

Conclusion

Réponse aux questions de recherche

a. Quels savoirs acquièrent les apprenant au cours d'un voyage scolaire ? Les savoirs disciplinaires acquis par les apprenants sont ceux qu'ils ont besoin, et qu'ils pratiquent en situation communicatives. Il s'agit bien souvent du lexique et des expressions de la vie courante, et des expressions pour communiquer. Selon la technicité du projet, des termes techniques peuvent être apprises. Les savoirs transverses sont nombreux, ceux que les apprenants retiennent sont liés aux tâches à accomplir, par exemple créer un questionnaire, ou bien aux modalités du déplacement, tel que compléter des papiers administratifs.

b. Quels facteurs ont un effet positif sur l'acquisition de connaissances langagiers dans un voyage scolaire ? Au cours du voyage, c'est toute la dynamique de travail qui est nouvelle. Pour installer une bonne dynamique de travail, trois facteurs sont clés ; des tâches adaptées, ne pas faire du temps de voyage un cours « classe » à l'étranger, des apprenants qui prennent en main leur propre progrès, et une bonne ambiance, qui est grandement facilitée si les apprenants tissent des liens relationnels pour créer un besoin communicatif qui ne se limite pas à l'usage professionnel. Le modèle émergent peut être un guide pour les enseignants qui organisent leur premier voyage, ou qui cherche à améliorer un voyage qu'il font déjà. Notons que P.G. compte améliorer ce projet pour les années à suivre, en prévoyant deux jours initiaux avec les étudiants pour faire une étude de faisabilité avant d'entamer la commande, quant à Ps.F., ils avaient effectué le choix majeur de changer la destination de Londres, peu propice aux voyages scolaires, à Skarra, un choix que le collègue d'anglais n'y aurait pas pense il y a quelques années de ça. Ainsi, le voyage scolaire n'est pas juste un déplacement, mais un véritable outil pédagogique comme d'autres, réutilisables, et toujours améliorables.

Pistes d'approfondissement

Quelques pistes d'approfondissement sont possibles. Tout d'abord, dus aux circonstances de la collecte des données, tous les enseignants qui ont participé sont expérimentés, et en général, les voyages se déroulent bien, même si les les objectifs

linguistiques ne sont pas atteints dans le projet des BTS DARC, le voyage s'est bien passé du point de vue des étudiants. Donc, une question se pose ; qu'en est-il des voyages qui se passent mal pour l'apprenant ? Quels sont les facteurs qui peuvent influencer négativement les voyages ?

Une étude approfondie devrait examiner l'autonomie des élèves et étudiants dans l'éducation nationale et agricole, pour savoir s'il existe vraiment une lacune sur cet aspect de la scolarisation en France, ou s'il s'agit d'une particularité propre aux langues, ou propres aux disciplines « littéraires » quand elles sont enseignées à un public qui vise le professionnel.

Une dernière piste de recherche possible porte sur la théorie des intelligences multiples et les modes d'apprentissage préférés des apprenants. Si les suppositions de Ps.F. sont soutenues, que les voyages sont efficace en partie parce qu'ils offrent une acquisition plurielle, la pratique enseignante peut tirer parti en intégrant plus de modes d'apprentissage en cours.

Intérêts pour les pratiques professionnelles

ce mémoire est exploratoire, et quelques observations potentiellement utiles ont été faites au cours de sa rédaction. L'analyse des données soutient que voyages scolaires de courte durée sont des outils très efficaces par rapport à d'autres types de déplacement pour : 1) instaurer une ambiance de travail propice à l'apprentissage, 2) placer les apprenants dans une situation de communication authentique et motivante 3) mener des projets qui donnent du sens à l'apprentissage, 4) donner ou redonner confiance, valoriser le travail de l'apprenant, encourager l'émulation, et 5) permettre au plus grand nombre d'apprenants à participer, ce qui égalise les chances et répand les retombées positives à une plus grande échelle.

Plus significativement, ce qui est impliqué, c'est la transformation de la perspective sur l'acquisition langagière ; si les stages à l'étranger sont d'excellentes opportunités pour les étudiants de pratiquer la langue cible, ils n'engendrent pas la même dynamique de travail, et ne touchent pas assez d'étudiants en terme d'effectif ; les deux types de déplacement sont complémentaires par leurs apports respectifs. Même si les stages à l'étranger et les séjours linguistiques sont perçus comme plus efficaces dans la conscience populaire, la pratique professionnelle enseignante ne devrait pas sous-estimer les avantages du voyage scolaire.

