

**SÉJOUR LINGUISTIQUE :
QUELS PROGRÈS POUR DES ÉLÈVES de 4e ?**

Stéphanie Roussel & Jasper von Alemann

Université de Bordeaux (LACES) & Université Bordeaux-Montaigne

Mots-clés

Séjour linguistique – Immersion – Compréhension de l'oral – Production orale

Keywords

Language stay – Listening comprehension – Speech production

Résumé

Cette étude quantitative interroge la progression de dix-huit élèves d'un collège français suite à un séjour d'une semaine en Allemagne, dans le cadre d'un échange scolaire. Avant le départ et au retour du séjour, les élèves ont été soumis à différents pré- et post-tests pour mesurer leur compréhension de l'oral (niveau A1, A2 et B1 du CECRL), et la qualité de leur production orale selon quatre critères : fluidité, précision, complexité et prononciation. Une analyse statistique a été conduite pour comparer les performances moyennes des participants avant et après le séjour. Ces résultats montrent que, pour la compréhension de l'oral, le séjour contribue uniquement à consolider la compétence des élèves au niveau A1. Concernant la qualité de la production de l'oral, les résultats sont en revanche significatifs sur deux des critères mesurés : la fluidité et la prononciation.

Abstract

This study investigates the progression of eighteen grade eight students after a one-week school exchange in Germany. Before and after the language stay, the students were subjected to different pre and posttests to measure their listening comprehension (level A1, A2 and B1) and the quality of their oral production according to four criteria: fluency, accuracy, complexity and pronunciation. A statistical analysis was conducted to compare the average performance of the participants before and after the language stay. Concerning listening comprehension, the stay only allows students to consolidate their competence at level A1. However, the results concerning oral production are significant in particular on two of the measured criteria: fluency and pronunciation.

Introduction

De nombreux chercheurs (cf. Roussel & Gaonac'h, 2017) ont mis en garde contre le mythe de l'immersion, qui fait du séjour à l'étranger le meilleur moyen d'apprendre une langue. Ils encouragent à s'interroger sur les gains linguistiques réels pour les apprenants. Adami et Leclerc (2012), reprenant la métaphore bien connue du « bain linguistique » en décrivent clairement les limites sur le ton de l'ironie :

(...) tout individu plongé dans ce bain subit logiquement le même trempage, mais pour ce qui concerne la capacité à nager c'est autre chose. Or c'est là précisément que se situe le problème : si la société d'accueil est un grand bain, ce n'est en tous les cas pas une piscine olympique, mais un littoral découpé, avec ses trous d'eau, ses courants et ses marées où il n'est pas facile d'apprendre à nager. (Adami & Leclerc, 2012 : 54)

Si les chercheurs s'accordent de manière générale sur les bénéfices des séjours à l'étranger (DeKeyser, 2014 ; Llanes, 2011 ; Segalowitz & Freed, 2004 ; Serrano, Llanes & Tragant, 2016 ; Roussel & Gaonac'h, 2017 ; Towell, Hawkins & Bazergui, 1996), les études portent le plus souvent sur des séjours longs (de trois mois à un an), des publics d'étudiants ou d'adultes en situation migratoire. Et toutes ces recherches indiquent que les variations interindividuelles peuvent être très importantes et dépendent fortement du niveau des apprenants en L2 avant le séjour. Ces considérations nous amènent, dans le présent article, à nous intéresser à une situation classique et répandue, sur laquelle à notre connaissance peu d'études ont été menées : l'effet d'un séjour scolaire d'une semaine dans un pays étranger. Le séjour linguistique court permet-il à des apprenants de niveau peu avancé de progresser dans la langue cible ?

Un examen des différentes théories susceptibles d'expliquer ou de justifier les effets positifs du séjour à l'étranger sur les compétences langagières des apprenants, suivi d'un état de l'art des recherches empiriques, qui en montrent effectivement les bénéfices notamment sur les compétences orales de compréhension et de production, nous amènent à élaborer les deux hypothèses générales suivantes, qui seront déclinées de manière plus précise dans la suite du présent texte :

H1 : le séjour linguistique permet aux apprenants d'améliorer leur performance en compréhension de l'oral ;

H2 : le séjour linguistique permet aux apprenants d'améliorer la qualité de leur production orale.

Pour mettre ces hypothèses à l'épreuve, dix-huit élèves d'un collège français (classe de 4e), apprenant l'allemand langue seconde (L2), ont été soumis à plusieurs pré-tests mesurant leur compréhension de l'oral et la qualité de leur production orale. À leur retour d'Allemagne, ces élèves ont passé des tests équivalents. Une analyse quantitative a été menée pour mesurer la progression liée au séjour linguistique par une comparaison des résultats moyens des élèves aux différents pré- et post-tests. Ces résultats sont illustrés et discutés, exemples de productions d'élèves à l'appui, avant d'être mis en perspective par

rapport aux théories qui s'intéressent à l'acquisition de la L2, qu'elles soient issues de la linguistique appliquée ou de la psychologie cognitive.

1. Cadre théorique

Après avoir considéré l'apprentissage d'une L2 en immersion d'un point de vue théorique, nous présentons les études empiriques qui traitent de l'effet du séjour à l'étranger sur la progression langagière des apprenants ainsi que les critères d'évaluation des compétences langagières utilisés par les chercheurs du domaine.

1.1. Apprentissage par immersion : fondements théoriques

La question de savoir si l'on peut/doit apprendre une langue étrangère par immersion, par simple exposition, est non seulement une question cruciale pour la didactique des langues (Ellis et al., 2009 ; Gaonac'h, 2005 ; Audin, 2004), mais également une question de premier ordre quand il s'agit d'évaluer l'impact des séjours à l'étranger. Pour que l'apprentissage ait lieu dans ces conditions, il semblerait qu'il faille que l'exposition à la langue soit longue et répétée (Gaonac'h, 2005), ce qui peut être le cas lors d'un séjour à l'étranger, si tant est que les possibilités d'interaction dans la langue soient effectives. De nombreuses théories comme le constructivisme, la théorie de l'input (Krashen, 1985), l'approche interactionniste (Gass & Mackey, 2007 ; Long, 1996), l'approche naturaliste (Krashen & Terrell, 2000), insistent sur l'importance de l'exposition à la langue et considèrent ainsi le séjour à l'étranger comme un milieu favorable au développement de la compétence langagière. Certains modèles de développement de la prononciation (Lege, 1995) ont également postulé que les catégories phonétiques d'un locuteur évoluaient avec le temps et reflétaient l'input linguistique reçu.