Bibliographie

Ouvrages

Ahlsén, E. (2013) What is Language Attrition? Dans Chapelle, C. (2013). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

Chevallard, Y. (1991) Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2ème édition

Dörnyei, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Friedman, D. (2011) How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: A. Mackey and S. Gass, eds. *Research Methods in Second Language Acquisition*. Wiley-Blackwell, pp. 180-200.

Johnson, R.K. et Swain., M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tiberghien, A. (2003) *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. UMR GRIC, CNRS – Université Lumière Lyon 2.

Thornberg ,R. and Charmaz, K. (2013) Grounded Theory and Theoretical Coding. Dans U. Flick, ed. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage publications ltd, pp. 153-169.

Vygotsky, L.S. (1985) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*.

Vygotsky, L. S. (1994) The problem of the environment. Dans R. Van Der Veer et J. Valsiner (eds.) *The Vygotsky reader*. Cambridge, MA: Blackwell. p. 338–354.

Colloque et travaux universitaires

Köpke, B. (2002) On Different Possible Outcomes of Language Contact Situations. Dans A.M.L. Suarez, F. Ramallo and X.-P. Rodriguez-Yanez (eds.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism*, 23-26 of October, 2002. Vigo: Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo (pp. 1331-1347).

Le Roux, Olivier (2017) *Influence des immersions linguistiques sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère*. Mémoire de master en science de l'éducation. École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Toulouse.

Mehotcheva, T. (2010) *After the fiesta is over. Foreign language attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students*. Thèse de doctorat en linguistique, University of Groningen.

Xing, J. (2017) *Attrition of French as a Foreign Language: Learner's Perspective*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. University College of London, Londres.

Articles

Allen, H. (2010) Language-Learning Motivation During Short-Term Study Abroad: An Activity Theory Perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), p. 27-49.

Bardovi-Harlig, K. et Stringer, D. (2010) Variables in Second Language Attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(01), p.1.

Coleman, J. et Maclauchlan, A. (2007) The Negative L2 Climate: Understanding Attrition Among Second Language Students. *Journal of Applied Linguistics*, 30(1), p. 154-157.

- Csizér, K. et Dörnyei, Z. (2005) The Internal Structure of Language Learning Motivation et Its Relationship with Language Choice et Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), p. 19-36.
- DeKeyser, R. (2013) Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*, 63, p. 52-67.
- Derwing, T.M., Munro, M.J., Thomson, R.I. (2007) A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development. *Applied Linguistics*, 29, p. 359-380.
- Elwood, J. et Bode, J. (2014) Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan. *System*, 42-1, p. 333-343.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. et MacPherson, J. (1985) Social Factors in Second Language Attrition. *Language Learning*, 35(4), p. 519-540.
- Geary, D. (2008) An Evolutionarily Informed Education Science. *Educational Psychologist*, 43(4), p. 179-195.
- Graham, S. (2004). Giving up on Modern Foreign Languages? Students' Perceptions of Learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), p. 171-191.
- Hansen, L. (2001). Language attrition: The fate of the start. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 60-73.
- Heining-Boyton, A. et Haitema, T. (2007) A Ten-Year Chronicle of Student Attitudes Toward Foreign Language in the Elementary School. *The Modern Language Journal*, 91(2), p. 149-168.
- Hsieh, H. and Shannon, S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277-1288.

- Kirschner, P., Sweller, J., Clark, R. (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), p. 75-86
- Klemmer, E. et Snyder, F. (1972) Measurement of Time Spent Communicating. *The journal of communication*, 22(June), p. 142-158.
- Martinot, D. (2001) Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), p. 483 -502
- Mercer, S. (2011) The beliefs of two expert EFL learners. *Language Learning Journal*, 39(1), p. 57- 74.
- Peirce, B. (1995) Social Identity, Investment, et Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), p.9.
- Prairat, Eirick. La sanction éducative. Séminaire organisé par le CAAEE de Versailles, institut Montsouris, Paris. 15 janvier 2008.
- Schmid, M. et Dusseldorp, E. (2010) Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguistic factors. *Second Language Research*, 26(1), p. 125-160.
- Schmid, M., Bergmann C. et Sprenger S. (2015) The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency. *Acta Psychologica*, 161, p. 25-35.
- Schreier, M. (2013) Qualitative Content Analysis. Dans U. Flick, ed. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage publications ltd, pp. 170-183.
- Stoessel, S. (2002) Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(153).

Trouilloud, D., Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, p. 89, 119

Williams, M. et Burden, R. (1999) Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), p. 193-201.