La psychologie évolutionniste, sans remettre en cause directement l'effet du séjour linguistique, est plus prudente sur l'apprentissage par immersion. Les chercheurs (Geary, 2005, 2008, 2012 ; Tricot & Sweller, 2014 ; Sweller, 2016) distinguent les connaissances primaires (dont fait partie la langue maternelle (L1) apprise dans l'enfance), qui ne nécessitent pour être apprises ni effort, ni conscience, ni motivation particulière, des connaissances secondaires (la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc.), dont fait partie la L2 lorsqu'elle est apprise en milieu scolaire, à l'âge adulte ou tardivement dans l'enfance et qui exigent de l'individu qu'il soit attentif, motivé et qu'il contrôle consciemment ses processus d'apprentissage. En situation de classe, tout se passe comme si l'on considérait la L2 tantôt comme une connaissance primaire qui doit être apprise en communiquant, en imitant, en s'adaptant à un environnement (d'ailleurs fabriqué), tantôt comme une connaissance secondaire qui nécessite un enseignement explicite, une prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue. Le séjour linguistique en dehors du milieu scolaire considère la L2 davantage comme une connaissance primaire que comme une connaissance secondaire. Se pose alors la question de savoir si les élèves apprennent et surtout ce qu'ils apprennent. Si le séjour linguistique favorise sans doute davantage que la situation de classe les apprentissages

liés aux interactions avec d'autres locuteurs natifs ou non, il n'exclut en aucun cas les apprentissages explicites : un élève peut par exemple très bien demander consciemment à ses interlocuteurs des explications sur ce qu'il lit, dit ou entend ou se plonger lui-même dans une étude ou une vérification théorique de ce qu'il perçoit, en consultant des ouvrages par exemple (grammaire, dictionnaire, etc.). À propos des migrants, dont la situation n'est bien entendu pas tout à fait comparable à celle de nos élèves, Adami et Leclerc (2012) expliquent qu'ils n'apprennent pas la langue « par simple contact, mais par le biais de tactiques empiriques actives » (54), ils imitent et questionnent leurs interlocuteurs ou cherchent les réponses à leurs questions dans des ouvrages. Il est fort possible que certains de nos élèves en séjour linguistique aient la même attitude et s'engagent dans un processus actif de transformation de leurs expériences en connaissances. L'apprentissage par immersion n'équivaut donc pas à un apprentissage uniquement implicite même s'il l'inclut.

1.2. Des bénéfices parfois modestes et fortement variables d'un individu à l'autre

Le séjour à l'étranger, pour peu qu'il permette aux apprenants d'interagir dans la langue étrangère, est susceptible de favoriser l'automatisation des compétences et la procéduralisation des connaissances linguistiques. On sait, en effet, que la pratique est l'une des clefs de l'amélioration des compétences linguistiques (Anderson, 1993 ; DeKeyser 2007). Les études sur les effets des séjours à l'étranger ont donc cherché à savoir si ses deux processus étaient visibles dans les productions des apprenants (Kinginger, 2013). Dans son ouvrage de 2009, Kinginger reprend de nombreuses recherches qui mesurent le développement de compétences langagières chez des apprenants en situation d'immersion à l'étranger et s'appuient sur des construits comme la fluidité (*fluency*), l'expertise (*proficiency*), et la compréhension de l'oral (*listening comprehension*). Elle tire plusieurs conclusions de l'examen de ces études qui concernent en particulier un public d'étudiants. Premièrement, ces recherches présentent une image encourageante de l'effet du séjour à l'étranger, puisqu'il « peut potentiellement améliorer les compétences des apprenants dans tous les domaines » (Kinginger, 2013, notre traduction : 4), même si les gains sont parfois modestes. Deuxièmement, le séjour à l'étranger peut contribuer au développement des compétences liées aux interactions sociales qui sont précisément celles qu'il est le moins facile d'entraîner en classe de langue. Enfin, elle rappelle que ces études montrent de fortes variations interindividuelles et s'interroge sur les raisons pour lesquelles certains étudiants améliorent leurs performances et d'autres non. On retiendra donc que si l'effet positif du séjour à l'étranger semble faire consensus, les bénéfices sont parfois modestes et variables d'un individu à l'autre et ce même lorsque les études portent sur des séjours d'études à l'étranger longs (cf. également Murphy-Lejeune, 2003 ; Meunier, 2010). Baker-Smemoe et al. (2014) proposent une explication pour ces variations individuelles en étudiant l'effet de sept variables (comme le niveau en L2 avant le départ, la sensibilité interculturelle ou la longueur du séjour) sur les compétences linguistiques de plus de 100 étudiants en

mobilité dans différents pays. Conformément aux résultats d'études antérieures (Llanes & Muñoz, 2009 ; DeKeyser, 2007, 2010), les chercheurs montrent que c'est le niveau initial (avant le départ) qui explique le mieux la progression de l'étudiant. Les étudiants de niveau « intermédiaire moyen » bénéficient davantage du séjour que les étudiants de niveau « intermédiaire avancé ». Cette étude ne dit rien sur les apprenants débutants, comme d'ailleurs la très grande majorité des études du domaine puisqu'elles portent, en général sur des étudiants en mobilité, dont on peut supposer qu'ils disposent avant le départ d'un certain niveau en L2.

On peut alors légitimement s'interroger sur les bénéfices d'un séjour court qui correspond à la réalité de l'enseignement du second degré, d'autant qu'il concerne des apprenants de niveau débutant, notamment en collège. Avant de traiter cette question, nous nous intéressons aux compétences linguistiques évaluées par les chercheurs suite à un séjour à l'étranger ainsi qu'aux indicateurs utilisés pour les mesurer.

1.3. Les compétences linguistiques affectées par le séjour à l'étranger

L'effet du séjour linguistique sur les apprentissages en L2 est très bien documenté (Baker-Smemoe et al. 2014 ; Foster, 2009 ; Kinginger, 2013 ; Segalowitz & Freed, 2004 ; Serrano, Llanes & Tragant, 2016 ; Roussel & Gaonach, 2017). Toutes ces recherches insistent sur les bénéfices du séjour immersif. Ainsi le séjour à l'étranger permettrait d'améliorer la compréhension de l'oral, mais surtout la qualité de la production orale et en particulier sa fluidité (DeKeyser, 2014 ; Llanes, 2011 ; Towell, Hawkins & Bazergui, 1996), c'est-à-dire, entre autres la rapidité du débit, la réduction du nombre de pauses et d'hésitations (Segalowitz & Freed, 2004).

1.3.1. La compréhension de l'oral

La compréhension de l'oral est intuitivement la compétence qui devrait être la plus affectée par le séjour linguistique. Pourtant, par rapport à d'autres compétences et notamment à la production orale, elle est de loin la compétence qui a reçu le moins d'attention de la part des chercheurs et les résultats sont hétérogènes. Dyson (1988), qui examine les performances en compréhension de l'oral de 229 étudiants britanniques (L2 français, espagnol, allemand) ayant effectué un séjour d'un an à l'étranger, montre que les étudiants ont significativement progressé. Les études d'Allen et Herron (2003), Evans et Fischer (2005) et Llanes et Muñoz (2009) vont dans le même sens. Les recherches de Cubillos, Chieffo et Fan (2008) ne montrent en revanche pas de différence significative en compréhension de l'oral de manière générale entre les étudiants partis à l'étranger et les autres ; elles montrent cependant un effet positif significatif sur la compréhension de dialogues ou de textes narratifs courts, mais une absence d'effet du séjour lorsqu'il s'agit de comprendre des textes narratifs longs. Ces résultats suggèrent que la progression en compréhension est non seulement fortement liée au niveau initial des étudiants avant le départ, mais également à la nature du document sonore et aux expériences en compréhension de l'oral des étudiants pendant le séjour. Dans une étude récente (Llanes & Botana, 2015) les chercheurs ont évalué, avant et après un séjour de cinq semaines au

Costa Rica, les compétences de 12 étudiants en compréhension de l'espagnol. Les résultats montrent une augmentation significative des scores des participants en compréhension de l'oral à leur retour, malgré la « brièveté du séjour » (Llanes & Botana, 2015 : 199).