Williams, M., Burden, R., Poulet, G. et Maun, I. (2004) Learners' perceptions of their successes et failures in foreign language learning. *The Language Learning Journal*, 30(1), p. 19-29.

Sitographie

Eduscol. (2018) Repères pour les parents : *organisation d'un séjour scolaire à l'étranger*,
En ligne <http://eduscol.education.fr/cid124723/organisation-d-un-sejour-scolaire-a-l-etranger.html>, consulté le 24/04/19.

LCI. (2019/01/01) *Les formations professionnelles les plus demandées*, reportage. En ligne <https://www.lci.fr/social/les-formations-professionnelles-les-plus-demandees-2108991.html>, consulté le 24/04/19.

Ministère de l'Éducation Nationale. (11/2018) *Les langues vivantes étrangères et régionales, de la maternelle au baccalauréat*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html>, consulté le 24/04/19.

Projets pédagogiques

Collège André Masson. (05/12/2016) *Voyage en Angleterre, projet pédagogique et itinéraire*.
En ligne <http://www.clg-andre-masson.ac-besancon.fr/2016/12/05/voyage-en-angleterre-avril-2017-projet-pedagogique-et-itineraire/>, consulté le 24/04/19.

Lycée Louis Bascan. (2018) *Les objectifs pédagogiques des voyages prévus en 2018/2019*.
En ligne <https://lyc-bascan.fr/les-objectifs-pedagogiques-des-voyages-prevus-en-2018-2019/>, consulté le 24/04/19.

Izeedor. *Projet pédagogique pour un voyage scolaire en Angleterre, avec des élèves de 4ème et 3ème.* En ligne <https://izeedor.fr/voyage-scolaire/projet-pedagogique/angleterre-eleves-4eme-3eme/>, consulté le 24/04/19.

Izeedor. *Projet pédagogique pour un voyage scolaire en Angleterre, avec des élèves de 5ème.* En ligne <https://izeedor.fr/voyage-scolaire/projet-pedagogique/angleterre-eleves-5eme/>, consulté le 24/04/19.

La Ligue de l'Enseignement. *Découverte de l'Angleterre par une approche culturelle et linguistique.* En ligne <https://laliguenormandie.org/project/classes-linguistiques/>, consulté le 24/04/19.

L'ensemble scolaire catholique cosnois. *Sur les traces de Harry Potter et du Roi Arthur.* En ligne <http://www.esccosne.com/voyage-a-londres/>, consulté le 24/04/19.

ANNEXE 1 Outil de collecte de données

(Question clusters ;

C1 – Pratique en école, chez soi, et en voyage, et les modalités du voyage

C2 – Facteurs influençant la réussite

C3 – Médiation des savoirs ; contenu, prévision, part acquise

C4 – Pendant le voyage

C5 – Avant, et après le voyage

E1, E2, P1, P4 indicate the order of the question, and who they are for (E for students, P for teachers)

ÉLÈVES

Ouverture : Est-ce-que vous vous souvenez de votre voyage scolaire /DESTINATION/ en /ANNÉE ou PROMOTION/ ?

Pratique de la langue, impressions et opinions sur l'apprentissage de la langue

C1 E1 – Vous pratiquez souvent l'anglais ?

– Et pendant le voyage ?

C2 E2 - Pensez-vous qu'apprendre l'anglais à l'école est important ?

C2 E3 – Quels sont, d'après vous, ce qu'un élève doit faire pour réussir en langue ?

- Qu'est-ce-qui, selon vous, font que vous aviez eu beaucoup de mal en anglais?

- Quels sont les conditions idéaux pour apprendre une langue selon vous ?

Vision de soi en tant qu'apprenant

C2 E4 – Est-ce-que vous vous sentez plutôt bon en anglais ?

– À quel degré avez vous retenu ce que vous avez appris en anglais aujourd'hui ?

– Comment savez vous quand est-ce-que vous aviez réussi en anglais ? Quels sont vos critères personnels ?

C2 E5 – Quels intérêts accordez-vous à l'anglais ?

– Comment est-ce-que vous utilisez / envisagez de l'utiliser ?

– Est-ce-que après le voyage, votre intérêt pour la langue a changé ?

Vision de soi en tant que qu'élève et en tant qu'individu

C2 E6 – Avez vous bien aimé l'école / Aimez-vous bien être à l'école ?

- Quels souvenirs en aviez vous ? / Quelle impression avez-vous de votre établissement ?

- Vous préférez le voyage ou rester à l'école ?