Si les études semblent s'accorder sur le bénéfice du séjour à l'étranger sur les compétences en compréhension de l'oral, on retiendra, d'une part, que les compétences avant le séjour semblent conditionner la progression et, d'autre part, que le gain est fortement en lien avec les situations de compréhension auxquelles les apprenants ont été exposés (dialogues notamment). Il faut par ailleurs bien garder à l'esprit que ce que les chercheurs du domaine considèrent comme un séjour court (5 semaines) est très éloigné de la réalité scolaire (si on excepte les programmes d'échanges longs comme le programme Brigitte Sauzay par exemple).

1.3.2. La production orale

Contrairement à la compréhension de l'oral, la production orale fait l'objet de nombreuses études qui portent sur l'effet des séjours à l'étranger. Ces études montrent le plus souvent un effet positif du séjour linguistique.

Segalowitz et Freed (2004) étudient par exemple la progression de 40 étudiants anglophones apprenant l'espagnol, soit après un séjour d'un semestre en Espagne, soit après un semestre sur le campus. Leurs résultats montrent que, suite au séjour à l'étranger, les étudiants en mobilité ont davantage amélioré la fluidité de leur discours, en réduisant le nombre de leurs hésitations et la longueur de leurs pauses. Dans la même veine, Freed, Dewey et Segalowitz (2004) étudient la progression de 28 étudiants anglophones apprenant le français langue seconde dans trois contextes différents, en classe de langue, dans un programme d'été immersif et en semestre d'étude à l'étranger. Les résultats montrent que la progression en production orale (mesurée par l'*Oral Proficiency Interview*, OPI) des étudiants en programme d'immersion est significative concernant le nombre de mots prononcés, la longueur des phrases, le débit du discours et sa fluidité. Les gains des étudiants en mobilité sont également significatifs, mais uniquement pour le critère de fluidité et moins importants que ceux des étudiants en immersion. Ces deux groupes d'étudiants ont de meilleurs résultats que le groupe contrôle resté sur le campus. Les chercheurs expliquent que les étudiants ayant participé au programme d'immersion déclarent avoir davantage utilisé le français en dehors des contextes d'enseignement que les étudiants en mobilité.

Une étude longitudinale (Jansen, 2015) menée dans une université irlandaise s'intéresse à la progression de 10 étudiants français et 7 étudiants chinois apprenant l'anglais au cours d'un séjour de huit mois. Les critères pris en compte sont la complexité, la précision et la fluidité de leur production orale. Les données ont été collectées avant, pendant et après le séjour. Les résultats montrent qu'après un semestre à l'étranger la progression des étudiants n'est pas significative, mais le devient en fin de séjour. Les variables « complexité », « précision » et « fluidité » de la production orale sont également fortement corrélées à l'usage de la langue étrangère en dehors du contexte universitaire. Finalement, Jansen (2015) conclut comme d'autres chercheurs (Wright & Cong, 2014 ;

Polat & Kim, 2014) que le développement de la compétence de production orale est soumis à de fortes variations individuelles.

Pour résumer, les recherches qui analysent le développement de la production orale montrent une progression des apprenants notamment quand elles prennent en compte les critères de fluidité, de précision et de complexité.

D'autres études se sont intéressées à un quatrième critère d'évaluation de la qualité de la production orale des apprenants : la prononciation. DeKeyser (2007) et Muñoz et Llanes (2014) soulignent, en effet, que le séjour à l'étranger est susceptible d'automatiser des routines articulatoires. Les études de Díaz-Campos (2004, 2006) et de Simões (1996) vont dans ce sens et montrent une amélioration de la qualité de prononciation des voyelles chez des apprenants de l'espagnol. Concernant l'accent étranger qui fait partie du critère « prononciation » dans l'évaluation de la production de l'oral par les chercheurs, les résultats sont hétérogènes. Avello, Mora et Pérez- Vidal (2012), Martinsen et al. (2010) et Martinsen et Alvord (2012) ne démontrent pas d'effet positif du séjour à l'étranger. En revanche, les études de Muñoz et Llanes (2014), Martinsen, Alvord et Tanner (2014) montrent que l'accent des participants se rapproche après le séjour de celui de locuteurs natifs. Si le fait de considérer l'accent du locuteur natif comme un « idéal » à atteindre peut poser question, on comprend bien que les auteurs aient dû établir une échelle de mesure la plus large possible servant à évaluer la progression des participants. Dans toutes ces études l'hétérogénéité des résultats tient à la fois à la variété du public étudié, aux caractéristiques de la L2 apprise ainsi qu'aux conditions du séjour linguistique. Pour la présente recherche, nous avons également retenu les critères de fluidité, de complexité, de précision et de prononciation pour évaluer la qualité de la production orale de nos participants.

1.4. Les indicateurs de mesures des compétences linguistiques

Concernant l'évaluation de la compréhension de l'oral, les chercheurs utilisent le plus souvent des tests standardisés : pour l'espagnol par exemple le Diplôme d'Espagnol Langue Étrangère (DELE) de l'Institut Cervantes (Llanes & Botana, 2015) ou pour l'anglais l'*Oral Proficiency Interview (OPI)* (Baker-Smemoe et al., 2014). Nous suivons la même démarche dans notre étude, en utilisant des tests de l'Institut Goethe et de la *Zentralstelle für Auslandsschulwesen*. La standardisation de ces tests permet, en effet, une bonne comparabilité des résultats avant et après le séjour ainsi qu'une évaluation objective de la performance.

Concernant les critères d'évaluation de la production orale, il est utile de s'arrêter sur la manière dont les chercheurs du domaine les définissent.

Pour mesurer la fluidité, les chercheurs comptabilisent en général le nombre de pauses ou d'hésitations qui se matérialisent dans les répétitions, les « faux départs », c'est-à-dire les phrases commencées mais non terminées, ou les substitutions volontaires, pendant la production, d'un mot ou d'une phrase par un ou une autre (Skehan & Foster 1999 ; Ellis & Yuan, 2004).

La précision grammaticale est mesurée en calculant le pourcentage de phrases sans erreur syntaxique, morphologique et lexicale, par rapport au nombre total de phrases produites (Housen & Kuiken, 2009 ; Skehan & Foster, 1999). Elle peut être mesurée de manière générale ou de manière spécifique. Quand l'étude prend par exemple pour objet l'expression du mouvement et du temps, la précision pourra concerner l'utilisation des particules verbales ou des verbes de mouvement (Robinson, Cadierno & Shirai, 2009).

Dans la littérature, on trouve deux indicateurs de la complexité : la complexité syntaxique et la variété lexicale. Skehan (1996) conçoit la complexité comme le nombre de subordinations. Ellis et Yuan (2004) élargissent le concept en tenant compte de la variété des formes verbales utilisées (temps, modes et voix).

Pour évaluer la prononciation, les chercheurs utilisent plusieurs techniques. Certains mesurent la durée et la qualité de la prononciation des voyelles (Simões, 1996 ; Stevens, 2011 ; Avallo et al., 2012). D'autres font juger la prononciation des productions orales par des locuteurs natifs en utilisant des échelles de mesures (Martinsen et al., 2010 ; Martinsen & Alvord, 2012) ; les critères sont alors par exemple l'intelligibilité, la compréhensibilité.

Pour la présente étude, nous suivons les mêmes principes. Même si certains de ces principes sont critiquables et trahissent une conception quelque peu idéaliste de la langue orale (accent proche de celui du locuteur natif, sans pause ni hésitation, ni reformulation, etc.), la méthode quantitative que nous adoptons ici impose, en effet, le choix d'outils de mesure. Nous revenons dans la conclusion sur les limites d'une telle démarche. Comme nous le précisons par la suite, nous avons adapté ces critères de mesure à la compétence linguistique de nos participants.

2. Hypothèses

De ces considérations théoriques découlent les deux hypothèses générales suivantes, H1 et H2, que nous déclinons de manière plus fine en sous-hypothèses.

H1 : Le séjour linguistique a un effet sur la compréhension de l'oral.

H2 : Le séjour linguistique a un effet sur la qualité de la production orale.

H2.1 : Le séjour linguistique a un effet sur la fluidité de la production orale.

H2.2 : Le séjour linguistique a un effet sur la complexité de la production orale.

H2.3 : Le séjour linguistique a un effet sur la précision de la production orale.

H2.4 : Le séjour linguistique a un effet sur la prononciation des participants.

Tout à fait conscients que dans notre contexte, la durée du séjour (une semaine) est particulièrement brève et que nos participants sont en début d'apprentissage (A1/A2 CECRL), nous restons très prudents quant aux effets attendus. Nous insistons néanmoins sur le fait qu'en collège, le séjour linguistique d'une semaine est une pratique répandue et qu'il est important de s'interroger sur quelques uns de ses possibles effets sur le plan linguistique.

3. Méthodologie

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place le protocole ci-dessous.

3.1. Participants

Les participants à cette étude (N=18) ont entre 13 et 14 ans et sont scolarisés en classe de 4^e au collège Jean Zay de Biganos, en Gironde. L'établissement organise depuis 26 ans un échange scolaire avec le Schyren-Gymnasium de la ville de Pfaffenhofen en Bavière. Les participants sont hébergés chez leurs correspondants et assistent à leurs cours. Des visites et excursions sont organisées par les enseignants, notamment des visites guidées de l'*Allianzarena*, le stade du FC Bayern à Munich, de la ville médiévale de Ratisbonne et du château fort de Salzbourg en Autriche. Au collège, ces 18 élèves sont répartis dans deux classes différentes : 7 participants sont en 4^e 1 et 11 en 4^e 2. Pour l'apprentissage de l'allemand, 2h30 par semaine, ils forment depuis deux ans et demi le même groupe classe hétérogène. Le niveau en allemand diffère selon les individus et les compétences langagières et se situe entre A1 et A2 selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001).

3.2. Protocole

Le séjour en Allemagne s'est déroulé du 20 au 27 mars 2017. Les 18 participants ont été soumis à deux tests de compréhension de l'oral (niveau A1 et A2/B1) et ont été enregistrés lors d'une épreuve de production orale, la semaine précédant le départ, puis la semaine suivant leur retour. Leur performance à ces différents tests avant le départ est comparée à leur performance après le séjour.

3.3. Matériel expérimental

3.3.1. Compréhension de l'oral

Pour évaluer la compréhension de l'oral, des tests standardisés de l'Institut Goethe (*Fit in Deutsch*, A1, Annexe 1) et de la *Zentralstelle für Auslandsschulwesen* (ZfA) (*Deutsches Sprachdiplom 1*, A2/B1, Annexe 2) ont été utilisés. Les sujets d'examen blanc utilisés pour le pré-test (*Übungssatz 1* pour *Fit in Deutsch* et *Modellsatz 4* pour le *Deutsches Sprachdiplom*) ne portent pas sur les mêmes supports sonores que ceux qui ont été utilisés pour le post-test (*Übungssatz 2* pour *Fit in Deutsch* et *Modellsatz 5* pour le *Deutsches Sprachdiplom*), mais la standardisation des épreuves de ces deux institutions assure, non seulement une bonne comparabilité des résultats quantitatifs mesurés en points scores, mais aussi une évaluation objective. Dans l'analyse quantitative, nous tiendrons compte pour analyser les résultats des élèves de la nature des documents audio (narratif, informatif) et des thématiques abordées dans les différentes parties des épreuves de compréhension. Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique, certains chercheurs (Cubillos, Chieffo & Fan, 2008) suggèrent en effet que la compréhension de l'oral mesurée après le séjour à l'étranger est fortement affectée par la

nature de la langue à laquelle les apprenants ont été exposés pendant le séjour. Pour la compréhension de l'oral, nous disposons donc des données présentées dans le Tableau 1.

	Pré-test	Post-test
Niveau A1	18 copies <i>Fit in Deutsch,</i> <i>Übungssatz 1</i>	18 copies <i>Fit in Deutsch, Übungssatz 2</i>
	Dossiers de 4 pages, constitués de 2 parties, exercices de difficulté progressive. Notation : /12 points (/6 partie 1, /6 partie 2). Temps d'écoute : 12 minutes	
Niveau A2/B1	18 copies <i>Deutsches Sprachdiplom I,</i> <i>Modellsatz 4</i>	18 copies <i>Deutsches Sprachdiplom I,</i> <i>Modellsatz 5</i>
	Dossiers de 8 pages, constitués de 5 parties, exercices de difficulté progressive. Notation : /24 points (4 à 6 points par partie). Temps d'écoute : 40 minutes	

Tableau 1. Données pour la compréhension de l'oral

3.2.2. Production orale

Pour la partie production orale, avant et après le séjour, chacun des 18 participants a été enregistré lors d'un entretien avec l'enseignant (l'un des deux auteurs de la présente étude), pendant lequel il devait s'exprimer autour de quatre axes thématiques : (1) *Ich und meine Familie* (ma famille et moi), (2) *Mein Austauschpartner* (mon correspondant), (3) *Bayern* (la Bavière) et (4) *Meine Ferien* (mes vacances) (avant le séjour) et *Der Schüleraustausch* (l'échange scolaire) (après le séjour). Le choix de ces quatre thèmes en lien avec le séjour a été effectué au regard de leur degré de difficulté progressive. Le premier thème engage les participants à s'exprimer autour d'une réalité connue, le deuxième les invite à mobiliser les connaissances dont ils disposent sur leur correspondant, le troisième ajoute la dimension culturelle et enfin le dernier les incite à s'exprimer au passé.

Par conséquent, le corpus consiste en deux fois 18 enregistrements d'une durée comprise entre 2 et 3 minutes chacun, soit environ deux heures d'enregistrement au total. En moyenne, les enregistrements sont comparables en termes de longueur ; les 18 participants se sont exprimés au total pendant 52 minutes et 19 secondes au pré-test et pendant 53 minutes et 40 secondes au post-test. Les enregistrements ont été analysés selon les quatre critères précités (fluidité, complexité, précision et prononciation) et transcrits à l'écrit.

3.4. Traitement des données

3.4.1. Compréhension de l'oral

Sur le plan quantitatif, les moyennes des scores obtenus par les participants avant et après le séjour sont comparées à l'aide d'un test de moyenne (test de Student, dit test de *t*). Nous mettons ensuite les résultats de cette analyse quantitative en lien avec la diversité des thématiques abordées et la nature des supports audio écoutés par les participants.

3.4.2. Production orale

Chaque production est analysée selon les quatre critères suivants : la fluidité, la précision, la complexité et la prononciation.

Pour évaluer la fluidité, le nombre d'énoncés sans pause ni hésitation, le nombre de pauses supérieures à 0,5 seconde ainsi que les marques d'hésitations ont été repérés et comptés, par les auteurs du présent texte dont l'un, locuteur natif, est l'enseignant des participants.