C4 E7 – Vous aimez bien voyager ?

- Vous-vous sentez plutôt français-e, européen-nne, ou international-e ?
- Question plus à part ; que pensez vous de la place de la France au niveau mondial ?

C5 E8 – Est-ce-que le voyage a eu une influence sur la façon dont vous voyez le monde ?

- Et comment voyez-vous le monde avant ce voyage ?

Influences du voyage (sur soi et sur le savoir à acquérir)

C3 E10 – D’après vous, est-ce-que vous avez acquis ce que l’enseignant a prévu au programme au retour du voyage ?

- Vous retenez mieux pendant le voyage ou n’y a t-il pas de différence ?

C5 E9 – Comment comparerez-vous votre vécu à l’école et votre vécu en voyage ?

- Et comment ? / et pourquoi ?

C4 E11 – Est-ce-que vous avez vécu des moments forts pendant le voyage ? Des choses vous ont-elles surpris ?

- Ces épisodes ont-elles eu une influence sur vous ?
- Avez-vous pu tirer des leçon de ces/cette épisode ?

ENSEIGNANTS

Vision pédagogique et modalités du voyage

C3 P1 – Quels sont selon vous, l’objectif de l’apprentissage de l’anglais ?

C1 P2 – Pourriez vous me parler plus de ce voyage ?

- Quels savoirs vous avez voulu transmettre,
- quelles compétences,
- la durée du voyage,
- les activités effectuées,
- quel degré d’autonomie accordé aux élèves ?
- Étaient-ils en famille d’accueil ?

L’utilité d’un voyage scolaire

C3 P3 – Que pensez-vous du voyage scolaire en tant qu’outil pédagogique ?

C1 P4 – Quels sont d’après vous, les avantages du voyage scolaire par rapport à d’autres formes de voyage comme le stage ou le séjour linguistique individuel ?

Savoirs acquis

C3 P5 – D’après vous, est-ce-que au retour, les élèves ont acquis et intégré ce que vous avez prévu de travailler durant le voyage ?

- Qu'ont-ils le mieux intégré ?
- Selon vous, les élèves travaillent-ils avec plus d'enthousiasme durant un voyage ?

C5 P6 – Leur niveau s'est-il durablement amélioré après le voyage ?

Vision de l'élève en tant qu'apprenant

C4 P7 – En dehors de tout apprentissage linguistique, les élèves ont-ils apprécié le voyage ?

- Et pourquoi ?
- qu'est-ce qui peut motiver les élèves à mieux travailler ?

C5 P8 – Estimez-vous que les élèves auraient assez d'autonomie à ce moment de partir en /
DESTINATION / seuls ?

C4 P9 – Est-ce que vous avez vécu des moments forts pendant le voyage avec vos élèves ?

ANNEXE 2 Détails sur les voyages

Année scolaire	Filière	Organisation	Tâches et préparation
2017-2018	Bac pro aquacole section euro.	Irlande, 5-6 jours, 7 élèves Hébergés en uuberge de jeunesse	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de trottoir / de rencontre ; aller à la rencontre des gens, leur poser des questions pour recueillir des données, créer une situation de rencontre authentique. - D'autres missions précises (sens), utiles, et communicatives (social) ex. aller demander des prix à l'office de tourisme, etc. - Des vidéos courtes à réaliser, présenter le projet, leur parcours et les aboutissants. - Travail mise en ligne sous forme de blog après le voyage ; http://moveagri.ning.com/m/blogpost?id=6604723%3ABlogPost%3A100793
2018-2019	STAV	Suède, 7 jours, Environs 20 élèves, hébergés chez les correspondants	<ul style="list-style-type: none"> - Pluridisciplinaire, écologie et anglais, un travail fait en amont, commencé en première. - Les élèves font un compte-rendu tous les jours, et posent des questions aux Suédois. - Au retour, présentation devant jury, et exploitation du voyage en cours. D'autres enseignants qui sont restés à l'établissement sont aussi impliqués après le retour des étudiants dans des productions. Cette année, il ont travaillé sur la photographie, les productions seront ré-exploitées à la journée portes ouvertes.
2018-2019	BTS DARC	Afrique du Sud, 7 jours, Environs 15 élèves, hébergés au guest house (hôtel)	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le cadre d'un MIL (module d'initiative locale), co-animé avec l'enseignant en agronomie. - Peu de temps est consacré au pluridisciplinaire, avec 16 heures seulement pour les deux collègues, les étudiants sont censés préparer leur part du travail en autonomie. - Ils doivent encadrer des élèves sud-africains de 11 à 14 ans pour la réalisation de planches de potagers. - Au retour, voyage repris pour en faire des œuvres qui seront exposées au lycée, valoriser les élèves. - CCF d'expression oral un mois après le retour ANNEXE 4 Schémas du modèle émergent