Concernant la précision, c'est-à-dire la correction grammaticale et lexicale des propositions, trois types d'énoncés ont été repérés et comptabilisés : les énoncés grammaticalement et lexicale corrects, les erreurs grammaticales ou lexicales qui n'entravent pas la compréhensibilité du message et les erreurs qui entravent la compréhensibilité du message (faux sens, contre-sens ou non-sens).

Pour mesurer la complexité et adapter ce critère à des productions d'élèves de 4^e, ont été repérés les énoncés que nous avons qualifiés de « complexes », et qui contiennent par exemple un verbe conjugué en position deux, mais avec un élément en première position autre que le sujet grammatical (par exemple « *Am Samstag bin ich...* »). Sont également comprises dans cette catégorie les propositions utilisant des connecteurs autres que « *und* » ou un verbe de modalité ainsi que les propositions aux temps du passé. Les subordinées quasiment absentes dans les productions de nos participants n'ont pas été comptabilisées, ce qui éloigne notre définition de la complexité de celle attribuée au concept par les chercheurs du domaine. Ont également été repérés pour l'évaluation les énoncés simples, comme des propositions avec le verbe conjugué en deuxième position et le sujet grammatical en première position ou bien des structures avec au moins un connecteur simple (notamment « *und* »). Enfin, nous avons comptabilisé les énoncés très courts de langage oral. Dans cette catégorie, nous trouvons par exemple les formules de salutation (« *Hallo* », « *Guten Tag* », « *Tschüss* », « *Auf Wiedersehen* ») ou bien des réponses très simples voire des structures sans verbe conjugué (« *Ja* », « *Ja, gern* », « *Nein* », « *FC Bayern München* », etc.). Tous ces énoncés ont été comptés de manière à ce que la complexité puisse être quantifiée.

Concernant la prononciation, les énoncés sans erreur ont été repérés. Nous avons ensuite distingué les erreurs de prononciation qui, selon le locuteur natif, entravent la compréhensibilité du message et celles qui ne l'entravent pas, puis comptabilisé ces deux types d'erreurs.

Comme pour la compréhension de l'oral, les scores moyens des apprenants avant et après le départ ont été comparés pour chaque critère et la significativité des différences de moyenne a été testée à l'aide du test de Student (test de t).

4. Résultats

4. 1. Compréhension de l'oral

4.1.1. Niveau A1

Le test de compréhension de niveau A1 comporte deux parties (*Teil 1*, *Teil 2*). Comme le montre le Tableau 2, la seule progression significative sur cette épreuve concerne la première partie. La différence entre la moyenne au pré-test (4,78/6) et la moyenne au post-test (5,44/6) est significative ($t(17) = 4,123$; $p < ,001$). Les apprenants ont donc progressé après le séjour sur cette partie-là de l'épreuve de compréhension. En revanche, concernant la deuxième partie de ce test et l'ensemble des deux parties du test (*Teil 1 + Teil 2*), les différences de moyenne entre pré- et post-test ne sont pas significatives.

	Pré-test		Post-test		Différence		
	M	E	M	E	T	ddl	P
Teil 1 (/6)	4,78	0,55	5,44	0,70	4,123	17	0,001*
Teil 2 (/6)	3,33	1,53	3,39	1,37	0,127	17	0,901
Total (/12)	8,11	1,81	8,83	1,88	1,382	17	0,185

M = Moyenne ; E = écart-type ; t = test de Student ; ddl = degrés de liberté ; p = significativité

Tableau 2. Résultats pour l'épreuve de compréhension de l'oral A1

4.1.2. Niveau B1/B2

Ce test de compréhension est constitué de 5 parties (*Teil 1*, *Teil 2*, *Teil 3*, *Teil 4*, *Teil 5*). Les résultats ne sont pas significatifs sur l'ensemble de l'épreuve. Ils le sont uniquement pour les parties 2 et 4, comme le montre le Tableau 3. Pour la partie 2, la différence significative ($t(17) = -2,297$; $p < 0,035$) entre la moyenne au pré-test (1,11/4) et la moyenne au post-test (0,61/4) indique que les élèves régressent sur la partie 2. Pour la partie 4, la différence entre la moyenne au pré-test (1,06/6) et la moyenne au post-test (1,89/6) est également significative ($t(17) = 3,828$; $p < ,001$). C'est la seule partie de l'épreuve pour laquelle les élèves affichent en moyenne de meilleurs scores après le séjour linguistique.

	Pré-test		Post-test		Différence		
	M	E	M	E	T	ddl	P
Teil 1 (/5)	2,61	1,33	2,38	1,09	-0,656	17	0,521
Teil 2 (/4)	1,11	0,83	0,61	0,60	-2,297	17	0,035*
Teil 3 (/5)	2,11	1,27	2,50	0,92	1,129	17	0,274
Teil 4 (/6)	1,06	0,87	1,89	1,02	3,828	17	0,001*
Teil 5 (/4)	0,72	0,89	0,39	0,50	-1,374	17	0,187
Total (/24)	7,61	2,85	7,78	1,83	0,270	17	0,790

Tableau 3. Résultats pour l'épreuve de compréhension de l'oral B1/B2

4.1.3. Discussion des résultats concernant la compréhension de l'oral

Les résultats quantitatifs nous incitent à nous intéresser à la nature des documents sonores et aux thématiques abordées dans les différentes épreuves de compréhension de l'oral pour tenter d'expliquer les performances ou les contre-performances moyennes des participants. Concernant le niveau A1, la seule progression significative concerne la première partie du test. Cette partie teste la compréhension de l'oral des participants sur un court dialogue téléphonique. Il s'agissait pour les élèves, d'identifier les locuteurs ainsi que leurs loisirs et les moments de pratiques de ces loisirs. Les participants à l'étude devaient également identifier les différents modes de transport et comprendre des indications permettant de s'orienter dans une ville. Ceci correspond à certaines compétences entraînées en classe jusqu'au niveau 4e ainsi qu'aux compétences mobilisées pendant un séjour à l'étranger, où les interactions avec les élèves allemands sont facilitées et où les déplacements dans la ville se font parfois en autonomie. Concernant la deuxième partie de l'épreuve A1, la progression n'est pas significative. On peut supposer que le contenu de cette partie, une discussion entre deux élèves au sujet d'un devoir et une conversation entre deux jeunes filles à propos du déménagement de l'une d'elle, ne faisait pas partie de leur vécu en Allemagne.

Concernant le niveau supérieur A2/B1, la progression n'est significative que sur la partie 4. Le document sonore au post-test s'intitule « *Keine Angst vor großen Zahlen* ». Un jeune élève y raconte sa participation aux olympiades des mathématiques : sur le plan thématique, lexical et culturel, c'est un événement assez proche de la réalité des collégiens. En revanche, le contexte du document sonore du pré-test, « *Reise nach Australien* », s'éloigne davantage du quotidien des participants. Cela peut expliquer la progression ponctuelle des participants pour lesquels la compréhension de textes narratifs assez longs est normalement difficile. La régression la plus significative concerne la partie 2 « *Radiosendungen* », dans laquelle il s'agissait pour les participants de comprendre quatre courts extraits d'émissions de radio de nature informative sans lien entre eux (un match de foot, un concert à Bochum, l'annonce d'une interview sur le thème de l'amitié et la sortie d'un roman). Dans notre cas, la cohérence interne du document sonore et la possibilité d'établir des liens entre les informations entendues semblent jouer un rôle positif particulièrement important. Ce qui rejoint le résultat d'études sur la compréhension

de textes narratifs et informatifs (Gaonac'h & Fayol, 2003 ; Wolfe, 2005) ainsi que d'études montrant un effet du séjour à l'étranger sur la compréhension de textes narratifs courts (Cubillos, Chie & Fan, 2008).

Nous pouvons déduire de ces résultats que l'effet du séjour linguistique dépend fortement des connaissances linguistiques des participants avant le départ. Le séjour a ici pour effet de consolider les connaissances antérieures des participants (correspondant ici au niveau A1) sans pour autant leur permettre de faire « un bond spectaculaire » d'un niveau du CECRL à l'autre. Cette interprétation est, compte tenu de la brièveté du séjour en Allemagne, cohérente avec notre hypothèse (H1).

4.2. Production orale

4.2.1. Complexité

Concernant la complexité, nous avons choisi plusieurs indicateurs. Comme le montre le Tableau 4, le nombre de structures simples et complexes reste stable avant et après le séjour linguistique, les différences ne sont pas significatives, ce qui ne va pas dans le sens d'une complexification syntaxique du discours des apprenants, telle que l'entendent les chercheurs du domaine. En revanche un résultat nous paraît particulièrement intéressant et concerne le nombre d'énoncés très courts, nous y revenons dans la discussion. Contrairement à nos attentes, la différence entre la moyenne au pré-test (3,22) et la moyenne au post-test (5,72) est significative ($t(17) = 2,420$; $p < ,027$).

	Pré-test		Post-test		Différence		
	M	E	M	E	T	ddl	P
Nombre de structures complexes	1,00	0,84	0,89	0,90	-,461	17	0,651
Nombre de structures simples	5,83	2,50	5,50	1,65	-,479	17	0,638
Nombre d'énoncés très courts	3,22	2,28	5,72	4,15	2,420	17	0,027*

M= Moyenne ; E=écart-type

Tableau 4. Résultats pour le critère de complexité

4.2.2. Fluidité

Concernant la fluidité, le nombre d'énoncés sans pause ni hésitation est significativement plus élevé après le séjour linguistique. La différence entre la moyenne au pré-test (3,56) et la moyenne au post-test (7,89) est significative ($t(17) = 4,333$; $p < 0,000$). Concernant les autres critères retenus pour évaluer la fluidité (nombre de pauses, d'hésitations, débit), nos résultats ne sont pas significatifs, comme le montre le Tableau 5, même si la tendance est à la baisse pour le nombre de pauses et d'hésitations et que le débit semble légèrement plus rapide après le séjour.

	Pré-test		Post-test			Différence	
	M	E	M	E	T	ddl	P
Nombre d'énoncés sans pause ni hésitation	3,56	1,75	7,89	4,35	4,33	17	0,000*
Nombre de pauses	40,72	22,64	35,88	16,27	-1,174	17	0,257
Nombre d'hésitations	13,44	5,80	12,50	4,87	-0,685	17	0,502
Débit (Nb de mots par minute)	32,72	9,34	34,83	10,10	1,196	17	0,248

Tableau 5. Résultats pour le critère de fluidité

4.2.2. Précision

Concernant le critère de précision, le nombre d'énoncés grammaticalement et lexicalement corrects augmente après le séjour (moyenne au pré-test : 5,17 et moyenne au post-test : 9,61) de manière significative ($t(17) = 5,788$; $p < 0,000$). En revanche le nombre d'erreurs qui entravent (notées 1 dans le Tableau 5) ou n'entravent pas (notée 2 dans le Tableau 5) la compréhension reste stable, comme le montre le Tableau 6.

	Pré-test		Post-test			Différence	
	M	E	M	E	T	ddl	P
Nombre d'énoncés corrects	5,17	1,54	9,61	3,85	5,78	17	0,000*
Nombre d'erreurs (1)	12,61	3,97	11,11	4,93	-1,171	17	0,258
Nombre d'erreurs (2)	2,22	1,76	2,61	1,68	0,959	17	0,351

Tableau 6. Résultats pour le critère de précision

4.2.3. Prononciation

Concernant le nombre d'énoncés sans erreur de prononciation, la différence entre la moyenne au pré-test (2,67) et la moyenne au post-test (5,89) est significative ($t(17) = 5,446$; $p < 0,000$). Concernant le nombre d'erreurs n'entravant pas la compréhension (notées 1, dans le Tableau 7), la différence entre la moyenne au pré-test (22,78) et la moyenne au post-test (16,61) est également significative ($t(17) = -3,587$; $p < 0,002$).

Seul le nombre d'erreurs entravant la compréhension reste stable et la différence entre la moyenne au pré-test (0,72) et la moyenne au post-test (0,61) n'est pas significative ($t(17) = 0,294$; $p < 0,772$).

	Pré-test		Post-test			Différence	
	M	E	M	E	T	ddl	P

Nombre de phrases sans erreur	2,67	1,49	5,89	2,49	5,446	17	0,000*
Nombre d'erreurs (1)	22,78	6,53	16,61	5,54	-3,587	17	0,002*
Nombre d'erreurs (2)	0,72	1,22	0,61	0,84	,294	17	,772

Tableau 6. Résultats pour le critère de prononciation

4.2.4. Discussion des résultats concernant la production orale

Nous avons choisi de commencer la section résultats par le critère « complexité ». Contrairement à l'hypothèse (H2.2), et aux résultats issus de la littérature du domaine, dans le cas de notre étude, le séjour en Allemagne n'a pas d'effet significatif sur la complexité syntaxique de la production de l'oral des participants. Ce résultat rejoint néanmoins les résultats qui montrent que le séjour linguistique inférieur à 4 mois n'a que peu d'effet sur la production orale (Jansen, 2015). Cependant, de manière intéressante, le nombre d'énoncés courts et idiomatiques comme « *Servus* », « *Ja, gern* », « *Auf Wiedersehen* », « *Wiederholen Sie, bitte* » augmente de manière significative, tandis que le nombre d'énoncés plus construits et complets diminue. Ce résultat constitue le signe d'une évolution de la production orale des apprenants qui semblent reproduire le schéma des interactions dans lesquelles ils se sont engagés pendant leur séjour (parfois en adoptant le dialecte local) et abandonner la forme plus construite que l'institution scolaire encourage. Au pré-test, les productions des apprenants ressemblent davantage à des productions orales en continu (malgré la présence de l'enseignant et de ses interventions régulières) alors qu'au pré-test, les productions tendent vers l'interaction spontanée avec l'examinateur, ce qui rejoint le constat de Kinginger (2013). Les exemples de Gabriel¹ qui, au post-test, utilise des énoncés comme « *Entschuldigung* », « *ist gut* », « *Servus* » qu'il n'utilise pas du tout au pré-test, ou encore de Pierre qui cumule les réponses courtes du type « *Ah, München* », « *Wiederholen, bitte* », « *Am Samstag* », « *Auf Wiedersehen* », reflètent tout à fait cette tendance.