ANNEXE 3 Demande de captation de voix



Autorisation de captation de la voix (personne mineure)

Descriptif du projet de recherche

Présentation du projet	«Les leviers favorisant l'acquisition des savoirs dans le cadre des voyages scolaires en langue vivantes » Travail de recherche dans le champs de la pédagogie des langues en enseignement agricole.
Nom et adresse du producteur	Institution : École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole 2 route de Narbonne à Auzeville (Haute-Garonne) Auteure : J. Xing, juliette.xing@educagri.fr Adresse : Lycée Agricole La Roque, Route d'Espalion, 12850, Onet-le-Château.

Modes d'exploitation

Le(a) participant(e) ayant contribué à l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cet enregistrement, qui demeurera sa propriété exclusive.

L'auteure de la recherche ne diffusera l'enregistrement ni sur internet, ni en intégralité, seuls les directeurs de recherche peuvent, outre l'auteure, consulter l'enregistrement. Si le(a) participant(a) le souhaite, il ou elle pourra demander la suppression de l'audio et avoir une copie du transcrit, dans le cas échéant, tous les enregistrements liés à ce projet seront supprimés au bout des 5 ans suivant l'entretien. L'auteure s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers. Elle s'interdit également de procéder à une exploitation illicite de l'enregistrement de la personne susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Consentement de l'élève	On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet et
Nom :	qui pourrait voir/entendre cet enregistrement, et je suis d'accord pour que on enregistre.
Prénom :	Date et signature :
Classe :	

Autorisation des titulaires de l'autorité parentale

Responsable 1 Je soussigné(e) :

(Responsable 2 Je soussigné(e) :)

J'ai compris à quoi servait le projet et qui pourrait voir/entendre cet enregistrement. Je donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé et pour les modes d'exploitation ci-dessus désignés. Cette autorisation exclut toute autre utilisation, notamment dans un but commercial ou publicitaire.

Autorisation de captation de la voix (personne majeure)



Descriptif du projet de recherche

Présentation du projet	«Les leviers favorisant l'acquisition des savoirs dans le cadre des voyages scolaires en langue vivantes » Travail de recherche dans le champs de la pédagogie des langues en enseignement agricole.
Nom et adresse du producteur	Institution : École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole 2 route de Narbonne à Auzeville (Haute-Garonne) Auteure : J. Xing, juliette.xing@educagri.fr Adresse : Lycée Agricole La Roque, Route d'Espalion, 12850, Onet-le-Château.

Modes d'exploitation

Le(a) participant(e) ayant contribué à l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cet enregistrement, qui demeurera sa propriété exclusive.

L'auteure de la recherche ne diffusera l'enregistrement ni sur internet, ni en intégralité, seuls les directeurs de recherche peuvent, outre l'auteure, consulter l'enregistrement. Si le(a) participant(a) le souhaite, il ou elle pourra demander la suppression de l'audio et avoir une copie du transcrit, dans le cas échéant, tous les enregistrements liés à ce projet seront supprimés au bout des 5 ans suivant l'entretien.

L'auteure s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers. Elle s'interdit également de procéder à une exploitation illicite de l'enregistrement de la personne susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Autorisation

Je soussigné(e) : (Prénom, NOM) : _____

déclare être majeur(e)

J'ai compris à quoi servait le projet et qui pourrait voir/entendre cet enregistrement. Je donne mon accord pour la fixation et l'utilisation, sans aucune contrepartie financière, de mon entretien, dans le cadre exclusif du projet ci-dessus exposé et pour les modes d'exploitation ci-dessus désignés.

Cette autorisation exclut toute autre utilisation, notamment dans un but commercial ou publicitaire. Elle est consentie avec la réserve de ne pas mentionner mon nom (un pseudonyme sera utilisé à la place).

Date et signature :

ANNEXE 4 Schémas du modèle émergent

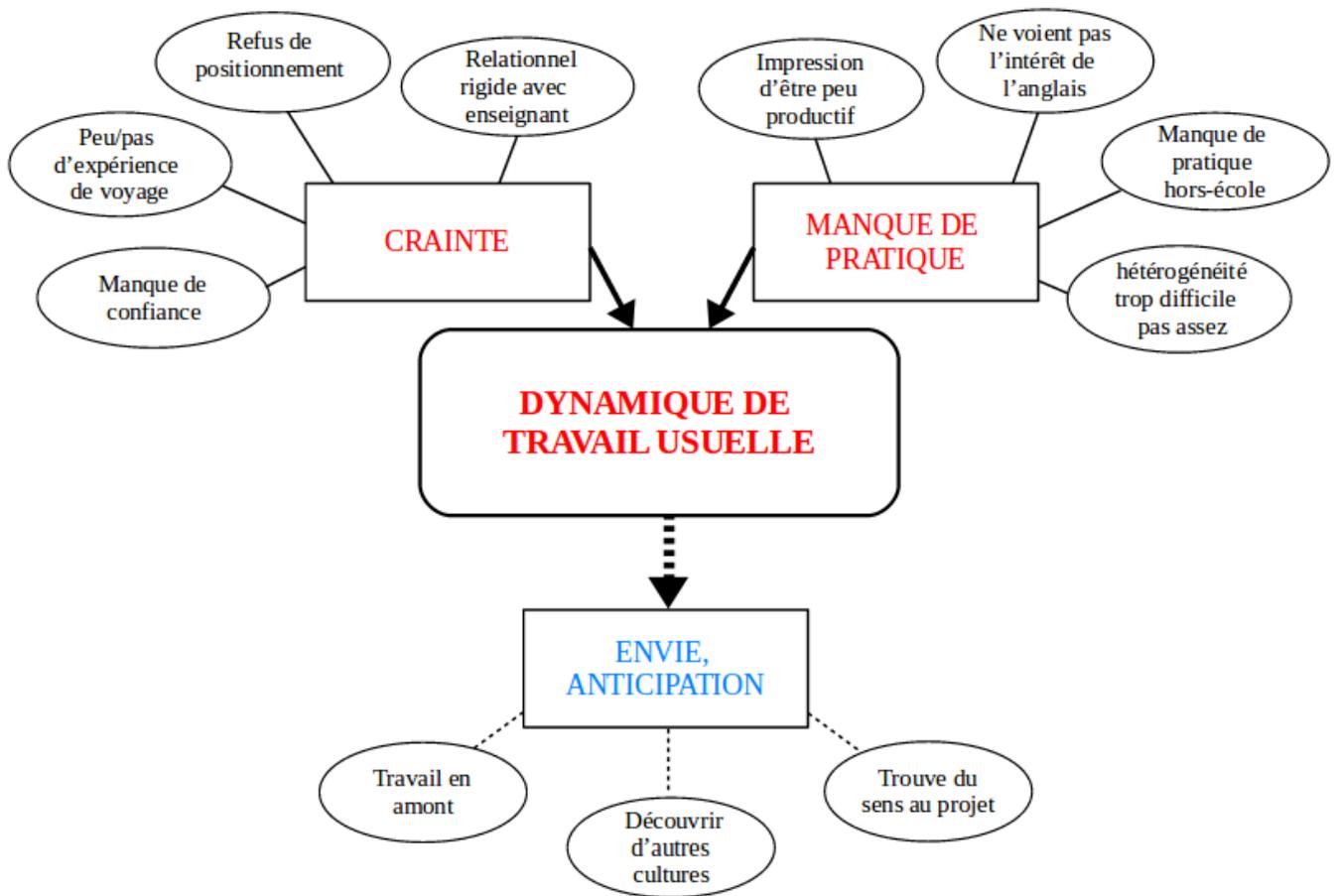


Figure 1 : Dynamique de travail en classe

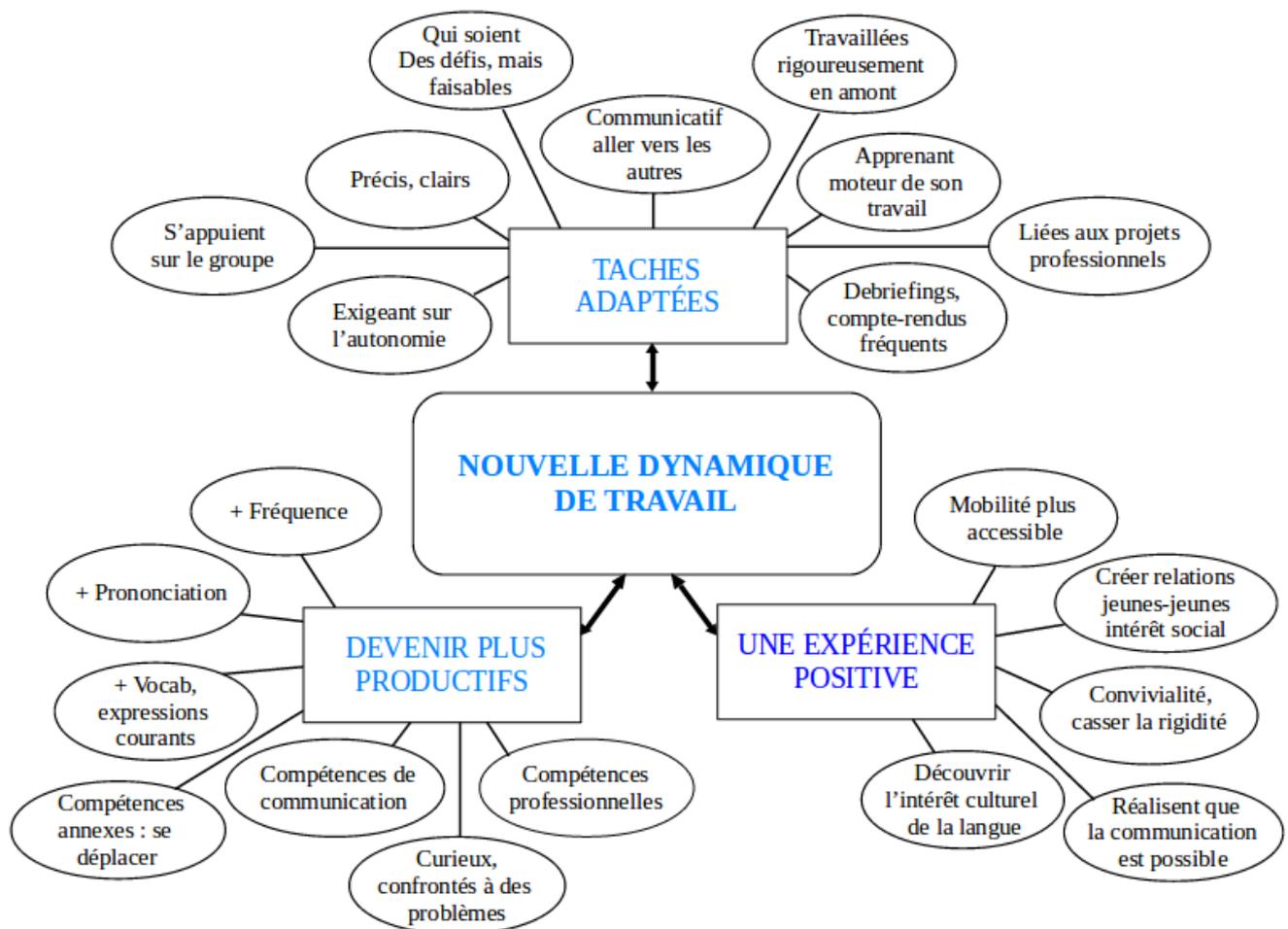


Figure 2 : dynamique de travail positive en voyage

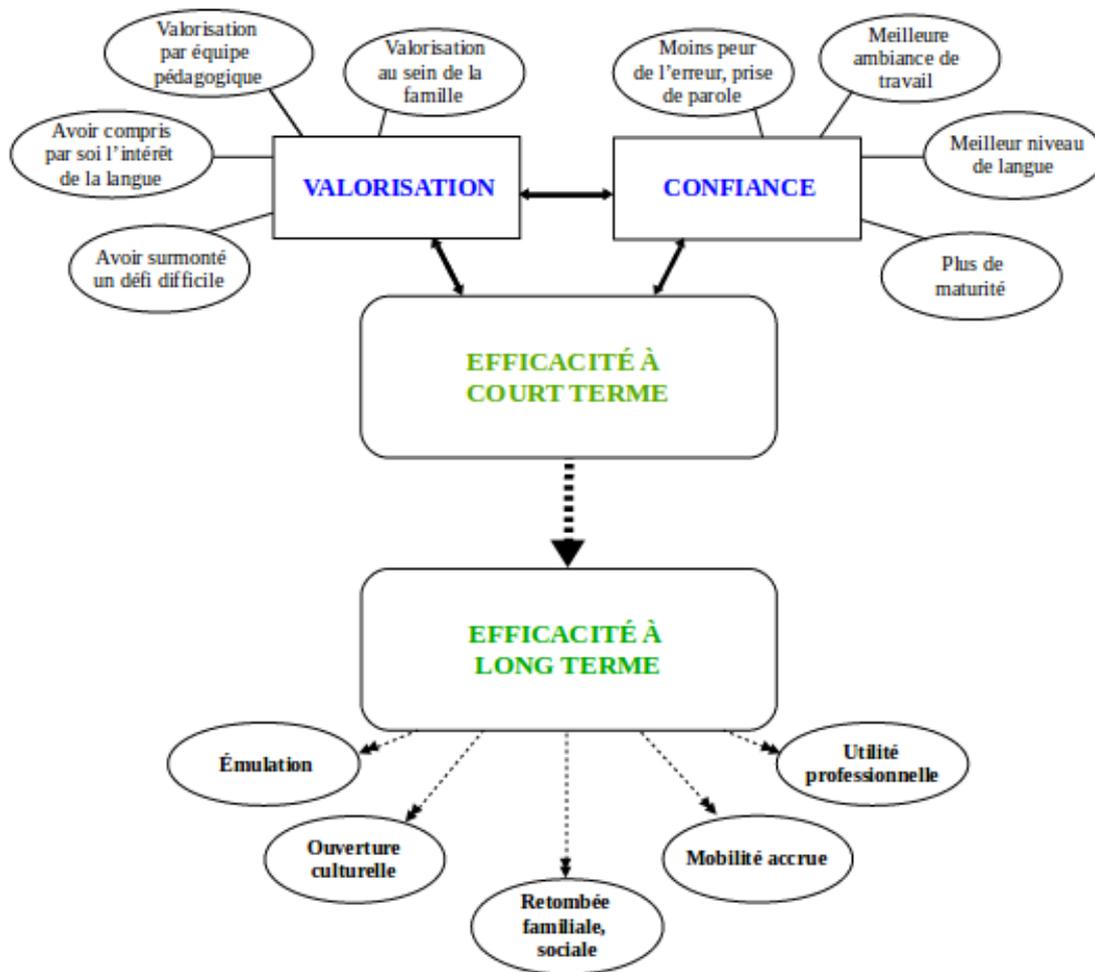


Figure 3 : efficacité à court terme, et à long terme, du voyage scolaire

Le voyage scolaire à l'étranger et ses effets sur le processus d'acquisition langagière efficacité en tant qu'outil éducatif

Auteur : Juliette XING

Directrices de mémoire : Cécile GARDIES, Sylvie SOGNOS

Année : 2018-2019

Nombre de pages : 65

Résumé : Maîtriser l'anglais aujourd'hui est indispensable pour le parcours scolaire et professionnel de l'apprenant. La difficulté de maîtriser l'anglais est générale chez les apprenants français des établissements agricoles, où les obstacles du manque de pratique et du manque de confiance en soi sont récurrents. Cette étude examine l'efficacité du voyage scolaire de courte durée à l'étranger