Si nous commençons par ce premier résultat, c'est qu'il explique en partie les résultats obtenus sur les autres critères d'évaluation des productions de l'oral. Concernant la fluidité (H 2.1) par exemple, le lecteur aura pu se demander comment le nombre d'énoncés sans pause ni hésitation peut augmenter significativement alors que le nombre d'hésitations et de pauses ne décroît pas. L'explication réside tout d'abord dans le fait que le nombre de phrases courtes prononcées sans hésitation augmente. Ensuite, au post-test, les pauses et hésitations ne se trouvent plus à l'intérieur des phrases, mais plutôt entre les phrases, leur nombre reste stable, mais elles sont positionnées différemment dans le discours, ce qui explique aussi que le débit n'augmente que faiblement. Ceci rejoint les résultats de Towell, Hawkins et Bazergui (1996) qui montrent qu'après le séjour les segments ininterrompus situés entre les pauses sont sensiblement plus longs, mais n'observent aucune différence en termes de nombre de pauses et de vitesse du débit.

¹ Pour conserver l'anonymat de nos participants, leurs prénoms ont été changés.

L'exemple d'Émilie (Tableau 8) illustre bien ce phénomène. Les pauses d'une moitié seconde sont indiquées par un point [.] et les hésitations par la marque d'hésitation [ähm].

Émilie Pré-test	Émilie Post-test
"Meine Austauschpartnerin [.] eißt Annika she ist dreiz [ähm] no dreizehn Jahre alt [ähm] sie [ähm] Mutter non [..] sie Mutter eißt [.....] nein" (sic)	"Sie eiste Annika [ähm] ihre Mutter eißt [ähm] Tania und [ähm] ihre Vater heißt Martin und ihre Bruder eißt Nico" (sic)

Tableau 8. Transcription de la production orale d'Émilie

Pour ce qui est de la précision (H2.3) des productions orales, la significativité ne concerne que le nombre d'énoncés grammaticalement et lexicalement corrects. Le nombre d'erreurs affectant ou n'affectant pas la compréhensibilité du message reste stable. La significativité est à nouveau due uniquement à l'augmentation d'énoncés courts. Le séjour linguistique a peu d'effet sur la compétence grammaticale des participants, ce qui est cohérent avec les résultats d'études antérieures (Collentine, 2004), et compréhensible étant donné la courte durée du séjour.

La prononciation (H 2.4) semble en revanche nettement affectée par le séjour linguistique. Tous les participants prononcent globalement de manière plus intelligible après le séjour. Florian rencontre, par exemple, avant le séjour, quelques difficultés pour prononcer le mot « *Austauschpartner* » (le correspondant) : « *Meine Spracherauchen meine Spracherauchen eißt Ewa und und ist drei vierzehn Jahre alt* » (sic). À son retour en revanche, il est capable de prononcer ce mot, certes de manière toujours inexacte, mais la compréhensibilité du message n'est plus entravée : « *In Pfaffenhofen meine Schulauschpartner heißt Ewa sie hat sie sie sie habe dreizehn Jahre alt und sie Mutter ich weiß nicht heißt* » (sic). Dans sa production, le lecteur germaniste s'en apercevra grâce à la transcription, on constate une nette amélioration de la prononciation du « h » aspiré (fricative sourde glottale) dans la forme verbale « *heißt* », une difficulté des apprenants francophones que l'on retrouve également en anglais langue seconde. Ceci se vérifie également chez les deux participants qui ont le plus nettement amélioré leur prononciation comme le montre le Tableau 9.

Pour résumer, l'amélioration de la prononciation s'explique en partie par une amélioration de la prononciation du « h » aspiré dans la forme verbale de « *heißt* », ce qui est cohérent avec les études qui portent par exemple sur la prononciation de certaines voyelles en espagnol (Díaz-Campos, 2004, 2006) ainsi qu'avec celles qui montrent une amélioration de l'accent étranger (Martinsen, Alvord, & Tanner, 2014, Muñoz & Llanes, 2014).

		Pré- test	Post- test
Florian (-20 erreurs entravant la compréhensibilité au post- test)	Prononciation erronée (« <i>eiße/eißt</i> ») :	5	0
	Prononciation correcte (« <i>heiße/heißt</i> ») :	0	10
Clara (-15 erreurs entravant la compréhensibilité au post- test)	Prononciation erronée (« <i>eiße/eißt</i> ») :	9	4
	Prononciation correcte (« <i>heiße/heißt</i> ») :	0	5

Tableau 9. Prononciation du « h » aspiré dans les productions orales de Florian et Clara

Conclusion, limites et perspectives

L'effet d'un séjour linguistique en Allemagne, dans notre cas en Bavière, sur la compréhension de l'oral (H1) d'élèves de quatrième n'est, de manière attendue, pas très marqué. Nos résultats montrent que le séjour ne sert qu'à renforcer les compétences de base déjà acquises par les élèves comme par exemple comprendre des consignes pour s'orienter dans une ville, des informations personnelles simples sur soi, ses proches, les loisirs. Ceci correspond au descripteur de la compétence de compréhension de l'oral pour le niveau A1 : « Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement » (CECRL : 26). Nous avons vu que le séjour ne leur permet pas de comprendre des documents sonores de niveau supérieur A2/B1, sauf ponctuellement quand ceux-ci sont de nature narrative.

Le séjour linguistique a en revanche un effet significatif sur plusieurs de nos indicateurs d'évaluation de la production orale (H2), notamment sur le nombre d'énoncés courts (H2.2) qui influencent de notre point de vue fortement les autres indicateurs : le nombre d'énoncés sans pause ni hésitation (H2.1), le nombre d'énoncés grammaticalement et lexicalement corrects (H2.3) et sans erreur de prononciation (H2.4) augmente significativement après le séjour. Le discours des apprenants prend, après le séjour davantage la forme d'une production orale en interaction, peut-être moins scolaire, telle qu'elle a sans doute été exercée en Allemagne.

Il reste que l'effet d'un séjour linguistique d'une semaine d'élèves de quatrième est très difficile à mesurer et ne peut être que limité. La démarche de type expérimentale doublée d'analyse qualitative ne permet peut-être pas de prendre la mesure de toute l'épaisseur de l'apprentissage puisqu'elle le réduit à des indices mesurables, chiffrables, forcément quelque peu réducteurs. Cependant, elle en fait – et c'est bien son but - une étude objective, valide et répliquable dans d'autres contextes pédagogiques. Il reste que la courte durée du séjour n'est sans doute susceptible d'automatiser qu'un nombre restreint de processus de production et de compréhension et que le niveau initial des participants

ne constitue pas une base solide pour engager des progrès spectaculaires. Cette étude, dont l'intérêt principal est de montrer l'évolution des compétences linguistiques dans la situation classiquement répandue d'un échange scolaire court, mérite à notre sens d'être répliquée avec davantage de participants ou encore complétée par la constitution d'un groupe de contrôle, soumis aux mêmes tests avant et après une semaine d'enseignement de l'allemand en classe de langue.

En outre, les critères d'évaluation des productions orales des participants pourraient être plus détaillés. Les progrès concernant la prosodie ou l'accentuation des participants pourraient être plus finement analysés, comme le fait par exemple Grosbois (2014) dans son étude sur l'effet du séjour à l'étranger sur l'accentuation.

En ce qui concerne les perspectives didactiques, nos résultats montrent que le séjour linguistique transforme les productions linéaires des élèves en interactions spontanées idiomatiques, plus fluides et intelligibles. Une médiation de l'enseignant peut sans doute contribuer à accentuer ces effets. Grosbois (2014) a montré « l'intérêt de la réflexion phonétique et phonologique pour réduire l'effet de nativisation sur la production orale en anglais L2, l'obtention d'un input oral en anglais lors d'un stage de mobilité au Royaume-Uni ne suffisant pas » (§42). Nous la rejoignons sur l'importance de consolider l'effet du séjour par la médiation de l'enseignant et d'introduire une réflexion métalinguistique sur les principes de fonctionnement de la langue, aussi bien pour préparer les élèves au séjour linguistique que pour en explorer les bénéfices.

Annexe 1. Deutsches Sprachdiplom I

Modellsatz Nr. 4, Niveau A2/B1, *Zentralstelle für Auslandsschulwesen* (2017). Récupéré de :

http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DSDI/Modellsaetze/inhalt.html;jsessionid=D857ABE8E5373C20CE19398664347126.2_cid361?nn=4764556#4

Modellsatz Nr. 5, Niveau A2/B1, *Zentralstelle für Auslandsschulwesen* (2017). Récupéré de :

http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DSDI/Modellsaetze/inhalt.html?nn=4764556#5

Annexe 2. Fit in Deutsch

Übungssatz 1, Niveau A1, *Goethe-Institut* (2017). Récupéré de :

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ft1/mat/deindex.htm>

Übungssatz 2, Niveau A1, *Goethe-Institut* (2017). Récupéré de :

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ft1/mat/deindex.htm>

Bibliographie

- Adami, H. & Leclercq, V. (dirs.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Allen, H. & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères*, 29, 63-80.
- Avello, P., Mora, J. C. & Pérez-Vidal, C. (2012). Perception of FA by non-native listeners in a study abroad context. *Research in Language*, 10(1), 63–78.
- Avello, P. & Lara, A. R. (2014). Phonological development in L2 speech production during study abroad programmes differing in length of stay. In : C. Pérez-Vidal (dir.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, Philadelphia, PA: John Benjamins, 137-166.
- Baker-Smermoe, W., Dewey, D. P., Bown, J. & Martinsen, R.B. (2014). Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*, 47, 464-486.
- Collentine, J.G. (2004). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cubillos, J., Chien, L. & Fan, C. (2008). The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41(1), 157-185.
- DeKeyser, R. M. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program. *Foreign Language Annals*, 43(1), 80–92.
- DeKeyser, R. (2014). Research on language development during study abroad: methodological consideration and future perspective. In : C. Pérez-Vidal (dir.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, Amsterdam: Benjamins, 313-325.
- Díaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 249–273.
- Díaz-Campos, M. (2006). The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students. In : C. A. Klee & T. L. Face (dirs.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 26-39.
- Dyson, P. (1988). *The year abroad. Report for the Central Bureau for Educational Visits and Exchanges*. Oxford: Oxford University Language Teaching Centre.

- Ellis, R. et al. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 59-84.
- Evans, M. & Fisher, L. (2005). Measuring gains in pupils' foreign language competence as a result of participation in a school exchange visit: the case of Y9 pupils at three comprehensive schools in the UK. *Language Teaching Research*, 9(2), 173-192.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In : W. Strange (dir.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, Baltimore, MD: York Press, 229-273.
- Foster, P. (2009). Lexical diversity and native-like selection: The bonus of studying abroad. In : B. Richards, M. Daller, D. Malvern, P. Meara, J. Milton & J. Treffers-Daller (dirs.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition*, Hampshire: Palgrave Macmillan, 91-106.
- Freed, B., Segalowitz, N. & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301.
- Gaonac'h, D. & Fayol, F. (2003). (dirs.), *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.
- Gaonac'h, D. (2005). La question de l'automatisation en langue étrangère. *Revue Parole*, 34-36, 221-243.
- Gass, S. & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In : B. VanPatten & J. Williams (dirs.), *Theories in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 175-199.
- Geary, D. C. (2005). *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 179-195.
- Geary, D. (2012). Evolutionary educational psychology. In : K. Harris, S. Graham & T. Urdan (dirs.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 1), Washington, D.C.: American Psychological Association, 597-621.
- Grosbois, M. (2014). Mobilité internationale et production orale en anglais L2. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 32. Récupéré de: <http://dse.revues.org/679>
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473.
- Jansen, J. M. (2015). *Study abroad and complexity, accuracy and fluency (CAF) development: a longitudinal investigation of French and Chinese Learners of L2 English*. [thèse de doctorat, University College Cork]
- Kington, C. (dir.) (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. Amsterdam: Benjamins.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.

- Krashen, S. & Terrell, T. (2000). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Harlow: Pearson.
- Labadie, F. & Talleu, C (2015). Les dispositifs de mobilité pour les jeunes, des opportunités pour agir. *Cahiers de l'action*, 44(1), 94-103.
- Llanes, A. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism*, 8, 189-225.
- Llanes, A. & Botana, G.P. (2015) Does listening comprehension improve as a result of a short study abroad experience? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 199–212.
- Llanes, À. & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353–365.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In : W. C. Ritchie & T. K. Bahtia (dirs.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, NY: Academic Press, 412-468.
- Martinsen, R. A., Baker, W., Dewey, D. P., Bown, J. & Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use: Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign language housing. *Applied Language Learning*, 20(1-2), 45-69.
- Martinsen, R. A. & Alvord, S. M. (2012). On the relationship between L2 pronunciation and culture. *Spanish in Context*, 9(3), 443-465.
- Martinsen, R. A., Alvord, S. M. & Tanner, J. (2014). Perceived foreign accent: Extended stays abroad, level of instruction, and motivation. *Foreign Language Annals*, 47(1), 66–78.
- Meunier, D. (2010). De la mobilité de l'imaginaire linguistique chez les étudiants ERASMUS. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 61-75.
- Muñoz, C. & Llanes, À. (2014). Study abroad and changes in degree of foreign accent in children and adults. *The Modern Language Journal*, 98(1), 432-449.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Polat, B. & Kim, Y. (2014). Dynamics of complexity and accuracy: A longitudinal case study of advanced untutored development. *Applied Linguistics*, 35, 184-207.
- Robinson, P., Cadierno, T. & Shirai, Y. (2009). Time, and motion: Measuring the effects of the conceptual demands of tasks on second language speech production. *Applied Linguistics*, 30(4), 533-554.
- Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Segalowitz, N. & Freed, B. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Serrano, R., Llanes, A. & Tragant, E. (2016). Examining L2 development in two short-term intensive programs for teenagers: Study abroad vs. “at home”. *System*, 57, 43-54.
- Simões, A. R. M. (1996). Phonetics in second language acquisition: An acoustic study of fluency in adult learners of Spanish. *Hispania*, 79(1), 87-95.

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.
- Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 360-367.
- Stevens, J. J. (2011). Vowel duration in second language Spanish vowels: Study abroad versus at-home learners. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 18, 77-104. Récupéré de <http://slat.arizona.edu/sites/default/files/page/johnfinalformatted.pdf>
- Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied linguistics*, 17, 84-115.
- Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26, 265–283.
- Wolfe, Michael B. W. (2005). Memory for Narrative and Expository Text: Independent Influences of Semantic Associations and Text Organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 359-364.
- Wright, C. & Cong, Z. (2014). Examining the effects of study abroad on L2 Chinese development among UK university learners. *Newcastle and Northumbria Working Papers in Linguistics*, 20, 67-83. Récupéré de <http://centaur.reading.ac.uk/37687/1/NWPL%20pre-publication.pdf>