en tant qu'outil pédagogique, il nous intéresse de savoir quels connaissances les apprenants acquièrent, et qu'est-ce qui facilite l'apprentissage pendant un voyage. Cette thématique précise n'a jamais été abordée par la littérature, il s'agit donc d'un travail de recherche exploratoire. L'étude adopte une démarche qualitative ; 4 enseignants et 3 élèves ont participé, 3 voyages ont été décrit puis analysés. L'examen de la question montre que les connaissances langagières acquises par les apprenants sont communicatives, d'autres connaissances socio-pratiques transverses sont aussi acquises, le levier principal qui favorise l'apprentissage au cours du voyage est l'implication des apprenants dans une nouvelle dynamique positive de travail.

Mots clés : acquisition langagière, langue vivante, anglais, voyage scolaire, mobilité collective

Abstract : Today, mastering English is essential for a learner's academic and professional life. The difficulty which French students of agricultural schools face when it comes to English acquisition is well-known. The lack of native speakers, as well as the lack of practice outside of school are the main obstacles to achieving a decent level. This dissertation examines the effectiveness of school trips abroad (between 1 and 2 weeks) as a learning tool. I searched for which knowledge do learners acquire, and what factors aid learning during a school trip. As this precise topic has never been studied in past research, the dissertation is preliminary and exploratory. A qualitative approach, more suitable for exploratory research, has been used; 4 teachers and 3 students participated, 3 school trips were described then analysed. The investigation of the question shows that learners improve their communication skills and various socio-pragmatic skills during the trip, with the main facilitator of learning on school trips being the learners' involvement in a new positive work dynamic.

Keywords : language acquisition, EFL, English, school trip